
DISPOSITIVI:

L'AGIRE DI P.I.P.P.I.



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione



DISPOSITIVI: L'AGIRE DI P.I.P.P.I.

LabRIEF

a cura di Sara Serbati
e Paola Milani



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Prima edizione 2022, Padova University Press
Serbati S., Milani P., 2022, *Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.*,
Sezione 04, in *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di
Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*,
Padova University Press, Padova.

© 2022 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it
Progetto grafico: Ida Studio

ISBN 978-88-6938-344-1
Stampato per conto della casa editrice dell'Università
degli Studi di Padova - Padova University Press.

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative
Commons Attribuzione - Non commerciale -
Non opere derivate 4.0

Indice

0	INTRODUZIONE	P. 7
	0.1/ Unitarietà e coesione nell'agire di P.I.P.P.I.	p. 9
	0.2/ Il contributo di ciascuna persona e ciascun professionista nell'EM: costruire uno sguardo unitario e multidimensionale nell'intervento con i dispositivi	p. 10
	0.3/ Coordinare il lavoro della EM: la funzione del case manager	p. 13
	0.4/ Promuovere i dispositivi di P.I.P.P.I. nel discorso pubblico	p. 14
1	I DISPOSITIVI FINANZIATI DA P.I.P.P.I.	P. 19
	1.1/ Servizio di educativa domiciliare e territoriale	p. 19
	1.2/ Vicinanza solidale	p. 28
	1.3/ Gruppi con genitori e con bambini	p. 37
	1.4/ Il partenariato scuola/nido-famiglie-servizi	p. 42
2	ALTRI DISPOSITIVI POSSIBILI	P. 59
	2.1/ Opportunità musicali, culturali, sportive ecc.	p. 59
	2.2/ L'intervento psicologico/neuropsichiatrico/psichiatrico e altri interventi specialistici	p. 60
	2.3/ Il centro diurno	p. 65

2.4/ Il dispositivo economico	p. 67
Schede speciali di approfondimento	p.71
Speciale P.I.P.P.I. 0-3	p.72
Speciale P.I.P.P.I. tutela	p.76
Speciale P.I.P.P.I. background migratorio	p.80
Speciale P.I.P.P.I. famiglie LGBT+	p.84
Speciale P.I.P.P.I. disabilità	p.88
Speciale P.I.P.P.I. dipendenze	p.92
Speciale P.I.P.P.I. vulnerabilità mafiosa	p.96
Speciale P.I.P.P.I. Benessere Operatori	p.100
Bibliografia	p.104

CONTENUTI MULTIMEDIALI



documenti



link esterni



video

0. Introduzione

In questa sezione sono descritti i “dispositivi d'intervento”, che nel programma sono le attività con le quali realizzare gli obiettivi e i risultati attesi della microprogettazione concordati in EM con la famiglia **Q. / S-03**.

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 3

I “dispositivi” d'intervento sono l'insieme degli interventi messi a disposizione delle famiglie integrati fra loro e orientati al raggiungimento di una comune finalità: accompagnare le famiglie tramite interventi, intensivi e olistici, nella riattivazione delle loro risorse interne ed esterne, emancipandole così dalla necessità dell'aiuto istituzionale.

La ricerca e l'esperienza dimostrano che l'esito del percorso di accompagnamento è tanto più positivo quanto più la famiglia può contare su: più dispositivi contemporaneamente attivi e integrati tra loro in unico progetto;

- dispositivi rivolti sia ai bambini che ai genitori;
- dispositivi rivolti sia al singolo e/o alla coppia che al gruppo;
- dispositivi formali e informali;
- dispositivi multidimensionali, ossia di tipo educativo, psicologico, sociale ed economico.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Versione Easy to Read, 28.

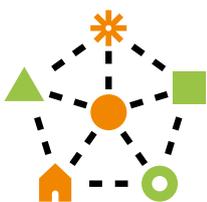
I dispositivi finanziati dal programma sono 4 (figura 1) e integrati tra loro attraverso un meccanismo di coordinamento garantito dal lavoro in EM e dall'utilizzo del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa, che funge da cornice di connessione delle

Fig. 1: I dispositivi finanziati nel programma P.I.P.P.I.



Il Servizio di Educativa Domiciliare e Territoriale

Gli educatori professionali sono presenti con regolarità in casa e nell'ambiente di vita della famiglia, per valorizzare le risorse che là si manifestano e per accompagnare il processo di costruzione di risposte positive ai bisogni evolutivi del bambino da parte delle figure genitoriali in maniera sempre più autonoma.



Il partenariato con i servizi educativi e la scuola

Gli operatori dei servizi e gli insegnanti collaborano alla costruzione del Progetto Quadro sin dalle fasi che precedono l'avvio del percorso di accompagnamento, anche realizzando percorsi di apprendimento di abilità sociali ed emotive che permettano a tutti i bambini delle classi in cui sono presenti bambini "segnalati" di sviluppare nuove capacità, a sostegno dei percorsi di apprendimento e delle relazioni familiari e sociali.



La vicinanza solidale

forma di solidarietà tra persone e famiglie con finalità di attivare condivisione delle risorse e delle opportunità, di valorizzare l'ambiente di vita della famiglia e del bambino, di privilegiare la dimensione informale dell'intervento e il potenziamento di reti sociali che potranno agire anche dopo la chiusura dell'intervento e in cui anche la famiglia che ha fruito dell'intervento potrà mettere a disposizione le risorse maturate.



I gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini

incontri periodici in gruppo tra genitori e tra bambini - realizzati in forma integrata, nello stesso incontro, o parallela - facilitati dai professionisti dell'équipe della famiglia, con un metodo attivo e circolare che rinforza l'aiuto reciproco. L'attività prevede "moduli" di almeno 6-8 incontri, con una cadenza preferibilmente settimanale. Gli obiettivi dei singoli incontri sono collegati al Progetto Quadro delle famiglie partecipanti e sono volti a riconoscere e rinforzare le capacità genitoriali e la costruzione di positive relazioni sociali.

diverse tipologie di intervento, a cui si aggiungono, qualora ve ne sia la necessità, altre tipologie di intervento finanziate direttamente dall'ATS, anche relative all'area della musica, del teatro, della lettura, dei musei, quindi della cultura in senso lato, dello sport e di tutto quell'insieme di attività informali che possono contribuire al potenziamento del capitale umano e sociale dei bambini e delle loro famiglie.

0.1/ Unitarietà e coesione nell'agire di P.I.P.P.I.

La valutazione, per essere trasformativa e partecipativa, si realizza per il tramite dell'intervento, che è il luogo per eccellenza dove si ha la concreta possibilità di conoscere "dal vero" i bambini e i loro genitori, di analizzare la loro realtà e di progettare con loro i cambiamenti necessari, di accompagnarli, di mettersi cioè al loro fianco. Allo stesso modo, anche per valutare se il cambiamento progettato si è realizzato, e in quale misura, abbiamo bisogno ancora di sostare nell'intervento. È l'intervento il luogo in cui vediamo i genitori e i loro figli in relazione tra loro e in cui stiamo con loro. Sono lo "stare-con" e il "fare-con" dell'operatore che permettono l'accesso a una conoscenza situata del genitore e del bambino, diversa e complementare a quella che si realizza in un ambulatorio, in un ipotetico "atto puro" del valutare.

L'efficacia dei dispositivi non dipende dai singoli dispositivi in sé, quanto dal modo, dal contesto, dall'intenzione e dal livello di integrazione con cui sono utilizzati, oltre che dal fatto che vi sia, di volta in volta, una centratura sui bisogni di sviluppo del bambino. Il programma P.I.P.P.I. assume una postura olistica, per cui:

- i dispositivi sono parte integrante - e non opzionale o successiva - della progettazione elaborata in EM con la famiglia;
- ogni dispositivo è interdipendente dagli altri: interviene per il raggiungimento degli stessi obiettivi, che sono stati concordati con la famiglia nel patto educativo. La programmazione dell'intervento dell'educatore domiciliare, il lavoro che viene concordato con la chi offre la propria vicinanza solidale, le attività previste nei gruppi con i genitori, il contributo della scuola non sono percorsi paralleli, ma partono e ritornano al progetto unitario a favore del bambino con la sua famiglia.

Si riporta di seguito un'esemplificazione di tale integrazione (tabella 1).

È bene che si tengano presenti in EM, in sede di assessment e progettazione, alcuni criteri fondamentali per l'attivazione dei dispositivi di intervento (vedi sintesi).

Definizione del bisogno o della risorsa da valorizzare

I genitori di Lucia (13 anni) hanno espresso la loro grande difficoltà a gestire i momenti di conflittualità con la figlia, che scaturiscono dal suo desiderio di uscire con gli amici e di voler tornare a casa tardi la sera. Quasi ogni sera si verificano accese discussioni che non conducono ad alcuna soluzione del problema. Lucia ha detto che alla sera vuole tornare a casa quando decide lei.

Più in generale i genitori si sentono smarriti di fronte alle provocazioni di Lucia. I genitori di Lucia dicono che non hanno nessuno con cui confrontarsi su questi argomenti, perché si vergognano a parlarne con gli altri genitori della classe e non hanno altri amici con cui confrontarsi.

Anche la psicologa ha riferito che li ha sentiti in difficoltà rispetto alla gestione della figlia in questa fase della vita e che hanno espresso il desiderio di continuare a parlarne con lei. L'educatrice ha più volte parlato con loro di questo e ha raccolto il loro desiderio di poterne parlare anche con altri genitori.

Obiettivo generale

Aiutare i genitori di Lucia nella gestione dei momenti di conflitto con la figlia

Risultati attesi	Azioni	Responsabilità	Tempi
I genitori e Lucia trovano un accordo sull'orario di rientro nelle sere in cui Lucia esce con gli amici.	<ul style="list-style-type: none"> - La psicologa offre ai genitori uno spazio settimanale per esprimere le loro difficoltà nella relazione con Lucia. - I genitori partecipano ai gruppi. - L'educatrice è presente una sera alla settimana per facilitare il raggiungimento di un accordo tra Lucia e i suoi genitori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologa e genitori - Genitori e conduttori di gruppo - Educatrice 	2 mesi

Tab. 1

Esempio della connessione tra obiettivi e dispositivi all'interno della microprogettazione.

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 3

0.2/ Il contributo di ciascuna persona e ciascun professionista nell'EM: costruire uno sguardo unitario e multidimensionale nell'intervento con i dispositivi

Ogni famiglia inclusa nel programma accede ai diversi dispositivi di intervento e ha il diritto di contribuire al progetto Quadro e costruire il patto educativo **Q. / S-03** che le permette di fruire delle diverse opportunità e proposte, nei tempi e nei modi adeguati alle sue capacità, rispondenti ai suoi bisogni, rispettosi delle sue difficoltà. L'EM ha dunque il compito di adattare ogni intervento ai bisogni specifici di ciascuna famiglia e di seguirne l'andamento, incontrando regolarmente i genitori e i bambini per fare il punto della situazione.

L'EM è potenzialmente composta dai genitori e dal bambino stesso e da diversi soggetti appartenenti alla rete sia formale sia informale della famiglia. Ciascun attore, ciascun professionista è portatore di una ricchezza di riflessioni, saperi, vissuti e punti di vista disciplinari che sono fondamentali per costruire strategie di risposta

In sintesi

Attenzioni dell'EM per l'attivazione dei dispositivi di intervento

- I dispositivi sono inseriti esplicitamente all'interno della microprogettazione in RPMonline e ne è precisata con chiarezza la funzione, attraverso l'indicazione delle "Azioni" e delle "Responsabilità" nella microprogettazione e il collegamento degli interventi con i risultati attesi che sono stati concordati in EM;
- per l'esito positivo del percorso di accompagnamento, tutti i dispositivi sono attivati per ogni famiglia inclusa nel programma, dal momento che ogni dispositivo ha funzioni diverse e non è intercambiabile con altri, e che l'intensità dell'intervento, che prevede la messa in campo di più azioni in un arco di tempo più ridotto, è un fattore predittivo di efficacia;
- le condizioni organizzative per l'attivazione di tutti i dispositivi sono predisposte prima dell'avvio del programma;
- i dispositivi sono delle opportunità offerte alle famiglie e non degli ulteriori impegni: è quindi importante la modalità con cui vengono presentati alle famiglie, e naturalmente le convinzioni che su questo hanno gli operatori. Ad esempio, la convinzione che la famiglia "non sia pronta" per un dispositivo va fatta oggetto di attenta riflessione in EM attraverso un confronto fra tale assunto e la realtà delle osservazioni e dei fatti raccolti nell'analisi del MdB, anche per individuare delle strategie di gradualità e flessibilità nell'introduzione di un dispositivo. Il principio guida rimane comunque lo sviluppo dell'autodeterminazione della famiglia. Per questo è importante che la famiglia partecipi alla decisione se attivare o meno un dispositivo nel suo progetto, in quanto nell'ATS i dispositivi sono sempre potenzialmente attivabili;
- ciascun dispositivo va collegato alla progettazione e quindi i tempi e le modalità della sua introduzione dipendono dai contenuti della progettazione. L'equilibrio quali-quantitativo nell'attivazione dei diversi dispositivi va ricercato costantemente nella personalizzazione di ogni singolo progetto con ogni singola famiglia. L'attenzione va posta sul fatto che la famiglia, nelle diverse fasi del programma, non va lasciata troppo sola, come non va troppo sollecitata su più fronti con la richiesta di partecipare ad un numero eccessivo di attività contemporaneamente. L'intensità dell'intervento va perciò calibrata sugli specifici bisogni del bambino e dei suoi genitori, sull'entità reale del rischio per il bambino e sugli obiettivi previsti nelle diverse fasi dell'intervento dall'EM all'interno del patto educativo e nella progettazione in RPM;
- la scelta di non attivare uno o più dispositivi in un determinato momento, per i vari motivi succitati, non elimina la possibilità che l'attivazione avvenga in un tempo successivo. L'EM, infatti, lavorerà per creare le condizioni interne ed esterne alla famiglia affinché l'intero repertorio dei dispositivi sia concretamente messo a disposizione dei bambini e dei genitori.

ai bisogni dei bambini e delle famiglie e di valorizzazione delle loro competenze, che siano appropriate al contesto e alla situazione. Il contributo e la direzione dei dispositivi di intervento si costruisce dunque valorizzando il punto di vista di ciascun soggetto presente e interessato alla crescita del bambino (i componenti dell'EM). I significati, i risultati attesi e le azioni pensate per i dispositivi di intervento da parte dell'**assistente sociale** si arricchiscono dei saperi della quotidianità di cui è testimone l'**educatore professionale**, che a sua volta è capace di farsi portatore e di valorizzare il **sapere della famiglia**. Gli **educatori dei servizi alla prima infanzia e gli insegnanti** vedono i bambini quotidianamente e ne sanno riconoscere competenze e preferenze intorno cui costruire progetti congiunti con i genitori. Il punto di vista specialistico di figure sanitarie e sociosanitarie come **psicologi, logopedisti, pediatri, neuropsichiatri infantili** ecc. può aiutare a comprendere le ragioni di alcuni bisogni e a riconoscere le strategie più opportune per darvi risposta. La figura del pediatra appare importantissima da coinvolgere in EM, sempre, ma in particolare nei primi anni di vita dei piccoli, in una fase in cui sviluppo psico-fisico e sviluppo socio-emotivo sono fortemente intrecciati.

Al centro di ogni azione con le famiglie, e di ogni azione formativa e di ricerca, non vi sono il problema, le carenze dei genitori, le difficoltà del bambino o del contesto in sé, ma i bisogni evolutivi di ogni bambina e bambino e il loro diritto di far evolvere le proprie competenze e qualità. Finalità condivisa è ricercare le risorse e le strategie più opportune per garantire alle bambine e ai bambini spazi e risorse per crescere bene e poter godere di "una buona partenza nella vita". Di fronte alla multidimensionalità delle situazioni avverse vissute dalle famiglie, una prospettiva, che mette al centro i bisogni dei bambini sostiene l'interdisciplinarietà e la corresponsabilità, rendendo evidente come le risposte richiedono di essere costruite dall'EM, attraverso una integrazione tra operatori di settori diversi (servizi sociali, nidi, scuole, sanità territoriale, giustizia, associazionismo, cultura, sport ecc.) costruendo progetti che, da una parte, sostengono i nuclei familiari in situazione di vulnerabilità e dall'altra operano sui territori per attivare il capitale sociale e educativo della comunità. È una **prospettiva intersettoriale, multidimensionale e olistica** che rivolge l'attenzione alla costruzione di significati condivisi e intersoggettivi, attraverso i processi attivati dalla valutazione partecipativa e trasformativa **Q. / S-03**.

0.3/ Coordinare il lavoro della EM: la funzione del case manager¹

Nell'analizzare e orientare il cammino di ogni singola famiglia può essere identificato un operatore di riferimento, il *case manager*, che ha il compito di accompagnare la famiglia e l'intera EM nel monitorare e aggiornare periodicamente l'assessment e la progettazione consultando la famiglia e gli altri professionisti e non che fanno parte del *team around the child* (insegnanti, psicologi, educatori, pediatri, conduttori dei gruppi, famiglie d'appoggio ecc.).

Il *case manager* gioca anche il ruolo di persona significativa per la famiglia. Non è scelto con motivazioni gerarchiche, ma sulla base dell'effettiva capacità di tessere buone relazioni con tutti i soggetti che partecipano al progetto e in particolare con i genitori e il bambino.

Nello specifico, il *case manager* ha il compito di:

- tenere le fila dei diversi piani di intervento previsti nel patto educativo e coordinarli efficacemente;
- garantire il rispetto dei tempi previsti nelle diverse fasi del progetto;
- garantire il rispetto degli impegni assunti da ciascun soggetto;
- garantire la circolarità delle informazioni che via via si rende necessario condividere tra i diversi soggetti dell'EM;
- garantire una presenza costante dall'inizio alla fine del progetto e, in caso di sostituzione di operatori, garantire che all'operatore che subentra siano passate tutte le informazioni necessarie sul progetto, in modo da non creare vuoti o fratture nei diversi piani e tempi di intervento e soprattutto nella relazione con la famiglia;
- garantire la documentazione sistematica di tutti gli interventi effettuati e la raccolta di tale documentazione dentro RPMonline, in modo che resti sempre accessibile a chi ne abbia, di volta in volta, necessità di consultazione e integrazione;
- mantenere una relazione privilegiata con la famiglia e le risorse informali attraverso dei riferimenti precisi e una reperibilità definita (le famiglie sanno con chiarezza quando, chi, dove possono chiamare o scrivere);
- assumere il ruolo di "operatore significativo" per il bambino o il ragazzo: il bambino sa che quella è la persona che tiene le fila degli interventi che lo riguardano e che a lui si può rivolgere nei momenti e luoghi stabiliti dall'EM.

¹ Nel testo si utilizza l'espressione *case manager* perché molto diffusa, ma le famiglie, nella prospettiva qui presentata, non sono "casi" e gli operatori svolgono una funzione di accompagnamento piuttosto che di management. Per indicare dunque il professionista che svolge anche una funzione di

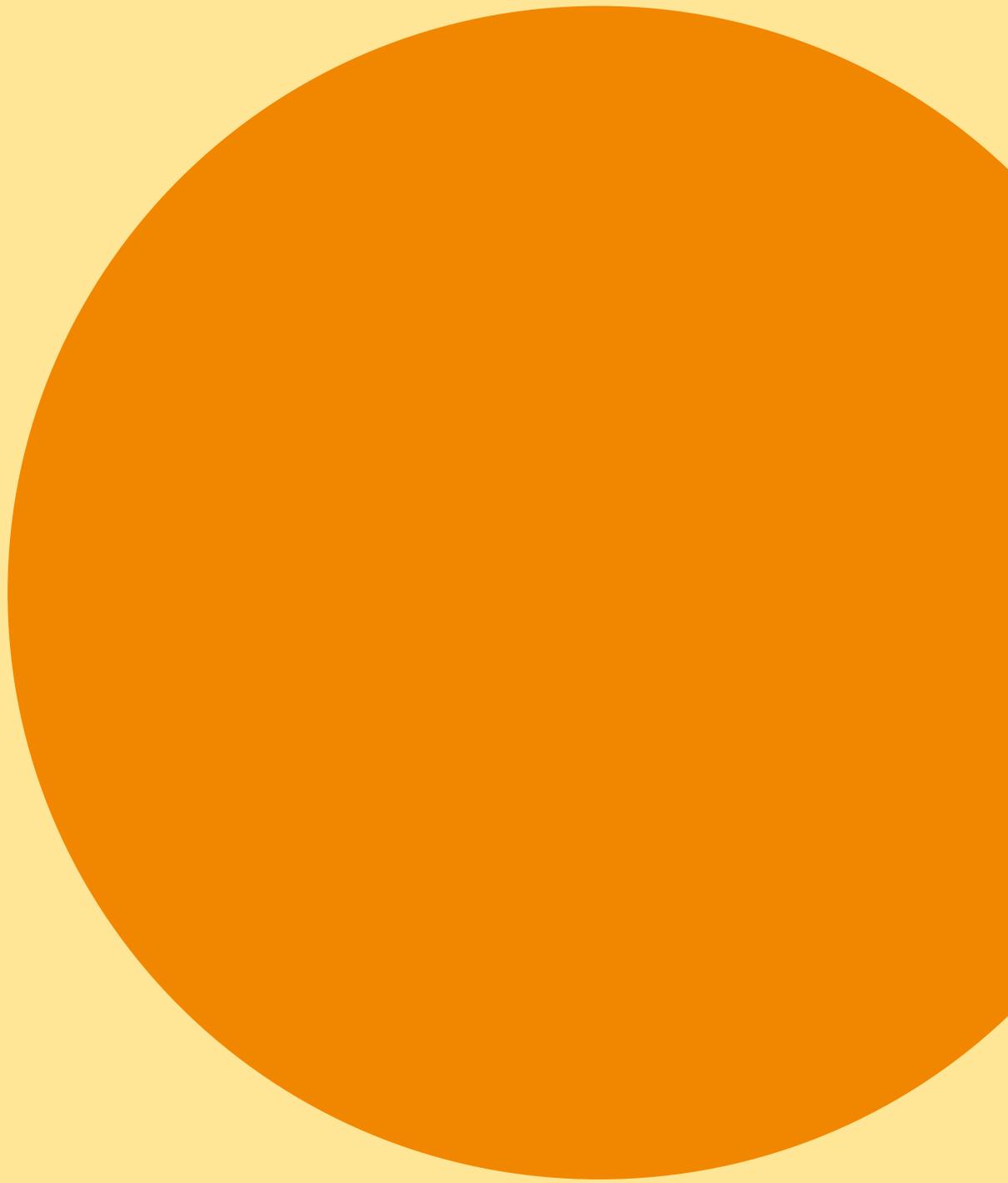
integrazione e organizzazione del lavoro dell'insieme dell'EM, sarebbe più opportuno utilizzare l'espressione "responsabile della famiglia", che però non sarebbe immediatamente riconoscibile e comprensibile.

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 1

0.4/ Promuovere i dispositivi di P.I.P.P.I. nel discorso pubblico

Tutti i dispositivi possono trarre vantaggio dalla promozione sul territorio delle finalità e degli strumenti proposti. Ampliare la conoscenza del LEPS P.I.P.P.I. **Q. / S-01** tra la cittadinanza facilita l'emersione di quel tessuto sociale così fondamentale per l'attivazione dei dispositivi. Attraverso iniziative pubbliche, serate a tema, materiali divulgativi, informazioni – anche online – chiare e complete, favorisce non solo una più facile connessione tra le famiglie in situazione di vulnerabilità e le risorse del territorio (formali e informali), ma anche un meno difficoltoso coinvolgimento delle risorse formali (es. gli insegnanti e la scuola) e informali (es. la vicinanza solidale). Promuovere P.I.P.P.I. nel discorso pubblico e tra la cittadinanza può infatti sollecitare nuove e potenziali risorse da coinvolgere all'interno delle relazioni d'aiuto, orientandole verso i percorsi di accompagnamento più vicini alle proprie inclinazioni e disponibilità.







I DISPOSITIVI FINANZIATI DA P.I.P.P.I.

Parte Prima

1. I dispositivi finanziati da P.I.P.P.I.

1.1/ Servizio di educativa domiciliare e territoriale

1.1.1/ Descrizione e obiettivi

Autori: Sara Serbati,
Andrea Petrella, Anna Salvò,
Marco Tuggia.

Il Servizio di Educativa Domiciliare e/o Territoriale (SEDТ), in alcune realtà locali definito di Educativa Familiare, è il dispositivo attraverso il quale gli educatori professionali, con specifica formazione socio-pedagogica, secondo quanto previsto dalle normative vigenti, sono presenti con regolarità nel contesto di vita della famiglia, nella sua casa e nel suo ambiente di vita, per valorizzare le risorse che là si manifestano e per accompagnare il processo di costruzione di risposte positive (competenze e strategie) ai bisogni evolutivi del bambino da parte delle figure genitoriali in maniera progressivamente più autonoma.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 69.

L'educatore, che osserva, ascolta e costruisce dialoghi

L'educatore professionale assume una posizione privilegiata riguardo alla possibilità di documentare le competenze delle bambine e dei bambini, le aspettative, i desideri, così come di documentare le relazioni entro le quali bambine e bambini trovano

risposta ai propri bisogni di sviluppo, arricchendo la lettura condivisa in EM del *Mondo del Bambino* con osservazioni, voci commenti raccolti sul campo **Q. / S-03**. Tale documentazione viene costruita e raccolta nei contesti di vita quotidiani dei bambini e delle famiglie, attraverso l'osservazione delle abitudini e delle modalità relazionali agite nella casa e/o nel contesto in cui la famiglia vive. Allo stesso tempo, l'agire educativo è capace di spostarsi, ricercando comprensioni che si completano anche attraverso la conoscenza e l'osservazione degli altri contesti di vita del bambino: la scuola, il gruppo dei pari, lo sport ecc. L'educatore, che vive la quotidianità delle famiglie, ha anche la possibilità di documentare attraverso la parola, il dialogo e il confronto con il bambino, con i genitori e con gli attori della rete della famiglia (per es. tra l'insegnante e il genitore), ricercando significati che siano costruiti insieme e che possano aiutare a orientare un agire volto a realizzare finalità condivise e costruite intersoggettivamente (Petrella, Serbati, 2017).

L'educatore che agisce tra bambino, famiglia e ambiente

Coerentemente con i tre lati del modello multidimensionale del *Mondo del Bambino* il servizio di educativa domiciliare e territoriale prevede una triplice attenzione:

1. la prima riguarda l'accompagnamento del bambino nello sviluppo delle proprie capacità e competenze nelle diverse fasi della crescita;
2. la seconda prevede l'accompagnamento di chi si prende cura del bambino nel rinforzare, consolidare o «apprendere modalità positive di risposta al soddisfacimento dei bisogni di crescita del bambino» (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, p. 70);
3. la terza attenzione è relativa alle possibilità di integrazione del bambino e delle figure genitoriali nel loro ambiente di vita, facilitando e promuovendo la vita del bambino in contesti scolastici e educativi e favorendo l'accesso delle famiglie ai servizi e alla vita della comunità.

L'educatore che costruisce esperienze educative

Con le parole del filosofo e pedagogista J. Dewey in *Esperienza e educazione* (1938), al fine di realizzare nuovi apprendimenti e cambiamenti per i bambini e le famiglie, l'educatore professionale è chiamato a muoversi per costruire 'esperienze educative' in cui le persone possano sperimentare e giungere a nuovi apprendimenti e cambiamenti in una dimensione temporale che collega la quotidianità della vita della famiglia con ciò che sta prima (l'analisi dei bisogni) e ciò che viene dopo (i risultati attesi della microprogettazione), e in una dimensione relazionale che invita a considerare i differenti contesti di vita delle famiglie (Serbati, 2020). Per 'esperienze educative' così configurate, sarebbe incongruente prevedere "un sistema rigido di risposte e un *range* di soluzioni predefinite" (Tuggia, 2020, p. 13).

"L'educatore nel considerare e studiare le condizioni per un'esperienza educativa da vivere nella quotidianità, osserva, ascolta e studia gli ambienti e le relazioni in cui

vivono le persone e le loro modificazioni nel tempo. Osserva, ascolta e studia i bisogni e le attitudini dei singoli e le possibilità e le condizioni che gli ambienti di vita e le relazioni offrono per rispondere agli uni e realizzare le altre” (Serbati, 2020, p. 76). In seguito, predisporre degli ambienti di apprendimento (Mezirow, 1991), delle esperienze educative, appunto, che consentano di fare delle prove, di incontrare altri modi di significare, di interpretare, di porsi delle domande; e il grosso del lavoro spetta ai bambini e ai genitori stessi, perché le esperienze educative costruite nella quotidianità della vita delle famiglie, sono anche costruite insieme con esse. Le condizioni per il cambiamento, dunque, non si trovano in una descrizione di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato, ma in situazioni comunicative, di confronto e di dialogo (Tabacchi, 2019) che “a tutti gli effetti abbiano un impatto educativo significativo sull’esistenza delle persone dando loro l’opportunità di costruire i loro strumenti affettivi e cognitivi per affrontare la vita e trovare un loro posto nel mondo e soprattutto una loro traiettoria esistenziale” (Palmieri, 2018b, p. 155).

L’educatore che sviluppa la rete di relazioni informali della famiglia

L’esperienza educativa non avviene a prescindere dalle relazioni in cui bambini e famiglie sono immersi e richiede un’attenzione specifica a esse per potersi sviluppare. L’attenzione dell’educatore ai sistemi ecologici delle famiglie certamente è guidata dalla consapevolezza che questi sono risorsa senza la quale le esperienze educative sarebbero difficili da realizzare (Serbati, 2020). Ci sono bisogni che possono trovare beneficio nell’essere sostenuti da persone che appartengono alla rete di relazioni informali delle famiglie, oppure che necessitano di svilupparne (Serbati, 2016). Il dispositivo del servizio educativo domiciliare incrocia e si valorizza incontrando gli altri dispositivi dove possono essere incontrate e/o costruite relazioni informali, siano esse la scuola, il gruppo dei genitori o la vicinanza solidale (Prandin, Di Nardo, 2021). Il coinvolgimento nell’esperienza educativa di nodi della rete informale delle famiglie facilita e rende più probabile “l’instaurarsi di nuovi equilibri che consentano all’esperienza educativa di divenire cambiamento stabile nella quotidianità” (Serbati, 2020, p. 146).

L’educatore nell’Equipe Multidisciplinare

All’educatore è richiesto di saper operare in sinergia con le altre professionalità che si stanno prendendo cura della famiglia, siano esse assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, pediatri, volontari ecc.

L’educatore, attraverso le tracce scritte e visive del suo documentare nei luoghi di vita delle persone, è in grado di offrire ai colleghi un buon punto di partenza per “costruire e condividere la fatica, la responsabilità e il piacere per i risultati co-costruiti giorno dopo giorno” (Dozza, 2018, p. 41). “La documentazione dell’educatore, quando condivide narrazioni, osservazioni e materiali visivi, permette di rendere visibili agli altri operatori i percorsi quotidiani di apprendimento dei bambini e dei genitori. [...] Il

gruppo di operatori, l'equipe multidisciplinare, utilizza la documentazione dell'educatore come base comune per apprendere come accompagnare le persone nell'intervento, garantendo, in base alle competenze di ciascuno, la cura degli aspetti educativi, sociali, psicologici, assistenziali, economici ecc. [...] Infatti, così come l'educatore arricchisce le proprie comprensioni grazie agli apporti degli altri professionisti, allo stesso modo assistenti sociali, psicologi, pediatri, neuropsichiatri, specialisti della riabilitazione ecc. hanno la possibilità di confrontare, arricchire, modificare le proprie comprensioni alla luce dei saperi della quotidianità, resi fruibili dalla documentazione dell'educatore. Quest'ultima include nell'equipe multidisciplinare il punto di vista e le conoscenze della famiglia, che l'educatore ha sollecitato e documentato. Di più, poiché la documentazione dell'educatore è costruita con la partecipazione di bambini e genitori, essi possono anche essere facilitati, attraverso di essa, nel partecipare direttamente e in presenza all'equipe multidisciplinare stessa, poiché hanno vissuto un percorso in cui hanno avuto modo di prepararsi, riflettere e rendere evidente e comprensibile la lettura dei propri bisogni, delle proprie aspettative e dei propri desideri" (Serbati, 2020, pp. 150-151)

1.1.2/ L'avvio del dispositivo: le attenzioni necessarie

La formazione degli educatori

I contenuti formativi specifici per gli educatori coinvolti in P.I.P.P.I. si possono declinare nei seguenti punti.

1. Mettere a fuoco **la postura dell'educatore nell'azione di osservazione educativa** nella fase di assessment, ovvero distinguere gli obiettivi dell'osservazione dell'educatore coinvolto in P.I.P.P.I. da quelli degli altri tipi di interventi domiciliari messi in atto dai servizi (visita domiciliare del servizio di base a scopo valutativo; interventi domiciliari a carattere assistenziale/aiuto domestico; sostegno all'attività scolastica; raccolta osservazioni per valutazioni su mandato del Tribunale dei Minori o del Tribunale Ordinario ecc.). L'educatore professionale ha la possibilità di osservare il bambino nel suo contesto di vita quotidiana, con particolare attenzione alla relazione fra le figure genitoriali e il bambino, di notarne le competenze, le preferenze e i bisogni che trovano o non trovano soddisfazione. Il compito dell'osservazione educativa è riconoscere e interrogare la realtà con tutti gli interlocutori presenti al fine di costruire insieme quelle strategie che permetteranno sia al bambino che alle figure genitoriali, che al legame fra loro, di crescere e sviluppare capacità e competenze.
2. Porre al centro il ruolo irrinunciabile della **documentazione del proprio lavoro**: come raccolgo le narrazioni dei bambini e dei genitori? Come raccolgo ciò che osservo? Ciò che metto in atto? I micro-cambiamenti a cui assisto? La **traspa-**

renza e la 'messa in parola' di ogni aspetto dell'intervento e dei suoi obiettivi e traguardi sono elementi irrinunciabili.

3. Rendere possibile **l'integrazione della documentazione** dell'educatore con quella degli altri professionisti. Questo aspetto riguarda anche, più in generale, il tema del riconoscimento del ruolo dell'educatore: l'educatore è un mero fornitore di informazioni o anche di pensiero e lettura delle informazioni stesse? È sufficiente 'consegnare' dei report ad altri che li utilizzeranno o è necessario farsi portavoce dei contenuti, mediare, contestualizzare, motivare, confrontarsi tramite il dialogo?
4. Rendere possibile l'integrazione dell'educatore professionale nell'EM, permettendo all'educatore e a tutti i componenti di apprendere come **'far parte' di una equipe, nella particolare condizione di operatore 'delocalizzato'** ovvero che presta il suo servizio sul territorio, a domicilio e non presso la sede dei servizi. Questo aspetto, per nulla scontato, richiede di essere consapevoli delle differenze e delle difficoltà di 'connessione' e di integrazione con i colleghi, che sono invece facilitati dall'elemento contingente di condividere gli spazi, i corridoi, gli uffici e quindi riescono a interagire con puntualità e maggiore facilità. La sua partecipazione alle equipe e il suo pieno riconoscimento come componente ne fa una figura-chiave per facilitare e incentivare la partecipazione delle famiglie stesse alle equipe multidisciplinari. Ovviamente, affinché questi aspetti si realizzino è importante che le convenzioni tra enti titolari ed enti gestori del servizio educativo domiciliare garantiscano che gli **educatori "siano membri a tutti gli effetti dell'equipe"** (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017: 69), anche prevedendo e assicurando un corrispettivo economico dedicato alle riunioni di equipe e al confronto con gli altri operatori, focalizzando la competenza dell'educatore all'interno della rete di relazioni.
5. Sostare nei processi trasformativi della famiglia, che implicano tensioni fra **alleanze e disalleanze, dipendenze e controdipendenze. Si rende necessario, quindi, un certo livello di consapevolezza della posizione dell'educatore nelle alleanze/tensioni** tra famiglia e servizio, interne alla famiglia, tra famiglia e scuola, tra famiglia e vicinato ecc. e una chiara competenza nell'utilizzo intenzionale della comunicazione educativa e dei principi delle relazioni di aiuto sia con i bambini che con i genitori, e nella capacità di padroneggiare i linguaggi dell'infanzia, in particolare il gioco, l'immaginazione, il racconto.

L'intervento educativo domiciliare: prima, durante, dopo

È molto rilevante che l'intervento di educativa domiciliare e/o territoriale si svolga con regolarità e con una frequenza intensiva, soprattutto nella fase iniziale del percorso di accompagnamento, frequenza che dovrebbe progressivamente ridursi nelle successive fasi del programma e mano a mano che gli obiettivi delle microproget-

tazioni vengono raggiunti. Se nel *preassessment* e nella valutazione compiuta nella fase relativa al Tempo zero (T0) dell'intervento, l'équipe ha riscontrato una situazione di trascuratezza importante dei bisogni evolutivi del bambino, e quindi un rischio per il suo sviluppo o addirittura per la sua sicurezza, la presenza regolare e intensiva dell'educatore in casa della famiglia è un elemento dirimente per la qualità del progetto. Si possono in questi casi programmare anche 3 o 4 ingressi settimanali di 2 o 3 ore ciascuno, a seconda dell'assessment e delle microprogettazioni costruite. Importante è anche la qualità e non solo la quantità di ore, ove per qualità si intenda, fra l'altro, la scelta del tempo della giornata in cui recarsi a casa o nell'ambiente adatto all'intervento con la famiglia. Spesso, ad esempio, le famiglie vivono dei momenti critici al momento di preparare la cena o del mettere a letto i bambini. È quindi necessario ampliare le disponibilità in alcune fasce orarie della giornata, per poter prevenire situazioni critiche, garantendo alle figure genitoriali di costruire insieme all'educatore/ricce quegli apprendimenti che la metteranno in grado di affrontare tali situazioni in maniera autonoma, rendendo in breve superflui gli accessi in quegli orari.

Il tempo di lavoro dell'educatore non si esaurisce comunque negli accessi al domicilio della famiglia, e nemmeno con la partecipazione alle equipe multidisciplinari. Il lavoro dell'educatore è costituito anche da interventi che potremmo definire "indiretti", ovvero i momenti di raccolta della documentazione e degli incontri e colloqui con i soggetti che vivono la comunità del bambino e della famiglia, siano essi altri professionisti (come gli insegnanti) oppure rappresentanti delle reti informali (ad esempio il parroco o altro riferimento di comunità religiosa, gli allenatori sportivi ecc.). L'educatore costruisce le risposte ai bisogni di crescita dei bambini e dei ragazzi, anche attraverso un lavoro indiretto di comunità e di costruzione e di mantenimento della rete, che cura e crea le basi in grado di facilitare la realizzazione di tali risposte. In tal senso, è dunque essenziale garantire all'educatore una copertura economica delle ore di lavoro necessarie all'insieme dei diversi compiti lavorativi sostenuti.

1.1.3/ Realizzare il percorso della VPT con gli interventi di educativa domiciliare

"Garantire, considerata la complessità e la specificità dell'intervento del SEDT (Servizio di educativa domiciliare e territoriale, NdA), la partecipazione degli educatori del SEDT a tutte le fasi del percorso di accompagnamento dell'équipe"

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Versione Easy to Read, p. 28.

Accoglienza

Le attenzioni nell'intervento educativo domiciliare:

- entrare in relazione con la famiglia: è necessario darsi un tempo apposito, evitando di dare per scontata una relazione;
- costruire una relazione di fiducia: coinvolgendo il bambino e i genitori, evitando l'atteggiamento valutativo;
- accompagnare genitori e bambini alla narrazione di sé, ad esprimere desideri, timori, attese, proposte, impegni concreti, ecc;
- raccogliere informazioni aggiuntive sulla famiglia e il suo ambiente di vita attraverso una osservazione partecipante delle relazioni e dell'ambiente di vita interno ed esterno alla casa;
- rispondere ai dubbi di bambini e genitori circa il programma, il senso, le condizioni, i tempi, in modo trasparente, così da consentire una partecipazione consapevole e serena al programma;
- raccogliere ed evidenziare le risorse di ciascun familiare e quelle presenti nell'ambiente, in modo da potervi fare riferimento in sede di progettazione, possibili leve per il cambiamento e per affrontare le situazioni critiche durante il percorso di implementazione.

Assessment

L'intervento educativo domiciliare...

- ... è spesso (non sempre!) la sede più adatta per proporre il modello multidimensionale il *Mondo del Bambino* al bambino e ai suoi genitori, perché facilita gli aspetti organizzativi e logistici: si agevola infatti il contributo di mamme e papà che faticano a raggiungere il servizio, sia perché è faticoso trovare a chi lasciare i figli in propria assenza, sia per i mezzi con cui spostarsi;
- ... consente ai bambini e ai genitori di restare a proprio agio durante i momenti di conoscenza e approfondimento dei bisogni del bambino e dei genitori, nell'ambiente a loro più familiare, riducendo il timore di una azione valutativa nei loro confronti;
- ... facilita il coinvolgimento del bambino e dei genitori in questa fase di conoscenza, non nella posizione di osservatori esterni, che catturano informazioni, durante l'attività a domicilio, quanto in quella di interlocutori interessati a conoscere: "Guidami a vedere le cose che ritieni utili perché io capisca bene chi sei, perché possa conoscerti meglio: cosa ti piace di questa casa; cosa ti piace fare in quali parti della tua casa svolgi quali azioni, quali azioni svolgi con i tuoi genitori/con i tuoi figli ecc.".

Progettazione

L'educatore...

- partecipa come componente dell'equipe multidisciplinare alla costruzione del progetto e del patto educativo, entra nella dialettica del confronto portando il

suo specifico punto di vista, le conoscenze e la documentazione, esito del proprio lavoro;

- contribuisce a formulare obiettivi concreti, misurabili e realizzabili, che bambini e genitori sentano come significativi;
- contribuisce a ridefinire i problemi da superare in termini di apprendimenti da acquisire nel tempo e di cambiamenti da intraprendere;
- registra ogni piccola conquista per poterla rendere disponibile alla famiglia e all'equipe multidisciplinare;
- testimonia i risultati ottenuti come elementi di soddisfazione e motivazione nell'avanzamento del programma;
- spiega/evidenzia con chiarezza e trasparenza ai bambini e ai genitori, gli obiettivi, le azioni e le responsabilità che sono state condivise e trascritte nella microprogettazione.

Intervento/monitoraggio

L'educatore...

- garantisce con la sua presenza un raccordo puntuale della famiglia con il servizio;
- contribuisce ad una efficace comunicazione tra genitori e servizio nella rappresentazione di esigenze particolari;
- mantiene presenti alla famiglia gli obiettivi condivisi e le risorse disponibili per andare nella direzione del loro raggiungimento;
- documenta bisogni, competenze e apprendimenti/cambiamenti e li discute con la famiglia;
- fornisce ai genitori le informazioni utili a raggiungere gli obiettivi concordati;
- facilita la partecipazione dei genitori e del bambino all'equipe multidisciplinare e a tutti i dispositivi di intervento, attivando i servizi disponibili o, se utile, accompagnandoli direttamente alle riunioni;
- contribuisce alla realizzazione di un rapporto di fiducia tra famiglia e persone di vicinanza solidale: valorizza il contributo di entrambe, aiuta nella gestione delle incomprensioni, coinvolge altri professionisti nelle situazioni critiche per un confronto a più voci;
- nello svolgimento dell'intervento mantiene lo sguardo e l'attenzione al contesto di vita, all'ambiente esterno alla famiglia, per facilitare in ogni modo l'integrazione e il senso di appartenenza alla comunità;
- stimola e sostiene genitori e bambino nel comunicare i propri punti di vista in equipe multidisciplinare.

In sintesi

Gli aspetti peculiari del Servizio di educativa domiciliare e territoriale in P.I.P.P.I.

La partecipazione

Il bambino e la famiglia sono coinvolti nella definizione del Servizio di educativa domiciliare e territoriale (obiettivi) e nella sua programmazione (giorni/orari).

La regolarità

Gli accessi a casa/nel contesto sono programmati, concordati e avvengono con regolarità rispetto al programma condiviso.

La frequenza

L'intensità degli appuntamenti del Servizio di educativa domiciliare e territoriale è imprescindibile e si modula nel tempo, in base alle fasi del programma e agli obiettivi delle progettazioni.

L'agire per *step* verificabili

Il Servizio di educativa domiciliare e territoriale in P.I.P.P.I. propone di individuare inizio e fine di periodi di intervento, più o meno brevi, all'interno di una stessa annualità, in modo da consentire di fermarsi a verificare quanto realizzato e riformulare l'intervento.

Il rapporto con l'equipe multidisciplinare

Un filo conduttore lega l'educatore del Servizio di educativa domiciliare e territoriale all'equipe multidisciplinare. Ogni professionista si impegna per garantire l'effettiva partecipazione dell'educatore all'equipe multidisciplinare.

La trasparenza

Gli obiettivi, le osservazioni e i risultati del Servizio di educativa domiciliare e territoriale sono condivisi con la famiglia.

Gli aspetti formativi peculiari

È auspicabile che l'educatore coinvolto in P.I.P.P.I. possieda o recuperi alcune competenze peculiari, tra le quali la capacità di osservare partecipando, di documentare il proprio lavoro, di agire e comunicare con trasparenza e di partecipare attivamente all'equipe multidisciplinare.

Conclusione del programma

L'educatore...

- concorda con l'equipe multidisciplinare e con la famiglia i tempi e modalità di conclusione del servizio di educativa domiciliare e territoriale, la cui intensità andrà diminuendo;
- riconosce e rafforza l'autonomia della famiglia nel mantenimento dei cambiamenti intrapresi e degli apprendimenti raggiunti: accompagna bambini e genitori nel passaggio da 'fare con' a 'far fare';
- evidenzia le relazioni attivate che rimangono attive: la famiglia solidale; la partecipazione alla vita scolastica; la partecipazione alla comunità sociale di appartenenza.

Autori: Sara Serbati,
Andrea Petrella, Anna Salvò,
Marco Tuggia.

1.2/ Vicinanza solidale

1.2.1/ Descrizione e obiettivi



<https://formazione.pippi.unipd.it>

La vicinanza solidale rappresenta una forma di solidarietà tra famiglie che ha come finalità quella di sostenere un nucleo familiare attraverso la solidarietà di un altro nucleo o di singole persone in una logica di affiancamento e di condivisione delle risorse e delle opportunità.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 71.

La vicinanza solidale attiva le reti naturali e le risorse della comunità

La vicinanza solidale è, tra i dispositivi di intervento proposti, quello potenzialmente più destrutturato e informale, poiché fa riferimento alle opportunità per le famiglie che vivono particolari situazioni di vulnerabilità di poter valorizzare, trovare o costruire nel proprio ambiente di vita occasioni per essere aiutati nel costruire risposte positive ai bisogni di sviluppo dei bambini. È pertanto un dispositivo che si esplica attraverso molteplici forme di solidarietà tra famiglie o singole persone, tese a instaurare o consolidare relazioni "leggere" e più o meno transitorie di sostegno. Coerentemente con i bisogni espressi e le peculiarità del territorio e del contesto di vita delle famiglie, la vicinanza solidale si concretizza in azioni di vicinato, iniziative personalizzate di volontari, sostegni forniti da associazioni o gruppi informali, aiuti della rete familiare allargata ecc. Questo dispositivo privilegia infatti la dimensione informale dell'intervento e la creazione di legami e relazioni che potranno proseguire al di là della durata dell'implementazione del programma (Chaskin et al. 2001).

La vicinanza solidale sollecita i servizi sociali ed educativi a intraprendere una strada

allo stesso tempo nuova e antica. Se, da un lato, l'esplorazione del territorio e l'invito a uscire dai servizi, cercare le persone, connetterle, stare e sostare nei luoghi di aggregazione per creare intenzionalmente nuove relazioni risuonano come novità ed elementi non convenzionali, dall'altro richiamano uno dei principi fondanti delle azioni sociali ed educative, ovvero un lavoro di comunità che fa evolvere la risposta ai bisogni delle persone, attraverso azioni di connessione e attivazioni delle reti sociali nelle quali vivono (Allegrì, 2015).

La vicinanza solidale agisce tra bambino, famiglia e ambiente

Nell'ottica della valutazione partecipativa e trasformativa e del modello multidimensionale il *Mondo del Bambino* la vicinanza solidale intende fornire:

1. **azioni principalmente rivolte al bambino** in risposta ai bisogni di sviluppo, attraverso azioni prevalentemente indirizzate a loro, creando uno spazio accogliente in cui possano sperimentare le proprie competenze;
2. **azioni a sostegno dei genitori**, offrendo ascolto e confronto, ma anche promuovendo le loro risposte ai bisogni dei bambini, riconoscendo anche le competenze già presenti;
3. **azioni tese a promuovere inclusione sociale** nella vita comunitaria o nel contesto di vita delle famiglie, attraverso la costruzione e il potenziamento di reti e relazioni sociali intorno al bambino e alla sua famiglia. Intende anche indirizzare i genitori verso i servizi o le reti di supporto in funzione degli specifici bisogni espressi dalle famiglie. Citiamo, a mo' di esempio, alcune azioni che si inseriscono in questa categoria: condivisione di informazioni sulle risorse territoriali informali disponibili, accesso alla rete dei servizi socio-sanitari e socio-educativi, sensibilizzazione verso iniziative rivolte alle famiglie, partecipazione ad attività formative sulle competenze dei genitori ecc (Tuggia, 2017).

La vicinanza solidale risponde a bisogni concreti, emotivi, materiali

I sostegni informali mirano a rispondere a due tipologie di bisogni (pur sapendo che non sono categorie nettamente distinguibili, poiché attraverso gli uni transitano anche gli altri):

- **bisogni concreti o materiali** (legati cioè all'abitazione, ai vestiti, agli alimenti, alla ricerca di lavoro, alle attività didattiche, ludiche, sportive, al trasporto, all'accudimento ecc.);
- **bisogni emotivi e relazionali** (condivisione di interessi, formulazione di consigli, confronto su problematiche comuni ecc.).

La vicinanza solidale: due tipologie possibili di risposte da attivare

Per garantire tali risposte e per raggiungere questi obiettivi, la vicinanza solidale può prevedere una duplice possibilità di intervento:

Tipologie di intervento

A) L'appoggio offerto da famiglia/persona a famiglia

Vale a dire l'appoggio offerto da individui o altre famiglie in maniera puntuale, ad hoc, e plasmato sulle esigenze, più e meno concrete, di bambini e famiglie. Si intendono, quindi, le molteplici forme di supporto che le persone ricevono da altre persone appartenenti alla propria cerchia familiare allargata, al proprio gruppo di amici e conoscenti, nonché ad associazioni, a contesti di vicinato, parrocchie o gruppi di volontari.

B) L'accompagnamento alla partecipazione nella vita di comunità

Vale a dire la promozione di momenti informali collettivi/comunitari, occasioni dove stare bene insieme ad altre persone (come sagre, ritrovi, eventi, spazi di aggregazione più o meno informali) ai quali le famiglie possono partecipare e nei quali sviluppare relazioni che possono essere di sostegno reciproco.

Nel prosieguo del paragrafo si propone una breve descrizione di queste due tipologie di intervento.

1.2.2/ Vicinanza solidale: l'appoggio da famiglia/persona a famiglia

L'avvio del dispositivo: le attenzioni necessarie

Alcune caratteristiche di chi offre l'appoggio

Individuare le risorse della vicinanza solidale attivabili per le famiglie di P.I.P.P.I. può rappresentare un passaggio delicato. Vi sono tuttavia alcuni criteri e attenzioni generali che possono facilitare non solo l'individuazione ma anche la creazione di una proficua collaborazione tra le due parti. Può essere quindi utile che le risorse di vicinanza solidale (famiglie o individui), per quanto possibile:

- conoscano già la famiglia o facciano parte della sua rete sociale di riferimento (ad esempio classe dei bambini);
- siano persone coinvolte nel tessuto sociale locale, all'interno della vita comunitaria, in gruppi di quartiere o associazioni di volontariato;
- abbiano una minima conoscenza e attenzione ai problemi delle famiglie e in particolare delle famiglie in situazione di vulnerabilità;
- abbiano una certa disponibilità di tempo per potersi impegnare al fianco delle famiglie in situazione di vulnerabilità;
- siano persone empatiche, che sappiano ascoltare e comprendere i sentimenti delle famiglie in situazione di vulnerabilità per poter stabilire con esse legami di fiducia e solidarietà;
- siano rispettose, ovvero capaci di considerare le persone senza esprimere giudizi di valore, riducendo il rischio di essere percepiti come una minaccia all'unità familiare o alle dinamiche del nucleo;
- mostrino apertura nei confronti della reciprocità, valorizzando le azioni e le at-

tenzioni che le famiglie in situazione di vulnerabilità esprimono nei loro confronti, cosicché possano divenire esse stesse risorse per altre famiglie.

Valutare la possibilità di eventuali percorsi formativi

Per l'attivazione di questo dispositivo d'intervento non è obbligatorio un vero e proprio percorso formativo per le famiglie o le persone che si mettono a disposizione all'interno di relazioni di vicinanza solidale. A maggior ragione se queste risorse sono attivate per azioni molto circoscritte nel tempo o nelle finalità (es. accompagnare il bambino a scuola o a un'attività extra scolastica), o sono già significativamente presenti nella rete naturale della famiglia in situazione di vulnerabilità, si può procedere senza eventuali azioni formative nei loro confronti e prevedendo – qualora i professionisti lo ritenessero utile – solamente incontri tra esse e i servizi territoriali competenti, per una reciproca conoscenza e per aiutarle a collocare il proprio contributo all'interno del patto educativo del bambino e della sua famiglia.

Qualora le risorse di vicinanza solidale fossero individuate e attivate al di fuori delle cerchie più prossime alle famiglie potrebbe essere utile una loro partecipazione a alcuni incontri formativi finalizzati a disporre di conoscenze specifiche sulle caratteristiche frequenti (bisogni e risorse) delle famiglie in situazione di vulnerabilità, rinforzare e accrescere le competenze comunicative, acquisire informazioni essenziali su P.I.P.P.I., in particolare per quanto riguarda il valore dei dispositivi d'intervento, della prossimità solidale e della co-costruzione delle microprogettazioni.

In ogni caso, può essere utile per l'ATS organizzare attività formative, leggere e periodiche, sulla vicinanza solidale, complementari alle attività informative e formative rivolte al reperimento di famiglie affidatarie, al fine di alimentare con continuità reti locali di solidarietà fra famiglie.

Realizzare il percorso della VPT con l'appoggio da famiglia a famiglia

“Con questo dispositivo [...] si privilegiano la dimensione informale dell'intervento e la creazione e/o potenziamento di reti sociali che potranno continuare ad essere presenti nella vita della famiglia anche dopo la chiusura dell'intervento istituzionale e in cui anche la famiglia che ha fruito dell'intervento potrà mettere a disposizione le risorse maturate grazie ad esso.”

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 71.

Accoglienza: le attenzioni nell'appoggio da famiglia a famiglia

La fase dell'accoglienza è la fase in cui la famiglia o l'individuo che offrono appoggio vengono riconosciuti dall'EM e dalla famiglia. Esistono tre percorsi possibili, da considerare in ordine di preferibilità:

1. I professionisti, assieme alla famiglia, ricercano le persone disponibili ad essere vicini solidali prima di tutto all'interno della sua rete familiare, amicale e sociale, tramite un'attenta mappatura delle risorse, valorizzando anche le famiglie stesse che hanno ricevuto il medesimo aiuto in precedenza;
2. I professionisti, assieme alla famiglia, qualora dall'esplorazione della rete familiare, amicale e sociale non emergessero persone disponibili, si rivolgono ad associazioni e reti di famiglie presenti nel territorio per individuare persone che siano disponibili ad svolgere funzioni di vicinanza solidale, senza che questo comporti necessariamente la stipula di convenzioni a carattere oneroso.
3. L'ente titolare stipula degli accordi di collaborazione mirati e diversificati con le associazioni e le reti di famiglie, con i Centri per le Famiglie e i Centri per l'affidamento familiare in cui sono definite le modalità di collaborazione. Gli accordi con le suddette organizzazioni sociali per il reperimento di tali funzioni di vicinanza solidale comportano un riconoscimento di oneri solo ove si richiedano specifiche prestazioni professionali a supporto della famiglia e del bambino (MLPS, 2017a, p. 72).

Una volta individuata la famiglia o la persona che offre appoggio è importante curare la fase di conoscenza con la famiglia P.I.P.P.I., nel caso non vi fosse già una relazione precedente, e in ogni caso condividere in EM la modalità di partecipazione alla realizzazione del Progetto Quadro.

Infatti, le risorse di vicinanza solidale condividono con il resto dell'equipe la responsabilità delle azioni per il Progetto Quadro, la costruzione del patto educativo **Q. / S-03** e, più nello specifico, delle microprogettazioni e degli obiettivi prefissati che le riguardano. Bisogna svolgere però una riflessione riguardo le modalità con cui integrare l'appoggio informale con le proposte dei professionisti che formalmente offrono supporto. La strategia, di coinvolgere direttamente chi offre aiuto come risorsa "ufficiale" per aiutare le famiglie di P.I.P.P.I. certamente in alcune occasioni può essere praticata. È importante però tenere presente che la firma di patti, la partecipazione a riunioni ecc. a volte comporta "rendere l'informale formale", cosa che può spaventare sia le famiglie di P.I.P.P.I., sia le risorse solidali. È dunque **importante valutare il livello di formalizzazione dell'aiuto offerto più adatto alle famiglie**. "Non chiedere a queste risorse naturali di inserirsi in processi di "burocratizzazione", non significa assolutamente svincolare questo intervento dal progetto complessivo e dal patto educativo. L'importante è che l'attività svolta dalla famiglia o persona sia esplicitamente inserita all'interno del progetto del bambino e della sua famiglia" (Serbati,

2016, p. 112). Non necessariamente questo richiede che anche la risorsa solidale conosca il dettaglio delle microprogettazioni, anche se è possibile e spesso opportuno.

Assessment e progettazione: circoscrivere i bisogni a partire dalla documentazione pedagogica

È importante che le richieste di appoggio siano esplicite, chiare e ben circoscritte (Tuggia, 2017), eventualmente favorendo accordi non scritti tra i genitori, il bambino e le risorse della rete, scegliendo di “rimanere sullo sfondo come operatori, con la disponibilità a essere presenti quando necessario” (Serbati, 2016, p. 112).

L'individuazione dei bisogni rispetto cui attivare una risorsa di vicinanza solidale emerge dalla voce delle famiglie e dalla discussione con esse a partire dai bisogni che vengono documentati da tutti i componenti dell'EM in fase di assessment.

“Le famiglie accompagnate dal dispositivo della vicinanza solidale possono, a loro volta, essere attive in questo dispositivo esprimendo la loro vicinanza solidale ad altre famiglie, sia durante il percorso stesso, sia dopo la conclusione di esso” (MLPS, 2017a, 73).

Intervento/monitoraggio

Coloro che sono coinvolti in azioni di vicinanza solidale accompagnano i genitori nel fronteggiare alcune criticità legate alla vita quotidiana, prestando particolare attenzione a non sostituirsi a loro, ma a promuovere le loro capacità. Tali azioni possono essere di diversa natura e rivolgersi di volta in volta al bambino, ai genitori, al legame fra loro o all'intero nucleo (Folgheraiter, Cappelletti, 2013).

Una volta individuata una famiglia/persona di appoggio, essa viene considerata parte dell'EM, anche se non è detto che debba presenziare agli incontri (vedi paragrafo “accoglienza”). Essa condivide con le altre figure la responsabilità del progetto, secondo quanto contenuto nella microprogettazione in RPMonline e svolge le proprie attività in coerenza con gli obiettivi concordati nella microprogettazione in RPMonline a favore del bambino, dei genitori e del loro legame.

La famiglia/persona solidale ha bisogno di ricevere da parte dei componenti dell'EM tutto il sostegno necessario per svolgere al meglio la propria funzione all'interno del progetto, per cui vanno definiti degli spazi, dei tempi e degli interlocutori precisi con cui discutere le esperienze che via via saranno vissute nell'interazione tra le due famiglie (Maurizio et al. 2015).

Conclusione del programma: rileggere insieme i patti educativi

È importante che la famiglia/persona di appoggio abbia la possibilità di **rileggere con la famiglia P.I.P.P.I. il percorso svolto**, anche riprendendo in mano il patto educativo in modo da riconoscere insieme i traguardi raggiunti e quelli ancora da raggiungere.

1.2.3/ Vicinanza solidale: l'inclusione nella vita di comunità

Descrizione e obiettivi

In questa tipologia ricadono le azioni di vicinanza solidale caratterizzate da situazioni in cui i genitori, con e senza i propri figli, si trovano a frequentare altri genitori o individui in ragione della condivisione o della frequentazione di spazi comuni, come possono essere la classe scolastica dei figli, l'attività sportiva, l'oratorio, le iniziative pubbliche rivolte alla cittadinanza, i parchi pubblici, le biblioteche, le ludoteche ecc.

Il bisogno di... stare bene insieme ad altri

La definizione di vicinanza solidale presente nelle Linee di indirizzo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) fa riferimento al «sostegno alla famiglia nella vita quotidiana, a partire da bisogni circoscritti e concreti, individuati insieme alla famiglia e esplicitamente indicati nel progetto» (ivi, 71) relativamente allo svolgimento con il bambino di alcune attività e compiti, all'accompagnamento dei genitori nel fronteggiare i problemi della quotidianità e alla promozione dell'integrazione della famiglia nella vita sociale del territorio.

I percorsi di co-ricerca svolti nelle passate implementazioni di P.I.P.P.I. (Serbati, Petrella, 2021) hanno consentito la documentazione e descrizione di una molteplicità di vissuti di vicinanza solidale, giungendo a una più sfaccettata lettura dei bisogni cui essa può rispondere. Ai bisogni concreti definiti nelle Linee di indirizzo, si affiancano bisogni di tipo emotivo/morale che riguardano il condividere interessi, ricevere consigli, confrontarsi su problematiche comuni, ma anche il semplice stare o fare delle cose insieme. La modalità con cui è intesa la vicinanza solidale si completa dunque: vicinanza solidale è l'aiuto concreto da famiglia (o persona) a famiglia, ma anche l'appartenenza e/o la frequentazione di contesti di gruppo anche informale (Ivi).

Accompagnare a prender parte alla vita di comunità

“La vicinanza solidale non si esaurisce nelle relazioni di appoggio tra individui o tra famiglie incentrate su bisogni specifici e circoscritti, ma comprende anche quelle occasioni, spesso sorte spontaneamente e informali anch'esse, di incontro nell'ambito di iniziative comunitarie, di quartiere, cittadine. Si tratta, più in generale, dell'integrazione delle famiglie P.I.P.P.I. nel tessuto sociale e comunitario locale e della possibilità di accompagnare e promuovere la loro partecipazione in questi contesti.

Esemplificando, si potrebbero menzionare gli incontri informali di gruppo che avvengono nel tempo libero, quando si portano i figli a giocare al parco, o nelle sale d'attesa dei consultori familiari, dei pediatri ecc. In queste situazioni, l'occasione di incon-

tro è del tutto informale e a volte anche sporadica, ma offre comunque la possibilità di scambiare idee, suggerimenti, informazioni. La possibilità di vivere la vicinanza solidale è riconosciuta anche in altre situazioni informali, come la partecipazione a feste e sagre di paese, o a iniziative estemporanee, come la frequentazione di un parco pubblico o di uno spazio dedicato a bambini e famiglie. In tutte queste situazioni non c'è un bisogno specifico che trova risposta attraverso un aiuto concreto, ma un bisogno emotivo e relazionale, che riguarda anche semplicemente la voglia di stare bene insieme e passare del tempo piacevole in compagnia. È possibile che da queste situazioni informali si sviluppino vere e proprie relazioni di risposta a bisogni concreti, ma non è un tratto necessariamente caratteristico di tali frequentazioni. Anche se non rispondono a un bisogno specifico, concreto, tali relazioni sono comunque importanti, perché permettono alla persona di "stare bene" insieme agli altri, soddisfacendo un bisogno di socialità che ci accomuna tutti" (Ivi, 296).

L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

L'accezione di vicinanza solidale che fa riferimento all'inclusione delle famiglie nella vita di comunità del territorio cui appartengono implica alcune attenzioni e indicazioni operative rivolte soprattutto ai professionisti e ai servizi al fine di mettere a disposizione opportunità di partecipazione alla vita di comunità. Il loro ruolo, in questo senso, è particolarmente rilevante e delicato, in quanto si situa nel collegamento tra famiglia e territorio.

Mappare le opportunità di vita comunitaria

Diverse sono le reti più o meno informali che possono essere già esistenti sul territorio. Può essere utile mappare la molteplicità di progetti, reti e realtà operanti sul territorio, per poter disporre in maniera immediata, puntuale e aggiornata di una ampia varietà di occasioni di partecipazione alla vita comunitaria per le famiglie di P.I.P.P.I., sia per trovare e coltivare relazioni significative o, più semplicemente, per trascorrere momenti piacevoli insieme ad altre famiglie (Petrella, 2022).

Aver cura dei contesti informali della vita comunitaria

Molteplici possono essere le opportunità di inclusione delle famiglie nella vita comunitaria, ma molteplici possono essere anche le modalità con cui tali gruppi e reti nascono, vivono e si evolvono. Ai fini dell'inclusione delle famiglie P.I.P.P.I. possiamo identificare tre modalità di relazione tra i servizi e tali realtà del territorio.

1. Una prima tipologia fa riferimento a **gruppi di genitori esistenti sul territorio in riferimento a un interesse/obiettivo comune**: sono i gruppi di genitori legati alla scuola, alla parrocchia, ad attività sportive, culturali, associazioni, comitati, gruppi di mutuo aiuto ecc. Tali reti e gruppi, variabili e mutevoli per la loro stessa ragion d'essere, potrebbero trarre beneficio da una costante "cura" da parte dei servizi, in termini di piccoli incarichi o azioni svolte insieme, condivi-

sione di strategie, utilizzo di spazi e attrezzature comuni, piccoli finanziamenti per attività ecc. Ciò permette di coltivare una relazione positiva con i servizi e di rendere più integrate e collaborative le diverse iniziative presenti a livello locale, con il proposito di rendere tali contesti una occasione in cui includere i genitori e i bambini P.I.P.P.I., creando opportunità di socializzazione e incontro. Un aspetto di cui tenere conto è che l'intervento dei servizi territoriali non è mai neutro e potrebbe rivelarsi a volte controproducente, se non vengono assunte le opportune accortezze: formalizzare ciò che ha avuto origine dall'informalità a volte ne riduce la necessaria spontaneità. Occorre sempre procedere con attenzione adattando le strategie alle realtà che si incontrano (Ivi).

2. Una ulteriore opportunità di "cura" e costruzione di reti sociali informali può nascere da iniziative portate avanti dai servizi stessi e/o in collaborazione con altre realtà del territorio (biblioteche, ludoteche, associazioni ecc.), organizzando e mettendo a disposizione delle famiglie **spazi accoglienti in cui incontrarsi** e poter trascorrere del tempo piacevole insieme (Petrella, 2022). Fanno parte di questa tipologia i centri per le famiglie, ma anche le biblioteche, le ludoteche, gli spazi gioco e tutte quelle occasioni che costruiscono appositamente per i genitori una possibilità di incontro.
3. Infine, una particolare "cura" può essere rivolta a quei **contesti puramente informali e occasionali** in cui i genitori e i bambini hanno occasione di incontrarsi. Si tratta di provare a riconoscere quei luoghi che costituiscono per le famiglie occasioni di incontro piacevole. Fanno parte di questa categoria i parchi pubblici e i parchi gioco, ma anche eventuali locali al chiuso e all'aperto che offrono spazi per le famiglie (bar, caffè, luoghi dove praticare sport in famiglia ecc.). Le famiglie P.I.P.P.I. possono trarre beneficio dal sentirsi incoraggiate nel frequentare questo tipo di luoghi. Inoltre, essi possono anche essere occasione per "fare educazione" offrendo sul territorio la presenza di un educatore professionale o di un operatore che, anche proponendo piccole attività di animazione, si offre come punto di riferimento per le famiglie, possibile sponda per un confronto sui temi educativi.

Realizzare il percorso della VPT partecipando alla vita di comunità

Accoglienza

La connessione tra le famiglie P.I.P.P.I. e le realtà territoriali informali sopra menzionate può a volte avvenire spontaneamente, ma altre volte necessita dell'accompagnamento dei servizi. Se infatti si leggono tali opportunità come "punti di accesso" per la creazione di nuove relazioni sociali, con alcune famiglie il ruolo dei professionisti potrebbe prevedere anche l'invito a frequentare specifici contesti o realtà, creando le condizioni affinché si possano avvicinare a essi e iniziare un percorso proficuo.

Assessment e progettazione

L'avvio di azioni che favoriscono l'inclusione dei genitori e dei bambini nella vita di comunità vanno a rispondere a bisogni che sono individuati in fase di assessment, attraverso la discussione della documentazione **Q. / S-03** con la famiglia e in Equipe Multidisciplinare. È bene che anche questo particolare dispositivo trovi spazio all'interno delle microprogettazioni.

Intervento e monitoraggio

L'inserimento all'interno di contesti di vita comunitaria può far sorgere ulteriori desideri, aspettative, bisogni all'interno della famiglia. Per la famiglia può essere utile avere la possibilità di confrontarsi con gli operatori con i quali si sente maggiormente a proprio agio sui vissuti e le nuove esperienze incontrate nei nuovi contesti di vita. È possibile considerare anche l'opportunità di coinvolgere nel confronto altre figure che partecipano ai contesti nei quali la famiglia viene inserita, ma tale azione va sempre concordata e motivata con la famiglia.

Conclusione

L'attivazione di azioni di inclusione nella vita di comunità può dare origine a relazioni nuove, a volte anche occasionali e non sempre ben documentabili. In ogni caso può risultare utile per la famiglia potersi confrontare con gli operatori sul percorso svolto, sugli incontri, le nuove esperienze e gli apprendimenti che è stato possibile realizzare.

1.3/ Gruppi con genitori e con bambini

Autrice: Ombretta Zanoni

1.3.1/ Descrizione e obiettivi

Questo dispositivo prevede l'organizzazione di momenti per il confronto e l'aiuto reciproco tra genitori e tra bambini che si incontrano periodicamente in gruppo. La finalità dell'attività in gruppo, grazie alla risorsa rappresentata dal contesto collettivo, è quella di rafforzare e ampliare le abilità relazionali e sociali dei partecipanti e in particolare le capacità dei genitori di rispondere positivamente ai bisogni evolutivi dei figli.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 73.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Incontrarsi in gruppo

Questo dispositivo d'intervento prevede l'organizzazione di **momenti di dialogo e attività comuni** tra genitori e/o tra bambini/adolescenti che si incontrano periodicamente in gruppo (Milani, 1993; Iafrate, Rosnati, 2007), in un numero contenuto di persone (mediamente da 8 a 16) per garantire l'interazione diretta fra chi vi prende parte. Il dispositivo dei gruppi può essere attuato grazie alla programmazione di una serie di incontri appositamente dedicati alle famiglie accompagnate dai servizi e/o all'invito di partecipare ad **iniziative per il sostegno alla genitorialità e la socialità rivolte a tutte le famiglie nella comunità territoriale** (nei nidi e scuole, Centri per le Famiglie, ludoteche, biblioteche ecc.) in ottica preventiva e allargata (Milani, 2018). Il principio che sta alla base di questo intervento è il riconoscimento dei **genitori come risorse per sé stessi e per gli altri** (Serbati, Milani, 2013; Zucchi, Moletto, 2013) e il valore degli apprendimenti "tra pari" che si sviluppano più agevolmente in contesti gruppalari (Gori, Maione, 2013), grazie alla **narrazione** e alla **riflessione** sulla comune esperienza educativa con i figli e ai meccanismi di identificazione, empatia e mutuo sostegno che si attivano tra i partecipanti nello scambio comunicativo (Kaneklin, 2010).

Non vengono qui distinti i gruppi con/tra i genitori e i gruppi con/tra i bambini e gli adolescenti, in quanto i principi teorici e metodologici sono simili, sottolineando che le attività si possono organizzare secondo diverse modalità:

- gruppi paralleli di genitori e di bambini, che si possono svolgere contemporaneamente, anche in momenti e spazi distinti;
- gruppi di genitori e di bambini che hanno luogo nei medesimi tempi e in spazi contigui e che prevedono delle parti condivise, generalmente l'inizio e la conclusione degli incontri per la condivisione dell'esperienza vissuta.

Offrire opportunità di miglioramento delle competenze relazionali e delle risposte ai bisogni dei bambini

La **finalità** dei gruppi è quella di rinforzare le **abilità emotive e relazionali** dei bambini/adolescenti e degli adulti (Del Rio, Luppi, 2010) e nello specifico di ampliare il **repertorio di azioni educative** che i genitori mettono in atto per rispondere ai bisogni evolutivi dei figli (Lacharité, 2011). Il dispositivo interviene altresì con particolare incisività sulla dimensione ambientale del *Mondo del Bambino*, ponendosi come obiettivo non secondario lo sviluppo della socialità, la creazione di reti di prossimità e solidarietà fra le famiglie e del livello di partecipazione, **inclusione sociale** e cittadinanza dei bambini e dei genitori nel proprio contesto di vita.

1.3.2/ L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

Metodo

Coerentemente con la prospettiva socio-culturale (Goussot, Zucchi, 2015) e l'ap-

proccio partecipativo, nella facilitazione dei gruppi va adottata una **metodologia narrativa e circolare** (Mastromarino, 2013; Staccioli, 2010), utilizzando tecniche comunicative che incoraggino prima di tutto lo scambio e il supporto reciproco tra i partecipanti (Sellenet, 2004). Si rilevano efficaci a questo scopo anche **strumenti** di tipo grafico, simbolico e concreto (come brevi sequenze di film, brani tratti da libri, poesie, fotografie ed immagini, opere artistiche, pittura, manipolazione con vari materiali, oggetti, giochi, role playing, danza e musica, linguaggio teatrale ecc.) che favoriscono l'espressione di tutti attraverso dei codici anche non verbali. L'introduzione da parte del facilitatore di eventuali brevi informazioni "teoriche" sull'infanzia e l'educazione che possono ampliare le competenze e le capacità di scelta dei genitori va fatta in stretto collegamento con l'esperienza concreta che viene riportata dalle famiglie nella conversazione. Altre **occasioni di tipo informale** e già positivamente sperimentate in alcuni contesti territoriali con le famiglie sono: il caffè/aperitivo/cena, le feste, le uscite collettive nel territorio, le gite al mare, al luna park, al parco, al museo, in biblioteca ecc., esperienze pratiche a cui possono poi seguire dei momenti di confronto sui risvolti emotivi e cognitivi di quanto vissuto tra genitori e figli e sulle possibili ricadute nelle relazioni quotidiane familiari e sociali.

Il tempo della pandemia ha permesso, inoltre, di sperimentare l'organizzazione di **incontri in modalità online** grazie all'utilizzo di piattaforme per le videochiamate o videoconferenze. L'esperienza ha mostrato come gli operatori abbiano saputo cogliere la sfida con creatività facilitando sessioni a distanza che sono state appositamente progettate, mantenendo l'approccio partecipativo e narrativo, promuovendo un rapporto positivo con e tra i partecipanti seppure a distanza e tenendo conto di tempi, spazi, strumenti a disposizione, abilità di famiglie e professionisti. È stata una modalità innovativa che ha dimostrato di essere efficace in termini di partecipazione ed esiti che ha messo in evidenza anche notevoli abilità tecniche e relazionali da parte delle famiglie.

La declinazione in **tante forme e linguaggi per trovarsi insieme** tra famiglie potrebbe raggiungere e includere anche quelle persone che esprimono in prima istanza timori o diffidenze a partecipare a un gruppo in cui si utilizza prevalentemente lo scambio verbale.

Tempi e spazi

L'attività generalmente è organizzata in cicli di incontri (6-8 appuntamenti, della durata di almeno un'ora e mezza ciascuno) che vanno a costituire dei **"moduli"** anche ripetuti nel tempo con gli stessi e con diversi partecipanti. È opportuno pianificare attentamente i **tempi**, dunque l'orario e la giornata più favorevoli per la presenza agli incontri dei genitori, anche consultando preliminarmente le famiglie stesse, nonché mantenere una scansione regolare (ad esempio, con cadenza quindicinale e sempre nello stesso giorno della settimana). Importante è anche programmare ogni incontro secondo **specifiche fasi**: un momento di accoglienza/"riscaldamento tematico", una

parte di confronto e approfondimento dell'argomento e una dedicata alla chiusura/saluto, anche prevedendo in apertura e conclusione un sempre molto gradito rituale di convivialità (merenda, aperitivo, cena). Va posta inoltre attenzione alla scelta degli **spazi**, nei termini di massima accessibilità per i partecipanti (eventualmente allestendo anche un servizio di trasporto), di cura dell'ambiente dove ci si ritrova e anche di ricerca di luoghi alternativi alla sede dei servizi, per promuovere la conoscenza e l'appropriazione attiva da parte dei genitori del loro ambiente sociale.

Facilitatori

La conduzione dei gruppi è affidata a professionisti dei servizi, appositamente formati (Zanon, 2015), che svolgono il **ruolo di facilitatori dell'attività** e che sono già o che diventano componenti dell'EM responsabile della famiglia partecipante (Agnello, 2015). La facilitazione prevede generalmente una co-conduzione di almeno due operatori anche per favorire la documentazione continua delle attività. È opportuno che i facilitatori appartengano a **diverse aree disciplinari** con la creazione di abbinamenti tra assistente sociale, educatore, insegnante, psicologo, pedagogo, pediatra, neuropsichiatra ecc.

Va inoltre considerato che l'organizzazione del dispositivo richiede per i professionisti coinvolti un tempo appropriato sia per la gestione diretta degli incontri, sia per la programmazione e la valutazione continua delle attività e i contatti con le EM responsabili delle famiglie partecipanti (Zanon, 2016).

Realizzare il percorso della VPT partecipando ai gruppi dei genitori e dei bambini

L'attività dei gruppi con i genitori fa parte integrante del percorso della valutazione partecipativa e trasformativa realizzato insieme alle famiglie in tutte le fasi che lo compongono.

Accoglienza

Le attività di gruppo possono essere una proposta innovativa e inedita per le famiglie di P.I.P.P.I. Al fine di realizzare un buon ingaggio nelle attività, sono importanti alcuni accorgimenti:

- presentare alle famiglie la proposta dei gruppi attraverso materiali e documenti curati e ben costruiti;
- prevedere la testimonianza di genitori che hanno già partecipato in passate edizioni all'attività dei gruppi;
- spiegare in maniera chiara e trasparente le finalità del dispositivo e le modalità di partecipazione delle famiglie, esplicitando le connessioni tra i contenuti del percorso di gruppo e gli obiettivi personalizzati concordati nel Progetto Quadro della famiglia;
- proporre orari e giorni che facilitano la presenza delle famiglie;
- dove necessario, prevedere la possibilità dell'accudimento dei bambini più pic-

coli ed eventualmente la possibilità di svolgere nel luogo dell'incontro delle routine quotidiane, come la merenda o la cena;

- garantire il trasporto, oppure accompagnare le famiglie a individuare le possibilità di utilizzo di mezzi di trasporto pubblici e/o di passaggi privati.

Le pratiche con i gruppi raccolte nelle varie edizioni di P.I.P.P.I. sottolineano che attendere che "le famiglie siano pronte" per invitarle a partecipare ai gruppi risponde spesso più ad una preoccupazione degli operatori che ad una condizione delle famiglie. L'esperienza ha dimostrato, infatti, che i gruppi possono rappresentare un contesto in cui i genitori e i bambini, anche quelli in situazione di vulnerabilità, si trovano "con" e "tra" altri con simili esperienze, per mezzo dei quali **far emergere risorse inedite** per sé, per gli altri partecipanti e per gli stessi operatori (Nichols, Jenkinson, 2008).

Assessment

L'attività in gruppo aiuta i genitori partecipanti a far emergere e a condividere elementi di conoscenza di sé e della propria famiglia da riportare in EM come contributi per la costruzione di un assessment più completo e approfondito. La facilitazione dei gruppi da parte di componenti dell'équipe multidisciplinare che già accompagna le famiglie partecipanti promuove, attraverso una comunicazione costante e trasparente con i partecipanti, la circolazione all'interno dell'équipe delle informazioni riguardo alle famiglie che più facilmente emergono nel contesto "informale" del gruppo.

Inoltre, l'esperienza del gruppo dei genitori e dei bambini/adolescenti diventa materia di confronto e riflessione nel corso degli incontri con i singoli operatori o in EM nel corso e al termine dell'attività per fare emergere nuovi elementi utili alla costruzione e all'aggiornamento continuo dell'assessment.

Progettazione

Il dispositivo dei gruppi con i genitori e con i bambini va considerato, alla pari degli altri dispositivi, come un contesto di intervento per mezzo del quale raggiungere i risultati attesi individuati nella microprogettazione: va, pertanto, esplicitamente **inserito tra le azioni previste**.

All'interno dei gruppi, i genitori e i bambini grazie al confronto con i loro pari e i facilitatori vengono supportati a individuare direzioni possibili di cambiamento e di miglioramento, che possono confluire in EM per la definizione condivisa di **nuovi risultati attesi** della microprogettazione.

Gli obiettivi specifici degli incontri sono fissati in maniera personalizzata con la famiglia in EM in sede di invito all'attività, in stretta connessione con i risultati attesi co-definiti nella microprogettazione e che anche questo dispositivo collettivo contribuisce a far perseguire.

I contenuti trattati nel gruppo afferiscono quindi alle sottodimensioni che sono state individuate nell'assessment e nella microprogettazione per le singole famiglie come

aree prossimali di evoluzione, per cui vengono negoziati in sede di invito e nei primi incontri con i diversi partecipanti in base alle loro priorità di bisogni e preferenze e non costituiscono un repertorio di temi standardizzati e scelti a priori dagli operatori.

Intervento e monitoraggio

Nei gruppi viene offerto un **contesto aggiuntivo di intervento**, coerente con gli obiettivi concordati nel progetto di accompagnamento delle famiglie. Bambini e genitori trovano nel gruppo un luogo in cui sperimentarsi, agire e pensare per raggiungere i risultati attesi delle loro microprogettazioni.

Conclusione

Solitamente l'attività di conclusione del percorso di accompagnamento viene svolta in modo individuale in EM con l'obiettivo di fare insieme con la famiglia il punto sulla sua situazione e sul suo percorso di autonomia. La fase della conclusione mette in evidenza come sia importante prevedere all'interno della progettazione di un ciclo di incontri di gruppo che vi sia un **"incontro conclusivo"** all'interno del quale i partecipanti possano **"fare valutazione"** dell'esperienza vissuta in maniera attiva, partecipata e condivisa con gli altri (Sirtoli, Serbati, 2017). In tale fase, può essere particolarmente efficace che i facilitatori preparino un "dono" che resta a tutti i partecipanti (come un piccolo "album"), grazie anche al materiale documentativo raccolto. Gli aspetti che emergono nella valutazione dell'esperienza del gruppo vengono condivisi in EM come **esiti del processo trasformativo**.

I gruppi inoltre possono rappresentare un contesto in cui si conclude insieme con gli altri genitori la partecipazione ad una specifica edizione di P.I.P.P.I.

Autori: Paola Milani e Diego Di Masi.

1.4/ Il partenariato scuola/nido-famiglie-servizi²

1.4.1/ Descrizione e obiettivi



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Promuovere il benessere dei bambini e delle loro famiglie in una prospettiva di equità e giustizia sociale richiede una proficua collaborazione fra insegnanti, educatori e professionisti dei servizi sociali e socio-sanitari. Per far fronte alle situazioni specifiche di vulnerabilità di ogni bambino è necessario promuovere occasioni di confronto e formazione sugli

² Questo dispositivo riguarda l'azione dei servizi zerotre, comunemente definiti "nido", della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Per non ripetere

ogni volta la dizione servizi zerotre o nido, scuola ecc. a volte si utilizza la parola scuola per indicare anche il nido.

approcci, le metodologie e gli strumenti che scuola, servizi educativi e socio-sanitari hanno elaborato per valutare e progettare i propri interventi al fine di co-costruire un unico Progetto quadro per ogni bambino. Questo dispositivo prevede il coinvolgimento della scuola e dei servizi educativi 0-6 anni a partire dalle fasi che precedono l'avvio del percorso di accompagnamento. Il dispositivo adotta una prospettiva inclusiva e si articola in azioni che vedono il coinvolgimento del bambino, della classe e dell'intera comunità scolastica.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 78.

Nidi e scuole: una vocazione autenticamente educativa

Secondo l'approccio bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2005), e la riconosciuta necessità di un solido welfare delle relazioni nelle azioni di prevenzione e protezione (Folgheraiter, 2000, 2006), i nidi e le scuole sono micro-sistemi più che rilevanti nella crescita di un bambino, in quanto nella loro vocazione autenticamente educativa, connettono la dimensione dell'istruzione ad una più ampia visione della crescita umana integrale attraverso l'attivazione di dinamiche strutturali di scambio e confronto con i servizi, le famiglie, la comunità, l'ente locale.

La normativa sull'inclusione fa riferimento a una serie importante di ricerche che invita a considerare lo svantaggio, i disturbi e le disabilità del singolo in maniera inter-dipendente al suo funzionamento e a quello del contesto sociale. Parallelamente, la letteratura sulla negligenza segnala come essa impatti sullo sviluppo del bambino generando problemi di apprendimento e/o di comportamento solitamente visibili e diagnosticabili a scuola, tramite le categorie offerte dalla normativa sulla disabilità, i DSA e i BES. Per promuovere un approccio che superi la logica lineare problema-diagnosi-cura, che rischia di produrre fenomeni di etichettamento e medicalizzazione della relazione educativa (Zappella, 2021; Milani 2021), a favore di un approccio centrato sull'educabilità della persona in chiave evolutiva, i professionisti della scuola e dei servizi collaborano sin dalla fase di analisi iniziale delle situazioni dei bambini, tramite il supporto di strumenti condivisi, *in primis* il *Mondo del Bambino* (MLPS, 2017a, p.79, **Q. / S-05**).

Per realizzare questo approccio, il partenariato nidi/scuole-famiglie-servizi interviene in 3 aree, coerentemente con la struttura triangolare del *Mondo del Bambino*:

1. le azioni con il singolo bambino: la cura e la formazione delle diverse capacità di ogni bambino/a (cognitive, sociali, emotivo-affettive), tramite l'esercizio educativo-didattico quotidiano, come anche tramite l'esercizio della funzione di "tutori di resilienza" che gli insegnanti possono svolgere;
2. le azioni con le famiglie: la funzione di presidio educativo e sociale di sostegno

alla genitorialità per ogni genitore: i nidi e le scuole rappresentano un luogo dove tutte le famiglie sono facilmente raggiungibili e dove si possono attuare forme di co-educazione tra adulti che condividono, anche se con modi e tempi diversi, la responsabilità di uno stesso bambino. Gli insegnanti, proprio per la vicinanza che hanno con i genitori, spesso assumono il ruolo di “professionisti della vita quotidiana” (Bondioli, Mantovani, 1987; Milani, 2012);

3. le azioni con la comunità di appartenenza: la costruzione di connessioni con il territorio di appartenenza (realtà musicali, sportive, culturali, di volontariato ecc.) al fine di facilitare l’inclusione nella vita della comunità di ciascun bambino e di ciascuna famiglia.

La costruzione di progettualità unitarie per ciascun bambino

La scuola è intesa quale luogo privilegiato in cui promuovere una cultura della prevenzione e pratiche collaborative tra tutti i professionisti coinvolti nella promozione del potenziale umano di ogni bambino e di una genitorialità positiva e nel sostegno alla partecipazione delle famiglie e dei bambini. La partecipazione attiva e competente nelle azioni per il Progetto Quadro **Q. / S-03** tramite la presenza stabile di un insegnante di riferimento nell’équipe multidisciplinare, in modo che la progettualità espressa nel patto educativo si realizzi anche attraverso il lavoro educativo e didattico che gli educatori/insegnanti realizzano con il singolo bambino nella sua sezione/classe.

Le relazioni tra le scuole, le famiglie e i servizi sono basate non sulla frammentazione dell’intervento, ma sull’idea di un bambino “intero” e sulla costruzione e realizzazione condivisa di un unico patto educativo in cui vengono chiaramente definiti compiti e responsabilità di ogni soggetto. Si promuove quindi la partecipazione degli insegnanti come componenti effettivi dell’EM nelle fasi di valutazione, progettazione e attuazione del percorso di protezione ed accompagnamento dei bambini e delle loro famiglie.

La scuola è una componente importante in tutte e tre le dimensioni del *Mondo del Bambino* **Q. / S-05** e un nodo fondamentale della rete dei servizi, che può svolgere molteplici interventi diretti e indiretti per la promozione del migliore sviluppo dei bambini, grazie alla costruzione di un atteggiamento di coerenza educativa tra i micro-sistemi di vita del bambino e la creazione di una rete mesosistemica inter-professionale e inter-istituzionale tra le scuole, le famiglie e i servizi (Bove, 2020).

Costruire contesti capacitanti, tali da garantire i processi di apprendimento di ciascun bambino e l’espressione delle sue potenzialità

Il dispositivo partenariato scuola/nidi- famiglia-servizi può prevenire e contrastare gli effetti della vulnerabilità e delle diverse forme di negligenza familiare sulle diverse dimensioni dello sviluppo dei bambini, per garantire la riuscita scolastica di ogni bambino che cresce in una famiglia in situazione di vulnerabilità, rendendo

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 3

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 5

possibile agli insegnanti l'attuazione di interventi affettivi-emotivi e sociali integrati ai processi di insegnamento-apprendimento, in coerenza con gli obiettivi della progettazione definita nell'EM e in forma complementare con gli altri dispositivi progettati nel patto educativo.

1.4.2/ L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

Livello inter-istituzionale: includere nidi e scuole nel Gruppo Territoriale (GT)

Per la predisposizione della rete formale, che consente ai singoli operatori e insegnanti di collaborare concretamente nell'EM, è cruciale il ruolo ricoperto dal Gruppo Territoriale (GT, cfr. **Q. / S-02**), formato dai rappresentanti degli enti/servizi formali e informali che nello stesso ATS collaborano ai processi di accompagnamento dei bambini e delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità (servizi sociali e educativi, amministrazione, Azienda sanitaria, Ufficio Scolastico Territoriale ecc.). Al fine di codificare buone prassi e procedure stabili di relazione e collaborazione inter-istituzionale:

- il GT garantisce gli accordi collaborativi fra enti e servizi che permettono agli insegnanti di far parte delle EM e alla scuola di agire come soggetto comprimario nell'azione comune rivolta alla prevenzione della vulnerabilità familiare;
- il GT programma iniziative di sensibilizzazione alla cultura del lavoro preventivo, aperte ad operatori e insegnanti, alle figure di coordinamento e dirigenziali, ai decisori politici degli ATS, con lo scopo di indurre contaminazioni tra contesti istituzionali e di promuovere una cultura dell'intersectorialità, di sollecitare e realizzare le azioni formali che costituiscono le condizioni organizzative di un intervento unitario all'interno di un reale sistema integrato di servizi;
- il GT contribuisce all'attivazione di una **rete di scuole** (vedi box esemplificativo) coinvolte in P.I.P.P.I.: "l'accordo di rete" è uno strumento che il punto 7 del D.P.R. 275/1999 sull'autonomia scolastica offre alle scuole per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali attraverso il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su specifici contenuti e aree di intervento, più scuole, enti, associazioni del terzo settore ecc. In base a questo D.P.R., si sono attivate in vari ATS e possono essere ulteriormente attivate reti di scuole che collaborano fra loro e con i servizi per l'attuazione di azioni di prevenzione e contrasto alla vulnerabilità familiare.

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 2

Attivazione di una rete di scuole coinvolte nel programma P.I.P.P.I.

Cosa sono le reti di scuole?

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".

Gli accordi, tra la scuola capofila e le scuole aderenti, sono stipulati, nelle rispettive competenze, dai Dirigenti scolastici, previa deliberazione del Consiglio di circolo o d'istituto e, per le attività didattiche di ricerca, sperimentazione e sviluppo, del Collegio dei docenti.

Perché una rete di scuole per il programma P.I.P.P.I.

Due sono le ragioni che hanno motivato l'introduzione dell'accordo di rete:

1. le buone pratiche di collaborazione tra scuola, famiglia e servizi, sono spesso riconducibili all'impegno e all'iniziativa dei singoli docenti, educatori, assistenti sociali, dirigenti, che non il risultato di una politica di sistema;
2. esistono, all'interno della realtà scolastica, esperienze e progettualità che offrono strumenti e modalità di collaborazione (es. "Bisogni Educativi Speciali") che possono essere valorizzati, una volta superati gli ostacoli burocratici e di linguaggio che impediscono o rallentano il funzionamento di questo dispositivo.

Per queste ragioni è stato individuato nell'accordo di rete uno strumento per coordinare, a livello di mesosistema, le azioni necessarie per garantire il benessere dei bambini e delle loro famiglie, in quanto si ritiene che possa configurarsi come uno spazio all'interno del quale promuovere la formazione dei docenti, il loro coinvolgimento nel programma, lo scambio di informazioni e buone pratiche, in modo tale che si possa offrire una risposta ai bisogni e alle sfide che le famiglie vulnerabili pongono anche al mondo della scuola.

Quali azioni per avviare una rete di scuole per il programma P.I.P.P.I.?

A livello Regionale il Referente regionale:

1. individua un Dirigente scolastico disponibile a coordinare la rete come Istituto capofila a livello Regionale;
2. A livello di Ambito Territoriale il Referente e il Coach: individuano un Dirigente scolastico disponibile a ricoprire il ruolo di Istituto Polo;

3. Individuano, nei propri ambiti di competenza, le scuole da invitare alla rete.

Una volta incluse le famiglie nel programma, i coach di ogni ambito inviano al GS e all'Istituto Capofila della propria Regione, l'elenco delle scuole coinvolte nel programma, in modo tale che l'Istituto capofila possa inviare l'accordo ai Dirigenti delle scuole interessate.

Tempi

Perché la rete possa avviarsi, le scuole aderenti dovranno sottoporre l'accordo all'approvazione del Consiglio d'Istituto e/o Collegio dei Docenti. Solitamente questi organi si riuniscono nel mese di Settembre. Si suggerisce dunque di avviare quanto prima le comunicazioni con le scuole. Come si legge nell'accordo allegato, la rete rimane operativa per tutta la durata del programma P.I.P.P.I., ovvero al termine dell'anno scolastico in corso.

Costi

Il piano finanziario di ogni ATS aderente al programma P.I.P.P.I. prevede che il dispositivo scuola sia sostenuto economicamente. Gli ambiti possono dunque destinare una quota di finanziamento all'Istituto capofila per la gestione ordinaria della rete, previa stipula di:

1. un accordo preliminare tra scuole necessario per individuare l'Istituto Capofila;
2. un protocollo di intesa tra ATS e Istituto capofila per definire la destinazione della quota;
3. la stipula dell'accordo di rete. Il finanziamento di cui sopra può confluire nelle risorse di cui all'articolo 10 dell'accordo.

Livello inter-istituzionale: attivare Patti educativi di Comunità

I *Patti educativi di comunità*, sono uno strumento recentemente introdotto dal Ministero dell'Istruzione (Ministero Istruzione, Piano Scuola 2020-2021) per dare la possibilità ad enti locali, enti del terzo settore, associazioni e scuole di sottoscrivere specifici accordi, rafforzando non solo l'alleanza scuola-famiglia, ma anche quella tra la scuola e tutta la comunità locale. I patti educativi di comunità agiscono infatti a livello esosistemico e macrosistemico per favorire la creazione di comunità solidali, tramite forme innovative di welfare di prossimità, l'attivazione di percorsi di *engagement* della comunità educante e azioni di *community design* per definire collaborazioni incentrate sulla:

- partecipazione in termini di tempo e servizi prestati dalle famiglie alla scuola (anche per le famiglie che non hanno sufficienti risorse economiche, secondo il principio “nessuno è così povero da non aver nulla da dare”, come nelle diverse esperienze di Banca del tempo) e dalla scuola alle famiglie, per favorire, ad esempio, la conciliazione in un’ottica di promozione di auto-mutuo-aiuto, sui temi della prevenzione della violenza domestica, di *peer education* ecc.;
- progettazione di attività formative in cui i genitori possano diventare “aiutanti” di altri genitori, favorendo il dispositivo della vicinanza solidale, la presenza di piccoli gruppi di genitori specificatamente formati che forniscono *leadership* locale e lavorano con e per la scuola nella comunità locale;
- attivazione di corsi di alfabetizzazione, atelier di lingua e scrittura per genitori, in particolare se esclusi da contesti lavorativi (o isolati nell’ambiente domestico, come nel caso di molte donne), corsi di italiano L2 per genitori con *background* migratorio, corsi di formazione alla mediazione culturale perché gli operatori siano messi in condizione di meglio comprendere i bisogni delle famiglie e l’*empowerment* delle stesse famiglie ecc.;
- partecipazione del tessuto economico (es. supermercati, imprese, servizi ecc.) per favorire l’integrazione lavorativa e economica dei genitori e dei diversi attori della cultura e dello sport, quali musei, teatri, biblioteche, cinema, associazioni.

Livello interprofessionale: le azioni di P.I.P.P.I. secondo la normativa scolastica

Esistono, all’interno della realtà scolastica, strumenti che offrono modalità di lavoro collegiali, facilmente assimilabili ai processi della valutazione partecipativa e trasformata e che possono essere valorizzati al fine di un agire condiviso, partecipato e multidisciplinare.

Tra le altre disposizioni legislative, si fa qui riferimento alla L. 104/1992, che regola gli interventi a favore dei bambini con disabilità e delle loro famiglie, alla C.M. 8/2012 per i bambini con “bisogni educativi speciali”, all’approccio pedagogico delineato negli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l’infanzia* e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, alle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo dell’istruzione* del 2007 e del 2012, i diversi protocolli e intese tra le diverse istituzioni presenti nel territorio (Pubblico Tutore della Regione Veneto, 2008), che prevedono esplicitamente un lavoro integrato tra la scuola, le famiglie e i servizi e ne indicano tempi e procedure.

Senza cedere a una forma di determinismo sociale e soprattutto ponendo molta attenzione al fenomeno degli “etichettamenti indebiti” (Frances, 2013; Zappella 2021), le condizioni in cui vivono i bambini delle famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. possono rientrare in quelle definite nella succitata C.M. 8/2012, che indica che:

“ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”.

Nella definizione di bisogni educativi speciali sono dunque comprese tre grandi sottocategorie: disabilità; disturbi evolutivi specifici; svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Di seguito **gli strumenti per la collaborazione interprofessionale** offerti dalla normativa vigente.

1. Bambini con disabilità certificata

Per quanto riguarda i bambini con disabilità, nell'art. 15 della L. 104/1992 si legge che “presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo”. Il Dirigente Scolastico nomina e presiede il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), composto dai rappresentanti degli insegnanti di sostegno e curricolari, dai rappresentanti degli Enti Locali, dai rappresentanti delle ASL, dai rappresentanti dei genitori di tutti gli alunni e dai rappresentanti delle Associazioni e/o di familiari dei ragazzi con disabili e dai rappresentanti degli studenti (nelle scuole secondarie di secondo grado).

Accanto ai GLI sono istituiti anche dei Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) per i singoli bambini con disabilità, composti dal Consiglio di interclasse o di classe (insegnanti curricolari e di sostegno), operatori ASL, assistenti sociali, educatori, genitori e professionisti esterni alla scuola. Il GLI ha una funzione organizzativa e di indirizzo e ha il compito di creare rapporti con il territorio per una gestione delle risorse, mentre il GLO ha il compito di predisporre il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e di elaborare e implementare il Piano Educativo Individualizzato (PEI).

I GLI offrono dunque una possibilità di incontro e possono diventare uno strumento dell'EM per discutere e approfondire la conoscenza della situazione familiare in generale e del bambino in particolare con le altre professionalità coinvolte. Nella cura dei bambini con disabilità, il responsabile della famiglia può valorizzare quanto è già previsto dalla normativa (“il tempo che già c'è”) e dalle prassi scolastiche per rafforzare la collaborazione tra scuola e servizi, pensando agli incontri del GLO come incontri di EM e utilizzando il PDF e il PEI per arricchire ed integrare l'assessment e la progettazione in RPMonline.

2. Bambini con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e con BES (Bisogni Educativi Speciali)

Per le difficoltà che non sono state certificate come disabilità, la normativa distingue tra:

- bambini e ragazzi con e DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), secondo la L. 170/2010;
- bambini e ragazzi con BES (Bisogni Educativi Speciali), dove la C.M. 8/2012 e la successiva circolare del 6.3.2013 definiscono gli “strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

Per entrambi i gruppi è prevista l'elaborazione da parte del Collegio di classe con la famiglia di un piano didattico personalizzato (PDP).

In particolare, il Consiglio di classe della scuola secondaria o il team di docenti nelle scuole primarie, dopo un'adeguata osservazione collegiale o in seguito ad una segnalazione da parte dei servizi, può decidere per quali bambini sia opportuna l'elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

I progetti educativo-didattici individualizzati (PEI e PDP), che la normativa prevede siano compilati dalla scuola in collaborazione con la famiglia e con i professionisti dei servizi coinvolti, sono in comunicazione con il patto educativo **Q. / S-03** a favore del bambino e la progettazione in RPMonline può materialmente farvi riferimento, per evitare frammentazioni rispetto alla stessa situazione familiare.

L'organizzazione scolastica prevede l'individuazione di docenti con compiti di coordinamento specifici oltre all'insegnamento, denominati funzioni strumentali. Tali funzioni sono riportate nel piano dell'offerta formativa della singola scuola. Quasi ovunque esiste una funzione strumentale dedicata all'inclusione: il/la docente incaricato/a può diventare l'interlocutore privilegiato per l'attivazione del dispositivo del partenariato tra famiglie, scuole e servizi in P.I.P.P.I., favorendo il raccordo e il dialogo tra questi mondi professionali diversi. Questo docente può concretamente operare per coordinare i diversi livelli di intervento della scuola nell'implementazione del dispositivo.

Livello interpersonale: accogliere le famiglie nei nidi e nelle scuole

Garantire in ogni nido e in ogni scuola un ambiente amichevole, con personale scolastico (non solo docente) accogliente, ossia in grado di mettere in atto un repertorio di pratiche diversificate finalizzate alla costruzione di una reale alleanza partecipativa tra scuola e famiglie, quali:

- per i nuovi genitori sono previsti una visita al servizio o scuola / un colloquio personalizzato con ogni famiglia prima dell'inizio dell'a.s., a metà e a fine anno: si utilizza il colloquio in forma partecipativa e non solo informativa per permettere ai genitori di conoscere i loro figli nel contesto scolastico: ogni genitore è messo in condizione di partecipare all'esperienza scolastica, di aiutare il proprio figlio e di comprenderne il percorso educativo nella sua globalità;

- insegnanti e genitori costruiscono uno sguardo coerente e unitario su e con ogni bambino costruendo con ogni famiglia un Patto educativo di corresponsabilità (MI, 2018) personalizzato: tale Patto agisce a livello micro e mesosistemico, prevede la sottoscrizione di un insieme di accordi fra scuola, alunni e genitori, da parte dei genitori e dal dirigente scolastico, che indica una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni, democraticamente condivisi dai due protagonisti. Attraverso di esso si possono promuovere forme innovative di partecipazione e coeducazione tra famiglie e scuole, al fine di rafforzare la capacità delle figure genitoriali di rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini in modo che ogni genitore possa divenire una risorsa per i propri figli, per gli insegnanti e per la comunità: non si tratta di educare (in senso trasmissivo) o sostenere i genitori, ma di promuovere un accompagnamento di tutti i genitori rispetto alla funzione educativa genitoriale, senza imporre delle pratiche genitoriali di 'normalizzazione', tenendo conto del contesto di vita delle famiglie, nella prospettiva della capacitazione del potenziale educativo di ogni genitore, riconoscendo i genitori come soggetti che hanno diritto a un posto al centro dei dispositivi, da accompagnare e rispettare in qualunque situazione si trovino;
- i genitori in ogni scuola ricevono informazione e formazione sull'approccio della co-educazione e sono invitati alle giornate "a porte aperte";
- sono previste forme regolari di incontri individuali e di gruppo sia formativi che conviviali (feste, gite, recite ecc.), riunioni di sezione e di classe partecipative, che favoriscano gli scambi informativi fra genitori e insegnanti, come gli scambi comunicativi con e fra i genitori e la costruzione di reti sociali tra famiglie;
- sono sistematicamente disponibili attività di gruppo sulla funzione genitoriale, gruppi di parola fra insegnanti e genitori volti allo sviluppo di pratiche di coeducazione, forme diverse di classi aperte in cui i genitori, nei limiti delle loro possibilità, entrano con i bambini in sezione per partecipare ad attività quali la lettura, le attività artistiche e artigianali, il teatro, l'organizzazione della biblioteca, le scienze, i laboratori di cucina ecc. Oltre ad aiutare i propri figli, alcuni genitori sono coinvolti, a rotazione, negli "atelier del mutuo aiuto", in cui svolgono attività a favore dei bambini e/o di altri genitori. Già molti nidi e scuole organizzano incontri di gruppo dei genitori su tematiche educative, che hanno il vantaggio di consentire un confronto e un apprendimento reciproco tra i genitori. Inoltre, gli insegnanti possono sollecitare la partecipazione delle famiglie incluse nel programma al dispositivo dei gruppi genitori organizzato dai servizi coinvolti in P.I.P.P.I., favorendo con questi stessi genitori la circolarità e l'approfondimento di alcuni contenuti nel corso degli incontri a scuola e/o permettendo la realizzazione di tali gruppi nel contesto fisico dell'ambiente scolastico.

1.4.3/ Realizzare il percorso della VPT attraverso il partenariato scuola/nidi-famiglie-servizi

Accoglienza

In P.I.P.P.I. l'insegnante è parte integrante dell'EM: il suo sguardo e il suo sapere e le sue azioni sono preziose per la comprensione dei bisogni dei bambini e per costruire le strategie di risposta. Tale partecipazione richiede prima, di costruire con l'istituzione scolastica le condizioni che permettano all'insegnante di partecipare, poi, di esplicitare insieme alla famiglia le modalità e le ragioni per le quali è necessaria una stretta collaborazione tra servizi-famiglia e scuola.

Il lavoro di cooperazione tra le scuole e i servizi è regolato da procedure, trasparenti e codificate in sede di GT e condivise con la famiglia, che comprendono l'organizzazione e la negoziazione degli spazi (anche con l'alternanza delle sedi dove l'EM si ritrova), dei tempi (con la calendarizzazione anticipata e poi rispettata degli incontri per tutta la durata dell'anno scolastico), delle modalità e strumenti delle azioni di analisi, progettazione, documentazione e valutazione. In questo senso, il riferimento costante a RPMonline permette di condividere una piattaforma conosciuta e comune che guida la discussione e orienta le scelte e la loro valutazione.

Assessment

Nella fase dell'assessment, l'EM raccoglie e valorizza la voce e le conoscenze degli insegnanti sui bambini e le famiglie come imprescindibile fonte di informazione sui bisogni e sulle capacità dei bambini rispetto alle dimensioni dei bisogni cognitivi, sociali, emotivi ecc., sulle risposte dei genitori ai bisogni di sviluppo e sulle risorse che la scuola può mettere a disposizione per rafforzare tali risposte. Gli insegnanti possono solitamente mettere a disposizione dell'EM dati provenienti da osservazioni prolungate e circostanziate sulle diverse dimensioni dello sviluppo del bambino, sull'andamento del processo di apprendimento, sulle sue relazioni sociali all'interno e all'esterno della classe, sull'organizzazione della giornata prima, durante e dopo la scuola, su risorse e eventuali negligenze all'interno della relazione educativa fra bambini e genitori ecc. Tali informazioni, integrate a quelle degli altri componenti dell'EM, possono contribuire a costruire un'analisi iniziale puntuale e allo stesso tempo completa del *Mondo del Bambino*.

Progettazione

Il punto di vista dell'educatrice e/o dell'insegnante viene sollecitato e preso in considerazione non solo nella fase dell'analisi, ma anche rispetto alle decisioni o alle strategie più utili da adottare per costruire, nel patto educativo (Q. / S-03), obiettivi di cambiamento rispetto a eventuali criticità e di rafforzamento rispetto a risorse evidenziate nell'assessment iniziale. L'insegnante collabora pienamente alla costru-

zione delle diverse microprogettazioni che compongono il patto educativo, favorendo la formulazione di microprogettazioni sulle aree di intervento della scuola. Per ogni bambino con deficit certificato e/o con “bisogni educativi speciali”, l'intero team docente predispose un piano personalizzato (PEI o PDP), in cui vengono programmati gli obiettivi, le attività, i metodi, gli strumenti, le tecniche, i tempi e le modalità di valutazione dell'azione educativo-didattica, che vengono condivisi con la famiglia e con gli altri professionisti dei servizi. Tale piano individuale non rappresenta un percorso aggiuntivo rispetto al patto educativo che viene redatto con la famiglia nell'EM, ma comprende i metodi didattici specifici con cui gli obiettivi vengono declinati e concretamente realizzati nel contesto scolastico. È importante sottolineare che la prospettiva pedagogica del supporto a favore di un bambino in situazione di vulnerabilità e della sua famiglia rimane di tipo inclusivo (Collacchione, Marchetti, 2013; Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021), per cui gli interventi sono realizzati con la finalità di rispondere ad esigenze e risorse personalizzate del bambino, ma nello stesso tempo per garantire il massimo grado della sua partecipazione (e di quella dei suoi genitori) alla vita scolastica, che a sua volta è flessibile per permettere a ciascuno di conoscere e di attuare il proprio progetto di vita.

Intervento/monitoraggio

All'interno di ogni microprogettazione si individua con chiarezza e in maniera concordata qual è la “parte” che la scuola può contribuire ad attuare nell'ordinarietà della vita quotidiana in sezione/classe secondo le sue caratteristiche, risorse e limiti e con quali modi e tempi (precisandoli nel patto educativo).

Tipicamente, gli insegnanti aiutano a riconoscere come un comportamento “difficile”, che magari all'inizio provoca preoccupazione e disorientamento, diviene lo stimolo per co-costruire un obiettivo di cambiamento e pianificare creativamente delle attività e delle tecniche che vanno sia a realizzare il patto educativo del bambino, sia a qualificare l'offerta formativa globale del nido/scuola, intercettando e rispondendo a istanze di cui anche altri bambini possono essere, più silenziosamente, portatori.

Può essere opportuno, a questo pro, adottare una metodologia interattiva e dialogica (Di Masi, 2013), che preveda la comunicazione non solo tra l'insegnante e i bambini, ma anche tra i bambini stessi (con lavori di gruppo, momenti di *circle time*, tecniche cooperative ecc.) e una pluralità di metodi, linguaggi e materiali per rispondere e incrementare la varietà delle intelligenze e degli stili di conoscenza dei bambini.

La scuola accoglie con attenzione personalizzata ogni bambino e il suo mondo, quindi i suoi genitori, promuovendo il sentimento di essere riconosciuto nella propria interezza di persona e il sentimento di appartenenza al gruppo classe, costruendo una comunità scolastica inclusiva, che incoraggia i genitori, i familiari e l'intera comunità a partecipare e a contribuire nella quotidianità della vita scolastica. All'interno di questa comunità, particolare attenzione è centrata sull'apprendimento di abilità so-

ciali ed emotive, considerata anche come leva dello sviluppo cognitivo: gli operatori dei servizi aiutano gli insegnanti che fanno parte dell'EM ad attuare delle azioni che permettano ai bambini e ai genitori di sviluppare la capacità di:

- riconoscere e gestire le proprie emozioni;
- essere empaticamente attenti agli stati d'animo e ai bisogni degli altri;
- prendere decisioni in maniera responsabile;
- stabilire relazioni positive e gestire situazioni difficili in modo costruttivo (*problem solving* interpersonale).

È stato dimostrato infatti che possedere alcune abilità sociali ed emotive è un aspetto fondamentale per la salute del bambino, per la sua riuscita scolastica e per lo sviluppo morale che permette di raggiungere una motivazione a cooperare e ad apprendere. Una strategia cruciale è quella di offrire a tutti gli allievi, possibilmente non solo quelli coinvolti in P.I.P.P.I., un atteggiamento di ascolto, attenzione alla dimensione emotivo- affettiva e partecipazione attiva che ispirano e permeano tutta l'attività didattica "ordinaria", nei vari momenti della giornata e nelle diverse discipline. In aggiunta a questa, è particolarmente efficace attuare, almeno una volta all'anno in ogni classe, un piccolo programma di educazione alle abilità sociali, prosociali ed emotive (Greenberg, Kusché, 2009; Pellai, 2018; Di Pietro, Lupo, 2021; Malacrida, Sgobbi, Vignola, 2021; Galimberti, Vivarello, 2021), di soluzione costruttiva dei conflitti, di tutoring e cooperazione (Loos, Vittori, 2011a, 2011b), con la finalità di offrire ai bambini strumenti supplementari per esprimere ed elaborare vissuti e domande in relazione ad esperienze avverse (lutti, separazione dei genitori, cambiamenti di abitazione, problemi economici, fino a episodi di allontanamento dalla propria famiglia e all'affidamento ad un altro nucleo ecc.).

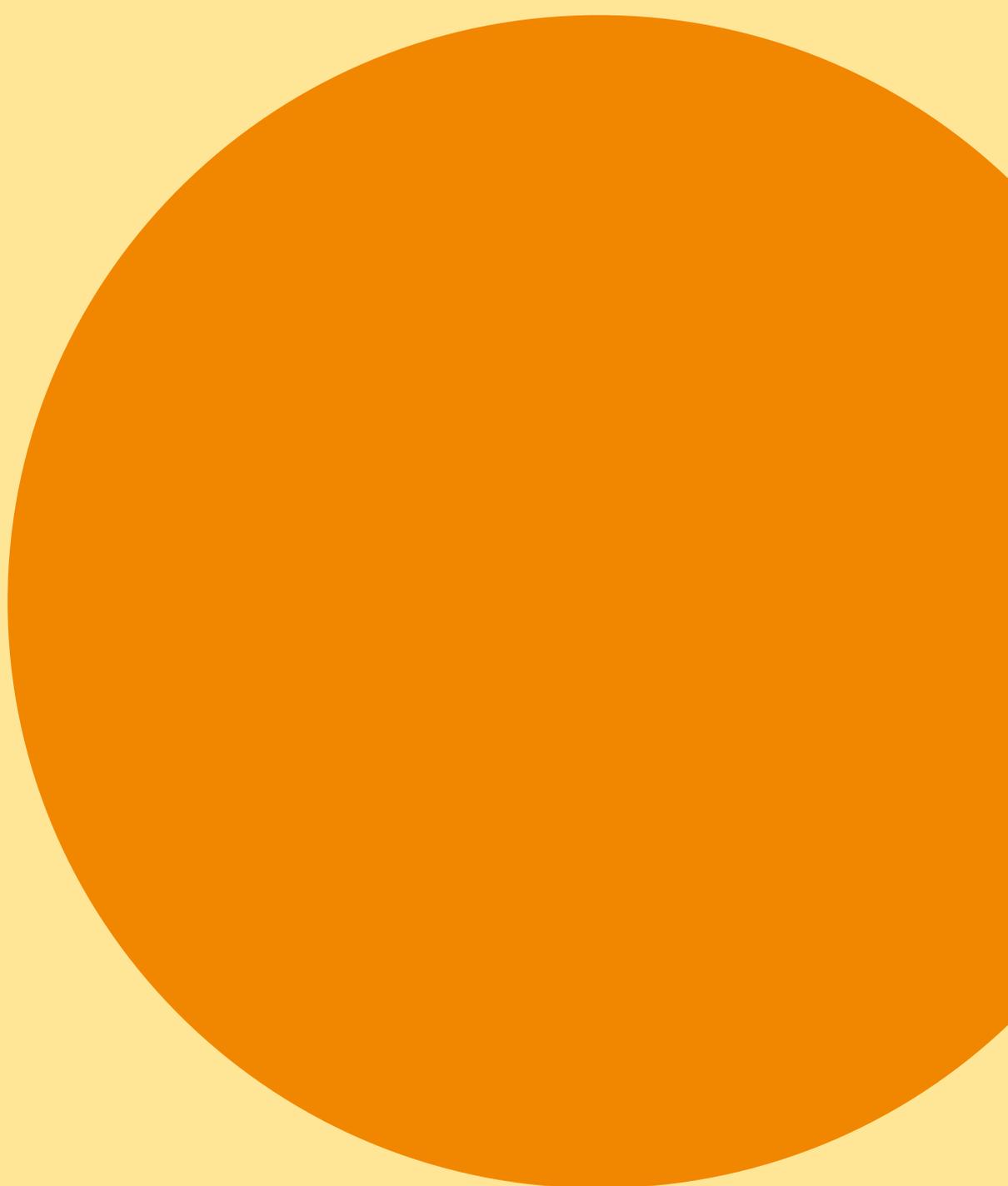
Inoltre, nella fase di intervento, l'attenzione alla comunicazione quotidiana degli insegnanti con i genitori è importante perché favorisce il processo della coeducazione: una relazione positiva tra la scuola e i genitori si costruisce anche nei momenti di inizio e fine giornata scolastica, nelle feste, nelle attività educativo-didattiche aperte ai familiari, oltre che negli appuntamenti periodici più formali (come gli incontri collettivi, i momenti formativi ecc.), se gestiti secondo i principi del partenariato tra i servizi educativi e le famiglie (Bouchard, 2002; Milani, 2008; 2010; Guerra e Luciano, 2010).

Da tenere presente che i colloqui individuali con i genitori a scuola, e le attività di gruppo mettono a disposizione uno spazio comunicativo in cui gli insegnanti non "istruiscono", ma guidano con atteggiamento comprensivo i genitori a descrivere e riflettere sulla propria esperienza familiare e a comprendere meglio cosa stia succedendo nella relazione con il proprio bambino, per scoprire insieme quanto già fanno in maniera "sufficientemente buona" e quali altre strategie potrebbero ancora mettere in campo nel loro ruolo educativo per fronteggiare delle criticità. Dato che gli strumenti presentati nella **Q. / S-05** sono a disposizione dell'intera EM, anche gli

insegnanti possono utilizzare dei mediatori per facilitare lo scambio e la riflessione (es.: il Kit "Sostenere la genitorialità", "Il pentolino di Antonino", "Anch'io vado a scuola", il questionario sociometrico e SDQ ecc.). Queste e altre pratiche educative, messe in atto nei nidi e nella scuola, hanno la peculiarità di riuscire a raggiungere anche quei genitori che in certe fasi della loro vicenda personale e familiare, difficilmente si avvicinerebbero ad altre sedi più formali dell'aiuto, contribuendo a intercettare precocemente situazioni familiari di vulnerabilità che possono così tempestivamente essere "accompagnate" dai servizi.

Conclusione

Il patto educativo redatto in RPMonline non segue le tempistiche dell'anno scolastico, ma quelle della vita quotidiana dei bambini. È quindi particolarmente rilevante che l'attuazione delle diverse microprogettazioni che riguardano la scuola si svolga nei tempi scolastici, avendo però cura di monitorare i bisogni dei bambini durante le vacanze estive e le diverse altre vacanze annuali e, in particolare, le transizioni da un anno scolastico all'altro e da un ordine di scuola all'altro. Se, ad esempio, il bambino passa dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, o dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado ecc., l'insegnante della scuola dell'infanzia che ha fatto parte dell'EM avrà cura di passare le informazioni sul lavoro realizzato con il bambino e la famiglia all'insegnante della scuola primaria, in modo che il/la nuova/o insegnante possa dare effettiva continuità al lavoro svolto in precedenza dal/la collega e che il bambino e la famiglia non abbiano periodi di vuoto di intervento. Anche l'insegnante coordinatore che svolge funzioni strumentali può farsi garante di questa continuità, possibilmente insieme al case manager dell'EM. Costoro avranno particolare cura anche dell'organizzazione dei tempi estivi e degli altri tempi di vacanza dei bambini, per evitare ogni forma di isolamento sociale o rischio di ulteriore trascuratezza, garantendo l'inserimento di ogni bambino target in patti educativi di comunità, in cui il personale sia a conoscenza del lavoro dell'EM.





ALTRI DISPOSITIVI POSSIBILI

Parte Seconda

2. Altri dispositivi possibili

I dispositivi che P.I.P.P.I. propone, di seguito descritti, possono essere affiancati (non sostituiti) ad altri dispositivi magari già presenti nel servizio o ad altri che il servizio intende sperimentare: in un momento di rinnovamento del sistema di welfare dei bambini e delle famiglie come quello che stiamo attraversando, quello dell'intervento è il campo in cui coltivare con coraggio tutta la nostra creatività e la nostra capacità di essere divergenti rispetto alle forme prevalenti dell'accompagnare queste famiglie nel sociale, senza paura di pensare con loro orizzonti inediti in cui sperimentarsi in originali forme di azione progettuale condivisa (Milani, Serbati, 2013).

2.1/ Opportunità musicali, culturali, sportive ecc.

Autrice: Paola Milani

Può essere molto promettente, integrare i dispositivi sopra presentati con possibilità di accompagnamento dei bambini e dei genitori nelle aree:

- della musica, individuando nel proprio ambito territoriale le esperienze realizzate ad esempio dalle Orchestre sociali che si ispirano al metodo inclusivo del maestro venezuelano Abreu¹ (Altomare, Gargiulo, 2017), rivolte soprattutto ai bambini dagli 8 anni e ai ragazzi preadolescenti e adolescenti o tramite le attività proposte dal Programma nazionale *Nati per la musica*², che si rivolge in particolare modo ai piccolissimi;
- dello sport, ad esempio individuando associazioni sportive locali che possono garantire la frequenza ad attività sportive in modo gratuito e incoraggiando in vario modo la frequenza dei bambini e/o dei genitori, in particolare delle mamme;
- della lettura, ad esempio individuando nel proprio ambito territoriale le esperienze realizzate dal programma nazionale *Nati per leggere*³ che propone attività di incoraggiamento alla lettura per i genitori dei bambini a partire dai primi giorni di vita età e/o attività realizzate da biblioteche locali;



1: www.musicaingiooco.net
2: www.natiperlamusica.org
3: www.natiperleggere.it



1: csbonlus.org
 2: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/punti-luce

Autori: Ombretta Zanon
 e Marco Tuggia



<https://formazione.pippi.unipd.it>

- del teatro, individuando nel proprio ambito territoriale le esperienze di teatro sociale e/o educativo realizzate da scuole, associazioni, compagnie teatrali, rivolte a bambini, ragazzi e famiglie;
- dei musei, individuando nel proprio ambito territoriale le esperienze di musei che realizzano attività educative di varia natura rivolte a bambini e /o genitori;
- dell'educazione, ad esempio favorendo l'accesso delle famiglie target del programma con figli più piccoli a servizi educativi locali quali Centri per le famiglie, Centri gioco, Centri bambini e genitori, ludoteche, Villaggi per crescere gestiti dal Centro salute del bambino¹, Punti Luce gestiti da Save The Children², ecc.

Queste e altre attività offrono spesso accesso gratuito a bambini e/o ai genitori. In ogni caso una parte del finanziamento in dotazione agli ATS può essere spesa, facendo attenzione a seguire le corrette modalità amministrative, per renderne possibile la fruizione alle famiglie target. Ad esempio: all'interno del dispositivo dei Gruppi dei genitori e dei bambini, può essere previsto il pagamento di un contratto per un regista teatrale che realizzi un'attività educativa con i bambini ecc.

2.2/ L'intervento psicologico/neuropsichiatrico/psichiatrico e altri interventi specialistici

“Secondo la prospettiva multidisciplinare della protezione e cura, i professionisti di area psicologica/neuropsichiatrica/psichiatrica e altri specialisti della terapia e riabilitazione, eventualmente coinvolti sulla base di bisogni specifici di tale natura di bambini e/o genitori, sono componenti dell'équipe in tutte le fasi del percorso di accompagnamento del bambino e della sua famiglia. Essi sono corresponsabili della costruzione e della valutazione del Progetto quadro. Le attività svolte nell'area psicologica/neuropsichiatrica/psichiatrica o da parte di altri servizi specialistici concorrono, in coerenza con le altre azioni programmate, al conseguimento degli obiettivi condivisi nel Progetto”.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 76.

2.2.1/ Descrizione e obiettivi

L'intervento psicologico/neuropsichiatrico/psichiatrico viene proposto alla famiglia nell'EM come uno dei dispositivi finalizzati a conseguire gli obiettivi del suo progetto più ampio ed entra esplicitamente nel patto educativo che con essa viene concordato. Gli interventi nell'area psicologica/neuropsichiatrica possono essere di diversa tipologia:

- rivolti al bambino, ai genitori, alla famiglia, alla coppia di genitori e/o alla diade/triade genitore/i-bambino, anche in presenza di una figura facilitatrice (come, ad esempio, l'educatore o un genitore affidatario);
- in forma individuale, familiare e/o di gruppo;
- confronto e consulenza con altri adulti significativi per il bambino (insegnanti, educatori ecc.);
- mediazione tra il bambino e/o i genitori e/o altri adulti significativi (per esempio tra genitori e insegnanti, laddove ci siano difficoltà comunicative).

2.2.2/ L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

Includere gli specialisti nell'EM

L'intervento clinico può essere realizzato dallo psicologo/psicoterapeuta/neuropsichiatra infantile/psichiatra componente dell'EM responsabile della famiglia o da un altro professionista (può essere un soggetto pubblico o libero professionale), a seconda delle necessità specifiche che sono state rilevate nell'assessment e delle risorse effettivamente disponibili. Anche questi operatori entrano a fare parte dell'EM per i processi di progettazione e valutazione.

È importante che il professionista di area "psi", nel caso i genitori siano seguiti da un servizio specialistico, faccia parte dell'équipe multidisciplinare (EM) fin dalla fase del *preassessment* (Q. / S-05), per favorire la conoscenza iniziale della situazione familiare e capire se la famiglia può trarre beneficio dalla partecipazione al programma P.I.P.P.I. Il *preassessment* va pertanto integrato con la valutazione psicologica o neuropsichiatrica/psichiatrica, qualora quest'ultima sia stata messa in campo o si renda necessaria, del bambino e/o delle figure genitoriali e/o del funzionamento familiare. Questo principio implica che l'EM si costituisca in forma interprofessionale fin dall'avvio del percorso di protezione e cura del bambino e non solo in un momento successivo dell'intervento. Nel caso il *preassessment* sia stato compilato solo da uno (il più delle volte l'assistente sociale) o da un numero ristretto di operatori, è utile compilarlo nuovamente quando l'EM si è costituita in maniera più allargata con la presenza dei diversi professionisti, perché gli operatori dei differenti servizi possano fondare i loro interventi su un linguaggio e su una visione esplicitati e comuni all'interno di un progetto unitario.

Formare al modello multidimensionale del Mondo del Bambino

Il modello multidimensionale del *Mondo del Bambino* è una cornice teorico-operativa, articolata nelle diverse aree di sviluppo infantile, che va utilmente adottata nel processo di valutazione ed eventualmente di diagnosi da parte dei professionisti di area psicologica/neuropsichiatrica/psichiatrica, attraverso una loro analisi delle diverse sottodimensioni relative ai tre lati. In questo senso lo psicologo/neuropsichiatra/psichiatra si fa garante dell'attenzione per le dinamiche psichiche alla base del funzionamento personale e interpersonale.

Il *Mondo del Bambino* funge da "promemoria" dei diversi aspetti implicati nella crescita del bambino e nella situazione familiare, in modo che lo psicologo/neuropsichiatra/psichiatra, al di là dell'approccio teorico di riferimento, non fornisca una lettura eccessivamente sbilanciata su una sola delle tre dimensioni (ad esempio, focalizzandosi prevalentemente su variabili di tipo intrapsichico sulle dinamiche familiari oppure sugli aspetti legati allo svantaggio sociale).

2.2.3/ Realizzare il percorso della VPT attraverso l'intervento psicologico

Accoglienza

È molto importante chiarire e negoziare il patto iniziale con i genitori e i bambini stessi: è essenziale, infatti, che la famiglia e gli stessi componenti dell'EM intendano l'intervento psicologico come parte integrante del percorso in atto e non come un percorso a sé stante. Il ruolo dello psicologo/neuropsichiatra/psichiatra in questa fase riguarda i seguenti aspetti:

- condividere nell'équipe la lettura delle difficoltà e delle risorse sul piano psicologico del bambino e della sua famiglia;
- concordare in équipe, tenendo presente il funzionamento psicologico e relazionale della famiglia e dei suoi componenti, le modalità di presentazione del programma P.I.P.P.I.;
- favorire la costituzione dell'équipe e di un clima positivo di lavoro, facilitando l'espressione e l'integrazione dei punti di vista di tutti i suoi componenti.

Assessment

Il professionista di area "psi" mette a disposizione, all'interno del *framework* costituito dal *Mondo del Bambino* il contributo specifico della valutazione dal proprio punto di vista professionale attraverso l'osservazione, il colloquio clinico e l'eventuale uso di questionari e test, con l'obiettivo di delineare il quadro di sviluppo globale del bambino (sia tipico sia atipico) e della situazione familiare.

Il tipo di tecniche e strumenti che vengono adottati in quest'azione variano in maniera personalizzata in base al contesto, allo scopo della valutazione, all'età, al tipo di difficoltà

e capacità dei bambini e dei genitori, nonché all'orientamento teorico dei professionisti, anche in sintonia con le Linee Guida e i protocolli propri del servizio di appartenenza.

La valutazione psicologica/neuropsichiatrica si svolge generalmente in due fasi, le cui finalità prioritarie sono l'ingaggio e la costruzione dell'alleanza con i bambini e con i loro familiari:

- la prima fase prevede colloqui introduttivi tra lo psicologo/neuropsichiatra e il/i genitore/i, in cui vengono raccolti i principali dati anamnestici del bambino e vengono presentati alla famiglia gli obiettivi, i tempi e le modalità del processo di valutazione. Il colloquio con i genitori costituisce un contributo essenziale, sia per disporre di elementi che i bambini, soprattutto se molto piccoli, non sono in grado spesso di esprimere direttamente, sia per attivare fin da subito un approccio partecipativo dei familiari, che diventa in questo modo già una forma di sostegno alle loro capacità educative. Le aree da esplorare fanno riferimento alla storia della famiglia, con gli eventuali eventi critici che sono avvenuti (come lutti, separazioni, trasferimenti, difficoltà economiche ecc.), ai fattori di rischio e di protezione relativi alla sua situazione attuale e alle possibilità future (desideri, progetti, apprendimenti ecc.), attraverso l'analisi delle diverse sottodimensioni contenute nel *Mondo del Bambino*. In questa fase avvengono anche l'osservazione del bambino e/o l'utilizzo dei test;
- la seconda fase prevede, in seguito alla lettura dei dati raccolti, la restituzione e l'analisi con la famiglia degli elementi della valutazione, cioè la comprensione comune di quali esigenze e potenzialità il bambino sta comunicando attraverso i suoi comportamenti.

È perciò importante sottolineare come in un percorso psicodiagnostico siano generalmente comprese tre dimensioni:

1. **osservativa**, che consta nell'"ascolto" del bambino e dei suoi familiari per la definizione delle difficoltà e dei bisogni per loro più rilevanti;
2. **valutativa**, che comporta una conoscenza approfondita della situazione, anche attraverso strumenti specifici che ne aiutano l'esplorazione;
3. **esplicativa**, in cui si cerca di mettere in atto una comprensione/interpretazione delle informazioni ottenute, anche secondo il proprio modello teorico di riferimento.

I risultati di questo percorso conoscitivo aiuteranno a conoscere il funzionamento psicologico dei bambini, dei genitori e del sistema familiare nella sua globalità e identificare di conseguenza gli interventi più utili per ridurre il loro disagio e per potenziarne contemporaneamente le risorse.

Tutto il materiale acquisito nel processo di valutazione psicologica è infatti parziale e insufficiente di per sé, ma acquisisce un'importanza insostituibile se integrato con i punti di vista di tutti i soggetti (la voce del bambino, dei suoi familiari e di tutti gli adulti, professionisti e non, che se ne prendono cura), che vengono raccolti dai

diversi operatori dell'EM all'interno del *Mondo del Bambino* e inseriti poi in RPMonline. A tale scopo, è utile che lo psicologo/neuropsichiatra/psichiatra predisponga una relazione da mettere in circolo con gli altri operatori dell'EM sui contenuti rilevati, indicando in un linguaggio comprensibile:

- elementi riguardo allo sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo-affettivo del bambino;
- caratteristiche della "cultura" educativa" e delle capacità relazionali dei genitori del bambino, nei termini di risposte che sono attualmente in grado di fornire ai suoi bisogni di crescita, nonché delle aree di apprendimento/*empowerment* che si possono attivare attraverso il supporto delle loro funzioni genitoriali. In questa prospettiva promozionale e dinamica, la valutazione contiene anche delle indicazioni "prognostiche" sulla riqualificazione delle capacità genitoriali;
- informazioni sulla storia familiare e del bambino, reperite in particolare attraverso la diretta voce dei protagonisti;
- notizie relative all'incontro e al rapporto che si è venuto a costruire tra lo psicologo/neuropsichiatra infantile, il bambino e i suoi familiari, per comprendere come essi vivano la loro situazione presente, le sue possibili evoluzioni e il percorso di accompagnamento.

Progettazione

Come componente dell'EM, il professionista di area "psi" collabora con gli altri operatori e con la famiglia nella costruzione di un progetto unitario a favore del bambino e della sua famiglia, condividendo i bisogni e le risorse del bambino che ha individuato nel suo specifico percorso e con la sua peculiare strumentazione tecnico-professionale, suggerendo delle azioni che siano pertinenti con l'assessment della situazione e valutandone con gli altri operatori tempi e modalità in modo mirato rispetto alle esigenze e alle potenzialità sul piano del funzionamento psichico e relazionale del bambino e della famiglia.

Le "Azioni" e le "Responsabilità", degli psicologi/neuropsichiatri/psichiatri, con i relativi "Tempi" previsti per l'intervento vengono esplicitate nella microprogettazione.

Intervento e monitoraggio

L'intervento psicologico/neuropsichiatrico/psichiatrico si colloca all'interno del progetto globale a favore del bambino e della sua famiglia e si attua secondo criteri di coerenza rispetto ai micro-obiettivi individuati attraverso la fase dell'assessment e i contenuti della microprogettazione. All'interno del progetto unitario, ogni professionista contribuisce (con gli strumenti che gli sono propri) al raggiungimento di uno stato di maggiore benessere del bambino con la sua famiglia e il suo più ampio mondo di relazioni.

Conclusione

La fase conclusiva del progetto costituisce un momento cruciale, in quanto potrebbe

riattivare nella famiglia vissuti negativi rispetto alle separazioni ma contemporaneamente rappresentare un'occasione per acquisire nuove competenze nelle relazioni. Anche in questa fase, il ruolo dello psicologo/neuropsichiatra/psichiatra si esplica attraverso una serie di azioni specifiche:

- contribuire alla valutazione con la famiglia nell'équipe, ripercorrendo la strada compiuta insieme attraverso una lettura che colga l'impegno e i movimenti anche "interni" del bambino e delle sue figure genitoriali e il processo di co-costruzione relazionale con i servizi (ad esempio, ritornando sui momenti di diffidenza, di sfiducia reciproca o di scontro e soprattutto sulle modalità che sono state adottate per superarli);
- accompagnare i genitori e il bambino in questo passaggio, mettendo a disposizione uno spazio di ascolto e di elaborazione;
- partecipare ad una valutazione del lavoro in équipe, al fine di ripercorrere i punti di forza e le eventuali difficoltà incontrate nel percorso.

2.3/ Il centro diurno

2.3.1/ Descrizione e obiettivi

Autori: Daniela Moreno
e Sara Serbati

“Il Centro Diurno si configura come servizio semiresidenziale diurno di supporto alle famiglie, rivolto sia ai bambini sia agli adolescenti, che può essere utilizzato come dispositivo all'interno della progettazione qualora l'équipe valuti che alcuni obiettivi del progetto siano perseguiti in un ambiente esterno all'abitazione della famiglia” oppure sia stato avviato in precedenza e la sua continuità sia considerata importante per garantire il raggiungimento di tali obiettivi.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 70



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Il contributo del Centro Diurno può riguardare quattro aree:

- sostenere la crescita e lo sviluppo dell'identità del bambino/adolescente;
- sostenere il bambino/adolescente nell'impegno scolastico;
- promuovere una positiva relazione con i coetanei;
- promuovere la partecipazione e l'integrazione nelle attività extrascolastiche e del tempo libero presenti nell'ambiente di vita del bambino/adolescente.

2.3.2/ L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

L'educatore del Centro Diurno come membro dell'EM

Garantire la partecipazione degli educatori del Centro Diurno alle fasi del percorso di accompagnamento come componenti dell'équipe a pieno titolo, potenzia l'effetto complessivo dell'intervento. In questo modo, anche le attività realizzate nel Centro Diurno sono considerate parte integrante del progetto del bambino attraverso RP-Monline, e sarà importante che la famiglia sia costantemente aggiornata e coinvolta rispetto alle attività realizzate dal proprio figlio all'interno del Centro Diurno, mirando a renderli partner educativi.

La formazione degli educatori

È importante che gli educatori del Centro Diurno siano a conoscenza del programma P.I.P.P.I. e delle sue proposte teoriche, metodologiche e operative. Infatti, essi entrano a fare pienamente parte dell'équipe multidisciplinare ed è importante che le loro pratiche siano affini alle proposte del programma. È possibile, dunque, che l'Ambito Territoriale preveda alcune sessioni formative per condividere i valori e principi operativi del metodo.

2.3.3/ Realizzare il percorso della VPT attraverso il centro diurno

Accoglienza

L'avvio del dispositivo del centro diurno richiede di rendere chiari e condivisi con i genitori e con i bambini gli obiettivi per i quali si rende opportuna l'attivazione di tale tipologia d'intervento. È importante che la famiglia abbia l'opportunità di accedere ai locali del centro diurno e di capirne organizzazione e funzionamento.

Assessment

Similmente all'attività dell'educatore professionale che lavora in contesto domiciliare, anche gli educatori del centro diurno hanno l'opportunità di documentare le competenze dei bambini e di conoscere i loro bisogni. Al contempo è importante che gli educatori del centro diurno discutano con la famiglia e con l'EM di tali bisogni documentati in modo da costruire insieme strategie per rispondervi.

Progettazione

Gli educatori del centro diurno hanno la possibilità di costruire esperienze educative per i bambini, ma anche per i genitori e i bambini al fine di accrescere le competenze degli uni e accompagnare gli altri a costruire nuove e più appropriate strategie di risposta ai bisogni evolutivi. È sempre importante che le azioni definite

per il centro diurno siano rappresentate all'interno delle microprogettazioni e del patto educativo.

Intervento e monitoraggio

Gli interventi e le esperienze proposte dagli educatori del centro diurno danno la possibilità di svolgere nuovi apprendimenti, così come di far nascere ed evolvere nuovi bisogni cui rispondere e competenze da valorizzare. È importante che la ricchezza di nuove informazioni e conoscenze sia costantemente documentata da parte degli educatori, in modo che essa possa divenire oggetto di discussione e confronto con la famiglia e con l'EM.

In base all'evoluzione del progetto, gli educatori del Centro Diurno sono disponibili a svolgere alcune attività presso la casa del bambino, insieme ai suoi genitori, fino a trasformare la propria azione in un intervento di educativa domiciliare.

Conclusione

Come per le altre tipologie di dispositivo d'intervento, anche nel caso del centro diurno è utile per la famiglia avere la possibilità di ripercorrere il percorso fatto, notando gli apprendimenti svolti e i cambiamenti incontrati.

2.4/ Il dispositivo economico

Autrice: Sara Colombini

Il sostegno economico rappresenta una forma di contrasto alla povertà e alla deprivazione economica, abitativa, lavorativa, educativa in cui si trovano numerose famiglie vulnerabili.

MLPS, Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, p. 81.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

2.4.1/ Descrizione e obiettivi

Contrastare la povertà

I dati forniti dagli operatori sulla vulnerabilità delle famiglie che partecipano al programma evidenziano come siano molto rilevanti le problematiche relative allo status economico che agiscono accanto a quelle sociali, educative e relazionali. La povertà economica e abitativa o la mancanza di lavoro o di un lavoro che sia remunerativo e riesca a soddisfare le esigenze familiari è una difficoltà che riguarda il 65-70% circa

delle famiglie che hanno partecipato alle ultime implementazioni di P.I.P.P.I. La crisi economica in corso da più di un decennio ha visto aumentare il numero di bambini che vivono in famiglie povere assolute³ e la recente emergenza sociosanitaria ha aggravato la situazione delle famiglie a rischio di povertà. Dal 2017 in Italia è attiva una misura universale di contrasto alla povertà (prima Reddito di inclusione e ora Reddito di cittadinanza) che, insieme ad altri sostegni di natura monetaria o tramite l'erogazione servizi, possono rafforzare l'efficacia complessiva dell'intervento in favore delle famiglie in situazione di vulnerabilità.

Integrare gli interventi

In base al principio affermato all'art. 25 della *Dichiarazione internazionale diritti dell'uomo*, secondo cui: "Ogni persona ha diritto a un tenore di vita che garantisca la salute e il benessere proprio e della propria famiglia. In particolare, ha diritto al cibo, al vestiario, alla casa, all'assistenza medica e ai servizi sociali di base. Inoltre, ogni persona ha diritto a essere garantita in caso di disoccupazione, malattia, inabilità, vedovanza, vecchiaia e in mancanza di fonti di sopravvivenza per circostanze esterne alla sua volontà» e, a partire dalla constatazione che è solo l'integrazione fra le diverse dimensioni dell'intervento a costituire il maggior fattore predittivo di efficacia dello stesso (dare soldi solamente non basta, come sostenere solo le competenze educative dei genitori, come solo rafforzare le reti sociali ecc.), nel programma P.I.P.P.I. si propone con forza ai servizi di individuare tutte le modalità per integrare i dispositivi precedenti con uno o più dispositivi di natura economica per mettere in atto un intervento globale, in grado anche di rimuovere le cause della povertà.

Per beneficio economico si intendono tutti i trasferimenti che costituiscono una entrata monetaria per la famiglia come, ad esempio, il Reddito di cittadinanza o altre misure regionali o locali, il Reddito di emergenza, il Bonus bebè, il Bonus asilo nido, i Bonus Energia (elettrico, gas e idrico) ma anche tutti i trasferimenti che si traducono in prestazioni di servizi come quelli educativi e socio-sanitari che generalmente hanno efficacia migliore, soprattutto per la fascia di famiglie che hanno entrate poco al di sopra della soglia di accesso ai trasferimenti monetari.

L'attivazione del dispositivo relativo al contributo economico persegue due obiettivi, uno primario (a lungo termine) e uno secondario (a breve termine):

- obiettivo primario: permettere l'emancipazione della famiglia dalla condizione di povertà attraverso il superamento delle condizioni che sono alla base di essa;

³ Nel 2022 l'Istat stima che il 14,2% dei minorenni si trovi in condizione di povertà assoluta. Si tratta di 1 milione 382 mila bambini che vivono in famiglie che non riescono ad accedere ad un paniere di beni e servizi che, nel contesto italiano e per una famiglia con determinate caratteristiche, vengono conside-

rati essenziali per conseguire uno standard di vita minimamente accettabile (https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Poverta_2021_14-06.pdf).

- obiettivo secondario: garantire ai bambini la soddisfazione dei bisogni fondamentali nel periodo dell'accompagnamento e di accedere a beni e servizi di qualità.

2.4.2/ L'avvio del dispositivo: alcune attenzioni

Costruire partenariati

Affinché gli obiettivi siano concretamente realizzabili gli ATS promuovono accordi di collaborazione in rete con le amministrazioni competenti sul territorio in materia di servizi per l'impiego e politiche per l'abitazione e con soggetti privati attivi nell'ambito degli interventi di contrasto alla povertà, con particolare riferimento agli enti non profit attivi sul territorio affinché i professionisti dell'EM possano intervenire integrando le proprie competenze con quelle di professionisti di tutti questi diversi servizi e enti, come peraltro previsto dalla misura nazionale di contrasto alla povertà e comunque a prescindere dalla erogazione della misura a favore della famiglia.

2.4.3/ Realizzare il percorso della VPT con il beneficio economico

Accoglienza

Nella fase di *preassessment* e di accoglienza l'EM verifica la situazione economica e le misure di sostegno (monetario o in servizi) che la famiglia riceve.

Assessment

Gli operatori con la famiglia individuano i bisogni di natura economica a partire dall'analisi delle sottodimensioni *Lavoro e condizione economica* e *Abitazione* e anche *Partecipazione e inclusione nella vita di comunità* e *Autorealizzazione delle figure genitoriali*.

Progettazione

Gli operatori con la famiglia concordano le azioni per l'attivazione di uno o più dispositivi economici (presentare domanda all'INPS o all'ente locale per un sostegno per l'abitazione, fare richiesta di un servizio e/o favorire l'accesso etc.) e altre azioni volte a superare, attraverso l'attivazione dei genitori o di altri componenti adulti della famiglia, la situazione di povertà economica come, ad esempio, la ricerca attiva di un lavoro, l'attivazione di tirocini e borse lavoro, la partecipazione a corsi di formazione, etc. Gli operatori informano la famiglia che l'erogazione del dispositivo economico, per sua natura nel caso del Reddito di cittadinanza, è condizionato ad alcuni impegni della famiglia, resi espliciti nella progettazione (Petrella, Milani, 2020).

Intervento e monitoraggio

Gli operatori si impegnano a rimuovere gli eventuali ostacoli che derivano dai servizi

per la piena attivazione del dispositivo economico e con la famiglia fanno il monitoraggio delle azioni previste nelle microprogettazioni.

Conclusione

Come per le altre tipologie di dispositivo d'intervento, anche nel caso del dispositivo economico è utile per la famiglia avere la possibilità di ripercorrere il percorso fatto, confrontandosi sul contributo che l'integrazione economica ha reso possibile.

Schede speciali di approfondimento

riconoscere la “specificità” di alcune tipologie di percorsi.

Di seguito sono proposte alcune schede di approfondimento operativo che sono già state richiamate all'interno del percorso “I passi di P.I.P.P.I.”. Le schede vogliono offrire un supporto all'operatività delle EM al fine di tracciare le linee metodologiche della realizzazione della valutazione partecipativa e trasformativa.

Speciale P.I.P.P.I. 0-3

P.I.P.P.I. con le famiglie dei bambini tra 0 e 3 anni

di Daniela Moreno e Sara Serbati

OBIETTIVI

Garantire agli ATS la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. con famiglie con bambini in età zero-tre anni e/o donne in gravidanza con o senza altri figli.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE: L'INVESTIMENTO NEI PRIMI MILLE GIORNI E LA NURTURING CARE

I primi tre anni di vita di un bambino sono caratterizzati da veloci e costanti cambiamenti, e può essere impegnativo per le famiglie raggiungere un equilibrio tra le esigenze del nuovo nato e le altre questioni che si affrontano quotidianamente, specialmente in contesti di vulnerabilità familiare, con il risultato che le esigenze cruciali per la buona crescita dei bambini piccoli passino in secondo piano, perché sono silenti e/o sono ritenute di “bassa urgenza”.

D'altra parte, è durante i primi anni di vita, e in particolare dalla gravidanza ai 3 anni, che si formano nei bambini le basi strutturali per tutto ciò che sarà il successivo sviluppo. In questo periodo i

bambini hanno bisogno di un ambiente ricco di relazioni positive e di stimoli. Si considera, quindi, prioritario l'investimento nei primi mille giorni di vita, intercettando precocemente quei bambini che, a causa della condizione di vulnerabilità temporanea o strutturale della famiglia, non ricevono risposte adeguate ai loro naturali bisogni di sviluppo (Milani, 2021; Moreno Boudon et al. 2021). Per questo, al fine di interrompere il ciclo dello svantaggio sociale è essenziale garantire un appropriato sostegno alla funzione genitoriale in modo che si realizzi l'apprendimento di un'attenzione positiva e mirata agli specifici bisogni evolutivi dei bambini, in un contesto sociale che metta a disposizione delle famiglie un insieme qualificato di fattori protettivi. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 2018, ha sviluppato un quadro di riferimento, chiamato *Nurturing care per lo sviluppo infantile precoce*. Cinque sono le componenti che la compongono:

1. **Buono stato di salute**, che comprende attenzioni rivolte al bambino come la cura della condizione fisica ed emotiva, il proteggere dai pericoli, l'uso dei servizi di prevenzione e cura della salute ecc.; ma anche il benessere fisico e psico-fisico del caregiver (es. una mamma anemica, senza forze, può non essere in grado di garantire le cure al bambino).
2. **Alimentazione adeguata** all'età del bambino, considerando l'alimentazione della madre in gravidanza, l'allattamento, lo svezzamento. “Sia la sicurezza degli apporti alimentari che la disponibilità di cibo sano sono essenziali per un'alimentazione adeguata” (Ivi, p. 17).
3. **Genitorialità responsiva**, che “comprende l'osservazione e la risposta ai movimenti, ai suoni, ai gesti e alle richieste verbali del bambino” (Ivi, p. 18), ma anche alle sue emozioni e ai suoi comportamenti. Sentirsi visto, apprezzato e ascoltato garantisce al bambino quella base sicura che gli permetterà di continuare nella sua esplorazione del mondo e nella sperimentazione delle sue competenze.
4. **Opportunità di apprendimento precoce**, perché i bambini piccoli iniziano ad apprendere fin dalla nascita. Nei primi anni si acquisiscono “abilità e capacità attraverso le relazioni con le altre persone, attraverso le espressioni, il contatto visivo, la parola e il canto, l'imitazione, l'identificazione

di modelli e di giochi semplici come "fai ciao ciao" con la manina" (Ivi, p.18); ma anche attraverso la sperimentazione di materiali semplici (come dei contenitori con cui fare i travasi, o degli oggetti con cui fare rumore/musica ecc.) È importante garantire ai bambini piccoli queste opportunità, prima in famiglia e poi nei contesti di socializzazione, come il nido.

5. **Protezione e sicurezza**, riguarda la sicurezza degli ambienti frequentati dal bambino, ma anche il vivere relazioni sicure e di protezione. Fa riferimento alla preoccupazione per la salute del bambino, ma anche per quella dei genitori, considerando sia il benessere economico perchè "la povertà estrema e un reddito molto basso pongono seri rischi che devono essere mitigati da forme di assistenza sociale che ad esempio possono includere dei trasferimenti monetari"; sia la salute mentale dei *caregiver*, lavorando su quei fattori che possono portare al maltrattamento. "*Nurturing care* significa anche fare in modo che i bambini piccoli per loro natura indifesi si sentano sicuri e protetti" (Ivi, p.19).

Con i bambini piccoli, P.I.P.P.I., attraverso il percorso della valutazione partecipativa e trasformativa e attraverso i dispositivi di intervento, lavora per garantire le cinque componenti della *Nurturing care*, che considerano il contesto familiare, ma anche i fattori ambientali che hanno un'influenza nelle relazioni dei genitori con il bambino.

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale**. L'educatore professionale accompagna il genitore nell'osservare il bambino e le sue competenze e nel considerare le interazioni e occasioni di apprendimento più importanti da offrire per uno sviluppo ottimale. È auspicabile che il professionista educatore abbia una formazione dedicata allo sviluppo nei primi tre anni di vita e che il suo intervento sia sempre attento all'incoraggiamento della fiducia dei genitori nelle proprie capacità di cura, la promozione della responsabilità genitoriale e la costruzione di un rapporto forte e sano tra genitori/*caregivers* e figlio/a. Inoltre, il dispositivo può offrire un'occasione di mediazione nel conoscere le opportunità di socializzazione e scambio con altre famiglie presenti nel territorio, nonché per accompagnare la famiglia nelle relazioni con altri professionisti (es. pediatra).
2. **Gruppi dei genitori**. Offrono la possibilità di confrontare le proprie pratiche con quelle di altri genitori e di riflettere su di esse. È da includere la possibilità di frequentare gruppi già esistenti, che si svolgono nei centri famiglia, nei nidi ecc. oppure di promuoverne all'interno dei contesti di socializzazione già frequentati dalle famiglie (es. nido).
3. **Vicinanza solidale**. Crescere e prendersi cura di un bambino piccolo è certamente un compito impegnativo. Giustamente i neo-genitori e in particolare le madri, possono sentirsi affaticati e stanchi da una routine quotidiana nuova e faticosa, che a volte non garantisce il tempo necessario né per la cura della casa, né per la cura di sé. La disponibilità di una o più persone che danno una mano può garantire quel minimo di sollievo che permette di recuperare le energie da investire nell'accudimento e promozione dello sviluppo del piccolo. Le attività possono essere le più diverse: sollevare da alcune incombenze domestiche (es. lavare il bucato, stirare, tagliare l'erba ecc.), condividere la cura del bambino per alcune parti della giornata, dare ascolto, svolgere una attività ricreativa con il neo-genitore ecc. Dall'altra parte, è altresì importante potersi sentire inclusi nella vita di comunità, invitando la famiglia a considerare la frequentazione di quei luoghi dove quotidianamente le famiglie si ritrovano, come ad esempio i parchi cittadini. Un'altra occasione per sviluppare relazioni con altre famiglie è la partecipazione a centri famiglie e altri spazi di aggregazione per famiglie con bambini piccoli (biblioteca/nati per leggere, villaggio per crescere, corsi massaggio infantile ecc.). La partecipazione alle normali attività sociali degli adulti con altri adulti e/o famiglie è un'importante contesto di sviluppo e socializzazione anche per i bambini.
4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi**. Le educatrici dei nidi offrono opportunità importanti per l'apprendimento dei bambini, ma anche per i genitori, i quali possono trarre vantaggio da un confronto quotidiano relativo alle strategie per garantire lo sviluppo sano del bambino. Inoltre, i nidi d'infanzia possono svolgere un importante

ruolo sociale organizzando occasioni di incontro e scambio fra i genitori frequentanti la struttura, e offrendo occasioni di incontro fra le famiglie del territorio (Lazzari et al., 2020).

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari allo speciale P.I.P.P.I. 0-3, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 **Q. / S-03**.

1. **Accoglienza.** Il tempo dell'accoglienza è il tempo dell'avvio di P.I.P.P.I. Nel formare l'Equipe Multidisciplinare è importante includere la partecipazione del Pediatra di libera scelta, figura cruciale per accompagnare i genitori nella realizzazione delle cinque componenti della *Nurturing care*.
2. **Assessment/progettazione.** In questa fase il neo-genitore viene accompagnato ad osservare il figlio/la figlia e a riconoscere le piccole competenze, preferenze, qualità del bambino/a, individuabili fin dalla nascita. Esse, per essere valorizzate, necessitano una conoscenza almeno di base dei percorsi di sviluppo dei bambini piccoli, in modo da non rischiare di proporre ai genitori considerazioni e percorsi non adeguati, se non dannosi, per lo sviluppo dei bambini. Dunque, se nella EM tale conoscenza di base non è disponibile, è importante ricercare la collaborazione di persone provviste di una competenza relativa allo sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni. Importantissimo a tale fine è il coinvolgimento delle educatrici di nido e/o del pediatra di libera scelta. Attraverso l'osservazione del bambino/a, i neo-genitori con l'EM sono invitati a riflettere sulle strategie più opportune capaci di favorire la crescita e lo sviluppo del piccolo, e dunque, delle sue competenze. A tale scopo è possibile fare riferimento a strumenti di analisi e di osservazione dedicati a questa fascia di età, che possono aiutare nel riconoscimento delle risorse dei bambini e delle famiglie, quindi, nel definire le strategie utili a svilupparle. Il contatto con il pediatra di libera scelta è importante anche in merito a possibili preoccupazioni rispetto allo sviluppo dei bambini da parte della famiglia /o dell'EM. In queste situazioni si incentiva il confronto con il pediatra per valutare la pertinenza di una consulenza specialistica (neuropsichiatra,

logopedista ecc.) perché questo può contribuire a rilevare eventuali bisogni educativi speciali dei bambini e agire precocemente per dare risposta. Un altro aspetto da considerare fa riferimento alla presenza o meno di fratelli/sorelle:

- se il bambino che si intende inserire nel programma è un **fratello/sorella di un altro bambino** in P.I.P.P.I., nella definizione del piano di intervento si terrà conto anche di come il rapporto con i fratelli e sorelle e la situazione complessiva della famiglia impatta sulla cura, attenzione, affettività e pratiche educative rivolte al bambino piccolo/neonato;
 - nel caso di una famiglia intercettata in occasione della **nascita del primo figlio**, la proposta di P.I.P.P.I. si traduce in un intenso impegno ad affiancare il normale processo di apprendimento/capacitazione dei neogenitori, e il rafforzamento delle reti di sostegno.
3. **Intervento/monitoraggio.** I bambini tra 0-3 anni crescono velocemente e non è facile distinguere quali interventi di accompagnamento allo sviluppo hanno dato maggiori risultati. Al fine di valorizzare le azioni dei neo-genitori e motivare alla partecipazione, può essere utile ripercorrere frequentemente (anche settimanalmente) i nuovi apprendimenti e le piccole competenze che il bambino ha maturato, valorizzando il contributo delle strategie adottate dai genitori per supportare lo sviluppo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- LAZZARI A., PASTORI G., SITÀ C., SORZIO P. (2020) Prospettive educative per i servizi 0-6, Bergamo Junior.
- MILANI P. (2021) Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali, Trento, Erickson.
- MORENO BOUDON D., SERBATI S., MILANI P. (2021) Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaedia*, 25(60), 107-120.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2018) *La nurturing care per lo sviluppo infantile precoce*, tr. it. a cura del Centro per la Salute del Bambino.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Speciale P.I.P.P.I. tutela

P.I.P.P.I. con i bambini che vivono in comunità e affido familiare, soggetti a provvedimento dell'Autorità Giudiziaria, e nei percorsi di riunificazione familiare

di **Francesca Maci, Anna Salvò**

OBIETTIVI

Garantire agli ATS la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. con alcune famiglie per le quali è stato aperto un procedimento limitativo della responsabilità genitoriale presso l'autorità giudiziaria e/o i cui bambini sono collocati fuori dalla propria famiglia, in affido familiare o comunità residenziale.

P.I.P.P.I. può diventare un'opportunità per:

- **evitare di ricorrere al collocamento fuori famiglia;**
- **accompagnare il percorso del bambino in affido familiare e in comunità residenziale;**
- **progettare e realizzare la riunificazione familiare;**
- **promuovere e facilitare le relazioni tra le due famiglie del bambino (famiglia di origine e famiglia affidataria) e il bambino stesso;**
- **promuovere la condivisione del progetto educativo e facilitare la relazione con la comunità.**

Se la situazione di una famiglia inclusa in P.I.P.P.I. non riesce a garantire la risposta ai bisogni evolutivi del bambino e/o ne mette in discussione la sicurezza rendendo necessaria la segnalazione all'autorità giudiziaria (AG), ciò non comporta in automatico l'interruzione del percorso avviato. P.I.P.P.I. può essere utilizzato come risorsa privilegiata per lavorare in questa situazione e accompagnare la famiglia verso il raggiungimento di una condizione di maggior benessere.

Nella fase della segnalazione all'AG, P.I.P.P.I. può essere indicato come percorso proposto o da proporre alla famiglia per aiutarla ad affrontare le sue difficoltà ed evitare interventi maggiormente limitativi della responsabilità genitoriale. Laddove vi sia un collocamento in famiglia affidataria o comunità residenziale, il percorso di accompagnamento offerto da P.I.P.P.I. e i dispositivi di intervento possono rappresentare una risposta adeguata alla richiesta dell'autorità giudiziaria. Esso può essere un percorso di accompagnamento utile per aiutare e sostenere il bambino e i genitori in quanto aiuta a 'tenere insieme' il bambino e la sua famiglia, ma anche l'eventuale famiglia affidataria e il progetto educativo della comunità residenziale, creando la condizione in cui ognuno, per il suo ruolo, possa partecipare al progetto, favorendo il miglioramento della situazione.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE: LA RIUNIFICAZIONE FAMILIARE

Ogni fase del percorso di accompagnamento (assessment, progettazione, intervento, monitoraggio) richiede di essere direzionata al processo di riunificazione familiare, che deve essere parte integrante del percorso di affido o di inserimento in comunità, che talvolta i bambini e le famiglie affrontano sulla base dei provvedimenti di tutela stabiliti dall'AG. La riunificazione familiare è definita come: *"un percorso personalizzato volto a riunire bambini collocati al di fuori dei contesti familiari con le loro famiglie [...]* Ha lo scopo di aiutare ciascun bambino e ciascuna famiglia a raggiungere e conservare in ogni momento il miglior livello di riunificazione familiare possibile, sia che esso consista nel pieno rientro del bambino nel sistema familiare oppure in altre forme di contatto (per esempio le visite o gli incontri), che si fondino sulla conferma della piena appartenenza del bambino

alla sua famiglia" (Maluccio et al. 1994, in Canali et al. 2001, p. 94).

La riunificazione familiare è un processo fondamentale per la crescita e lo sviluppo positivo del bambino e consiste nella possibilità per lui di riunire e collegare tra loro le esperienze di filiazione, di attaccamento e di legame affettivo, sviluppate nel corso della sua vita. Anche in caso di allontanamento o ripetute separazioni dalla famiglia di origine, il bambino deve avere la possibilità di vedere e tenere vivo quanto di positivo abbia potuto vivere e trovare nelle relazioni esperite, traendo vantaggio dalla contemporanea presenza di diversi adulti che garantiscono sempre la sua sicurezza, protezione, salute, crescita. Questa possibilità spesso si realizza grazie alle cosiddette attività per il diritto di visita, che trovano la loro cornice negli Spazi Incontro o Spazi Neutri e che possono diventare intenzionalmente occasioni e luoghi dedicati alla riunificazione familiare (Salvò, Ferri, 2021; Salvò, 2022).

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

Il criterio dell'intensità è particolarmente importante per evitare che i tempi si allunghino oltre il necessario e favorire, di contro, la sua chiusura non appena le condizioni lo consentano.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** Pensata e realizzata a favore dell'intera famiglia, come accompagnamento alla genitorialità, attenzione ai bisogni evolutivi del bambino e facilitazione del processo di riunificazione familiare.
2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** Nel caso di genitori i cui bambini siano stati collocati in affido extrafamiliare, per esempio, l'esperienza della partecipazione ai gruppi di genitori è una risorsa importante perché consente loro di viverci come 'genitori', riconosciuti in quanto tali e questo è un elemento altamente motivante che gioca un ruolo positivo nell'affrontare i disagi e le resistenze al cambiamento. Il gruppo genitori anche in caso di presenza di procedimento dell'AG, costituisce un intervento di accompagnamento alla genitorialità.
3. **Vicinanza solidale.** Il procedimento di AG che limita la responsabilità genitoriale, non sempre prevede il ricorso al collocamento del bambino fuori dalla propria famiglia bensì l'attivazione di interventi a supporto al nucleo familiare. Tra questi vi è la

Vicinanza solidale, dispositivo attraverso cui è possibile affiancare e facilitare lo svolgimento di alcune routine/compiti della famiglia e le risposte ai bisogni del bambino, anche garantendo la frequenza della scuola, lo svolgimento delle sue attività e di nuove esperienze. Questo dispositivo è particolarmente utile anche nelle situazioni in cui è stato necessario collocare il bambino fuori famiglia per sostenere il percorso di riunificazione familiare offrendo ai genitori un sostegno relazionale che li supporti nelle loro funzioni e nella relazione con il bambino e nell'integrazione con il contesto sociale.

4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi.** Nelle situazioni di bambini/e coinvolti in percorsi di protezione, il dialogo tra gli adulti significativi (famiglie, insegnanti, operatori) consente di avere una visione completa e articolata dei bisogni di crescita dei bambini/e e di individuare obiettivi specifici di miglioramento sui quali lavorare insieme. Allo stesso modo consente ai bambini/e di vivere serenamente le relazioni a scuola, anche autorizzandosi a rappresentare le proprie diverse appartenenze.

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari allo speciale P.I.P.P.I. Tutela, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 **Q. / S-03**.

Fermo restando l'esigenza di protezione del bambino e la garanzia del suo interesse superiore, la prospettiva della VPT consente di focalizzare i percorsi che coinvolgono l'autorità giudiziaria, anche nella percezione della famiglia, sulla dimensione dell'aiuto piuttosto che su quella del controllo.

1. **Assessment.** Va favorita la partecipazione attiva del bambino, della sua famiglia, della famiglia affidataria, degli educatori della comunità e degli operatori degli altri servizi coinvolgendo il punto di vista di ciascuno sulle scelte da fare (risultati attesi e azioni). Insieme alla microprogettazione, l'assessment viene realizzato dirigendo un particolare interesse alle buone relazioni tra il bambino e la sua famiglia, il bambino e la famiglia affidataria e tra le due famiglie, nel rispetto del principio dell'interesse superiore del bambino. Nei percorsi comunitari, il coinvolgimento in questa fase degli operatori della comunità favorisce la

convergenza e l'integrazione degli sguardi, garantendo la possibilità di rappresentare la complessità della situazione del bambino e della famiglia; ciò getta le basi, inoltre, per una progettazione e realizzazione condivisa del progetto di intervento.

2. **Progettazione.** In tutte le situazioni è importante progettare interventi capaci di garantire il miglior livello possibile di riunificazione familiare (vedi sopra). Nelle situazioni in cui sia previsto il rientro in famiglia, la microprogettazione può consistere nella definizione di un intervento di accompagnamento alla realizzazione di questo obiettivo. In questo caso l'intervento si estende ad un supporto successivo alla riunificazione stessa, un periodo di accompagnamento al consolidamento di nuovi equilibri, nonché di ridefinizione del rapporto con la propria famiglia e con quella affidataria nel rispetto del mantenimento dei legami affettivi. Nel caso di percorsi comunitari, è fondamentale che il rientro in famiglia venga realizzato in stretta collaborazione con gli operatori della comunità per garantire al bambino l'accompagnamento necessario in una fase di passaggio tanto delicata, che richiede di costruire significati per garantire continuità nell'esperienza e nella crescita del bambino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- MALUCCIO A.N., WARSH R., PINE B.A. (1994) Teaching family reunification, Washington DC, The Child Welfare League of America. Citato in: CANALI C., COLOMBO D., MALUCCIO A.N., MILANI P., PINE B., WARSH R. (2001) Figli e genitori di nuovo insieme. La riunificazione familiare, Padova, Fondazione Zancan.
- SERBATI S., MILANI P. (2013) La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili, Carocci, Roma.
- SALVÒ A., FERRI C. (2021) Tanti modi di stare insieme, Kite, Padova.
- SALVÒ A. (2022) Incontrarsi, stare insieme e stare bene. Pensieri e pratiche negli incontri tra bambini e genitori che non vivono insieme, Kite, Padova.



Speciale P.I.P.P.I. background migratorio

P.I.P.P.I. con le famiglie che vivono esperienze di migrazione

di Luca Agostinetti e Lisa Bugno

OBIETTIVI

Garantire agli AT la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. coinvolgendo efficacemente le famiglie con background migratorio.

Per costruire un percorso partecipativo efficace insieme alle famiglie con background migratorio (ma diremmo più precisamente con tutte le famiglie) è importante prestare alcune attenzioni: esse riguardano la postura assunta da parte di chi educa ed hanno una ricaduta diretta sulla cura prestata alla costruzione dell'incontro, della relazione e dello scambio, influenzandone la qualità. La concretezza del lavoro educativo nelle sue plurali declinazioni ci insegna quanto sia fondamentale il dialogo, non solo per quanto concerne il positivo funzionamento dell'EM, ma soprattutto per la relazione educativa. Proprio il dialogo costituisce

una delle dimensioni chiave dell'agire in senso interculturale, poiché rappresenta quel veicolo in grado di ridurre le distanze e fornire la possibilità di costruire tragitti comuni (De Luigi, 2015). Condizioni indispensabili per attivare delle interazioni proficue e generative sono l'ascolto, il riconoscimento e la comprensione fondati sulla reciprocità. Infine, lavorare educativamente in contesti ad alta eterogeneità e complessità socio-culturale richiede di "allenarsi a uscire da rappresentazioni che dipingono la diversità come solo problematica e ne enfatizzano principalmente criticità e punti di debolezza" per "affiancarvi letture in grado di cogliere anche i punti di forza e le risorse che ogni soggetto in formazione e ogni contesto possiede" (p. 7).

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE: L'EDUCARE INTERCULTURALE?

Percepire e vedere autenticamente l'altro richiede in primo luogo un lavoro su di sé: in altre parole, anzitutto occorre una consapevolezza tale da consentire il decentramento (Fiorucci, 2020), inteso come la capacità di spogliarsi di categorie interpretative etnocentriche. Perché ciò avvenga, è necessario scardinare eventuali stereotipi e pregiudizi e questo è possibile allenandosi a:

- porre attenzione a come si guarda l'altro (Cima, 2019): gli studiosi hanno individuato dei modelli invisibili (ed ampiamente condivisi sul piano sociale, benché in termini inconsci ed impliciti) con cui si incontra l'altro, che conducono a visioni parziali/cristallizzazioni riduttive solo sulle mancanze, oppure sulle somiglianze o, ancora, su curiosità parziali. Sono modalità che impediscono un incontro autentico, in quanto il punto di vista di chi osserva viene stabilito unilateralmente come il riferimento dell'analisi e, in quanto tale, risulta incompleto;
- prediligere l'equilibrio: riconoscere le differenze, ma anche le analogie per far leva sulle comunanze ed evitare i rischi di stigmatizzare, di polarizzare il "noi" ed il "loro" e di esoticizzare le diversità (Agostinetti, 2014). La storia di ogni persona e di ciascuna famiglia ha caratteristiche uniche ed è necessario porsi in relazione per conoscerne i valori che hanno determinato scelte e vicissitudini;
- accogliere la complessità: ovvero, andar oltre le rappresentazioni semplicistiche della realtà e della

diversità, che implicano generalizzazioni, standardizzazioni, stereotipi e sentito dire. Ciò significa assumere un atteggiamento professionale, che implica sospendere il giudizio, osservare, comunicare, porre e porsi domande, riflettere e ritornare sulle pratiche: infatti, come vedremo, i percorsi biografici e formativi dei bambini e dei ragazzi con retroterra migratorio interrogano il pensiero e le pratiche pedagogiche (Zoletto, 2019, p. 64).

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** Nel lavoro che coinvolge famiglie con background migratorio, il compito dell'educativa domiciliare e territoriale (SEDT) è anzitutto quello di osservare quelle che sono le configurazioni e le dinamiche all'interno del nucleo familiare, ma anche le relazioni che esso ha instaurato nel nuovo contesto di vita. È necessario considerare che in un contesto intimo come quello della propria casa, la famiglia possa sentire il bisogno di ricreare aspetti che rimandino alla cultura di appartenenza; ciò non va frainteso come chiusura, giacché può avere una funzione di ponte nelle difficoltà integrative. In questo quadro, l'educatore avrà cura di porsi in dialogo, di stare nel mezzo e di creare le condizioni in grado di rispondere positivamente ai bisogni del bambino e dei componenti della sua famiglia.
2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** Considerato che "l'orientamento interculturale nel contesto educativo ha l'obiettivo di definire un progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto culturale aperto a tutti, autoctoni e stranieri" (Fiorucci, 2020, p. 42), un gruppo dei genitori e dei bambini composto anche da famiglie con background migratorio focalizzerà l'attenzione non solo alle specificità (evitando, se possibile, derive folklorizzanti) che caratterizzano i partecipanti, ma soprattutto alle somiglianze e ai punti in comune. Ciò permette "il reciproco riconoscimento di dignità nella diversità di prospettive e di appartenenze, suscitando la libertà e la consapevolezza delle parti coinvolte" (Fiorucci, 2020, p. 89). Per questo, è determinante costruire occasioni in cui vi siano opportunità di raccontarsi, rivelarsi ed ascoltarsi, oltre a spazi in cui condividere un fare insieme in grado di creare vicinanza/accorciare le distanze.
3. **Vicinanza solidale.** Si tratta del dispositivo che può fungere efficacemente da ponte con il tessuto sociale locale in quanto può inizialmente introdurre la famiglia con background migratorio alla vita della comunità attivando canali di dialogo e operando in direzione di coesione sociale ed uguaglianza. La creazione di collaborazioni informali e di nessi di prossimità contribuirà, via via, all'empowerment della famiglia tramite la creazione di relazioni sociali, avvicinando il nucleo familiare a gruppi o associazioni presenti nel quartiere/territorio, a seconda dei bisogni comunicati o manifestati dal bambino e dai suoi genitori.
4. **Partenariato scuola-famiglia-servizi.** Fiorucci (2020) sottolinea come la scuola sia uno dei luoghi di mediazione interculturale più potenti, poiché "i 'mediatori' non sono solamente le figure professionali che la normativa sull'immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l'utilizzo", bensì ritiene che insegnanti alunni e genitori autoctoni e non ed il territorio circostante siano soggetti "chiamati a diventare protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco" (p. 89).

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

- **Accoglienza.** come anticipato, per attivare un dialogo efficace, è indispensabile dare parola: succede spesso che le persone che hanno svolto un viaggio di migrazione recente non parlino (correntemente) l'italiano. Per comprendere chi ci sta di fronte e meglio accompagnare il lavoro educativo è indispensabile attivare le possibilità che consentono di parlare, raccontarsi e spiegare: in base alle risorse a disposizione, le alternative sono il rivolgersi a dei mediatori linguistici o l'attivazione delle reti sul territorio che implicino il coinvolgimento di altre famiglie o persone in grado di mediare la comunicazione. Queste azioni sono imprescindibili nella fase di accoglienza, ma devono evolvere nella direzione dell'autonomia, ossia in possibilità di apprendimento dell'italiano come lingua seconda.
- **Assessment.** In questa fase è necessario conferire visibilità non solo ai bisogni definiti di primo livello, che attengono appunto alla prima integrazione, ma anche a quelli identitari, di appartenenza, formativi e culturali. In particolare, dato l'alto numero

di minori di seconda generazione, sarà probabile l'esigenza di focalizzarsi sui bisogni dei bambini che crescono "in bilico tra contesti di riferimento differenti" (Fiorucci, 2020, p. 54) per quanto concerne la definizione dell'integrità del sé. Sono molteplici gli aspetti che possono influire in tale determinazione, in base all'età e al contesto in cui il bambino è inserito. La letteratura ha individuato un ampio ventaglio di questioni cogenti, come l'inversione dei ruoli genitori-figli nel caso in cui i bambini parlino più fluentemente la seconda lingua con conseguenti possibili diverse sfumature sul grado di autorevolezza e 'tenuta' educativa dei primi. O, ancora, tutte le sfumature che possono essere assunte tra i poli idealizzazione-rifiuto dei modelli culturali e formativi delle famiglie di origine ed i relativi conflitti intergenerazionali che possono scaturirne. Disequilibri all'interno delle famiglie possono venire creati anche da questioni di genere, di riconoscimento sociale, di relazione con le istituzioni (scolastiche). Tutto ciò necessita un'osservazione sensibile ed un'attenta interpretazione dei bisogni del bambino e della famiglia: Zoletto (2019) ci ricorda che dovremmo attivare uno sguardo in grado di vedere, bambini, famiglie e comunità come "portatori di valori, saperi, competenze, in una parola di risorse preziose a partire dalle quali costruire percorsi nei quali possano incontrarsi appartenenze comuni, riconoscimento delle differenze, parità delle possibilità e cittadinanza attiva" (p. 8).

- **Progettazione, intervento e monitoraggio.** L'integrazione costituisce un processo plurale e comprende la conquista di strumenti e di capacità che hanno a che fare principalmente con la possibilità di relazioni ricche ed intense. Per questo, il suggerimento è quello di progettare nella direzione di favorire quanto più possibile gli scambi (e le interazioni) con i pari, all'interno e all'esterno della scuola, con altre famiglie del tessuto sociale, attivando quei dispositivi che consentono il supporto e la collaborazione delle reti formali ed informali di prossimità. Nella progettazione che tiene autenticamente conto dei reali bisogni dei bambini, è indispensabile progettare *a partire dai punti di forza* (Zoletto, 2019): più precisamente, che si tratti di pensare ad un intervento educativo che riguarda l'acquisizione della lingua o che si prenda cura delle questio-

ni identitarie, risulta fondamentale muovere dai punti di forza "affinché ciascuno/a possa essere/ sentirsi/venire riconosciuto come "bravo" (competente, brillante...) agli occhi propri, dei compagni/ pari, degli educatori/insegnanti" (p. 8). Un esempio di questa modalità di focalizzare sugli elementi positivi che possono fungere da spunti per l'azione educativa ci viene fornito dallo stesso autore, quando, parlando di seconde generazioni, ci suggerisce di spostare l'attenzione dalle sole relazioni intergenerazionali per considerare "l'altrettanto fondamentale rete di relazioni che connettono questi bambini e bambine anche ai loro coetanei, sia con background migratori famigliari diversi dai loro, sia autoctoni" (p. 65).

Negli interventi e nei monitoraggi il coinvolgimento attivo di tutti i componenti dell'EM è indispensabile per creare un processo di mediazione comune in cui il dialogo e l'incontro vengono sostenuti e le condizioni di uguaglianza vengono facilitate. È utile ricordare come "mediare, nel senso più alto del termine, significa avvicinare, facilitare il contatto, includere, favorire l'interazione e lo scambio, promuovendo opportunità equivalenti nel rispetto delle diversità" (Favaro e Fumagalli, 2004, p. 19).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGOSTINETTO L. (2014) L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. Animazione Sociale, 285, pp. 72-81.
- CIMA R. Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro, Carocci, Roma.
- DE LUIGI R. (2015) Dialogo. Forme di prossimità d-istanti, in Catarci M., Macinai E. Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale, ETS, Pisa, pp. 113-130.
- FAVARO G., FUMAGALLI M. (a cura di) (2004) Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale, Carocci, Roma.
- FIORUCCI M. (2020) Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale, FrancoAngeli, Milano.
- ZOLETTO D. (2019) A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione, FrancoAngeli, Milano.



Speciale P.I.P.P.I. famiglie LGBT +

P.I.P.P.I. con genitori lesbiche, gay, bisessuali, transgender

di Chiara Sità

OBIETTIVO

Garantire agli ATS la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. con famiglie con bambini con un genitore gay, lesbica, bisessuale, transgender. Per un/a bambino/a, avere un genitore gay, lesbica, bisessuale, transgender non costituisce in nessun modo un pregiudizio rispetto alla sua crescita e integrazione sociale. Tuttavia, anche le famiglie LGBT+ possono trovarsi in condizioni di vulnerabilità che possono essere acuite dalla discriminazione o marginalizzazione all'interno dei loro contesti di vita e dalla fragile posizione legale della coppia genitoriale, in particolare del genitore non biologico. Le professioni sociali ed educative hanno nel loro mandato la tutela dei diritti fondamentali delle persone e l'obbligo di non discriminare, anche sulla base del genere e dell'orientamento sessuale. Obiettivo di questa scheda è delineare le principali

specificità delle famiglie LGBT che possono avere un impatto sui percorsi di accompagnamento e fornire orientamenti per l'intervento.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE:

LGBT+ è un acronimo che si riferisce a persone lesbiche, gay, bisessuali, transgender e più in generale a tutte quelle persone che non si sentono pienamente rappresentate sotto l'etichetta di donna o uomo eterosessuale. Le famiglie LGBT+ sono quelle in cui almeno un genitore si identifica come tale.

La ricerca ha dimostrato che non vi sono differenze tra figli/e cresciuti in coppie eterosessuali e omosessuali in termini di benessere, salute, sviluppo psicosociale, identità di genere, competenze emotive, successo scolastico. Tuttavia, questa popolazione di bambini e adolescenti può essere esposta a prese in giro, isolamento o bullismo. Non è l'orientamento sessuale dei genitori, ma il pregiudizio e la discriminazione verso queste famiglie a costituire un rischio per bambine e bambini (Ferrari, 2015).

In Italia, dal 2016 l'istituto dell'unione civile garantisce alle coppie omosessuali le tutele di cui godono le coppie sposate; tuttavia, la legge non riconosce il legame genitoriale tra la coppia e i figli/e. Questa condizione ha diverse ripercussioni sulla vita delle famiglie: per esempio, il genitore non biologico non è legalmente un genitore e quindi necessita di una delega per svolgere numerose attività quotidiane, come andare a prendere i figli a scuola, firmare le giustificazioni o partecipare agli organismi rappresentativi; non può chiedere congedi parentali sul lavoro e non può essere coinvolto nelle decisioni che riguardano la salute delle figlie o figli. In caso di morte del genitore legale non vi è alcun automatismo che garantisca all'altro genitore la custodia, esponendo bambine e bambini al rischio di non aver garantita una continuità affettiva con le figure genitoriali. Lo stesso rischio è presente in caso di separazione. Infatti, la mancanza di un legame riconosciuto con entrambi i genitori non garantisce i figli né rispetto agli obblighi genitoriali - in termini di mantenimento economico o accudimento, né rispetto ai diritti di continuità affettiva e affidamento congiunto.

Molte famiglie LGBT+ tentano di colmare il vuoto giuridico facendo ricorso ad accordi privati, talvolta rivolgendosi alla mediazione familiare in caso

di separazione o conflitto. Alcune intraprendono un lungo iter di adozione in casi particolari per riconoscere la genitorialità del figlio del partner. Le famiglie LGBT+ (ma con loro al giorno d'oggi anche molte famiglie eterosessuali) non corrispondono alle aspettative sociali sui ruoli genitoriali e di genere: tendenzialmente si dividono i compiti di cura e di lavoro domestico in modo più equo e negoziano nel quotidiano i loro modi di essere genitori. Questa specificità può essere anche un'interessante occasione per i professionisti per ripensare quanto le loro pratiche e linguaggi sono eteronormativi, cioè fondati sul presupposto che i ruoli di genere siano binari, complementari e fondati sulla biologia, e che l'eterosessualità sia l'unica forma delle relazioni di coppia: per esempio, può consentire di osservare criticamente la tendenza ad attribuire alla madre un insieme di compiti domestici e di cura che non sono mai attribuiti ai padri; o di svelare le aspettative e regole di comportamento diverse che, a volte inconsapevolmente, sono veicolate a ragazze e ragazzi. Per approfondire: *Parole per includere* (AA.VV., 2019)

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** È di fondamentale importanza che gli educatori che accompagnano la famiglia nei suoi contesti di vita siano adeguatamente formati in merito alle specificità e alle sfide che incontrano le famiglie LGBT+ e che dedichino tempo a conoscere i linguaggi, le narrazioni e le esperienze del nucleo familiare, nonché a prestare ascolto ai timori e alle difficoltà incontrate nella relazione con i servizi e con il territorio in cui vivono.
2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** Un gruppo genitori e bambini che al suo interno vede la presenza di famiglie di diversa struttura e costituzione richiede alcune attenzioni fin dall'inizio: per esempio, alcuni temi sensibili su cui progettare in chiave inclusiva possono essere la storia familiare e la storia della nascita che sono state condivise con i bambini, i nomi con cui i figli chiamano i genitori, la costruzione della genitorialità e la condivisione nella coppia delle funzioni genitoriali. È importante, come in tutti i gruppi, dedicare tempo a costruire modalità di comunicazione e ascolto inclusive e non giudicanti.
3. **Vicinanza solidale.** Nella promozione di legami di supporto informale occorre tenere presente che le famiglie LGBT+ hanno reti di supporto sociale in cui non sempre le famiglie di origine sono presenti. Per alcune di loro, l'accettazione dell'omosessualità in famiglia è estremamente problematica e spesso il *coming out* ha comportato un diradamento delle relazioni con genitori e nonni, e una maggiore presenza di figure elettive di supporto (spesso amici) che assumono funzioni di appoggio familiare a tutti gli effetti. Anche l'associazionismo LGBT+ può costituire una risorsa importante per famiglie che vivono situazioni di difficoltà e che non hanno molte possibilità di incontrare altre famiglie con figli che vivono situazioni simili.
4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi.** Non sempre le famiglie LGBT+ sono visibili nella scuola (de Cordova, Selmi, Sità, 2020). In alcuni contesti, soprattutto dove è maggiore il timore di discriminazioni, i genitori non hanno mai parlato della propria famiglia con gli insegnanti dei figli e si presentano come un nucleo monogenitoriale. È importante che anche nel partenariato scuola-famiglia-servizi si creino le condizioni perché la famiglia possa portare la propria storia e trovare uno spazio per confrontarsi sui bisogni del bambino/a; inoltre, è necessario anche agire con la comunità scolastica per contrastare eventuali situazioni di marginalizzazione e discriminazione, sia nelle relazioni con i pari sia da parte delle altre famiglie. Un approccio di scuola come comunità, basato sull'accoglienza delle diversità e l'attenzione esplicita ai diritti umani e alla giustizia sociale, può fornire risposte adeguate in questo senso, non solo per le famiglie LGBT+ ma per tutte le differenze presenti nella scuola.

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari allo speciale P.I.P.P.I. LGBT+, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 **Q. / S-03**.

1. **Accoglienza.** Nella relazione con servizi e istituzioni, le famiglie LGBT+ costituiscono spesso un "imprevisto", acuito, a volte, dall'origine del bambino/a per mezzo di tecniche di procreazione medicalmente assistita (PMA). Gli assetti dei servizi, la modulistica,

la comunicazione visuale, i linguaggi e le posture dei professionisti sono generalmente tarati sulla famiglia tradizionale. Questo produce una costante necessità per i genitori LGBT di esporre e spiegare la propria situazione familiare ad altri, e la sensazione di dover contare solo sulle proprie capacità, carisma ed energie per poter essere accettate/i; per questo una famiglia che attraversa un momento di difficoltà si trova a dover sostenere una doppia fatica. Inoltre, molte di queste famiglie possono avere vissuto, nella relazione con i professionisti (per esempio, pediatri, insegnanti...) il peso dei giudizi negativi e della non accettazione, e possono sentire la pressione di essere sempre sotto una lente critica e di dover continuamente dimostrare di essere "buoni genitori". Nei servizi possono essere utili alcuni orientamenti:

- una formazione delle EM sulle diversità familiari e gli approcci inclusivi alle famiglie
 - una politica di servizio che fin dal primo contatto rende visibile il suo impegno nel comprendere le diversità familiari e nella non discriminazione. Anche un'attenzione ai linguaggi e alla modulistica utilizzati, al non dare per scontati ruoli di genere fissi, alla presenza nei luoghi chiave di immagini e simboli di riconoscimento (anche un arcobaleno può fare molto) può non solo sostenere una relazione di fiducia con le famiglie LGBT+ ma anche sensibilizzare il contesto e sostenere i genitori eterosessuali che costruiscono modi differenti di essere madri e padri.
2. **Assessment, progettazione, intervento.** La dimensione partecipativa dell'assessment, della progettazione, dell'intervento e del suo monitoraggio è estremamente importante per le famiglie LGBT+ per diversi motivi:
- assume bambine/i e genitori come esperti della loro vita familiare, aprendo spazi per raccontare la propria famiglia e il proprio progetto di vita in modo situato, senza doversi rapportare a degli standard o dei modelli a cui corrispondere;
 - fornisce una cornice e un significato al loro lavoro di visibilità familiare perché attraverso un ascolto aperto, curioso e non giudicante può alleggerire la fatica che questa visibilità con il mondo esterno porta con sé. È importante in ogni fase che gli operatori siano parte attiva, anche nelle EM, dei

percorsi di riconoscimento della famiglia anche con le sue fatiche e fragilità e che prestino attenzione a non cadere nell'automatismo - scientificamente infondato - di considerare una genitorialità non tradizionale come causa di tali fragilità. Particolare attenzione va prestata alle relazioni di riferimento allargate della famiglia, che non sempre comprendono la rete familiare di origine ma spesso sono importanti fonti di supporto nel quotidiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2019) Parole per includere. Un glossario europeo sulla genitorialità LGBT+.
- DE CORDOVA F., SELMI G. SITÀ C. (2020) Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca FamilyLives, in Ead, a cura di, Legami possibili. Ricerche e strumenti per l'inclusione delle famiglie LGB, Pisa, ETS.
- FERRARI F. (2015) La famiglia inattesa. I genitori omosessuali e i loro figli, Milano, Mimesis.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Speciale P.I.P.P.I. disabilità

P.I.P.P.I. e le famiglie che vivono con bambine/i con disabilità

di Anna Salvò, Giovanna Murru, Diego Di Masi

OBIETTIVO

Garantire agli ATS la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. coinvolgendo famiglie che vivono una disabilità di uno o più figli.

In letteratura sono in uso sia l'espressione "bambino/a disabile" sia "bambino/a con disabilità" che corrispondono a due posizioni distinte definite rispettivamente identity-first e person first. Con la prima espressione si intende rivendicare una posizione identitaria nella quale la disabilità (o la neurodivergenza) è inscindibile dalla persona. Chi opta, invece, per l'espressione person first (bambine con disabilità) afferma che la persona viene prima della sua diagnosi. Entrambe le posizioni sono comunemente accettate (al contrario di espressioni come "diversamente abile" che riflette un approccio abilista e paternalista). Spetta alle persone interessate decidere quale linguaggio utilizzare per rappresentarsi e essere rappresentate (Acanfora, 2021).

La condizione di disabilità non costituisce necessariamente una situazione di svantaggio o di vulnerabilità. Qui proviamo a mettere l'accento sulla disabilità come se fosse possibile isolarla e ricondurla all'esperienza della singola famiglia, ma chi lavora quotidianamente con persone che vivono la disabilità è consapevole che lo svantaggio e la marginalità non dipendono da fattori biologici, ma da un contesto sociale, culturale ed economico che produce esclusione. La vulnerabilità non è una condizione soggettiva, ma "una caratteristica fondamentale delle nostre vite condivise e interdipendenti" (Butler, 2020, 48). Obiettivo di questa scheda è dunque spostare lo sguardo dalla singola bambina e bambino, o singola famiglia, alle relazioni tra gli elementi che compongono il sistema nel quale bambine, bambini e famiglie vivono. La condizione di disabilità è un elemento che può creare situazioni di vulnerabilità familiare, cui P.I.P.P.I. può contribuire nel costruire risposte. Nel caso di bambini con disabilità le procedure e i percorsi sono ben definiti dalla legislazione vigente e la scommessa è di valorizzarli attraverso le proposte di P.I.P.P.I.:

- adoperandosi per costruire unità e coerenza tra tutti i progetti in corso per il bambino (familiare, scolastico, sanitario, riabilitativo, sociale, educativo);
- ponendo l'attenzione a tutte le dimensioni della vita del bambino, non solo alla diagnosi di disabilità (più facile da vedere e affrontare) ma anche a obiettivi relazionali ed educativi che riguardano le dimensioni evolutive del bambino nell'interesse e complessità delle sue molteplici dimensioni di vita;
- credendo nelle possibilità di evoluzione e cambiamento.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE: IL BAMBINO E LA SUA FAMIGLIA

Nell'introduzione italiana al volume dedicato alla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), strumento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), la disabilità viene definita "come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo (32). Siamo dunque in un modello bio-psico-sociale che invita a una lettura sistemica dei processi di inclusione. Adottare una prospettiva

ecologica significa abbandonare le letture lineari centrate sulle bambine e i bambini con disabilità, con i loro bisogni "speciali", le loro qualità e caratteristiche individuali descritte a partire da una diagnosi, per orientare lo sguardo sulla relazione tra aspetti biologici (strutture e funzioni corporee), psicologici (fattori personali) e sociali (ambiente).

L'attore principale del percorso è il/i bambino/i nella sua interezza di vissuti, relazioni, contesti che vive insieme con la sua famiglia. A loro va riconosciuto un ruolo di regia nel progetto di vita per evitare il rischio di 'disabilitare' la famiglia sostituendosi a essa, rendendola dipendente dall'aiuto dato dai servizi. La famiglia va infatti accompagnata a sviluppare le sue caratteristiche, la sua identità, costruendo e provando ad attuare il progetto educativo a favore del suo bambino nella prospettiva del progetto di vita.

La condizione di disabilità di uno dei componenti della famiglia a volte tocca/raggiunge/condiziona le relazioni tra tutti i membri della famiglia. Per questo essa richiede di porre attenzione ad alcuni aspetti:

- l'isolamento sociale in cui spesso si trovano queste famiglie, perché a volte la rete delle relazioni non sa come aiutare, e la famiglia non sa cosa/come chiedere aiuto, e a chi;
- ai fratelli del/dei bambino/i con disabilità, che vivono quotidianamente le peculiarità e le criticità della disabilità e i cui bisogni personali talvolta rischiano di essere messi in secondo piano (Farinella 2015; Franco, Silvestrin 2021);
- al singolo genitore e alla coppia ai quali viene richiesto un surplus di energie che spesso ha dei costi molto elevati sulla qualità di vita.

L'occasione che P.I.P.P.I. può rappresentare per queste famiglie e per questi bambini è di indossare gli occhiali adatti a mettere a fuoco i bisogni di ogni componente della famiglia, affinché ognuno si senta nominato e riconosciuto, evitando la sofferenza e/o l'invisibilità in funzione dei legittimi bisogni che la disabilità pone in evidenza. Il programma P.I.P.P.I. può essere quindi interpretato come un ulteriore facilitatore contestuale da attivare per promuovere il benessere e la partecipazione delle bambine e dei bambini e della famiglia e attuare così il diritto alla piena inclusione, in linea con quanto stabilito dalla Convenzione dei diritti delle persone con disabilità,

dalla normativa vigente (Legge 104/92, D.Lgs 66/17 e D.Lgs 96/19) e dai documenti ministeriali come, per esempio, le linee guida per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità.

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** Importante per rispondere ai bisogni di crescita del bambino, non necessariamente o esclusivamente di assistenza (per i quali ci sono altri operatori formati) anche rivolgendo l'attenzione all'inclusione nell'ambiente di vita attraverso la cura delle competenze per la frequentazione del quartiere, dei luoghi pubblici, dei negozi, dei centri aggregativi ecc. Nell'ambito dell'inclusione è presente un ulteriore contesto nel quale opera l'educatore: quello scolastico. Questo professionista, previsto dall'articolo 13 comma 3 della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, è stato inizialmente immaginato per fornire un'assistenza ad personam per promuovere l'autonomia e la comunicazione del bambino/a con disabilità a scuola. Nel rispetto del quadro normativo e nella tutela del diritto del bambino/a, sempre di più questo ruolo viene interpretato come punto di contatto tra bambine e bambini e gruppo classe, ma soprattutto, nell'ottica del progetto di vita, tra scuola ed extra scuola. Non sono rari, infatti, educatori che lavorano con il nucleo familiare a casa, nel territorio e a scuola. Pur nella precarietà lavorativa, molto spesso l'educatore è il solo professionista che riesce a garantire una continuità "orizzontale", ovvero nel contesto di vita e "verticale", nel lavoro con le bambine e i bambini con disabilità e la famiglia che si protrae negli anni. L'educativa anche nelle sue forme di comunicazione tra domiciliarità e scuola, è una leva fondamentale per superare le barriere presenti nei contesti di vita e per sostenere i facilitatori necessari a garantire la partecipazione delle bambine e dei bambini alle diverse attività.
2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** Oltre ai gruppi tradizionalmente proposti da P.I.P.P.I., il lavoro con la disabilità apre ad almeno due nuove tipologie di gruppi di parola. Il primo potrebbe essere dedicato alle sorelle e ai fratelli di bambine con disabilità per sostenere anche il loro ruolo come facilitatori dei processi inclusivi.

Nell'incontro con le famiglie emerge, inoltre, il bisogno di promuovere uno spazio di confronto tra famiglie che sentono di condividere la stessa condizione. In questa prospettiva diventa fondamentale il confronto con le associazioni di persone con disabilità presenti nei territori. Per evitare il rischio di stigmatizzazione, gli incontri con le famiglie potrebbero essere pensati coinvolgendo le stesse famiglie per costruire insieme anche dei momenti aperti alla cittadinanza al fine di promuovere una cultura dell'inclusione.

Un ulteriore elemento da tenere in considerazione è il metodo di conduzione di gruppi. In un approccio che vuole essere 'capacitante' il confronto sarà orientato al progetto di vita e alla generazione di futuri possibili.

3. **Vicinanza solidale.** Oltre a essere un dispositivo centrale nell'affrontare gli impegni dei genitori e a garantire una organizzazione sostenibile della quotidianità, la vicinanza solidale consente di leggere le risorse relazionali della famiglia e potenziarle. Tuttavia, queste risorse possono venir meno a causa di difficoltà reali o immaginate. In questa situazione, centrale è il ruolo che può giocare l'Equipe Multidisciplinare, o il mondo dell'associazionismo, promuovendo l'incontro con le realtà presenti nel contesto di vita e con genitori esperti.
4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi.** Con la scuola e i servizi alla prima infanzia è importante costruire relazioni non come percorsi paralleli, ma con un approccio multidisciplinare che si inserisce nel percorso dettato dalla normativa di riferimento (in particolare dalla L.104/92 e successive integrazioni) e ne amplia, all'occorrenza, gli incontri e i temi di confronto: dagli apprendimenti tipicamente disciplinari a quelli della acquisizione di autonomie, della vita di relazione, del confronto con i pari e della qualità della vita. La scuola e i servizi alla prima infanzia rappresentano sia un dispositivo che un contesto nel quale articolare gli altri dispositivi. Come dispositivo la scuola e i servizi alla prima infanzia offrono, grazie alla normativa vigente, l'opportunità di realizzare l'approccio multiprofessionale e multidisciplinare richiesto per affrontare le sfide della complessità educativa tout court. I gruppi di lavoro per l'inclusione (GLI), che vedono il coinvolgimento e la partecipazione di tutti i

professionisti, della famiglia e, quando possibile, delle bambine e dei bambini, sono un'opportunità concreta per condividere preoccupazioni, letture, analisi, progetti e risposte ai bisogni e alle aspirazioni dei bambini/e e delle famiglie. Il GLI, ma anche gli altri gruppi di lavoro previsti dalla normativa, sono strumenti operativi per promuovere l'inclusione. La scuola e i servizi alla prima infanzia possono essere pensati come contesti nei quali realizzare gli altri dispositivi, opportunità resa oggi ancora più concreta dai patti educativi di comunità

Q. / S-04

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari allo speciale P.I.P.P.I. disabilità, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 Q. / S-03

1. **Accoglienza.** Nel proporre P.I.P.P.I. alla famiglia, il servizio di base o i servizi distrettuali per l'Età Evolutiva o la Neuropsichiatria Infantile individuano i partner da coinvolgere nella équipe multidisciplinare, iniziando dagli attori/servizi chiave per poi ampliare la rete includendo altri soggetti, individuati a partire dalle risposte ai bisogni emergenti. Ogni iniziativa che si intende avviare deve essere concordata con la famiglia che partecipa attivamente in tutte le fasi del progetto. Si suggerisce di partire dai documenti previsti dalla normativa per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni e degli studenti con disabilità (D. lgs 66/2017 e 96/2019): il Profilo di funzionamento (PdF) e il PEI (Piano Educativo Individualizzato). Entrambi i documenti sono organizzati a partire dall'ICF e permettono di individuare le barriere e i facilitatori che intervengono nel contesto. In particolare, il PdF è redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare dell'ASL in collaborazione con la famiglia e con la partecipazione della scuola (insegnante di sostegno). Oltre alle informazioni generali e alla diagnosi clinica, il PdF fornisce informazioni sulle strutture e funzioni corporee e una valutazione iniziale sulle capacità e performance rispetto ai domini che definiscono l'area dedicata alle attività e alla partecipazione alle situazioni di vita (apprendimento e applicazione delle conoscenze; compiti e richieste generali, comunicazione, mobilità, cura della propria persona, vita domestica, interazioni e

relazioni interpersonali, area di vita fondamentali, vita sociale, civile e di comunità).

Diversi domini dell'ICF si sovrappongono alle sotto-dimensioni che compongono il Triangolo o "Mondo del Bambino" (come, per esempio, apprendimento; relazioni familiari e sociali; autonomia; emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti; cura di base; ecc...). Le informazioni raccolte con i due strumenti possono essere integrate e arricchite vicendevolmente. Il dialogo tra questi due strumenti diventa quindi una opportunità per avviare un confronto tra i diversi professionisti e costruire un linguaggio comune. Per entrambi gli strumenti centrale è il punto di vista delle famiglie e dei bambini che partecipano in modo attivo alla loro compilazione.

2. **Assessment.** È importante dare voce a tutti i membri della famiglia:
 - il Triangolo si usa con i genitori dei bambini con disabilità come con tutti i genitori. Una particolare attenzione va data alla sottodimensione 'autorealizzazione delle figure genitoriali' nel presente e 'cura di base, sicurezza e protezione' nel futuro: temi come la propria morte/malattia che lascia i figli in situazione di grave vulnerabilità, la prospettiva di vita dettata da alcune patologie, la sofferenza e l'ospedalizzazione dei bambini, sono temi che generano preoccupazione e vanno tenuti presenti perché a volte condizionano scelte e decisioni; per proporre il Triangolo al bambino ci sarà invece bisogno di una riformulazione, sia nel lessico che nel linguaggio utilizzati, che ne faciliti la fruizione, in base alle sue caratteristiche e capacità e ai suoi canali comunicativi. Per promuovere la partecipazione di bambini che non riescono a esprimersi verbalmente a causa di patologie o che presentano deficit cognitivi, il Triangolo può essere proposto avvalendosi della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA);
 - è da considerare la reale possibilità di proporre il Triangolo anche ai fratelli, come pista di dialogo sui loro propri bisogni.
3. **Progettazione.** Attenzione a individuare azioni sostenibili per la famiglia, con alcune attenzioni particolari nelle microprogettazioni:
 - azioni 'controcorrente' rispetto i tanti doveri imposti dal prendersi cura della disabilità (pause; iniziative di svago/piacere per la famiglia; tempo

'speciale' per ciascun figlio; tempo special' per la coppia ecc.);

- azioni che lavorano per adattare l'ambiente ad assumere attenzioni di volta in volta 'speciali'.

È importante che la progettazione tenga conto delle novità introdotte dal D. Lgs 66 del 2017 che regola la redazione del Progetto individuale che continua a essere, come indicato nell'art 14 della legge 328 del 2000, di competenza dell'Ente locale. Il Progetto individuale comprende: il Profilo di funzionamento, le prestazioni di cura e di riabilitazione, il Piano Educativo Individualizzato, i servizi alla persona, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale, i sostegni per il nucleo familiare. Il progetto individuale è una fotografia del presente e un atto di pianificazione del futuro sul quale costruire il progetto di vita e i percorsi di autonomia delle persone disabili. In questa prospettiva capacitante il Mondo del bambino trova la sua collocazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACANFORA F. (2020) In altre parole. Dizionario minimo di diversità, effequ, Firenze.
- BUTLER J. (2020) La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico, Edizione Nottetempo, Milano.
- DI MASI D. (2022) "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore, Integrazione Scolastica e Sociale.
- FARINELLA A. (2015) Siblings. Essere fratelli di ragazzi con disabilità, Erickson, Trento.
- FRANCO G., SILVESTRIN N. (2021) Il guanto di mio fratello, la disabilità raccontata ai bambini, Edizioni Il Prato.
- FRISO V., VISENTIN S. (2019) Oltre la vulnerabilità e la marginalità: quando un progetto di vita costruisce opportunità generative. In: Dainese R., a cura di, La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione, a cura di, Franco Angeli, Milano, pp. 74 - 102.
- MARCHISIO C. M. (2019) Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione, Carocci, Roma.
- OMS (2017) ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti, Erickson, Trento.



Speciale P.I.P.P.I. dipendenze

P.I.P.P.I. con le famiglie che vivono in situazioni di dipendenza

di **Katia Bolelli**

OBIETTIVO

Garantire agli ATS la possibilità di sperimentare P.I.P.P.I. coinvolgendo famiglie che vivono una situazione di dipendenza dei genitori. Le condotte di dipendenza possono intervenire nell'esercizio della funzione genitoriale, ma, solitamente, non impedirli. La condizione tossicomane non compromette definitivamente la capacità genitoriale, anche se esistono elementi che possono renderne difficile l'esercizio: la precarietà occupazionale, la condizione di salute, la posizione giudiziaria, l'instabilità del rapporto di coppia. Condizioni psico-socio ambientali di questa portata aggravano la quotidianità dei genitori tossicodipendenti, generando talvolta situazioni nelle quali le necessità di sviluppo dei bambini, non riescono ad essere la priorità del sistema familiare.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE

La Relazione annuale al Parlamento sul fenomeno delle tossicodipendenze in Italia anno 2021 (dati 2020) afferma che nel 2020 le persone in carico ai servizi per le dipendenze, di età compresa fra i 12 e i 65 anni, erano 125.428, di cui il 14,5%, donne. Nonostante i numeri descrivano una certa diffusione, il nascondimento e la negazione delle condotte di abuso sono comportamenti tipici fra coloro che vivono questa problematica.

Le famiglie dove gli adulti hanno comportamenti di abuso e dipendenza, tendono a isolarsi e a erodere progressivamente i legami e le relazioni, per evitare il confronto, ridurre le situazioni di stress e la frustrazione che può attivarsi durante gli scambi interpersonali. Per queste ragioni, i genitori che fanno uso di droghe spesso sono estranei alle situazioni di socializzazione tipiche di chi ha figli nella fascia d'età della scolarizzazione e sono privi di quelle informazioni che solitamente transitano nei gruppi informali e formali di genitori: le opportunità aggregative, le strategie comuni di risposta ai bisogni dei bambini, accesso gratuito a servizi socio - educativi e sanitari etc. Scegliere di informare la popolazione di quanto è attivato dal sistema sociale locale per sostenere la genitorialità, anche quando caratterizzata da condizioni complesse, risponde a una molteplicità di fini:

- aumenta la partecipazione dei cittadini alle iniziative;
- offre una guida all'accesso ai servizi, in modo particolare a chi si sente disorientato proprio perché in una condizione di "bisogno";
- permette di contattare persone interessate ma non direttamente coinvolte nella problematica (es. familiari, nonni, *stakeholders* di vario tipo);
- al genitore con problemi di dipendenza, offre la possibilità di essere ingaggiato partendo da uno status comune nella popolazione (essere genitore), piuttosto che dalla condizione discriminante (tossicodipendente).

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** La letteratura sostiene che le famiglie in cui esiste la pratica dell'uso o abuso di sostanze tendono a ridurre progressivamente i rapporti sociali, fonte di stress per il rischio che si evidenzia "il problema".

Questo dispositivo ha una duplice opportunità: lavorare affinché gli adulti della famiglia concentrino le proprie capacità verso la cura dei bisogni del bambino e per creare condizioni attraverso le quali il genitore che fa uso di droghe possa fare esperienza di una relazione decentrata dalla sostanza (si pensi come la sostanza possa essere centrale e per le relazioni atte al mantenimento della dipendenza che per le relazioni dedicate alla cura della stessa). Obiettivo del lavoro dell'EM è che si possa parlare delle abitudini di condotta (se sussistono) in modo trasparente e comunque in riferimento alla genitorialità.

2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** Alcuni genitori con storie di tossicodipendenza potrebbero non avere il profilo di personalità adatto ad un lavoro di gruppo: verificato questo, grazie al servizio specialistico, la partecipazione ai gruppi permetterà al genitore di lavorare su eventuali meccanismi di negazione e razionalizzazione, che spesso sono di ostacolo sia alla risoluzione del problema di dipendenza che alla piena risposta ai bisogni dei propri figli.
3. **Vicinanza solidale.** Il carattere di normalità che presuppone questo dispositivo è il primo ostacolo da superare nel proporre questo tipo di supporto: le persone tossicodipendenti possono aver eroso il significato delle parole "fiducia", "disponibilità", "gratuità" che sono alla base di questo tipo di esperienza fra famiglie. Nel lavoro tra famiglie, sarà importante valorizzare la possibilità che viene garantita ai bambini di rimanere nel "terreno della famiglia", nell'attesa che l'intero sistema familiare possa occuparsene in modo autonomo, insieme all'esperienza di leggere insieme il beneficio della complementarietà.
4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi.** La vulnerabilità di queste famiglie ha, talvolta, la forma "dell'assenza" ai riti tipici dell'accompagnamento alla crescita dei bambini (colloqui, feste di fine anno ecc) proposti dalla scuola: il dispositivo del partenariato diventa una risorsa preziosa per accompagnare la famiglia a comprendere il senso, il ruolo e i compiti di ognuno nel cammino di crescita di un bambino. La creazione di questa alleanza richiede tempi e ridefinizioni continue: la progressiva buona esperienza che il bambino potrà vivere grazie a

questo partenariato potrà fungere per il genitore da motivazione nel superare le fatiche del rivisitare opinioni, vissuti ed esperienze del proprio passato.

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari a speciale P.I.P.P.I. Dipendenze, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 **Q. / S-03**.

1. **Accoglienza.** È una fase cruciale che spesso implica la collaborazione fra il servizio per le tossicodipendenze e i servizi dell'area minori e famiglie in cui il primo lavoro è formare una EM che condivida il riconoscimento nell'adulto 'tossicodipendente' del genitore, in modo da individuare un nuovo obiettivo del suo progetto che concerne l'attenzione ai bisogni di sviluppo del figlio e alla dimensione della genitorialità;
2. **Assessment.** I bisogni dei bambini che crescono in situazioni di questo tipo richiedono una lettura attenta che riesca a rilevare, quanto e con quale intensità, l'uso di sostanze da parte delle figure di riferimento incida e qualifichi le dinamiche interpersonali (relazione mamma/bambino, papà/bambino, mamma/papà). La diade genitore/bambino e le interrelazioni familiari sono compromesse dall'uso di droghe? In che modo? Le esigenze di crescita e sviluppo sono uno spazio di riflessione che è possibile condividere con le madri e/o i padri?
3. **Progettazione.** La gravidanza e la nascita di un bambino in una coppia e/o donna che fanno uso di sostanze, non è sempre preceduta da un "desiderio di genitorialità", ma può essere vissuta come un'occasione di riscatto e riconquista di una prospettiva di vita. In questa logica, il procedere per microprogettazioni che l'approccio della VPT suggerisce, può dimostrarsi una proposta utile. Il genitore potrà apprendere e sperimentare una strategia di *coping* (la microprogettazione) funzionale al frequente disturbo d'ansia che può caratterizzare gli assuntori di sostanze.
4. **Intervento e monitoraggio.** L'equipe multidisciplinare avrà il compito di creare le condizioni perché con questa tipologia di famiglie sia garantita la continuità dei professionisti che lavorano, insieme alla famiglia, per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti. Il genitore verrà così garantito nel suo

bisogno di poter creare, con i propri tempi, un legame significativo (rinforzo positivo) con operatori preparati a costruire un'alleanza educativa che saprà valorizzare i progressi e si distinguerà dai rapporti invischiati e compromessi che, in passato, possono aver alimentato le condotte di dipendenza dalle sostanze e che sarà alimentata dalla frequentazione dei diversi dispositivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI - DIPARTIMENTO PER LE POLITICHE ANTIDROGA (2021) Relazione annuale al Parlamento sul fenomeno delle tossicodipendenze in Italia.

CIRILLO S., BERRINI R., CAMBIASO G., (2017) La famiglia del tossicodipendente. Tra terapia e ricerca, Milano, Raffaello Cortina Editori.

GIACOMELLO C. (2021) Children whose parents use drugs. Promising practices and recommendations, Pompidou Group - Council of Europe.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Speciale P.I.P.P.I. vulnerabilità mafiosa

P.I.P.P.I. con le famiglie che vivono in situazioni di criminalità organizzata

di Faustino Rizzo

OBIETTIVO

L'obiettivo di questa scheda è di ampliare lo sguardo dell'intervento sociale con le famiglie che vivono in contesti mafiosi e sono interessate da provvedimenti dell'AG (Autorità Giudiziaria). Adottando un approccio fondato sull'affermazione dell'intrinseca educabilità della persona umana, l'intervento è teso ad accompagnare la famiglia alla scoperta di un sentire diverso da quello mafioso. La crescita delle segnalazioni all'AG di bambini e ragazzi per associazione di tipo mafioso insieme all'adozione di misure per la cura e la protezione dei diritti e dello sviluppo dei bambini nati in famiglie che fanno esperienza della vulnerabilità mafiosa hanno dato vita nell'ultimo decennio a nuove esperienze di tutela e accompagnamento (Di Bella, Surace, 2019; Di Bella, Zapelli, 2019).

I dati raccolti dall'AG hanno confermato alcune delle conoscenze sulle mafie già note e dibattute dalla letteratura, tra queste in particolare il carattere ereditario della consorte mafiosa, e dei processi di inculturazione mafiosa che avvengono tra le mura domestiche. Bambini travolti fin dalla nascita nella cultura mafiosa, cresciuti in contesti malavitosi in cui imparano a conoscere e concepire la realtà secondo le regole sociali e culturali proprie di un sistema associativo, com'è quello mafioso.

Una vera e propria organizzazione sociale che radicandosi nella vita e nell'agire quotidiano si insinua nel modo di pensare comune. Attraverso quella che è stata definita una "pedagogia mafiosa" i bambini e i ragazzi sono coinvolti in percorsi di crescita e sviluppo che determinano l'accettazione delle regole del gruppo e il graduale coinvolgimento nell'organizzazione criminale (Schermi, 2010; Panizza, 2017).

Guardando al fenomeno mafioso come l'espressione della vulnerabilità umana è necessario che l'azione di tutela e di cura sia attivata attraverso misure di prevenzione e, laddove possibile, di supporto alla genitorialità. Il programma P.I.P.P.I. può contribuire nello sviluppo di un percorso di comprensione per i servizi sociali e il territorio dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie. La ridefinizione della mafiosità alla luce dei bisogni e dei diritti potrebbe aprire un nuovo spazio di dialogo, inclusione e transizione dalla pedagogia mafiosa alla pedagogia dell'ascolto, della relazione e della genitorialità positiva.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE: CONOSCERE IL CONTESTO MAFIOSO

Nel caso dell'accompagnamento di famiglie segnate dalla cultura mafiosa bisogna considerare per la formazione delle equipe e dell'ATS le specificità della cultura mafiosa per il riconoscimento degli obiettivi da cui muovere per la progettazione degli interventi educativi.

La formazione all'osservazione e all'analisi della vulnerabilità mafiosa potrebbe dare evidenza ai bisogni educativi legati al fenomeno mafioso e altrimenti inesplorati.

Nei casi in cui è coinvolta l'AG con misure di

allontanamento e/0 decadimento della responsabilità genitoriale sarà necessario focalizzarsi sui percorsi di riunificazione familiare (cfr. scheda P.I.P.P.I. Tutela). La diffusione del fenomeno mafioso e il bisogno di accompagnamento e talvolta tutela del bambino vanno di pari passo alla difficoltà di comprendere questa come una particolare vulnerabilità andando oltre il racconto per lo più cronachistico delle mafie soltanto come gruppi di criminali, ad esempio attraverso la partecipazione ad attività formative sul fenomeno mafioso, tramite cui interrogarsi sulla percezione che l'equipe ha di "mafia, mafie", considerando l'opportunità di rileggere l'esperienza di ciascuno nella prospettiva della vulnerabilità mafiosa da cui partire per un'analisi del territorio e dell'accompagnamento delle famiglie.

LE ATTENZIONI: I DISPOSITIVI DI P.I.P.P.I.

1. **Educativa domiciliare e territoriale.** Occasione per l'operatore di entrare nella quotidianità del bambino e della famiglia e aprire nuovi spazi di dialogo, apertura attraverso cui supportare la genitorialità, divulgare la cultura democratica, accompagnare alla scoperta del territorio andando, laddove necessario, oltre il quartiere.
2. **Gruppi dei genitori e dei bambini.** La dimensione comunitaria positiva che il dispositivo propone si contrappone al falso spirito comunitario che contraddistingue l'organizzazione mafiosa. La gratuità dell'incontro con l'altro, l'esperienza dell'ascolto, ovvero dell'ascoltare e dell'essere ascoltati rappresentano, nel caso di genitori che vivono in contesti mafiosi, un'importante risorsa per acquisire consapevolezza della visione che ciascuno ha di sé e del mondo. L'attenzione del gruppo allo sviluppo e alla crescita delle abilità relazionali e sociali dei partecipanti può trasformarsi in occasioni di confronto sulle scelte educative in cui chiedere/offrire l'aiuto per rispondere ai bisogni evolutivi del bambino.
3. **Vicinanza solidale.** È una risorsa chiave per aprire spazi di relazione e incontro che aiutino a superare i legami di dipendenza e subordinazione tipici del vivere mafioso. Attraverso questo dispositivo la famiglia, genitori e bambini, possono fare esperienza di 'ben-essere', di 'essere bene', 'stare bene' con sé e con gli altri. La scoperta dell'altro, di stare bene insieme ad altri nella comunità po-

trebbe generare la curiosità, l'interesse, lo slancio per avviare un processo di cambiamento.

4. **Partenariato scuola/nido-famiglia-servizi.** Il dialogo, il confronto, la condivisione del progetto educativo tra scuola, famiglia e servizi ha una particolare rilevanza nei luoghi in cui la cultura mafiosa è predominante. In alcuni di questi territori la scuola e i servizi rappresentano uno dei pochi punti di incontro tra due mondi tra loro contrapposti: quello democratico e quello mafioso. La scuola, insieme ai servizi e alle altre agenzie educative sono presidi di legalità permanenti, a volte i soli, in grado di accogliere la vulnerabilità mafiosa e dare una risposta positiva ai bisogni di sviluppo del bambino. Il partenariato scuola-famiglia-servizi rappresenta per il bambino l'occasione di 'saltare il muro' e andare oltre le ombre che le mafie portano nelle vite dei bambini e dei ragazzi.

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Si specificano solo gli aspetti peculiari di speciale P.I.P.P.I. vulnerabilità mafiosa, all'interno di una cornice più ampia offerta nella Sezione 3 **Q. / S-03**.

1. **Accoglienza.** Tenere conto per la formazione dell'equipe multidisciplinare della particolarità che la vulnerabilità mafiosa porta con sé. È necessario includere tra i membri dell'EM figure formate alla comprensione del fenomeno mafioso. I bisogni del bambino e la minaccia che la vulnerabilità mafiosa rappresenta per lo sviluppo delle stesse rappresentano uno dei punti a partire dal quale coinvolgere la famiglia. La famiglia e il bambino hanno bisogno di superare la diffidenza verso le Istituzioni; riconoscere la gratuità dell'intervento, come intervento di aiuto che non chiede nulla in cambio.
2. **Assessment.** I bisogni dei bambini che crescono in territori e famiglie segnati dal fenomeno mafioso richiedono un'attenzione per il riconoscimento di questa particolare vulnerabilità. In che modo il coinvolgimento dei genitori o della famiglia nell'organizzazione criminale di stampo mafioso compromette lo sviluppo del bambino e della relazione bambino/genitore? Quale possibilità di cambiamento può essere offerta alla famiglia? È sufficiente l'intervento dei servizi sociali?
3. **Progettazione.** Attenzione a individuare azioni che

permettano alla famiglia e al bambino di mettere in discussione le radici da cui deriva la vulnerabilità mafiosa, con alcune attenzioni particolari nelle microproiezioni che possono riguardare ad esempio anche azioni 'controcorrente' di scoperta della cultura democratica e della giustizia sociale per una risignificazione del proprio mondo, di sé e degli altri.

4. **Intervento e monitoraggio.** La costruzione di documentazione puntuale e condivisa con il bambino e la famiglia potrebbe facilitare l'acquisizione di consapevolezza del percorso fatto insieme e il riconoscimento dei benefici di questo incontro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

DI BELLA R., SURACE P. (2019) Il progetto Liberi di scegliere: la tutela dei minori di 'ndragheta nella prassi giudiziaria del Tribunale per i minori di Reggio Calabria, Rubbettino, Soveria Mannelli.

DI BELLA R., ZAPPELLI M. (2019) Liberi di scegliere, Rizzoli, Milano.

PANIZZA G. (2017) Cattivi maestri: la sfida educativa alla pedagogia mafiosa, EDB, Bologna.

SCHERMI M. (2010) Crescere alle mafie, Franco Angeli, Milano.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Speciale P.I.P.P.I. Benessere Operatori

P.I.P.P.I. con gli operatori che svolgono ogni giorno un lavoro emotivo nella relazione con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, esponendosi allo sviluppo di disturbi vicari.

di Natascia Bobbo, Marco Ius, Paola Rigoni

OBIETTIVO

Offrire agli operatori interessati la possibilità di conoscere e sperimentare alcune strategie di auto-cura utili a sostenerli e a prevenire quei vissuti di malessere che talvolta emergono nel lavoro emotivo che essi esprimono confrontandosi con la quotidianità dolorosa di bambini e famiglie in condizioni di vulnerabilità sociale e materiale. È ormai noto, infatti, che il lavoro emotivo che gli operatori svolgono spesso in modo poco consapevole, inibendo emozioni che sentono o esprimendo emozioni che non provano per poter rispondere ai bisogni dell'altro e alle richieste del proprio ruolo professionale, li espone allo sviluppo di disturbi vicari quali la *Compassion Fatigue* e il *Burnout*.

PROSPETTIVE DA CONSIDERARE

In base al tipo di mansione o ruolo ricoperto, ogni operatore sa che esistono una serie di regole, più o meno esplicite, che lo vincolano ad esprimere o controllare alcune emozioni, sia nei confronti delle persone che cerca di aiutare sia verso i colleghi o superiori. Inoltre, sa di dover imparare, nel tempo, a controllare o gestire quelle emozioni che possono scaturire in lui dalla conoscenza o osservazione di situazioni particolarmente traumatiche o dolorose e che, come tali, sono in grado di pregiudicare il suo benessere come persona, prima ancora che come professionista (Hochschild, 2015). Il lavoro a stretto contatto con l'utenza, le esigenze di servizio, le risorse disponibili portano con sé un carico emotivo che spesso non trova uno spazio di rielaborazione né nei rapporti informali nel luogo di lavoro, né nella formazione continua. Il benessere in ambito lavorativo comincia dalla consapevolezza e dalla conoscenza di alcune dinamiche interiori che sono parte di noi come di chi lavora con noi. In modo spesso non-consapevole la nostra intelligenza viene attivata per fare fronte a situazioni che richiedono una nostra regolazione emotiva per poter esprimere o gestire emozioni che non sentiamo come nostre. Tali esperienze di mancata sintonia vengono definite "dissonanza emozionale" e se provate di frequente possono esporre al rischio di sviluppare uno o più disturbi vicari.

Tra i diversi disturbi identificati, due appaiono più coerenti al vissuto di molti operatori sociali: la *Compassion Fatigue* e il *Burnout*. Il primo dei due, la *Compassion Fatigue* (CF), (Figley, 2002; Bobbo, 2015) è definito in letteratura come il costo della cura nelle professioni d'aiuto che si occupano di persone colpite e rese vulnerabili dagli urti della vita (Figley 2002): può essere descritta come uno degli effetti a lungo termine di un continuo accumulo di esperienze di compassione; un accumulo tale da provocare un esaurimento profondo a livello fisico, emotivo e spirituale. L'operatore rischia di provare una vera e intensa sofferenza uno smarrimento come esiti della sua continua esposizione ad esperienze di conoscenza e osservazione di situazioni e vicende esistenziali provate dal disagio, dalla sofferenza, dalla povertà materiale, culturale o simbolica (McLaren, 2015), dall'ascolto di storie di abusi, maltrattamenti o di semplice e ancora più disarmante negligenza

parentale su bambini resi vulnerabili dalle esperienze vissute. L'altro disturbo citato, il più noto *Burnout*, è definito come l'effetto manifesto di una sensazione invasiva di totale esaurimento emozionale che emerge nell'operatore a seguito di prolungati periodi di stress psico-fisico: il soggetto potrà esprimere comportamenti difensivi quali il distacco emotivo nei confronti delle persone che dovrebbe o vorrebbe aiutare (perdita della capacità empatica), un atteggiamento di deresponsabilizzazione rispetto ai propri compiti di ruolo, fino, in alcuni casi, ad un vero e proprio atteggiamento cinico nei confronti della sofferenza (Maslach et al., 2014).

L'Accordo Quadro in materia di stress lavoro correlato (2004) definisce tale stress come "una condizione, accompagnata da sofferenze o disfunzioni fisiche, psichiche, psicologiche o sociali, che scaturisce dalla sensazione individuale di non essere in grado di rispondere alle richieste o di non essere all'altezza delle aspettative". L'accordo sottolinea che, anche se si nota un buon adattamento del professionista rispetto alla situazione contingente di pressione lavorativa, vanno considerati gli effetti che possono sorgere da un'esposizione a tale pressione continua nel tempo, tenendo presente che le singole persone possono reagire in molteplici modi rispetto a situazioni simili che si presentano di fronte e loro.

Sono stati elaborati grazie a percorsi di sperimentazione e ricerca con gli operatori, alcuni percorsi specifici utili per migliorare le capacità di autocura dei professionisti, che si possono approfondire nel testo *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale* (Bobbo, Ius, 2022). I percorsi individuati sono:

- **Primo percorso - Autoconsapevolezza del proprio benessere professionale.** Implica la valutazione dei propri segnali di malessere professionale e l'individuazione dei fattori di protezione individuali e di gruppo.
- **Secondo percorso - Autoconsapevolezza emotiva e identitaria.** Implica l'analisi delle proprie capacità e difficoltà nel lavoro emotivo e la definizione della propria identità professionale, reale e desiderata.
- **Terzo percorso - Autoconsapevolezza comunicativa e relazionale.** Implica l'analisi delle proprie strategie comunicative e relazionali, delle scorcio-

toie della mente attivate e delle trappole in cui si rischia di cadere.

- **Quarto percorso - Autocura e cura del gruppo di lavoro.** Comprende l'identificazione delle proprie strategie di autocura, la generazione di alternative utili a facilitare la creazione di comunità di lavoro mutuamente supportive.

LE ATTENZIONI: LE TAPPE DELLA VALUTAZIONE PARTECIPATIVA E TRASFORMATIVA

Per la scheda Benessere operatori, le tappe della VPT sono specificate in riferimento agli operatori in quanto operatori.

I lavori sperimentali condotti hanno prodotto un piccolo manuale che integra teoria e pratica (Bobbo, Ius, 2022), offrendo al singolo operatore così come ai gruppi di lavoro la possibilità di approfondire temi e di mettere in pratica alcune attività specifiche di ciascuno percorso. Idealmente, la realizzazione di un percorso di implementazione di strategie di autocura dovrebbe prevedere quattro passaggi:

1. **Accoglienza e conoscenza.** Presa visione dei contenuti teorici, con approfondimento conoscitivo dei temi e dei costrutti riguardanti il lavoro emotivo e i disturbi vicari;
2. **Assessment e auto-valutazione.** Autovalutazione del proprio stato di benessere professionale e valutazione dello stato di benessere professionale del gruppo di lavoro mediante l'utilizzo di strumenti specifici da utilizzarsi secondo una logica partecipativa di confronto e discussione con i colleghi e i responsabili di servizio.
3. **Progettazione di percorsi di benessere.** Progettazione di percorsi specifici, declinati secondo le esigenze del singolo o del gruppo di lavoro e orientati ai temi inerenti il benessere professionale e i quattro moduli definiti.

Nota a margine: la possibilità di realizzare i percorsi, se attuata, dovrà essere implementata attraverso un continuo confronto tra gli operatori, in una logica di apertura e di condivisione delle prospettive e dei bisogni. Piccole conquiste, semplici routine di benessere che possano derivare da tali percorsi potranno essere un punto di inizio per ulteriori percorsi in una logica di crescente complessità e di più ampia autoconsapevolezza, al fine di creare

e concretizzare sempre più efficaci strategie di autocura per il gruppo e per il singolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BOBBO N. (2015) Dalla Compassion fatigue alla Compassion satisfaction, Padova, Cleup.

BOBBO N., IUS M. (2021) Lavoro di cura, educazione e benessere professionale, Padova University Press.

FIGLEY C. R. (Ed.). (2002) Treating compassion fatigue, Routledge.

HOCHSCHILD A. R. (2015) The managed heart. In Working in America, Routledge, pp. 47-54.

LEITER M. P., MASLACH C., FRAME K. (2014) Burnout, The encyclopedia of clinical psychology, pp. 1-7.

MCLAREN P. (2002) Critical pedagogy: A look at the major concepts, Routledge/Falmer Press.



<https://formazione.pippi.unipd.it>

Bibliografia

- AGNELLO M. (2015) I gruppi con i genitori. L'esperienza dei conduttori, in Casartelli A., De Ambrogio U. (a cura di) Allargare lo sguardo. Percorsi di valorizzazione delle risorse nell'intervento con i minori e i loro genitori, "I Quid", "Prospettive Sociali e Sanitarie", 14, Comune di Milano, 51-58.
- ALLEGRI E. (2015) Il servizio sociale di comunità, Carocci, Roma.
- ALTMARE E., GARGIULO, A. (2017) Musicabilità. Disabilità, «el sistema Abreu» e neuroscienze, Radici Future, Bari.
- BONDIOLI A., MANTOVANI S. (1987) Manuale critico dell'asilo nido, Franco Angeli, Milano.
- BOUCHARD J.M. (2002) Partenariat et agir communicationnel. In: Guerdan V., Bouchard J.M., Mercier M., a cura di, Partenariat: chercheurs, praticiens, familles, Les Editions Logiques, Outremont Quebec, 115-130.
- BOVE C. (2020) Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali, Franco Angeli, Milano.
- BRONFENBRENNER U. (2005) Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo, trad. it. (2010), Erickson, Trento.
- BRONFENBRENNER U. (1979) Ecologia dello sviluppo umano, trad. it. (1986), Il Mulino, Bologna.
- CHASKIN R.J., BROWN P., VENKATESH S.A., VIDAL A. (2001) Building community capacity. Aldine, New York.
- COLLACCHIONI L., MARCHETTI A. (2013) L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa, Aracne, Roma.
- DEL RIO G., LUPPI M. (2010) Gruppo e relazione di aiuto. Saperi, competenze, emozioni, Milano, Franco Angeli.
- DEWEY J. (1938), Esperienza e educazione, trad. It (2014), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- DI MASI D. (2013) La voce dei bambini: il dialogo come strumento di partecipazione, in *Minoriustizia*, 3, 82-90.
- DI PIETRO M., LUPO I. (2021) Conosco le mie emozioni? 3-6 anni. Strumenti per la valutazione e il potenziamento delle competenze socio-affettive, Erickson Trento.
- DONATI P., SOLCI R. (2011) I beni relazionali. Cosa sono e quali effetti producono, Torino, Bollati Boringhieri.
- DOZZA L. (2018) Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In: Cerrochi L., a cura di, Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità, Milano, FrancoAngeli, 26-48.
- FOLGHERAITER, CAPPELLETTI (2013) Natural Helpers Storie di utenti e familiari esperti, Erickson, Trento.
- FRANCES A. (2013) Primo, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie, Bollati Boringhieri, Torino.
- GALIMBERTI U., VIVARELLO A. (2021) Che tempesta! 50 emozioni raccontate ai ragazzi, Feltrinelli, Milano.
- GORI F., MAIONE S. (2013) Il gruppo di sostegno all'esperienza, in Sartori P. (a cura di) Mi affido, Ti affidi Affidiamoci, Molfetta (BA), La Meridiana, 59-72.
- GOUSSOT A., ZUCCHI R. (2015), Pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione, Milano, Mondadori Education.
- GREENBERG M.T., KUSCHÉ C.A. (2009) Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini, La Meridiana, Molfetta (BA).
- GUERRA M., LUCIANO E. (2010) La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- IARFATE R., ROSNATI R. (2007) Riconoscersi genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale, Trento, Erickson.
- IANES D., CRAMEROTTI S., FOGAROLO F., a cura di (2021) Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. La nuova versione del grande classico Erickson sul Piano educativo individualizzato, proposta e commentata sulla base dei modelli del Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 e delle Linee guida, Erickson, Trento.
- KANEKLIN C. (2010) Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva, Milano, Raffaello Cortina.
- LACHARITE C. (2011) Négligence envers les enfants et actions collectives auprès des parents: vers une pratique centrée sur l'expérience parentale des besoins des enfants dans l'animation de groupes de parole de parents, in Zaouche-Gaudron C., Précarités et éducation familiale, Toulouse, Èrès, pp. 393-400.
- LOOS S., VITTORI R. (2011a) 99 e più giochi cooperativi, Notes Edizioni, Milano.
- LOOS S., VITTORI R. (2011b) Gruppo gruppo delle mie brame, EGA, Torino.

- MALACRIDA M., SGOBBI B., VIGNOLA D. (2021) Educare alle emozioni. Strumenti operativi per aiutare i bambini a conoscere e regolare il proprio mondo emotivo, Franco Angeli, Milano.
- MASTROMARINO R. (2013) La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo, Milano, Franco Angeli.
- MAURIZIO R., PEROTTA N., SALVADORI G. (2015) L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici, Carocci, Roma.
- MEZIROW J. (1991), Apprendimento e trasformazione, trad.it. (2003), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MI- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA (2018) Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa
- MILANI P. (1993) Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo, Trento, Erickson.
- MILANI P. (2012) Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti tra scuole e famiglie, in Rivista Italiana di educazione familiare, 1, 25-37
- MILANI P. (2018) Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità, Roma, Carocci.
- MILANI P. (2021) Povertà e invisibilità dei bambini, in Bambini, 8/2021, 28-32.
- MILANI P., a cura di, (2008) Co-educare i bambini, Pensa MultiMedia, Lecce.
- MILANI P., a cura di, (2010) Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia, Kite Edizioni, Padova.
- MILANI P., SERBATI S. (2013) La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili, Carocci, Roma.
- MLPS - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2017a) L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, Roma
- MLPS - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2017b) L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Versione Easy to read, Roma.
- NICHOLS K., JENKINSON J. (2008) I gruppi di sostegno, Bologna, Il Mulino.
- PALMIERI C. (2018b) Dentro il lavoro educativo. pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa, FrancoAngeli, Milano
- PELLAI A. (2018) L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze, Rizzoli, Milano.
- PETRELLA A. (2022) Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo, Pensa Multimedia, Lecce.
- PETRELLA A., MILANI P., cura di, (2020) Il quaderno della formazione. I quaderni dei patti per l'inclusione sociale, Padova University Press, Padova.
- PETRELLA A., SERBATI S. (2017) Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso, in Encyclopaideia, XXI (48), 46-69.
- PRANDIN A., DI NARDO A. (2020) Pratiche educative domiciliari : educatori e famiglie tra case e cimase, Gruppo Abele, Torino.
- PUBBLICO TUTORE DEI MINORI DEL VENETO, DIREZIONE SERVIZI SOCIALI, UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DEL VENETO. "Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi sociali e sociosanitari per la protezione e tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi nel contesto scolastico". Allegato alla Dgr n. 3898 del 9 dicembre 2008.
- SELLENET C. (2004) Animer des groupes de parole de parents. Silence....on parle!, Paris, L'Harmattan.
- SERBATI S. (2016) Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, in Rivista Internazionale di Educazione Familiare, 2, pp. 95-116.
- SERBATI S. (2020) La valutazione e documentazione pedagogica. Strumenti per l'educatore, Carocci, Roma.
- SERBATI S., MILANI P. (2013) La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili, Roma, Carocci.
- SERBATI S., PETRELLA A. (2021) La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare: la partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1, 273-299.
- SIRTOLI S., SERBATI S. (2017) Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità, in Rivista Internazionale di Educazione Familiare, 2, 59-75.
- STACCIOLI G. (2010) Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco, Roma, Carocci.

TABACCHI A. (2019) L'educatore a domicilio. Tra riflessività e buone prassi, La Feltrinelli, Milano.

TUGGIA M. (2017) La vicinanza solidale, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2, 77-93.

TUGGIA M. (2020) L'educatore come geografo umano. Un metodo per la conoscenza educativa con i bambini, gli adolescenti e le loro famiglie in situazione di vulnerabilità, Edizioni La Meridiana, Molfetta.

ZANON O. (2015) La formazione al sostegno alla genitorialità. In: Casartelli A., De Ambrogio U., a cura di, Allargare lo sguardo Percorsi di valorizzazione delle risorse nell'intervento con i minori e i loro genitori, i Quid, Prospettive sociali e sanitarie, Milano, 43-50.

ZANON O. (2016) Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni, Roma, Carocci.

ZAPPELLA M. (2021) Bambini con l'Etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione, Feltrinelli, Milano.

ZUCCHI R., MOLETTA A. (2013), Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza, Milano, Maggioli Editore.

P.I.P.P.I.

Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione

ML  **MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI**



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

978-88-6938-344-1



9 788869 383441