



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA

IN SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CICLO XXVII

Le rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti e formazione riflessiva

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Paola Milani

Dottoranda: Ombretta Zanon

Anno accademico 2014/2015

INDICE

ABSTRACT	3
INTRODUZIONE	9
1. IL CONTESTO DELLA RICERCA: IL PROGRAMMA P.I.P.P.I	17
1.1 Motivazioni culturali e finalità	19
1.2 Quadro teorico di riferimento	24
1.3 Metodo del programma	25
1.4 Struttura del programma	31
1.4.1 Il Modello Logico di Implementazione	34
1.5 Piano di valutazione e di intervento	37
1.6 Partecipanti	40
1.6.1 Le famiglie	40
1.6.2 Gli operatori	44
2. IL FRAMEWORK TEORICO DELLA RICERCA.....	49
2.1 Le rappresentazioni sociali.....	51
2.1.1 Le prospettive di significato come costruito interdisciplinare	51
2.1.2 Il concetto di rappresentazione sociale.....	57
2.1.2.1 Le rappresentazioni come orientamento dell'azione	60
2.1.2.2 Il linguaggio come espressione e costruzione delle rappresentazioni.....	62
2.1.2.3 La trasformazione delle rappresentazioni	67
2.1.2.4 Le rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti	72
2.1.2.5 Il ruolo dei "fattori aspecifici" nella relazione di aiuto	75
2.2 L'evoluzione del paradigma di apprendimento e il metodo della formazione riflessiva	80
2.2.1 L'apprendimento come attività sociale e situata	80
2.2.1.1 La comunità di pratiche	84
2.2.2 L'apprendimento come trasformazione delle prospettive di significato	86
2.2.3 La formazione continua dei professionisti come "ermeneutica della pratica"	96
2.2.3.1 L'esperienza come prassi e sapere pratico.....	98
2.2.3.2 Lo stato attuale dell'indagine dei processi di formazione situata nel lavoro di tutela	103
2.2.3.3 L'approccio narrativo come dispositivo riflessivo	104
2.2.3.4 Le pratiche discorsive ed intersoggettive nella costruzione della conoscenza	109
2.2.3.5 Le pratiche discorsive nel lavoro degli operatori dei servizi per la tutela.....	114
2.2.4 I processi di formazione continua nel programma P.I.P.P.I.: il tutoraggio con gli operatori	117
2.2.4.1. Il tutoraggio nel Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.	117
2.2.4.2 Obiettivi del tutoraggio	119

2.2.4.3 Metodologia e tecniche del tutoraggio	120
3. IL DISEGNO DELLA RICERCA.....	131
3.1 Metodologia della ricerca	133
3.1.1 Approcci metodologici della ricerca	133
3.2 Il disegno della ricerca	139
3.2.1 La domanda di ricerca.....	140
3.2.2 Gli strumenti.....	142
3.2.2.1 Strumenti quantitativi	149
3.2.2.2 Strumenti qualitativi	154
3.2.3 Partecipanti	169
3.2.3.1 Famiglie.....	169
3.2.3.2 Operatori	174
3.2.4 Fasi e tempi	176
4. RISULTATI.....	179
4.1 Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti quantitativi.....	181
4.1.1 Risultati del Preassessment-Postassessment.....	181
4.1.2 Risultati del questionario "Il Mondo del Bambino" – Dimensione "Famiglia"	184
4.1.3 Risultati del questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori	186
4.2 Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti qualitativi	187
4.2.1 Procedura di analisi quantitativa	187
4.2.2 Procedura di analisi qualitativa	188
4.2.3 Risultati dell'analisi dei protocolli discorsivi dei focus group.....	195
4.2.3.1 Risultati dell'analisi quantitativa.....	196
4.2.3.2 Risultati dell'analisi quantitativa con procedura "carta e matita" e dell'analisi qualitativa dati testuali dei focus group T0 e T2.....	199
Area tematica: <i>ESITI</i>	200
Area tematica: <i>PROCESSI</i>	218
4.2.4 Risultati dell'analisi dei protocolli discorsivi dei tutoraggi.....	256
4.2.4.1 Risultati dell'analisi quantitativa.....	260
4.2.4.2 Risultati dell'analisi quantitativa con procedura "carta e matita" e dell'analisi qualitativa	265
Area tematica: <i>ESITI</i>	266
Area tematica: <i>PROCESSI</i>	269
4.2 Discussione.....	293
CONCLUSIONI	303
BIBLIOGRAFIA	323
INDICE FIGURE, TABELLE E GRAFICI	347
ALLEGATI	353
Allegato 1 Preassessment-Postassessment.....	355
Allegato 2 Questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori	368

ABSTRACT

Parole chiave: Negligenza parentale, rappresentazioni sociali, pratiche discorsive, formazione riflessiva.

La ricerca si inserisce all'interno della seconda edizione di un percorso di ricerca-intervento-formazione denominato P.I.P.P.I. (Programma di intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione). Il programma, promosso a partire dal 2011 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in partenariato con il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, sta attuando nel biennio 2015/2016 la quarta implementazione, con il coinvolgimento di circa 1000 famiglie e 3000 operatori dei servizi per la tutela nell'intero territorio nazionale.

Ispirandosi a pratiche per la protezione dell'infanzia già validate nel contesto internazionale, il programma P.I.P.P.I. si pone la finalità di sperimentare e diffondere delle azioni innovative per il sostegno delle famiglie negligenti con figli in età da 0 a 11 anni.

L'obiettivo primario è di ridurre i rischi di allontanamento dei bambini dall'ambiente familiare (*family preservation*) o, nel caso il collocamento del bambino fuori della famiglia si renda necessario, di "allontanare con appropriatezza" e di ridurre i tempi della separazione attraverso una valutazione e una progettazione accurate e tempestive da parte dei servizi (*family re-unification*).

Il metodo proposto dal programma comprende forme di sostegno alle famiglie negligenti di tipo intensivo nel tempo (*home intensive care*) e in forma integrata tra i diversi servizi per la tutela, con la partecipazione diretta dei bambini e dei genitori alla valutazione e alla progettazione (Barudy, Dantagnan, 2007; Chamberland, Léveillé; Trocmé, 2007; Lacharité, Éthier, Nolin, 2006; Milani *et al.*, 2015; Serbati, Milani, 2013).

All'interno del modello logico di implementazione del programma, la presente ricerca dottorale ha esplorato l'area dei processi di formazione e nello specifico l'attività di

formazione riflessiva (Kolb, 2002; Fabbri, 2007; Knowles, 1990; Mezirow, 1991; Mortari, 2003, 2010; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, 1995; Reggio, 2010; Schön, 1983, 1987), continua e interprofessionale realizzata con gli operatori in incontri periodici (denominati "tutoraggi") per il monitoraggio del lavoro con le famiglie.

A partire dalla premessa del ruolo esercitato dalle "prospettive di significato" nel guidare gli atteggiamenti e i comportamenti (Bateson, 1972; Kelly, 1963; Khun, 1962) e in particolare dal costrutto di *rappresentazioni sociali* (Abric, 1994, 1996, 2003; Moscovici, 1961; Jodelet, 1993) espresse attraverso il linguaggio verbale, la ricerca si è orientata a rispondere alla domanda relativa al grado di cambiamento delle rappresentazioni dei professionisti nei confronti delle famiglie, che una formazione sistematica e riflessiva, secondo la metodologia attuata nei tutoraggi con le équipes multidisciplinari, è in grado di apportare.

Nella metodologia della ricerca le rappresentazioni dei professionisti sono state rilevate attraverso degli strumenti quantitativi e qualitativi e, tra i secondi, sono stati analizzati i protocolli discorsivi raccolti nel corso degli incontri di tutoraggio, per individuare attraverso l'evoluzione della struttura semantica del testo le eventuali trasformazioni delle rappresentazioni stesse.

Al termine del percorso sperimentale, la ricerca ha impiegato «il materiale raccolto per svilupparlo in conoscenza scientifica» (Cadei, 2008, p. 48), connettendo ricorsivamente i dati raccolti con la cornice teorica, con particolare riferimento alla valutazione di efficacia dei metodi nella formazione dei professionisti dei servizi per la tutela e al trasferimento nell'ambito del lavoro sociale e sanitario del paradigma pedagogico dell'azione intesa come "teoria in atto" (Orlando Cian, 1997) e generatrice a sua volta di sapere *della* pratica e *per* la pratica.

The "neglecting family" representation of professionals of child care and protection services and their reflexive training

Key words: Parental neglect, social representations, discursive practices, reflexive formation.

The research is part of the second edition of P.I.P.P.I. (Intervention Program for Prevention of Institutionalization), a research-training-intervention funded from 2010 by the Italian Ministry of Labour and Social Affairs in partnership with the Lab of Research and Intervention in Family Education (LabRIEF) of the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology (FISPPA) of the University of Padua. The 4th implementation is currently in progress (2015/2016) involving 1000 families and 3000 professional across the entire national territory.

Inspired by practices for child care and protection already validated and recognized in the international context, the program P.I.P.P.I. aims at testing and disseminating innovative measures to support neglecting families with children 0 to 11 years old. The primary goal is to reduce the risks of placing children out of home (family preservation) or, if the placement is necessary, to "place with appropriateness" and to reduce the time of separation through accurate and timely care plan and evaluation by the services (family reunification). The P.I.P.P.I. method includes forms of intensive family support (home intensive care) and leverages on the integration between the different services, with the direct participation of children and parents in all the step of the care process: assessment, planning, intervention, and evaluation (Barudy, Dantagnan, 2007 Chamberland, Léveillé; Trocmé, 2007; Lacharité,   thier, Nolin, 2006; Milani *et al.*, 2015; Serbati, Milani, 2013).

Within the focus on "processes" as one the main dimensions of the program implementation, this doctoral research explores the area of training processes and specifically the lifelong and interprofessional reflective training (Kolb, 2002; Fabbri, 2007; Knowles, 1990; Mezirow, 1991; Mortari, 2003, 2010; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, 1995, Reggio, 2010; Schön, 1983, 1987) run with professionals in regular meetings (called "tutoring") where professionals monitor the work with families.

According to the role played by the "perspectives of meaning" in driving attitude and behavior (Bateson, 1972; Kelly, 1963; Kuhn, 1962) and in particular to the construct of social representations expressed through verbal language (Abric, 1994; Moscovici, 1961; Jodelet, 1989).

The research aimed at answering the question whether the systematic and reflective training in P.I.P.P.I. fosters the change in the representations about families of professionals.

Using a quali-quantitative methodology, representations of professionals were collected through the quantitative and qualitative tools and in particular, among the latter, discursive protocols collected during the meetings of tutoring were analyzed in order to identify, within the evolution of the semantic structure, the transformation in the representations.

At the end of the experimental process, the research has used «the collected material to develop it in scientific knowledge» (Cadei, 2008, p. 48), reconnecting the data collected with the theoretical framework, with particular reference to the efficacy evaluation of the methods in training of professionals and to the integraton in social work and health field of the pedagogical paradigm of "theory in action" (Orlando Cian, 1997) that fosters and generates knowledge of the practice and for the practice.

«Tutto ciò che è detto, è detto da qualcuno»

(Maturana, Varela, 1980, p. 46)

INTRODUZIONE

«Ci sono due modi di pensare. Il primo [...] pensa alla verità come una relazione verticale tra tra rappresentazione e rappresentato. Il secondo [...] pensa alla verità in modo orizzontale – come l'ultima reinterpretazione delle reinterpretazioni dei nostri predecessori delle reinterpretazioni dei loro predecessori. É la differenza tra il guardare la verità, il bene e la bellezza come oggetti esterni, che noi cerchiamo di collocare e rivelare, e guardare a essi come creazioni, di cui dobbiamo spesso modificare il disegno fondante»

(Rorty, 1982, p. 92)

Il progetto di ricerca oggetto della tesi, finanziato dalla Fondazione Cariparo, si sviluppa all'interno della sperimentazione del programma nazionale P.I.P.P.I., che nasce a fine 2010 da una collaborazione tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova (LabRIEF <http://www.educazione.unipd.it/labrief>) e le 10 Città italiane che hanno aderito alla prima implementazione, con il coinvolgimento delle istituzioni territoriali e degli operatori preposti alla tutela¹ dei bambini (servizi sociali, aziende sanitarie locali, istituti scolastici e associazioni del privato sociale).

L'acronimo P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) si ispira ad un personaggio molto popolare nella letteratura per l'infanzia: Pippi Calzelunghe, una bambina "tremendamente forte" che vive in una casa in rovina e senza genitori e che incarna simbolicamente le potenzialità inesauribili di resilienza dei bambini nel fronteggiare le situazioni critiche.

¹ Data l'ampia variabilità a livello nazionale della denominazione di servizi e interventi nel campo della protezione e cura dell'infanzia, si farà in questa sede riferimento alle indicazioni contenute nel "Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali" – Versione 2009, steso dalla Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, che fa riferimento alle prestazioni a finalità sociale erogate dai Comuni singoli e associati, così come previsto dalla Legge 328/2000, al fine di raccordare in un unico schema classificatorio i diversi riferimenti locali. Nel presente lavoro si adotterà quindi la definizione di "servizi per la tutela" per fare riferimento alla gamma degli interventi professionali attivati in un contesto territoriale per la protezione e la cura dei bambini (con il termine "bambini" si comprendono i minori fino al compimento di 18 anni).

Il programma, in particolare ottemperanza alle Leggi 285/1997, 328/2000 e 149/2001², propone linee d'azione innovative nel campo dell'accompagnamento della genitorialità vulnerabile – e negligente in particolare –, scommettendo su un'ipotesi di contaminazione fra l'ambito della tutela dei "minori" e quello del sostegno alla genitorialità. In questo senso, esso si iscrive all'interno delle linee sviluppate dalla Strategia Europa 2020 per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale come mezzo per rispondere ai bisogni della cittadinanza, sperimentando azioni in grado di sviluppare una genitorialità positiva (REC 2006/19/UE), diffusa nell'ambiente di vita dei bambini che vivono in condizioni di vulnerabilità, così da «rompere il ciclo dello svantaggio sociale» (REC 2013/112/UE).

Il programma P.I.P.P.I. si propone infatti l'obiettivo di individuare, attuare e valutare un approccio intensivo e flessibile, ma allo stesso tempo strutturato e codificato, per il sostegno dei nuclei familiari negligenti (*home intensive care*) con figli in età da 0 a 11 anni e, in percentuale minore, anche nella fascia preadolescenziale tra 12 e 14 anni (Milani *et al.*, 2015). La finalità del metodo proposto è di ridurre significativamente i rischi di allontanamento dei bambini dall'ambiente familiare (*family preservation*) o, nel caso il collocamento del bambino fuori della famiglia si renda necessario, di "allontanare con appropriatezza" – attraverso una valutazione e una progettazione accurate e tempestive da parte dei servizi – e di limitare quanto possibile la durata della separazione del bambino dai suoi genitori, facilitando i processi di riunificazione (*family re-unification*) (Amoròs, 2010; Barudy, Dantagnan, 2007; Chamberland, Léveillé; Trocmé, 2007; Lacharité, Éthier, Nolin, 2006; Milani, 2012; Sellenet, 2006, 2007).

La sfida intrapresa è quella del sostegno alle famiglie considerate a rischio di allontanamento a causa di problemi specifici riconducibili alla negligenza, assumendo l'ipotesi che, se supportate in maniera intensiva, rigorosa e per tempi definiti, attraverso un processo di *empowerment* e secondo l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013) da operatori che lavorano in

² Si fa qui riferimento ai seguenti documenti legislativi: Legge 28 agosto 1997, n. 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"; Legge 8 novembre 2000, n. 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"; Legge 28 marzo 2001, n. 149 "Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori".

équipe multidisciplinari, ossia integrando le loro professionalità e le diverse dimensioni del loro intervento, possono apprendere nuovi modi di promuovere la crescita e lo sviluppo dei loro figli.

Per conseguire questo obiettivo, il programma P.I.P.P.I. si è articolato in tre fasi sperimentali:

- la prima, nel biennio 2011-2012, con l'adesione di 10 Città italiane riservatarie della Legge 285/1997 – Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia – e l'inclusione di 89 famiglie e 122 bambini nel gruppo sperimentale e di 35 famiglie e 37 bambini nel gruppo di "confronto";
- la seconda, nel biennio 2013-2014, con l'adesione di 9 Città italiane – Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia – e l'inclusione di 144 famiglie e 198 bambini nel gruppo sperimentale e di 34 famiglie e 39 bambini nel gruppo di "confronto". Il percorso della ricerca dottorale si è inserito all'interno di questa seconda implementazione;
- la terza, avviata nel biennio 2014-2016, che ha visto l'estensione del programma attraverso il passaggio gestionale dalle Città alle Regioni e alle Province Autonome e che comprende attualmente il coinvolgimento di circa 1000 famiglie e più di 3000 operatori dei servizi in ambito nazionale.

È da sottolineare come sia la prima volta nella storia delle politiche sociali del nostro Paese che ambiti territoriali appartenenti a pressoché tutte le Regioni italiane – dal nord al sud del Paese e in condizioni di grande eterogeneità nell'offerta locale dei servizi e di notevole differenza nei bisogni – volontariamente aderiscono a uno stesso programma sperimentale, che ha visto un rilevante e ripetuto investimento di risorse finanziarie e organizzative da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al fine del conseguimento di un obiettivo comune: quello di sperimentare con le famiglie più vulnerabili un metodo di lavoro che possa, in un secondo momento, diventare stabile e integrato nelle prassi per la tutela dei servizi socio-sanitari e educativi dell'intero Paese.

P.I.P.P.I. è un programma complesso e multidimensionale che fa riferimento al disegno metodologico della ricerca-azione (Lewin, 1951; Mantovani, 1995; Sorzio,

2005; Trinchero, 2002, 2009; Trombetta, Rosiello, 2000), attraverso l'interdipendenza di tre dimensioni:

- l'*intervento*, che concerne il lavoro degli operatori dei servizi per la tutela con le famiglie negligenti;
- la *ricerca*, di cui è responsabile il Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, che monitora l'andamento dell'intervento dei professionisti con i bambini e i genitori e raccoglie i dati necessari a documentare e a valutare gli esiti del programma;
- la *formazione*, di cui è analogamente titolare il Gruppo Scientifico, che si basa sull'ipotesi che l'implementazione di un'innovazione vada accompagnata da specifici processi formativi, che possono ridurre la distanza tra teoria e pratica e tra ricerca accademica e pratiche di intervento nei contesti organizzativi "naturali".

All'interno del Modello Logico di Implementazione del programma, che si articola nelle dimensioni degli Esiti, dei Processi e del Contesto, la ricerca dottorale si è indirizzata sull'area dei processi formativi con gli operatori coinvolti, che comprende sia la formazione di base che la formazione continua, realizzata quest'ultima attraverso regolari e specifici momenti di narrazione e riflessività sulla pratica denominati "tutoraggi". È però doveroso precisare come l'intento euristico dell'indagine non sia quello di isolare artificialmente – e irrealisticamente dal punto di vista dell'ecologia del lavoro sul campo – la variabile relativa ai processi formativi dal complesso inscindibilmente interrelato degli altri fattori per cercare di stabilire delle corrispondenze di tipo causale-lineare, quanto di approfondire teoricamente ed empiricamente una dimensione costitutiva del programma, al fine di verificarne l'efficacia e di contribuire a codificarne ulteriormente metodi e strumenti.

A partire dalla premessa del ruolo significativo esercitato dalle "prospettive di significato" sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli individui e dei gruppi, si è individuato all'interno di tale ampio costrutto interdisciplinare il concetto di "rappresentazione sociale", intesa come l'insieme dei sistemi di credenze, valori e presupposizioni, per gran parte tacite, tramite cui anche i professionisti dei servizi per la tutela leggono le situazioni (nella valutazione) e assumono le relative decisioni (nella progettazione e nell'attuazione degli interventi) con le famiglie negligenti.

Ne deriva che l'apprendimento professionale, inteso come trasformazione effettiva e stabile delle pratiche, presuppone necessariamente un cambiamento da parte degli operatori delle rappresentazioni sottese ai processi percettivo-valutativi delle situazioni familiari cosiddette "negligenti".

La letteratura nell'ambito del lavoro di cura alla persona ha d'altra parte da tempo evidenziato in maniera inequivocabile la portata dei cosiddetti "fattori a-specifici" come elementi predittivi dell'efficacia dell'intervento di aiuto. Tali variabili non sembrano infatti essere collegate ad una presunta gerarchia di incisività delle tipologie di approccio teorico e metodologico adottato dagli operatori, quanto piuttosto alla qualità della relazione che si stabilisce tra i professionisti dei servizi e i soggetti a cui viene rivolto il sostegno (Biehal, 2008; Burford, 2010; Colombo, Cocever, Bianchi, 2004; Contini, Manini, 2007; Dallanegra, Fava, 2012; Davies, Ward, 2012; Dore, Alexander, 1996; Fernandez, 2007; Mccroskey, Meezan, 1998; Norcross, 2002; Quinton, 2005; Ruch, 2005).

Considerando la natura "interna" del costrutto di rappresentazione, è stato assunto nella ricerca il *linguaggio verbale* degli operatori, documentato nel corso di scambi interprofessionali per il racconto e l'analisi delle pratiche, come espressione delle loro rappresentazioni nei confronti delle famiglie negligenti. I "discorsi" dei professionisti vengono così considerati come dei dati utili per ricostruire la loro "semantica dell'azione" (Ricoeur, 1977). Tale scelta metodologica sembra suffragata da diverse argomentazioni teoriche, che indicano il linguaggio come il "mezzo sociale del pensiero" (de Saussure, 1916; Dewey, 1929; Vygotskij, 1934; Berger e Luckmann, 1966) e i "giochi linguistici" che ne derivano (Wittgenstein, 1957) come attività esercitate in base a varie regole che caratterizzano il contesto in cui avviene l'interazione.

La domanda di ricerca ha pertanto inteso indagare se e in quale modo la metodologia formativa adottata nei tutoraggi – basata sul "dire" e "ri-pensare" l'esperienza professionale in forma intersoggettiva e interprofessionale – sia in grado di incidere sul cambiamento delle rappresentazioni dei professionisti nei confronti delle famiglie negligenti e, conseguentemente, sulle loro pratiche di intervento, contribuendo a migliorarle.

La sperimentazione ha avuto quindi l'obiettivo di esplorare l'effetto sull'introduzione di innovazioni cognitive e operative nel campo della tutela dei fattori che concorrono ad alimentare il cosiddetto "mito della cornice", che Popper definisce

«quella versione, largamente sostenuta e spesso perfino inconsapevolmente accettata, secondo la quale tutti gli argomenti razionali devono sempre procedere all'interno di una cornice di assunzioni – così che la cornice stessa resta sempre al di fuori dell'argomentazione razionale» (Popper, 1969, p. 112).

In anni recenti, riprendendo le intuizioni deweyane su "come pensiamo" (Dewey, 1929, 1933, 1939), molti studi sull'apprendimento adulto hanno sostenuto il metodo della narrazione riflessiva dell'esperienza come fattore formativo e tras-formativo, attraverso la circolarità tra la pratica e la sua rielaborazione ermeneutica (Argyris, Schön, 1996; Knowles, 1973; Kolb, 1984; Mezirow, 1990, 1991, 1998; Schön, 1983, 1986). Questa prospettiva psicologica di costruzione della conoscenza professionale, innestata sulla matrice di pensiero della scuola storico-culturale di impostazione vygotskiana e sviluppata successivamente nella "teoria dell'attività", ha fatto largo uso degli strumenti della pragmatica e dell'analisi della conversazione. In questo paradigma teorico l'apprendimento infatti non è più inteso come un'acquisizione mentale individuale e decontestualizzata, bensì come un processo conversazionale che si compie attraverso la partecipazione dei professionisti a specifiche comunità di pensieri e di pratiche (Lave, Wenger, 1991).

«Di fatto l'interesse per questa nuova prospettiva si è verificato contemporaneamente in diversi ambiti di ricerca per il convergere di più prospettive verso un orientamento più vicino alla realtà ecologica della vita umana. Dal punto di vista metodologico questa istanza ha modificato i modi di studiare la cognizione umana ed ha portato ad una profonda revisione dei metodi e delle procedure di studio con un largo uso di analisi delle interazioni (e dei discorsi) tra individui, all'interno di contesti istituzionali» (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995, pp. 7-8).

Questo approccio formativo ha visto un ampio repertorio di declinazioni operative soprattutto nell'ambito del lavoro educativo (Bove, 2009; Canevaro, 1991; Colombo, Varani, 2008; Demetrio, 1999; Formenti, Gamelli, 1998; Maselli, Zanelli, 2013; Mortari, 2009, 2010; Nigris, 2004; Nuzzaci, 2011; Striano, 2001). A fronte della crescente complessità del lavoro di cura nelle situazioni caratterizzate da vulnerabilità familiari di vario ordine, si profila pertanto come utile la trasferibilità anche ad altri contesti organizzativi – e in questo caso al sistema dei servizi per la tutela – del paradigma dell'educazione come *azione e sapere prassico e metacognitivo*, nella prospettiva di valorizzare la dimensione attiva del soggetto e risignificando «la pratica come *teoria in atto*, anche implicita e inconsapevole» (Orlando Cian, 1997, p. 18).

Verranno ora brevemente descritti la struttura della tesi e i contenuti dei diversi capitoli.

Nel primo capitolo vengono presentati i principi teorici e metodologici fondamentali del programma P.I.P.P.I., quale contesto della ricerca.

Nel secondo capitolo si introduce il *framework* teorico al cui interno si è originata la domanda di ricerca, procedendo ad analizzare dapprima il costrutto di rappresentazione sociale e successivamente il concetto di apprendimento come attività sociale e situata, da cui deriva una concezione di formazione che si sostanzia in un'azione di *reflection on action* (Schön, 1983, 1987). Nell'impossibilità di una trattazione esaustiva, vengono sinteticamente richiamate in questa sezione del lavoro le teorizzazioni sulle componenti strutturali e dinamiche delle rappresentazioni maggiormente pertinenti con gli obiettivi della ricerca, con particolare riferimento alla concezione del "nucleo centrale" (Abric, 1994, 1996; Flament, 1989, 1994), che in tale approccio viene considerato come la sede cognitiva dove può verificarsi un effettivo cambiamento di visione dell'oggetto rappresentato.

Nel terzo capitolo si espone il disegno della ricerca effettuata sul campo che, adottando un approccio multimetodo, ha previsto l'impiego di strumenti quantitativi (questionari) e qualitativi (protocolli discorsivi degli operatori audioregistrati nei focus group iniziale e finale e nei tutoraggi), con la finalità di comprendere la dimensione del cambiamento delle cornici epistemologiche professionali degli operatori eventualmente indotto dall'intervento formativo.

Nel quarto capitolo si documenta in maniera dapprima analitica e poi in sintesi i risultati della ricerca, presentando e discutendo criticamente gli esiti ottenuti attraverso le rilevazioni nei due tempi dell'indagine, sia per i singoli strumenti sia con una lettura complessiva. Particolare attenzione sarà inoltre dedicata al processo di triangolazione tra le diverse tipologie di strumenti utilizzati e all'identificazione degli aspetti di efficacia e dei limiti dei procedimenti metodologici e di possibili direttrici riflessive sull'efficacia dei modelli di formazione per i servizi che sostengono le famiglie vulnerabili, in connessione ricorsiva con il quadro teorico di riferimento.

Nelle conclusioni si propone infine una lettura globale del percorso e dei suoi esiti, nella tensione euristica di integrare in maniera coerente gli elementi emersi e di «svilupparli in conoscenza scientifica» (Cadei, 2008, p. 48). La parte finale si configura pertanto come *pars costruens* e di sviluppo futuro dell'area tematica oggetto dell'esplorazione, con la proposta di un paradigma della formazione situato nel campo del lavoro sociale e clinico con i bambini e i genitori più fragili.

1. IL CONTESTO DELLA RICERCA: IL PROGRAMMA P.I.P.P.I.

*«C'era, alla periferia della minuscola città, un vecchio giardino in rovina:
nel giardino c'era una vecchia casa, e nella casa abitava Pippi
Calzelunghe. Aveva nove anni e se ne stava lì sola soletta....*

*[...] Un angelo per mamma e un re di una tribù negra per papà: non
capita davvero a tutti i bambini di avere dei genitori tanto distinti!»*

(Lindgren, 1945, p. 3; p. 23)

1.1 Motivazioni culturali e finalità

Il presente percorso di indagine si inserisce all'interno di un preesistente percorso di ricerca-azione denominato programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione)³ e precisamente nella sua seconda edizione. La prima implementazione del programma si è realizzata nel periodo 2011-2012 in 10 Comuni italiani beneficiari della Legge 285/1997 (Bari, Bologna, Genova, Firenze, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia), a cui è seguita una seconda edizione – rinominata P.I.P.P.I. 2 – nel biennio 2013-2014 con le medesime città partecipanti (ad esclusione di Napoli). Attualmente (luglio 2015) sono in atto contemporaneamente la terza e la quarta edizione del programma (rispettivamente nei bienni 2014-2015 e 2015-2016), con il coinvolgimento complessivo di 19 Regioni con 84 ambiti territoriali nazionali di diversa estensione, di circa 1000 famiglie e più di 3000 operatori dei servizi per la tutela.

Il programma P.I.P.P.I. è il risultato di una collaborazione tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, come soggetto promotore e finanziatore, la *partnership* scientifica di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) del Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell'Università di Padova e i servizi responsabili della tutela dei bambini nei singoli ambiti territoriali e afferenti ai diversi soggetti istituzionali (amministrazioni comunali, aziende sanitarie locali e privato sociale).

³ Questo capitolo riprende e rielabora parti della pubblicazione che descrive i principi teorici e metodologici del programma (Milani *et al.*, 2015).

Gli esiti della prima e della seconda implementazione sono consultabili in: Milani P. *et al.*, (2013), *P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Rapporto di ricerca finale*, "Quaderni della Ricerca Sociale", Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pp. 1-241, http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/InfanziaAdolescenza/Documents/Report%20P.I.P.P.I.%202011-2012_Quaderni%20Sociali_24.pdf; Milani P, Serbati S., Ius M., Di Masi D., Zanon O., Ciampa A., Tangorra R (2014). *Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care*. Peer Review, European Commission, Division of Employment, Social Affairs and Inclusion, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1024&langId=en&newsId=2133&furtherNews=yes>; Milani *et al.* (2015), *P.I.P.P.I. Programma di Intervento per Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Report conclusivo. Seconda implementazione (2013-2014)* (documento interno non pubblicato).

Il Programma P.I.P.P.I. persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie cosiddette “negligenti”, al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d’origine, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti per rispondere ai bisogni dei bambini che vivono in contesti familiari vulnerabili, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l’analisi e la risposta a questi bisogni. L’obiettivo primario è dunque quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo.

Il programma si inserisce sullo sfondo normativo nazionale della tutela dell’infanzia, regolato dalla Legge 184/1993⁴ e dalla successiva Legge 149/2001⁵, dettati legislativi in cui si sancisce esplicitamente il diritto di ogni bambino a rimanere e mantenere i legami con la *propria* famiglia. Il programma P.I.P.P.I., ispirandosi alle pratiche già diffuse nei contesti nordamericani e anglosassoni, si propone infatti l’obiettivo di individuare, attuare e valutare un approccio intensivo e flessibile, ma allo stesso tempo strutturato e codificato, per il sostegno dei nuclei familiari negligenti (attraverso azioni di *home intensive care*) con figli in età da 0 a 11 anni e, in parte, anche nella fascia preadolescenziale tra 12 e 14 anni (Milani *et al.*, 2015). La finalità del metodo proposto è di ridurre significativamente i rischi di allontanamento dei bambini dall’ambiente familiare (interventi di *family preservation*) o, nel caso il collocamento del bambino fuori della famiglia si renda necessario, di “allontanare con appropriatezza” – attraverso una valutazione e una progettazione accurate, globali e tempestive da parte dei servizi – e di limitare quanto possibile la durata della separazione del bambino dai suoi genitori, facilitando i processi di riunificazione (interventi di *family re-unification*) (Barudy, Dantagnan, 2007; Chamberland, Léveillé; Trocmé, 2007; Lacharité, Éthier, Nolin, 2006; Milani, 2012, 2014; Sellenet, 2006, 2007; Serbati, Milani, 2013).

La seconda implementazione di P.I.P.P.I. si è inoltre sviluppata in un arco di tempo in cui si è completato un imponente lavoro del Consiglio d’Europa e della Commissione Europea teso a costruire un quadro regolamentare definito in base alla Convenzione dei Diritti dei Bambini (CRC, 1989, 1991) per l’intervento dei servizi sociali, sanitari,

⁴ Legge 4 maggio 1983 n. 184 “*Diritto del minore ad una famiglia*”.

⁵ Legge 28 marzo 2001 n. 149 “*Modifiche alla Legge 4 maggio 1983, n. 184, recante Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori*”.

educativi e della giustizia nei confronti delle famiglie più fragili, soprattutto nel quadro dell'agenda politica di Europa 2020⁶.

I principi e le strategie promosse da questo quadro regolamentare sono fortemente in sintonia con i principi e le strategie di lavoro promosse nel programma P.I.P.P.I. e tale congruenza ha costituito, tra gli altri fattori, una delle motivazioni che ha indotto le Regioni italiane a voler prendere parte al processo di implementazione nella sua terza edizione dal 2014.

Tradizionalmente, come testimoniato in particolare dalla letteratura sui programmi *evidence based*, il processo di *definizione* è distinto dal processo di *implementazione* di un programma: un gruppo di esperti costruisce gli orientamenti generali, le strategie, le attività e i materiali sui quali un programma si fonda e la sua implementazione inizia quando questo processo di strutturazione è sufficientemente elaborato da poter essere "applicato". Il compito dei soggetti deputati all'implementazione è di seguire più precisamente possibile gli elementi prescritti nella strutturazione del programma. Questo modello solitamente è considerato efficace rispetto a programmi con obiettivi circoscritti e attori coinvolti numericamente contenuti.

⁶ I documenti più rilevanti di tale quadro sono i seguenti:

Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-2015: European Commission (2011); The Council of Europe promotes children's right to be heard and taken seriously in all matters affecting them in line with Recommendation CM/Rec (2012)2 on participation of children and young people under the age of 18; The Council of Europe Guidelines on child-friendly justice; The Council of Europe Guidelines on child-friendly health care; CM/Rec (2011)12 on "Children's rights and social services friendly to children and families"; CM/Rec(2009)10 on "Integrated national strategies to protect children from violence"; Council of the European Union (2011) Council Conclusions Tackling Child Poverty and Promoting Child Well-being, 3099th Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council Meeting, Luxembourg; European Commission (2013a) Commission Recommendation of 20.2.2013, Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage, Brussels: European Commission, C (2013) 778 Final; European Commission (2013b) Communication from the Commission Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014-2020, COM (2013) 83 Final; European Commission (2013c), Social Investment Package Key Facts and Figures, Brussels; European Commission (2013d), Parenting Support Policy Brief; Linee Guida ONU sull'accoglienza dei bambini fuori famiglia d'origine, "Moving Forward".

Dato che P.I.P.P.I. persegue invece obiettivi ampi, coinvolge soggetti istituzionali diversi ed ha un impianto multidimensionale – in quanto implica una dimensione di ricerca, una di formazione e una di intervento – coerentemente con le maggiori sperimentazioni internazionali nel contesto dell'intervento con le famiglie vulnerabili, si è reso necessario, sin dall'inizio, tenere i due processi di definizione e di implementazione strettamente interconnessi tra loro e lavorare su questo intreccio reciproco che comporta una retroazione continua tra ciò che costituisce il programma nella sua struttura e ciò che accade nella realtà della sua realizzazione.

Nello specifico, il programma P.I.P.P.I. si pone come un'implementazione, ossia come un punto di sintesi fra l'applicazione rigida di un modello standardizzato e aprioristico calato dall'alto e un progetto informale che nasce dal basso e che non è in grado poi di risalire, ossia di costruire conoscenza condivisibile e documentabile sui processi messi in atto e quindi replicabilità dei processi e degli esiti. Per queste motivazioni, P.I.P.P.I. è parsa definibile come una "forma aperta".

I dati prodotti in P.I.P.P.I.1, la sua multidimensionalità, il fatto che si è venuto via via strutturando un *support system* del programma che coinvolge diversi sistemi – istituzioni, servizi e rete comunitaria informale – hanno indotto a concepire sempre più P.I.P.P.I. come "azione di sistema" e nello specifico come un'ampia "innovazione sociale", in quanto si propone di immettere risorse economiche, umane, formative, culturali e tecnico-organizzative, per un certo tempo in un ambito del sistema dei servizi, in modo da rigenerare alcune pratiche dall'interno, affinché le azioni previste dal programma possano superare la dimensione stessa del "programma", essere messe a sistema e quindi innervare il lavoro di tutela, per divenirne procedura "ordinaria" e condivisa nell'intera comunità professionale e sociale allargata.

Può essere definita un'"innovazione sociale" la messa in campo di nuove idee che risponda a precisi e rilevanti bisogni sociali, modificando il processo delle interazioni al fine di migliorare il ben-essere delle persone.

Un'innovazione è "sociale" quando sono sociali sia i fini che persegue, sia i mezzi che utilizza per sostenere l'inventività dei cittadini. I quattro elementi costitutivi di essa, pertanto, sono:

- l'identificazione di un bisogno sociale rilevante;
- lo sviluppo di nuove soluzioni in risposta a questo bisogno;

- la valutazione delle loro efficacia;
- la loro implementazione concreta e la relativa estensione nella realtà⁷.

Il programma P.I.P.P.I. sviluppa tutti gli elementi appena descritti, in quanto:

- persegue la finalità di innovare le culture professionali e le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie negligenti, al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d'origine e/o di rendere l'allontanamento, nel caso si renda necessario per la sicurezza del bambino, un intervento temporaneo all'interno di un progetto volto al rinforzo delle competenze genitoriali e alla riunificazione familiare (il bisogno sociale);
- articola in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in famiglie negligenti, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni, al fine di conseguire anche gli *outcomes* prossimali che nel corso del lavoro hanno assunto particolare rilievo, ossia gli esiti relativi al "garantire ad ogni famiglia un processo di assessment approfondito, condiviso e di qualità" e, specularmente, al "garantire ai servizi e ai professionisti un impianto metodologico e strumenti rigorosi, validi e integrati per costruire tale assesement e la formazione per un loro utilizzo appropriato" (sviluppo di nuove soluzioni);
- attribuisce particolare importanza al piano della valutazione del programma (valutazione di efficacia) della singola situazione familiare (assessment), del processo di intervento (*output*) e dei relativi esiti (*outcomes*);
- amplia il suo raggio d'azione (*scaling up*), grazie alla volontà degli stessi *stakeholders* e quindi in maniera partecipata, costituendosi come una sempre più ampia comunità di ricerca e di pratiche in cui è in continuo sviluppo un processo di co-apprendimento fra tutti gli attori coinvolti, e in particolare fra professionisti e ricercatori.

⁷ http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf, p. 7;
[eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf), p. 6.

1.2 Quadro teorico di riferimento

La popolazione *target* del programma è costituita da famiglie negligenti, secondo la definizione che ne danno Lacharité *et al.*: “Una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte” (Lacharité, Éthier et Nolin, 2006). Gli autori spiegano che all'origine della negligenza vi sono due fenomeni: una prima perturbazione nelle relazioni tra genitori (o *caregivers*) e figli e una seconda che riguarda le relazioni tra le famiglie e l'ambiente di appartenenza, definizione questa che spiega perché l'intervento con queste famiglie debba sempre mobilitare entrambe queste due dimensioni, quella interna delle relazioni intrafamiliari e quella esterna delle relazioni fra famiglia e contesto sociale.

Il fenomeno della negligenza ha contorni indefiniti: si tratta di una zona grigia di problematiche familiari che sta in mezzo, fra la cosiddetta normalità e la patologia, che non sempre è immediatamente visibile e dunque segnalabile. È quindi una zona grigia ancora piuttosto misconosciuta: le famiglie negligenti sono sempre più numerose, gli allontanamenti sono in aumento a causa della negligenza e molte problematiche di cui si occupano i servizi sono riferibili a tale fenomeno, ma le ricerche sono solo embrionali, tanto che non abbiamo ancora sviluppato adeguata conoscenza empirica su programmi di intervento che rispondano in maniera efficace ed efficiente in queste situazioni; di conseguenza, gli interventi attualmente in essere nei servizi territoriali sono frammentati e poco sistematicamente organizzati.

In Francia (in Italia non abbiamo ancora dati di questa natura) sappiamo che un bambino su 4 fra quelli presi in carico dai servizi di protezione e tutela viene allontanato. Questo significa che per 3 su 4 bambini l'intervento di protezione e tutela, e tantomeno quello di allontanamento, non è l'intervento appropriato. P.I.P.P.I. tenta di delineare una tipologia di pratiche pertinenti, non intervenendo genericamente sulla prevenzione degli allontanamenti, ma assumendo come *target* specifico il 37% di famiglie (MLPS, 2013) i cui bambini vengono allontanati, non a causa di problemi dei bambini o di problematiche specifiche dei genitori, ma per delle difficoltà che si situano nello spazio relazionale tra i genitori e i figli.

L'ipotesi di ricerca assunta in P.I.P.P.I. è dunque che, se la questione prevalente è che questi genitori trascurano i loro figli, l'intervento di allontanamento, che per definizione espropria i genitori della competenza genitoriale rimettendola al servizio, non sembra essere l'azione più appropriata (Sellenet, 2007) e che sia quindi necessario sperimentare una risposta sociale (Aldgate *et al.*, 2006; Lacharité *et al.*, 2006) che:

- metta al centro i bisogni di sviluppo dei bambini (e non solo i problemi e i rischi), ossia la loro comprensione globale e integrata;
- programmi e realizzi gli interventi in maniera unitaria e coerente a tali bisogni, capace cioè di tenere conto degli ostacoli e delle risorse presenti nella famiglia e nel suo contesto di vita;
- proceda secondo una logica progettuale centrata sull'azione e sulla partecipazione di bambini e genitori all'intervento stesso;
- intervenga nel tempo opportuno, ovvero che si collochi in un momento della vita della famiglia in cui effettivamente è utile e che sia quindi tempestiva e soprattutto intensiva, con una durata nel tempo definita e misurabile.

In questo contesto P.I.P.P.I. assume un significato del tutto innovativo, in quanto programma centrato sulla tipologia di famiglie che costituisce il *target* più specifico e più rilevante, anche dal punto di vista numerico, dei servizi per la tutela. Sembrerebbe quindi che, in un sorta di circuito ricorsivo che si autoalimenta, queste famiglie trascurino i propri figli e che specularmente i servizi trascurino queste famiglie, incrementando involontariamente la negligenza (Serbati, Milani, 2013).

Il programma intende dunque identificare in modo chiaro questa specifica tipologia di famiglie e sperimentare un approccio di ricerca e intervento pertinente rispetto alle loro caratteristiche e ai loro bisogni, che assuma la sfida di diminuire gli allontanamenti dei bambini dalle famiglie a partire dal riconoscimento della loro specificità.

1.3 Metodo del programma

L'équipe incaricata di realizzare l'intervento è la risorsa maggiore messa a disposizione dal programma. Si tratta di un'équipe multidisciplinare che comprende

l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'Azienda Sanitaria Locale, l'educatore domiciliare (quasi sempre appartenente al terzo settore), una famiglia d'appoggio, l'insegnante, se possibile il pediatra, eventualmente il neuropsichiatra infantile e qualunque altro professionista ritenuto pertinente per l'intervento, oltre che la famiglia stessa.

I dispositivi d'intervento sono quattro, in cui si integrano coerentemente il sostegno professionale individuale e di gruppo rivolto sia ai bambini che ai genitori, nonché alle relazioni fra loro, e il sostegno professionale e paraprofessionale:

- l'educativa domiciliare;
- i gruppi con genitori e con i bambini;
- le attività di raccordo fra famiglie, scuola e servizi;
- la famiglia (o singole persone) d'appoggio.

La logica che sostiene questo impianto è che servizi integrati, coerenti fra loro e tempestivi siano predittori di efficacia. In realtà, questi quattro dispositivi si sostengono su un metodo che li connette e ne consente l'efficacia e la misurabilità, ossia il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa dei bisogni di ogni famiglia.

Nel processo della valutazione partecipativa e trasformativa tutti i soggetti, che formano "*the team around the child*" (Quinton, 2005, p. 162), avviano un processo di riflessione, esplicitazione e attribuzione condivisa di significato alle osservazioni e ai comportamenti rispetto ai quali si decide di porre attenzione (Ferrari, 2004; Bove, 2012). Creare contesti di valutazione trasformativa vuol dire quindi rendere le famiglie protagoniste nella costruzione dei significati e nell'individuazione degli obiettivi di tutto il processo valutativo dell'intervento: dalla definizione dei problemi (*assessment*), alla costruzione delle soluzioni (progettazione), all'attuazione e al monitoraggio delle stesse (intervento), fino ad arrivare alla valutazione finale sul percorso fatto e sui cambiamenti ottenuti.

Inoltre, si procede ad una forte e chiara articolazione fra l'*assessment* – ossia l'analisi iniziale e ripetuta dei bisogni e delle risorse del bambino e del suo "mondo-della-vita" – e la progettazione del cambiamento.

Questo significa considerare il genitore esperto del suo bambino, della sua condizione esistenziale e del suo contesto e in questo modo, facendo diventare il genitore parte

dell'équipe, già si lavora nella direzione di rafforzare le sue competenze, in quanto i genitori che sono riconosciuti nei loro saperi maturano più facilmente la capacità di sperimentare, per prove ed errori, delle strategie educative nuove e positive con i figli. Il presupposto è che il professionista condivida il suo sapere con le famiglie e che sia pronto ad apprendere da esse, come a dare e a ricevere informazioni, mentre mantenere i genitori nell'ignoranza sui figli, all'oscuro su ciò che si fa nell'intervento, purtroppo è una pratica ancora alquanto diffusa (Bouchard, 2004, p. 202).

Il coinvolgimento dei genitori nella valutazione del proprio figlio, che si basa sul presupposto che il genitore può essere in grado di esprimere una valutazione del suo bambino o di alcuni aspetti del suo "funzionamento", è considerato come una strategia educativa il cui principale obiettivo è l'appropriazione dei rispettivi saperi, in quanto:

- permette di migliorare la qualità e la quantità delle informazioni disponibili nell'équipe dei professionisti;
- migliora le relazioni tra genitori e professionisti, aumenta la fiducia reciproca e favorisce l'avviarsi di discussioni produttive piuttosto che conflittuali, promuovendo la partecipazione di tutti gli attori alla presa di decisioni;
- migliora le relazioni tra genitori e figli in un processo di isomorfismo tra contesti relazionali: i genitori progrediscono nel diventare migliori osservatori dei loro figli, più consapevoli dei loro bisogni di crescita e più realisti sulle loro capacità, avvicinandosi in questo modo a delle pratiche di ben-trattamento dei bambini.

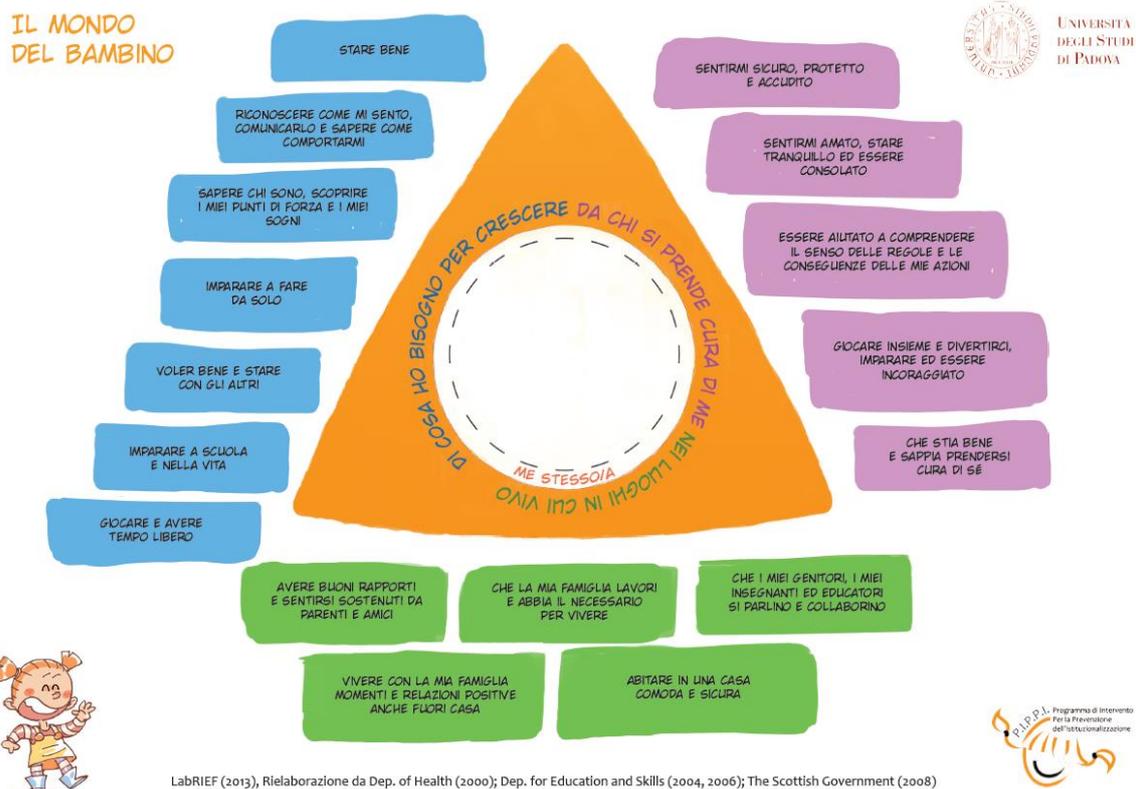
Il *framework* teorico di riferimento attraverso cui realizzare la valutazione e la progettazione è il modello dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979; 2005), da cui deriva "Il Mondo del Bambino", che rappresenta l'adattamento italiano dell'esperienza del Governo inglese che, a partire dagli anni Novanta (Parker *et al.*, 1991; Ward, 1995), ha avviato il programma governativo *Looking After Children* (Gray, 2002) con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di efficacia degli interventi sociali in vista di uno sviluppo ottimale dei bambini seguiti dai servizi (*Children Looked After*). Il programma propone un modello multidimensionale di valutazione e intervento (denominato *Assessment Framework*) il cui successo ha portato nel tempo alla diffusione di nuovi programmi governativi, come *Every Child*

Matters (ECM) in Inghilterra (Department for Education and Skills, 2004, 2006), *Getting It Right for Every Child (GIRFEC)* in Scozia (The Scottish Government, 2008; The Scottish Executive, 2004), l'iniziativa *Action Intersectorielle pour le Développement des Enfants et leur Sécurité (AIDES)* e *S'Occuper des ENfants (SOCEM)* in Québec (Léveillé, Chamberland, 2012; Chamberland *et al.*, 2010).

Gli strumenti utilizzati dalle differenti esperienze internazionali sono stati studiati in maniera approfondita dal Gruppo Scientifico dell'Università di Padova e sono poi stati oggetto di una rielaborazione che ha portato a due diverse formulazioni del modello multidimensionale triangolare de "Il Mondo del bambino", che ha costituito il quadro di riferimento teorico condiviso fra tutti gli operatori delle équipe partecipanti al programma. Nella Figura 1 si presenta la seconda versione del modello teorico-operativo de "Il Mondo del Bambino".

Tale modello intende offrire un supporto agli operatori per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Esso, infatti, fa riferimento alle tre dimensioni fondamentali che compongono il benessere di un bambino, che sono i suoi bisogni di sviluppo, le competenze delle figure parentali per soddisfarli e i fattori familiari e ambientali che possono influenzare le risposte di accudimento. Le tre dimensioni compongono quindi i tre lati del modello triangolare: *Il mio crescere; Di che cosa ho bisogno dalla mia famiglia; Il mio ambiente di vita*. Ognuna di queste tre dimensioni è a sua volta composta da un certo numero di sottodimensioni.

Figura 1 Il modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino"



Fonte: Milani *et al.*, 2015, Sezione 1, p. 17.

“Il Mondo del Bambino” struttura la formulazione rigorosa e sistematica delle descrizioni della situazione familiare come si presenta qui e ora (assessment), al fine di individuare gli interventi da mettere in campo e tracciare i possibili miglioramenti (progettazione). Per progettazione in questa logica si intende un “microprogetto”, che è costituito da un limitato insieme di obiettivi, temporalizzati, misurabili e realistici, accompagnati da una descrizione delle azioni necessarie per raggiungerli e dalla definizione delle responsabilità e dei tempi.

Attraverso questo strumento è possibile presentare ai membri della famiglia le dimensioni in base alle quali costruire la negoziazione dei significati e giungere alla definizione di un progetto condiviso. “Il Mondo del Bambino”, sia come cornice teorica che come strumento di partecipazione delle famiglie, propone quindi non solo una visione ecosistemica della vita dei bambini, ma anche un modello di intervento centrato non sui problemi, ma sui *bisogni* e quindi sui *diritti* dell’infanzia, mettendo in stretto rapporto i bisogni e lo sviluppo (nozione di bisogni evolutivi), permettendo così di comprendere la vita dei bambini non solo per quello che è nel qui e ora, ma

per ciò che può diventare, facendo emergere il potenziale di ogni bambino di *essere* e di *fare*.

Focalizzarsi sul bambino in situazione di bisogno, piuttosto che sui suoi problemi significa:

- assumere una prospettiva globale rispetto al bambino e al suo ambiente, senza mettere l'accento solo su un problema o su una carenza specifica;
- riconoscere e adottare il punto di vista del bambino stesso e dei suoi genitori;
- scegliere una prospettiva evolutiva e cercare di capire perché oggi quel bambino è divenuto tale e cosa potrà diventare, tenendo cioè uno sguardo contemporaneamente sul suo passato e sul suo futuro, attraverso il sostegno nel presente;
- uscire dal modello problema-diagnosi-risposta, dove è ciò che gli esperti fanno con il bambino (le loro valutazioni, le loro prescrizioni, le loro azioni ecc.) ad essere al centro del dispositivo e dove, anche se si considerano i bisogni, lo si fa in funzione di mancanze da colmare e soprattutto di fattori protettivi da costruire, nella prospettiva teorica della resilienza;
- comprendere la vita di un bambino attraverso i legami che egli intrattiene con il suo *entourage* immediato e condividere collettivamente questa comprensione non per identificare soluzioni puntuali a dei problemi, ma risposte concertate a questi bisogni: se si orchestrano delle azioni fra attori diversi, è l'organizzazione sociale intorno al bambino che presenta bisogni complessi a divenire il territorio sul quale costruire le diverse risposte e per realizzare questo approccio ecologico è necessario il lavoro multi-professionale e inter-istituzionale (Aldgate et al., 2006; Chamberland et al., 2012).

Lo strumento de "Il Mondo del Bambino" trova all'interno del programma P.I.P.P.I. una traduzione operativa in una versione informatica che permette di costruire e documentare la valutazione e la progettazione a favore di ogni famiglia, denominata RPMonline (acronimo delle azioni di Rilevare, Progettare e Monitorare). Nello specifico, RPMonline rende possibile:

- utilizzare un quadro di analisi centrato sull'insieme dei bisogni di sviluppo del bambino;

- dialogare con i bambini, le figure parentali e le altre figure per loro affettivamente significative;
- esplorare le diverse dimensioni e sottodimensioni contenute nel Triangolo "Il Mondo del Bambino";
- documentare ognuna delle dimensioni identificate con una serie di enunciati descrittivi;
- verificare le informazioni che si possiedono già;
- integrare tutte le informazioni essenziali in un quadro unitario;
- utilizzare degli strumenti specifici per approfondire la comprensione della situazione del bambino e della famiglia;
- monitorare nel tempo lo sviluppo del bambino e valutare i suoi progressi.

1.4 Struttura del programma

Da questa sintetica ricostruzione dell'architettura generale del programma, si può desumere che P.I.P.P.I. è un programma complesso e multidimensionale in quanto comprende:

- una dimensione di *ricerca*, attraverso la strutturazione di un disegno quasi sperimentale, in parte controfattuale – in quanto prevede la presenza di un gruppo di famiglie di "confronto" –, che permette di trasformare le informazioni sulle azioni messe in campo dalle équipes multidisciplinari in dati di ricerca su cui costruire la valutazione complessiva dell'efficacia del programma nel suo complesso, come dell'intervento specifico con ogni famiglia;
- una dimensione di *intervento*, che prevede una metodologia dettagliata e condivisa, guidata e sostenuta da RPMonline;
- una dimensione di *formazione*, che prevede un accompagnamento delle équipes nella fase iniziale e in forma continua nel corso dell'implementazione.

Inoltre, P.I.P.P.I. mostra un'importante peculiarità nel panorama dei servizi di *welfare* italiano per i bambini e le famiglie: non si offre né come un programma nel senso anglosassone del termine, ossia come una struttura rigida da applicare secondo un

approccio *up-down*, né come un progetto indefinito. Il programma è dunque definibile come una "forma aperta":

- *forma*, in quanto definita nei suoi elementi essenziali, che dà direzione e struttura e garantisce replicabilità;
- aperta alla partecipazione e al contributo di chi la mette in atto che, facendola propria, inevitabilmente, la tras-forma, e quindi flessibile, anche se segue una procedura formale, che vuol essere però plastica e leggera, per rispettare e valorizzare gli assetti organizzativi delle diverse realtà territoriali.

A partire dunque da:

- la definizione di P.I.P.P.I. come "forma aperta";
- la definizione degli *outcomes* che vengono perseguiti nel programma;
- la teoria di riferimento che inquadra P.I.P.P.I. nel modello ecologico dello sviluppo umano e che esige che i sistemi di relazione, per agire positivamente sulla crescita dei bambini, si intreccino tra loro;
- la concezione unitaria ad esso sottesa di persona, cui corrisponde il principio base: a ogni bambino un progetto (piuttosto che tanti frammenti di esso);
- la teoria della negligenza assunta nel programma, che rende evidente che nell'intervento con famiglie "frammentate" non sia efficace porsi in maniera simmetrica, ossia mettendo in atto interventi frammentati, parziali e discontinui;
- il principio che implementazione significa anche contestualizzazione e non solo applicazione dei principi e delle strategie di intervento proposte, per cui il programma poggia su una comunità di pratiche e di ricerca piuttosto che sul sapere di un piccolo gruppo di esperti, in una logica fortemente partecipativa ed emancipatoria piuttosto che "colonizzatrice";
- l'implementazione avviene in contesti che hanno una loro specificità e attraverso processi in parte uniformi e in parte specifici,

il programma implica e allo stesso tempo promuove un approccio olistico alla negligenza, che si declina operativamente in un'articolata azione di sistema meta-disciplinare e meta-organizzativa, utile a superare gli ostacoli più frequenti che si frappongono alla costruzione di un'azione innovatrice e unitaria nei confronti delle famiglie e che incidono a loro volta sulla creazione dei presupposti culturali e

organizzativi che permettono tali interventi (Balsells, 2007; Branch *et al.*, 2013; Ward, 1995, 2004).

Fra gli ostacoli all'innovazione il programma segnala:

la tradizionale organizzazione dei servizi a canne d'organo, non comunicanti e con regole proprie, modelli, strumenti e linguaggi eccessivamente specialistici, *turnover* e precarietà del personale, tagli al *budget*, gerarchie professionali, carichi di lavoro sbilanciati, parallelismi dei mandati che faticano a trovare convergenze e innescano deleghe reciproche, che a loro volta sono causa di buchi nelle maglie della rete entro i quali i bambini e le famiglie spesso cadono invece di trovare aiuto.

Per superare questi ostacoli e quindi al fine di:

- tenere unite forma (struttura) e apertura (creatività), rigore e innovazione e quindi implementare il programma in maniera fedele al metodo e ai principi, ma rispettosa dei contesti locali e il più possibile funzionale ad essi;
- garantire adeguata formazione ai professionisti coinvolti nella realizzazione e costante accompagnamento durante tutte le fasi di lavoro, in vista di una loro progressiva autonomizzazione;
- valutare in maniera rigorosa ogni progetto di intervento con le famiglie e il programma nel suo complesso, per promuoverne la massima efficacia e sostenibilità, e, in ultima analisi, garantire il ben-essere dei bambini,

P.I.P.P.I. propone di costruire innovazione sociale per mettere in campo interventi flessibili e integrati tramite la cura delle dimensioni dell'*intra* e dell'*inter*, che produca come *outcome* finale il *con* tra genitori e figli e il *con* tra famiglie e servizi. Il programma quindi indica come prioritario sviluppare quattro tipologie di *partnership* collaborative, che corrispondono a:

- a. un *partenariato inter-istituzionale*: il partenariato tra istituzioni (soprattutto sociale, sanità, scuola, privato sociale) riguarda il livello inter-ministeriale (area sociale, sanità, scuola) e il livello intra-cittadino (inter-assessorati al sociale, alla sanità, alla scuola ecc.), come anche fra diversi livelli di governo, ossia fra soggetti coinvolti nell'implementazione: città, Ministero e Università;
- b. un *partenariato inter-servizi* di una stessa istituzione/ente: ad esempio, servizi educativi dell'area 0-6 anni e servizi sociali dello stesso comune, servizi dell'area minori e servizi dell'area adulti ecc.;

- c. un *partenariato inter-professionale*, che concerne la costruzione dell'équipe e implica un'offerta di servizi meno lineare, parallela e gerarchica e più integrata, che riesca a mobilitare le forze delle famiglie e l'insieme delle reti di aiuto disponibili. Questo partenariato interprofessionale è sostenuto dall'utilizzo in équipe del *frame* teorico e delle strumento de "Il Mondo del Bambino";
- d. il *partenariato famiglie-servizi*, che prevede la graduale partecipazione della famiglia al progetto di intervento che la riguarda.

Riferendosi al modello bioecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979, 2005), il programma sottende e produce una cultura ecosistemica integrata e diffusa (livello *macro*), che crea le condizioni dell'integrazione fra servizi (livello *meso*), la quale a sua volta crea le premesse per il dialogo e il lavoro interprofessionale (livello *micro* fra operatori della stessa équipe e fra équipe e famiglie) e che, infine, crea i presupposti per riannodare il legame fra genitori e figli (livello *micro* intra-familiare).

1.4.1 Il Modello Logico di Implementazione

Per sviluppare e promuovere questi quattro livelli di *partnership*, P.I.P.P.I. si basa su un proprio Modello Logico che prende forma dal concetto chiave secondo cui

«la complessità dell'implementazione e il suo successo complessivo non risiedono unicamente nelle caratteristiche delle famiglie, ma anche nella configurazione delle pratiche che sono modellate sugli assetti organizzativi attuali dei servizi per i bambini e le famiglie in un dato contesto e che quindi gli esiti non dipendono solo dalla natura e della gravità del problema che la famiglia porta ai servizi, ma dalla qualità dei processi messi in atto nei diversi livelli dell'ecosistema e primo fra tutti dalla capacità di utilizzare un'accurata metodologia di progettazione a tutti i livelli dell'ecosistema» (Ogden *et al.*, 2012).

Alcune ricerche indicano infatti che vi è una certa evidenza empirica rispetto al fatto che il fallimento dell'intervento non dipenda tanto dal livello di rischio e problematicità, né dalla storia dei bambini e dei genitori e che la combinazione "alto

rischio-buoni esiti”, come anche la combinazione “basso rischio-cattivi esiti” siano sempre possibili. Questo dato induce a ritenere che le famiglie cosiddette “impossibili” siano poche: un buon esito è la risultante di un processo circolare e ecologico in cui alcuni elementi di processo, quali la presenza di un progetto e la qualità delle relazioni fra famiglie e servizi, e non solo la natura e l’intensità del problema che la famiglia sta attraversando, incidono in maniera preponderante (Dawson, Berry, 2002; Dumbrill, 2006; Holland, 2010; Lacharité, 2011).

Per queste ragioni, il Modello Logico intreccia fra loro tre macrocategorie (Evidenza, Contesti, Processi) e le pone a sua volta in rapporto ai diversi sistemi di relazione dell’ecologia dello sviluppo umano e alle tre strutture che compongono il *support system* di P.I.P.P.I. (gestione, formazione, ricerca).

Si esplicitano di seguito le tre macro-categorie:

E = i risultati in termini di cambiamenti attesi e raggiunti, quindi l’Evidenza, gli Esiti del lavoro realizzato (*cosa* si fa e cosa si raggiunge attraverso l’azione, gli *outcomes*). La struttura di ricerca fa prevalente riferimento a questa categoria. Rispetto al modello bioecologico dello sviluppo umano, sono le azioni e le relazioni che si situano nel micro e nel mesosistema. I soggetti principali sono ricercatori, professionisti e famiglie.

C = i fattori di Contesto istituzionale (le politiche), professionale, culturale ecc. nel quale si implementa il programma (ad esempio, la crisi e le risorse economiche, gli assetti organizzativi, i raccordi inter-istituzionali, le politiche, l’organizzazione, l’amministrazione, le burocrazie ecc), (*dove* si fa). La struttura di *governance* fa prevalente riferimento a questa categoria. Rispetto al modello bioecologico dello sviluppo umano, si situano nel meso e nel macrosistema. I soggetti principali sono amministratori, decisori politici, dirigenti e quadri.

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

- il Processo dell’intervento delle équipes con le famiglie, che rispetto al modello bioecologico dello sviluppo umano si situa nel micro e nel mesosistema. I soggetti principali sono operatori e famiglie;

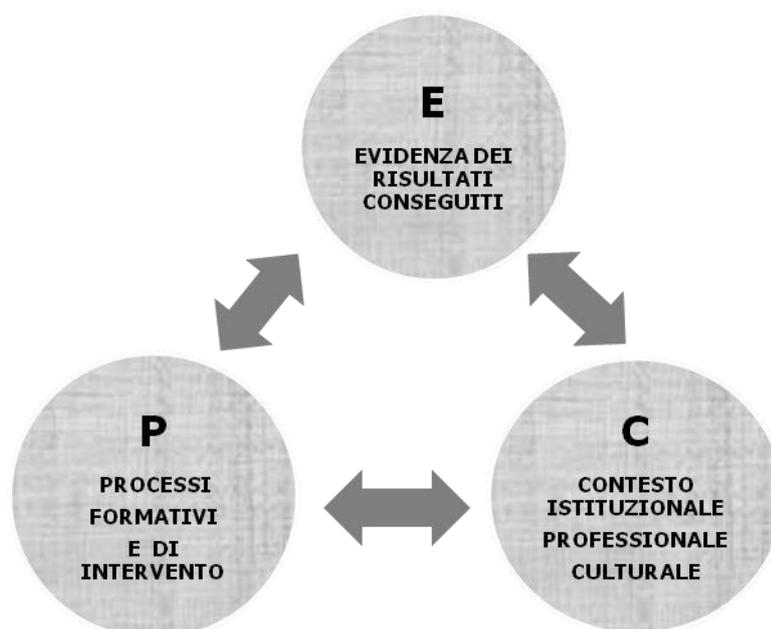
- il Processo formativo svolto dal Gruppo Scientifico con le équipes multidisciplinari, che rispetto al modello bioecologico dello sviluppo umano, si situa nel mesosistema. I soggetti principali sono dirigenti, quadri e operatori.

La "formula" seguente:

$$IS = f(E, C, P)$$

permette di rappresentare sinteticamente *perché* un'Implementazione ha Successo, intendendo con "Successo" che ha prodotto *Socially Significant Outcomes*, ossia che il "successo" è tale in quanto produce esiti che hanno senso per migliorare l'intervento sociale di una certa comunità, e non in assoluto, e che tale Successo è in funzione del rapporto esistente tra i risultati attesi e raggiunti, ossia gli Esiti e i Processi che hanno condotto all'attuazione di tali Esiti, nei Contesti in cui si sono realizzati tali Processi.

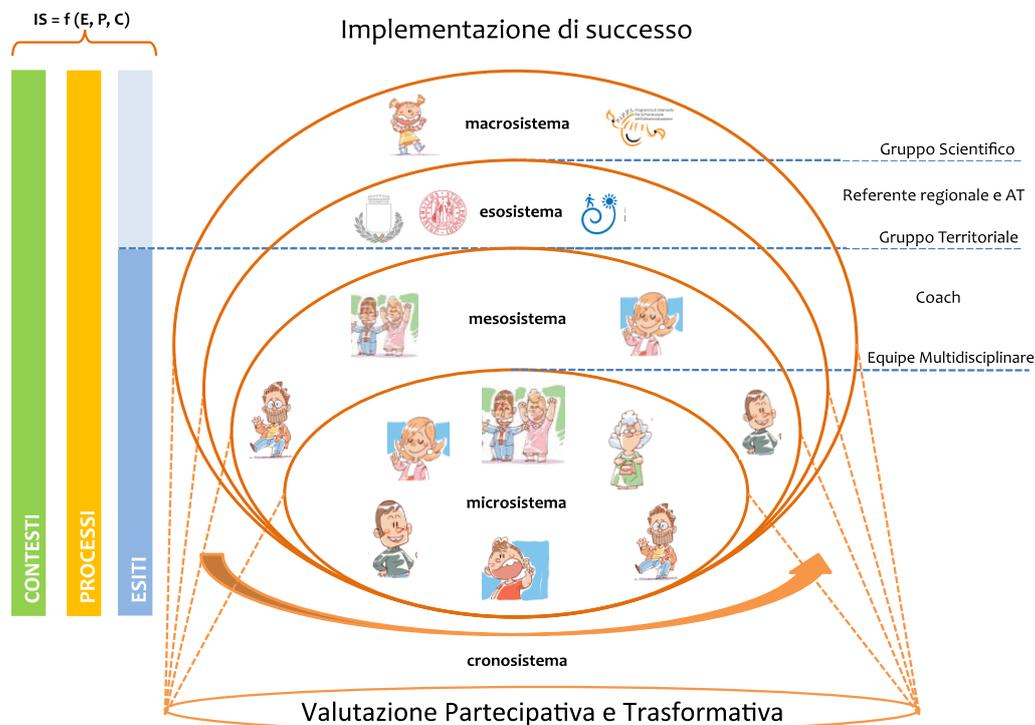
Figura 2 Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.



Nella figura riportata di seguito vengono visualizzate le dimensioni dell'implementazione, connettendole con i livelli del modello bioecologico dello sviluppo (Bronfrenbrenner, 1979, 2005). Il programma P.I.P.P.I. si è andato infatti connotando nel tempo non solo come un percorso di sperimentazione, quanto come una vera e propria innovazione di sistema rispetto al funzionamento dei singoli

sistemi della tutela e ai dispositivi organizzativi e operativi che li raccordano nel territorio a livello inter-professionale e inter-istituzionale.

Figura 3 Il Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.



1.5 Piano di valutazione e di intervento

Soffermarsi sulla comprensione del rapporto tra i bisogni espressi dai cittadini e le risposte fornite dai servizi consente di interrogarsi e confrontarsi sulla ricerca delle soluzioni migliori per produrre cambiamenti positivi, in vista di ulteriori miglioramenti della pratica, in una prospettiva di trasformazione e di continuo apprendimento dall'esperienza. A fronte di tale crescente esigenza, in Italia è scarsamente diffusa l'abitudine a valutare l'efficacia degli interventi sociali. Il tema della valutazione, infatti, è ancora percepito come controverso nel settore sociale e socio-sanitario, perché è vissuto nei termini di controllo e intrusione nelle pratiche professionali e legato più a un'idea di adempimento burocratico imposto dall'esterno che a una cultura dell'apprendimento e del miglioramento (Stame, 2002, 2007; Bezzi, 2007). Eppure, la sua importanza è data anche dalla capacità di rispondere alle esigenze dei

professionisti dei servizi alla persona di vedere maggiormente riconosciuto il contributo del loro lavoro e del loro impegno, contributo che è difficilmente visibile e riconoscibile in quanto fondato sull'immaterialità della relazione. I risultati del lavoro sociale, infatti, sono difficili da comunicare, e, spesso, sono scarsamente visibili anche per gli operatori stessi, assorbiti in una quantità di attività e impegni a cui non è facile dare senso.

Al fine di disporre di una lettura quanto più esaustiva e completa possibile degli esiti del programma e dei processi che hanno portato a tali risultati, il piano di valutazione segue la seguente struttura, che è coerente con il Modello Logico di Implementazione:

Outcome finale (E):

- garantire la sicurezza dei bambini, incoraggiare il loro sviluppo ottimale, contribuire a migliorare il loro futuro, evitando il collocamento esterno alla famiglia;
- migliorare il funzionamento psicosociale e cognitivo dei bambini all'interno dei diversi contesti di vita.

Outcome intermedio (E):

- permettere ai genitori l'esercizio positivo del loro ruolo parentale e delle loro responsabilità;
- fare in modo che i genitori apprendano a dare risposte adeguate ai bisogni di sviluppo fisici, psicologici ed educativi dei loro figli;
- promuovere la disponibilità psicologica delle figure parentali e i comportamenti responsabili e sensibili ai bisogni dei bambini.

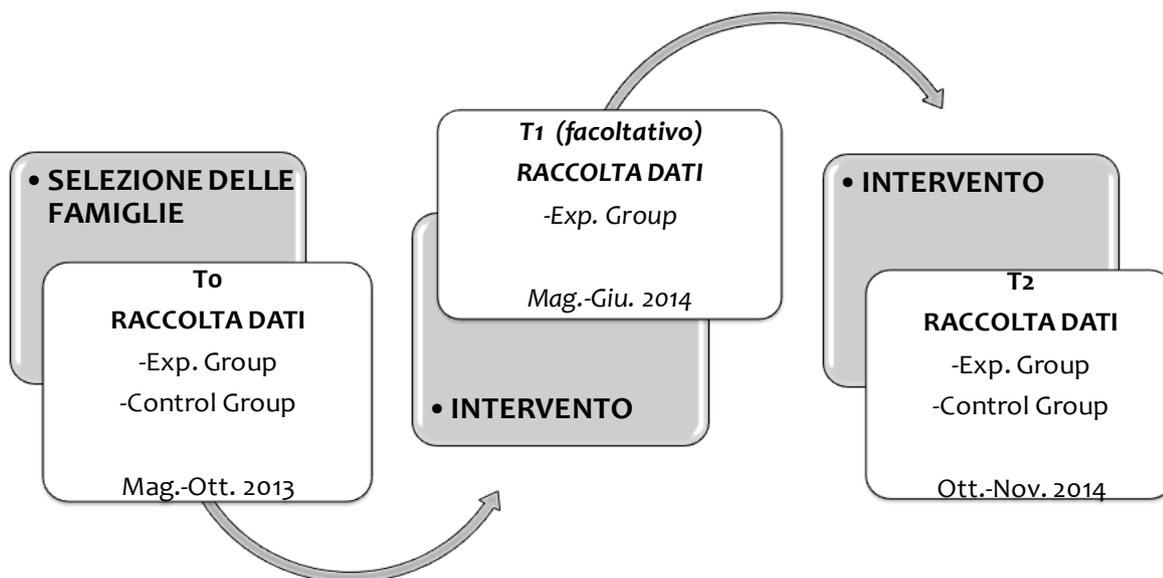
Outcome prossimale (P):

- incoraggiare la partecipazione dei genitori nel percorso di aiuto, soprattutto nelle decisioni che riguardano direttamente la famiglia;
- mettere a disposizione dei genitori il sostegno necessario all'esercizio della loro responsabilità verso i figli (in maniera sufficientemente intensa, coerente e continua);
- promuovere un clima di collaborazione tra tutti i professionisti coinvolti nel progetto quadro e fra tutti gli adulti che costituiscono l'*entourage* dei bambini,

per permettere una reale integrazione degli interventi che assicurino il loro benessere e sviluppo ottimali.

Come è possibile notare dalla figura che segue, gli strumenti di progettazione e valutazione degli esiti sono stati utilizzati in due momenti di raccolta dei dati (nella fase momento iniziale e nella fase finale, denominate rispettivamente T0 e T2) e in una tappa intermedia e facoltativa (denominata T1), che ha dato la possibilità agli operatori e alle famiglie di disporre di un momento di riflessione sull'intervento, utile anche per un'eventuale ri-progettazione. Nei due periodi che intercorrono tra la prima e la seconda rilevazione (tra T0 e T1) e tra la seconda e l'ultima (tra T1 e T2), o nel periodo tra T0 e T2 (qualora il T1 non fosse stato effettuato), gli operatori hanno realizzato gli interventi previsti nella progettazione attraverso l'attivazione dei diversi dispositivi.

Figura 4 Il piano di valutazione e di intervento del programma P.I.P.P.I.



1.6 Partecipanti

1.6.1 Le famiglie

Le famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. sono composte da:

- bambini da 0 a 11 anni e dalle figure parentali di riferimento;
- bambini il cui sviluppo e la cui sicurezza sono considerati dagli operatori di riferimento come "preoccupanti", a ragione del fatto che vivono in famiglie all'interno delle quali le figure parentali sperimentano difficoltà consistenti e concrete nel riuscire a soddisfare i loro bisogni sul piano fisico e psicologico;
- genitori che risultano negligenti a partire dalla valutazione dei servizi e dalla compilazione di uno specifico strumento (Preassessment) nella fase preliminare, utilizzato al fine di identificare i nuclei familiari da includere nel programma;
- famiglie per cui l'accesso all'insieme dei servizi forniti fino all'avvio di P.I.P.P.I. non ha permesso di migliorare la situazione, anche se l'orientamento generale per questi bambini è di mantenerli in famiglia, attraverso una forma di sostegno intensivo e globale rivolto ai bambini stessi, alle famiglie e alle reti sociali informali in cui vivono;
- famiglie per cui è già avvenuto l'allontanamento del bambino e per le quali il programma può essere sperimentato per favorire il processo di riunificazione tra il figlio e i genitori (nella misura del 20% al massimo del totale delle famiglie incluse).

Tabella 1 I bambini e le famiglie coinvolti nella seconda implementazione del programma P.I.P.P.I.

	Bambini	Famiglie
Bari	17	13
Bologna	23	11
Firenze	11	11
Genova	18	14
Milano	29	19
Palermo	21	21
Reggio Calabria	17	9
Torino	43	32

Venezia	19	14
Totale complessivo	198	144

É possibile tracciare una prima descrizione delle famiglie coinvolte nel programma analizzando le vulnerabilità segnalate dagli operatori attraverso la compilazione dello strumento del Preassessment nella fase di pre-implementazione del programma. Dai dati raccolti, riportati nella tabella seguente, è risultato che il 63% delle famiglie coinvolte vive in condizioni economiche e lavorative precarie e per quasi 1 famiglia su 4 si registra una situazione di povertà. Il 40% delle famiglie ha difficoltà rispetto all'alloggio, il 33% vive in una condizione di isolamento sociale e il 22% abita in un quartiere degradato. Il 57% presenta un disagio psicologico e nell'11% delle situazioni si riscontra una patologia psichiatrica. Rilevanti sono anche le percentuali di bassa scolarizzazione dei genitori (38%) e di conflittualità di coppia (42%).

Tabella 2 Vulnerabilità delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. all'avvio dell'implementazione

Abitazione	40%	Evento traumatico e/o stressante	47%
Abuso e/o sospetto	3%	Famiglia ricomposta	17%
Adozione difficile	1%	Incuria e negligenza	32%
Assenza di uno o entrambi i genitori	38%	Isolamento/emarginazione sociale	33%
Bassa scolarizzazione dei genitori	40%	Maltrattamento	10%
Comportamenti devianti/a rischio	27%	Migrazione	22%
Condizione economica/lavorativa	62%	Patologia psichiatrica	11%
Conflittualità di coppia	42%	Povertà	23%
Detenzione	16%	Presa in carico transgenerazionale	12%
Dipendenza	21%	Quartiere degradato	22%
Disabilità	19%	Violenza assistita	14%
Disagio psicologico	57%	Altro	9%
Dispersione scolastica dei bambini	11%		

A fronte di situazioni complesse che presentano diverse tipologie di fragilità, i servizi attivi a loro favore prima dell'avvio del programma (vd. Tabella 3) riguardano prevalentemente il sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare (43%) e il sostegno economico (35%). I dati inoltre segnalano che 35 famiglie su 100 sono seguite da un neuropsichiatra infantile e il numero sale al 42% sommando i 7 psichiatri che seguono gli adulti. Nonostante l'elevata percentuale di vulnerabilità riconducibili al lavoro e all'abitazione, rimangono marginali gli interventi finalizzati all'inserimento lavorativo e al supporto per il reperimento di un'abitazione (10%). È

rilevante il dato che quasi 1 famiglia su 6 all'inizio del programma non beneficiava di alcun servizio.

Tabella 3 Servizi attivi a favore delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. all'avvio dell'implementazione

Affido familiare	1%	Mediazione familiare	3%
Assistenza domiciliare socio-assistenziale	11%	Mensa sociale	4%
Centri di ascolto tematici	3%	Neuropsichiatria infantile	35%
Centri diurni	17%	Psichiatria	7%
Centri per le famiglie	6%	Psicologia	24%
Comunità	4%	Sert	10%
Comunità madre-bambino	3%	Sostegno economico (assegni, bonus, social card, rette)	35%
Consultorio	19%	Sostegno socio-educativo scolastico	19%
Distribuzione pasti e/o lavanderia a domicilio	0%	Sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare	43%
Famiglia d'appoggio	8%	Supporto per il reperimento di alloggi	10%
Gruppi di genitori	3%	Trasporto sociale	3%
Inserimento lavorativo	10%	Altro	5%
Interventi per l'integrazione sociale	7%	Nessuno	14%
Mediazione culturale	1%		

Rispetto all'età dei bambini partecipanti, si può osservare come essi rispettino i criteri di inclusione nel programma (fascia 0-11 anni), con una prevalenza di bambini in età scolare (7-11 anni). Si può notare inoltre la presenza di una quota di ragazzi tra 12 e 14 anni e una piccola rappresentanza di ragazzi più grandi. L'apertura del programma a preadolescenti e adolescenti (per una percentuale del 20%) prevista nella seconda implementazione è stata dunque accolta per 14 ragazzi, pari all'8% del totale dei bambini coinvolti.

Tabella 4 Fasce di età dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
0-3 anni	29	15%
4-6 anni	30	15%
7-11 anni	105	53%
12-14 anni	28	14%
15 anni e più	6	3%

I bambini partecipanti per la percentuale dell'89% risultano essere nati in Italia.

Tabella 5 Stato di nascita dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
Italia	176	89%
Altro	18	9%
Non conosciuto	4	2%

É inoltre possibile notare come la responsabilità genitoriale dei due terzi dei bambini sia ascrivibile a entrambi i genitori. Importante è anche sottolineare come un quarto dei bambini veda riconosciuta la responsabilità genitoriale per uno solo dei genitori.

Tabella 6 Chi esercita la responsabilità genitoriale per i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
Entrambi i genitori	128	65%
Madre	39	20%
Padre	9	5%
Parenti entro il quarto grado	2	1%
Tutore	1	1%
Non conosciuto	19	10%

La tabella seguente presenta i dati relativi alle persone che vivono con i bambini partecipanti al programma. Si può constatare come la convivenza con entrambi i genitori (37%) abbia percentuali simili alla convivenza con un solo genitore (se si sommano i nuclei monogenitoriali con le vedovanze, con un punteggio pari al 38%). Il dato fa riferimento al momento di avvio del progetto e comprende anche i collocamenti in struttura o in famiglia affidataria, per i quali il progetto P.I.P.P.I. è stato implementato con l'obiettivo del rientro in famiglia.

Tabella 7 Persone con cui vivono i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
Padre e Madre (famiglia naturale)	73	37%
Padre o Madre (nucleo monogenitoriale)	64	32%
Madre e nuovo/a partner	13	7%
Presso parenti (nonni, zii, fratelli, altro)	9	5%
Padre vedovo	7	4%

Madre vedova	4	2%
Comunità mamma/bambino	4	2%
In famiglia affidataria	4	2%
In struttura residenziale	4	2%
Madre e nonni	4	2%
Padre e madre adottivi	2	1%
Padre e altri parenti	1	1%
Comunità terapeutica per tossicodipendenti con figli	1	1%
Affido congiunto	1	1%
Non conosciuto	7	4%

Il 70% delle madri ha cittadinanza straniera.

Tabella 8 Cittadinanza delle madri dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
Italiana	98	70%
Altro	27	19%
Non conosciuto	15	11%

Riguardo l'identità delle altre persone che si prendono cura dei bambini, si osserva una netta prevalenza delle figure dei nonni, seguite dal partner del genitore e dai fratelli o sorelle.

Tabella 9 Identità delle altre persone che svolgono funzioni genitoriali nei confronti dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.

	n.	%
Nonno/a	26	48%
Partner del genitore del bambino/i	8	15%
Fratello/sorella (maggiore 18 anni)	6	11%
Altro	5	9%
Zio/a	4	7%
Mamma affidataria	1	2%
Papà affidatario	1	2%
Non conosciuto	3	6%

1.6.2 Gli operatori

Nel corso del programma risultavano iscritti alla piattaforma Moodle (piattaforma online che consente agli operatori P.I.P.P.I. di confrontarsi sulle proprie pratiche e

condividere con i colleghi materiali ed esperienze condotte nelle 9 Città impegnate nell'implementazione) 630 operatori coinvolti direttamente nel lavoro con le famiglie.

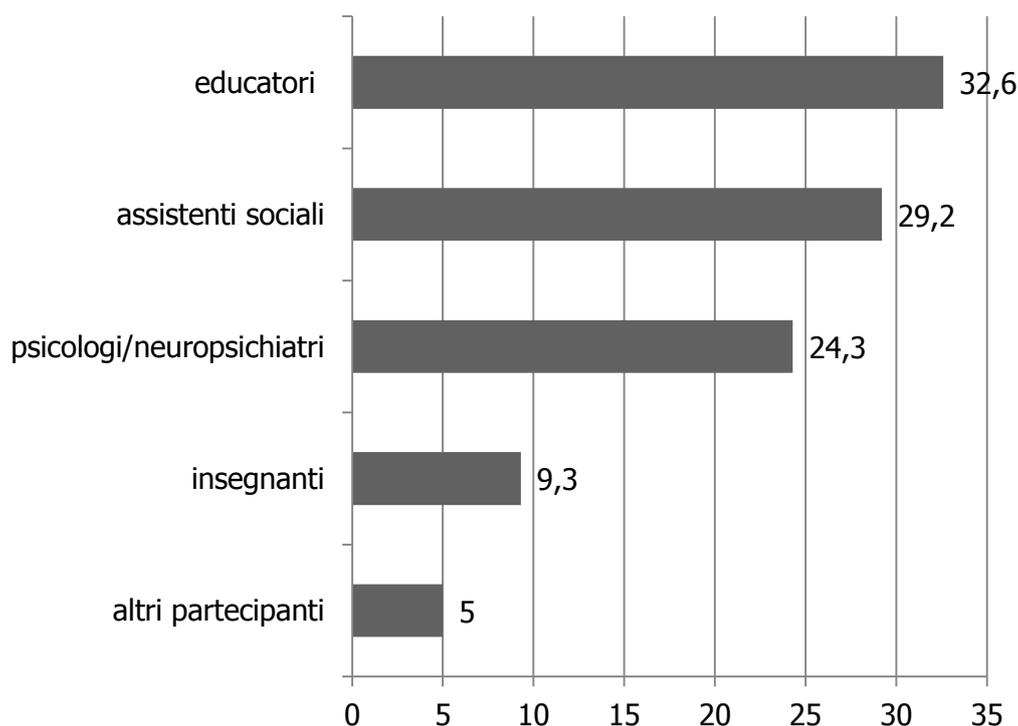
Tabella 10 Operatori iscritti alla piattaforma Moodle

Città	numero iscritti
Bari	46
Bologna	37
Firenze	37
Genova	108
Milano	65
Palermo	50
Reggio C.	43
Torino	167
Venezia	77
Totale	630

Prendendo in esame i dati complessivi inseriti nell'apposita sezione di RPMonline sulla partecipazione dei professionisti dei servizi agli incontri di équipe (vd. Grafico 1), si deduce la prevalenza di educatori (32,6%) (sommando le presenze degli educatori comunali e degli educatori appartenenti ad associazioni del privato sociale), seguiti dagli assistenti sociali, che rappresentano il 29,2% rispetto al totale dei professionisti coinvolti e dalle figure di psicologi, neuropsichiatri infantili e psichiatri per 24,3%, mentre la partecipazione degli insegnanti si assesta sul 9,3%.

Mediamente è possibile riconoscere la presenza di 3,9 componenti per ogni équipe.

Grafico 1 Percentuale nazionale dei professionisti partecipanti alle équipes multidisciplinari nel programma P.I.P.P.I.



Al fine di ampliare e rendere sostenibile il programma e soprattutto nella prospettiva della progressiva autonomizzazione delle Città dal Gruppo Scientifico, nella seconda implementazione del programma, prevedendo un ampliamento a nuovi ambiti territoriali, si è resa opportuna la sperimentazione della nuova figura del *coach*.

La funzione di *coaching*, metodologia ampiamente diffusa in ambito formativo all'interno soprattutto di organizzazioni complesse, ha la finalità di aiutare una comunità professionale a "costruire senso" ed *expertise* sulle proprie pratiche, soprattutto se innovative, secondo il principio della *partecipazione periferica legittima* (Lave, Wenger, 1991).

La scelta di introdurre la figura del *coach*, manager del cambiamento prodotto dall'implementazione del programma, risiede principalmente nella volontà di valorizzare l'esperienza personale e professionale degli operatori che hanno partecipato alla prima fase della sperimentazione di P.I.P.P.I., per favorire il processo di appropriazione graduale del programma da parte dei servizi, rinforzando il lavoro di adattamento e traduzione di un modello generale alle diverse realtà in cui viene

implementato e rispondendo alle problematiche professionali e organizzative che emergono durante il lavoro.

Nello specifico, il coach:

- é stato individuato tra gli operatori e/o i referenti della prima sperimentazione di P.I.P.P.I. con un rapporto di circa 1 coach ogni 10 nuove famiglie;
- co-conduce la formazione di base dei nuovi operatori;
- ha un ruolo prevalentemente di accompagnamento delle équipes nell'implementazione del programma (per la scelta delle famiglie, la compilazione del Preassessment, l'organizzazione e la co-facilitazione con i tutor del Gruppo Scientifico dei tutoraggi, l'utilizzo degli strumenti, il rispetto del piano di valutazione e di intervento ecc.).

2. IL FRAMEWORK TEORICO DELLA RICERCA

«Non c'è un vedere che non sia anche un guardare, né un sentire che non sia anche un ascoltare; e il modo con cui guardiamo e ascoltiamo è plasmato dalle nostre attese, dalla nostra posizione e dalle nostre intenzioni»

(Bruner, 1986, p. 135)

2.1 Le rappresentazioni sociali

«Gli aspetti di cose per noi importantissime sono nascosti a causa della loro semplicità e familiarità. I veri fondamenti di un'indagine non colpiscono affatto l'uomo che la compie»
(Wittengenstein, 1957, p. 11)

2.1.1 Le prospettive di significato come costrutto interdisciplinare

Il percorso della presente ricerca afferisce ad una prospettiva epistemologica di tipo *costruttivista* all'interno della cornice concettuale del rapporto tra "oggetto" e "soggetto" della conoscenza, che ha visto storicamente una pluralità di approfondimenti teorici in differenti campi disciplinari. L'assunto di base dell'approccio costruttivista alla conoscenza postula che il problema dell'esistenza o meno di un oggetto sia subordinato alla percezione che le persone ne hanno, dal momento che essa rappresenta il riflesso della nostra attività soggettiva di elaborazione della realtà, inevitabilmente carica di "teoria".

All'interno dell'orizzonte teorico costruttivista (Bateson, 1972, 1979, 1991; Kelly, 1963; Maturana, Varela; 1980; von Foerster; 1957; von Glasersfeld, 1989; Vygotskij, 1929, 1934; Watzlawick, 1978; Wittgenstein, 1957), e dell'approccio metodologico del *realismo critico* che ne consegue per la ricerca, è fondamentale il ruolo che ricoprono nel processo di conoscenza le cosiddette "prospettive di significato", che fungono da codici selettivi e da sistemi di attese nella percezione e nella comprensione della realtà. Nell'atto del guardare/osservare sarebbe così costitutivamente insita un'attività individuale di discriminazione ed organizzazione dei dati che tende a pregiudicare la presunta "neutralità" dell'osservatore.

Emblematica è a questo proposito la definizione che Bateson propone di questa cornice di presupposti ai processi di conoscenza:

«Nella storia naturale dell'essere umano vivente, l'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue convinzioni (di solito inconsce) sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di

vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e di agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo» (1972, p. 345).

Coerentemente con questa premessa epistemologica, la *conoscenza* viene teorizzata come il prodotto di un processo di *costruzione* attiva e soggettiva del reale. E in particolare nel momento in cui l'oggetto dell'indagine è la relazione, l'osservatore diventa necessariamente autoreferente, ossia utilizza se stesso come mezzo di conoscenza, confrontando ciò che osserva con le proprie cornici esperienziali pregresse.

«Ogni descrizione della realtà diventa autoreferente – sostiene infatti a questo proposito von Foerster – e per arrivare alla conoscenza dobbiamo cominciare a conoscere noi stessi che ci rapportiamo al mondo» (1982, p. 38).

Qualsiasi processo euristico implica quindi all'interno di questa cornice teorica il preliminare riconoscimento dell'esistenza di un personale universo di significati, credenze, valori – in particolare nelle sue componenti tacite ed implicite – che, forse proprio per questo, esercitano un ruolo considerevole nell'orientare atteggiamenti e azioni. Bruner argomenta chiaramente questa postura conoscitiva, in cui è centrale il ruolo esercitato dalle "teorie" di chi guarda rispetto alle caratteristiche di chi è guardato:

«C'è una nutritissima quantità di ricerche che vanno dalla rivoluzione cognitivista agli studi contemporanei sui filtri con cui selezioniamo e analizziamo le informazioni; ne emerge che ogni modo di rappresentare il mondo porta con sé delle prescrizioni circa ciò che è "accettabile" come *input*: come a dire che l'esperienza non è "teoria-indipendente". [...] Si aggiunga che anche la cultura svolge un ruolo selettivo. Alle esperienze che elaboriamo sulla scorta dei nostri incontri così variamente atteggiati con il mondo, noi assegniamo degli *status* di "realtà" tra loro diversi. A certe posizioni, da cui scaturiscono certe forme di conoscenza, certi mondi possibili, attribuiamo un valore canonico» (Bruner, 1986, p. 135).

Il sistema di credenze e valori che funge da filtro nei nostri processi conoscitivi potrebbe essere assimilato al concetto di *sensus communis* che, nel pensiero di Gadamer (1960), «si manifesta nei giudizi che pronuncia sul giusto e l'ingiusto, il conveniente e lo sconveniente» (p. 42) ed è «il comune possesso di determinati pregiudizi, e parteciparvi costituisce l'essenza della storicità dell'individuo» (Ivi, p. 325). In questa concezione, il "senso comune" è una *conoscenza pratica* che sospende il dubbio e un insieme di significati e di presupposti sui quali si fonda la comprensione della realtà, depositati entro la tradizione linguistica di una comunità, per cui al *fatto sociale* dell'interpretazione viene attribuita la medesima sostanza del *fatto naturale* (Jedlowski, 1994).

In una rassegna teorica preliminare alla descrizione della teoria dell'apprendimento trasformativo come modificazione degli schemi di riferimento preesistenti, Mezirow (1991) definisce come "prospettiva di significato":

«la struttura dei presupposti entro la quale la nostra *esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza*. Una prospettiva di significato è un *set* abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza» (1991, pp. 47-48).

Secondo l'autore, esistono tre tipologie di prospettive di significato, che vengono riportate nella tabella seguente.

Tabella 11 Fattori che condizionano le prospettive di significato

Prospettive epistemologiche

Prospettive della fase di sviluppo
Stili cognitivi/di apprendimento/d'intelligenza
Preferenze nell'apprendimento sensoriale
Frequenza degli eventi per l'identificazione degli andamenti
Portata della consapevolezza
Criteri di valutazione interni/esterni
Focalizzazione globale/sui dettagli
Pensiero concreto/astratto
Reificazione
Riflessività

Prospettive sociolinguistiche

Norme sociali/ruoli
Codici culturali/linguistici
Giochi linguistici/di verità
Senso comune come sistema culturale
Socializzazione secondaria
Etnocentrismo
Prototipi/copioni
Filosofie/teorie

Prospettive psicologiche

Concetto di sé
Area di localizzazione del controllo
Tolleranza dell'ambiguità
Funzioni perdute: divieti dell'infanzia rafforzati dall'ansietà nell'età adulta
Inibizioni
Meccanismi psicologici di difesa
Bisogni nevrotici
Avvicinamento/allontanamento-evitamento
Preferenze caratteriologiche

Fonte: Mezirow, 1991, p. 48.

Nella tabella sono stati da noi evidenziati in corsivo i fattori che sono maggiormente implicati nei processi formativi di tipo riflessivo all'interno dei contesti professionali, per l'innescare di processi di cambiamento delle prospettive di significato e delle relative azioni.

Mezirow mette in evidenza come il concetto di "prospettiva di significato" sia stato storicamente approfondito all'interno di diversi modelli teorici in ambito filosofico, linguistico e psicologico, a cui in questa sede si farà necessariamente solo un breve accenno.

Nella "*Struttura delle rivoluzioni scientifiche*" (1962) Kuhn introduce il termine di "paradigma" per indicare i vari approcci, metodi di ricerca, convincimenti, idee, valori e atteggiamenti che influenzano la conoscenza scientifica, la quale si verifica solo nel

momento in cui il paradigma precedentemente assunto viene trasformato. A partire dal pensiero dell'autore, questo termine è diventato trasversalmente sinonimo di *modello, quadro di riferimento concettuale, approccio e visione del mondo*.

Il sociologo Goffman (1959) ha utilizzato la parola "*frame*" per indicare la definizione condivisa di una situazione che organizza e governa l'interazione sociale attraverso la diffusione e applicazione di copioni e *scripts* convenzionalmente e contestualmente definiti. La "cornice di riferimento" contiene quindi le informazioni che ci permettono di comprendere una situazione sociale e le regole che ci indicano come comportarci al suo interno.

«Le cornici di riferimento sono delle prospettive di significato di carattere collettivo; ma diversamente dai paradigmi sono tacite» (Mezirow, 1991, p. 51).

Bateson (1972) ha formulato il concetto di "cornici di riferimento psicologiche", che hanno una funzione *esclusiva, inclusiva e metacognitiva* rispetto ai messaggi e agli stimoli che vengono recepiti, per cui sono da intendere come "*modelli appercettivi*". Alla teorizzazione di Bateson si farà riferimento nel paragrafo seguente per introdurre la concezione dell'apprendimento come revisione dei sistemi di significato pregressi dell'individuo.

Anche i "giochi linguistici" di Wittgenstein (1957) sono attività esercitate in base a varie regole, che delineano il contesto entro cui si impara e che fanno riferimento all'accordo tacito che si è stipulato all'interno di una comunità sociale su come va usato il linguaggio nelle varie situazioni specifiche. Questi *set* di aspettative comuni – il più delle volte sottintesi – vengono accettati da coloro che interagiscono come condizioni culturali e linguistiche che presiedono alla comunicazione. I giochi linguistici – che nella teoria trasformativa dell'apprendimento saranno definiti come "prospettive di significato sociolinguistiche" (Argyris, Schön, 1996; Mezirow, 1991) – vengono assimilati prevalentemente dalla propria cultura e possono essere modificati dalla riflessione sulle loro premesse. È evidente la connessione tra la teoria batesoniana e la concezione dell'apprendimento come processo non cumulativo ma revisionale del sapere precedentemente posseduto dal soggetto.

Il concetto di "*habitus*" formulato da Bourdieu (1977, 1980) permette di spiegare la modalità attraverso cui un essere sociale interiorizza la cultura dominante (*doxa*) della classe a cui appartiene e nello stesso tempo la riproduce. L'*habitus* non costituisce un "destino", ma è piuttosto l'"inconscio collettivo" di una classe sociale depositato nel singolo individuo: non è dunque immobile, in quanto risultato delle percezioni sociali degli individui, ma neppure facilmente evolvibile, dal momento che, secondo l'autore, una forma di violenza simbolica immanente alla società rinforza e riproduce gli schemi dominanti.

Un ulteriore riferimento imprescindibile in quest'ambito tematico risulta essere la teoria psicologica dei "costrutti personali" di Kelly (1991). Tali disposizioni cognitivo-affettive sembrano assolvere ad alcune funzioni tipiche delle prospettive di significato, essendo infatti degli assi di riferimento che permettono di collocare e porre in sequenza gli eventi e le esperienze secondo dimensioni dicotomiche: *buono/cattivo, amichevole/ostile, intelligente/stupido, saggio/folle* ecc. I costrutti di valore sovraordinato con cui si classificano gli stimoli rappresentano in questo modo delle coordinate di significato culturalmente acquisite che strutturano epistemologicamente il nostro modo di pensare e di apprendere. Di norma, i sistemi dei costrutti personali si modificano quando le nostre aspettative nei confronti degli eventi vengono confermate o disattese attraverso la permeabilità a nuovi elementi e a nuovi costrutti subordinati. Kelly sintetizza il processo conoscitivo nell'affermazione:

«I processi di un soggetto vengono canalizzati psicologicamente dalle modalità con cui egli si prepara agli eventi» (1991, p. 102).

Mezirow sostiene inoltre che ogni prospettiva di significato contenga a sua volta un certo numero di "schemi di significato", che sono costituiti

«dalle conoscenze, dalle convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione e sono le manifestazioni concrete del nostro orientamento, che traducono queste aspettative generali nelle aspettative specifiche che guidano le nostre azioni» (1991, p. 49).

All'interno di tale ampio sfondo teorico, nel presente lavoro si assume come quadro concettuale di riferimento la nozione di "rappresentazione sociale", intesa come una

prospettiva di significato trasversale in cui interagiscono elementi di natura cognitiva, sociale e comportamentale e i cui meccanismi di trasformazione – fondati, come si vedrà più avanti, sull'implicazione di componenti periferiche e centrali della rappresentazione stessa – sono in grado di offrire una solida giustificazione teorica all'adozione di metodologie discorsive e riflessive nella formazione continua dei professionisti.

2.1.2 Il concetto di rappresentazione sociale

Il costrutto di rappresentazione sociale è stato oggetto di studio nell'ambito della psicologia sociale, a partire in particolare dagli anni Sessanta del XX secolo, con sviluppi e articolazioni ulteriori nei decenni successivi, prevalentemente nel contesto di ricerca francese.

Si deve l'origine di tale costrutto a Durkheim (1898), secondo il quale le idee individuali sono delle "realtà sociali" che provengono dal gruppo e devono essere studiate come tali. Secondo l'autore, è opportuno distinguere la parte individuale delle nostre idee, che è instabile, variabile ed effimera, dalla componente collettiva, che è molto più stabile e coerente e che costituisce un "fatto sociale". Per Durkheim, la rappresentazione collettiva è «fissa e immutabile e si trasmette da una generazione all'altra» (Durkheim, 1898, p. 53). Questa messa in comune delle informazioni e delle esperienze che sono condivise dai componenti di una comunità assicura un'uniformità del pensare e dell'agire in una società.

Benché largamente ispirata a Durkheim, la nozione di rappresentazione sociale avanzata successivamente da Moscovici (1961, 1976, 1994) se ne differenzia in maniera considerevole. La sua nozione di rappresentazione sociale sta a indicare quelle *teorie del senso comune* socialmente condivise nelle interazioni quotidiane da particolari gruppi di individui. L'autore ne ha proposto la seguente definizione:

«Le rappresentazioni sociali sono sistemi cognitivi con una loro logica, un loro proprio linguaggio e un insieme di implicazioni rilevanti. [...] non rappresentano semplicemente "opinioni su", "immagini di", "atteggiamenti verso", ma vere e proprie teorie e branche di conoscenza per la scoperta e l'organizzazione della realtà [...] aventi due principali funzioni: primo,

stabilire un ordine che consenta agli individui di orientarsi e padroneggiare il proprio mondo materiale e, secondo, facilitare la comunicazione tra i membri di una comunità, fornendo loro un codice per denominare e classificare i vari aspetti del loro mondo e della loro storia individuale e di gruppo» (Moscovici, 1976, p. XIII).

Una rappresentazione consiste quindi in un sistema di valori, nozioni e pratiche che permette agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale, di dirigere comunicazioni e condotte, di categorizzare gli eventi e di classificare gli individui. Secondo l'autore, una prima funzione delle rappresentazioni è pertanto quella di *rendere familiare e comprensibile* ciò che nel mondo sociale viene percepito come estraneo, lontano o anche minaccioso. Una seconda funzione delle rappresentazioni è far sì che i membri di una stessa comunità riescano a *comunicare* tra di loro, avendo elaborato attraverso gli scambi di tipo simbolico dei significati condivisi e un *linguaggio* comune a tutti i componenti del proprio gruppo di appartenenza. Contrariamente a quello che asseriva Durkheim, Moscovici sottolinea che una delle caratteristiche della società moderna è la natura *dinamica* delle credenze, dei valori e delle attività. Le opinioni, così come il confronto con una quantità di informazioni ancora inedite, sono pertanto in costante cambiamento ed evoluzione. Per Moscovici le rappresentazioni sociali si situano in una zona intermedia tra le rappresentazioni individuali e le rappresentazioni collettive, perché esse sono condivise nella collettività, ma non necessariamente da tutti, smentendo in questo modo una sorta di universalità che le potrebbe caratterizzare: «Ci sono tante rappresentazioni sociali quanti sono che i gruppi sociali specifici» (Moscovici, 1961, p. 15).

Moscovici distingue infatti tre classi di rappresentazioni sociali:

- *rappresentazioni chiuse*, i cui elementi si ritrovano in modo uniforme in tutta la popolazione;
- *rappresentazioni agonali o critiche*, i cui elementi si trovano in modo uniforme in tutta la popolazione, ma il cui significato è determinato da valori individuali differenti e a volte opposti;

- *rappresentazioni aperte*, i cui elementi si trovano in diverse categorie della popolazione, per cui è necessario operare una loro combinazione per ritrovarne struttura e coerenza.

L'autore sottolinea come le rappresentazioni collettive siano in realtà più stabili delle rappresentazioni individuali, benché anch'esse siano soggette a trasformazioni nel tempo in base all'azione diretta degli individui.

Nelle successive elaborazioni teoriche è stato messo in evidenza dall'autore come le rappresentazioni esercitino una funzione di traduzione delle informazioni e delle esperienze nuove entro categorie predefinite attraverso due tipi di processo (Moscovici, 1984):

1. *l'oggettivazione*, che trasforma qualcosa di astratto in concreto attraverso tre fasi: la "costruzione selettiva" (selezione di informazioni, in cui l'oggettivazione fa da filtro trattenendo alcuni aspetti dell'oggetto e rigettandone altri), la "schematizzazione strutturante" (creazione di un nucleo figurativo che rende visibile la struttura concettuale) e la "naturalizzazione" (gli elementi dello schema figurativo divengono visibili, concreti);
2. *l'ancoraggio*, che radica ulteriormente la rappresentazione sociale attraverso l'integrazione cognitiva dell'oggetto della percezione nel sistema di riferimento preesistente (Jodelet, 1984). Di fronte ad informazioni ed eventi ancora insoliti, che vengono perciò percepiti come estranei o potenzialmente minacciosi, la rappresentazione "difensiva" e "conservatrice" ha perciò la funzione di interpretare l'oggetto a partire da campi preesistenti e familiari e di essere utilizzata come un sapere che conserva e legittima le posizioni tradizionali dei gruppi sociali. Fondamentali per la costruzione e il mantenimento della rappresentazione sono la *classificazione* (codifica) e la *denominazione* (attribuzione di un'etichetta lessicale). L'ancoraggio consiste quindi nel «mettere un oggetto nuovo dentro un quadro di riferimento ben conosciuto per poterlo interpretare» (Palmonari, Doise, 1986, p. 14).

In questa sede le rappresentazioni sociali non verranno indagate nella loro globalità di costrutti concettuali ampi e multidisciplinari, né sarà possibile prendere in esame i filoni teorici e sperimentali che hanno avuto origine dal concetto di rappresentazione

sociale e da cui si sono prodotti modelli specifici in aree di funzionamento cognitivo e psicologico, come gli studi sugli atteggiamenti, gli stereotipi e i pregiudizi (Allport, 1954; Sherif, 1951) o sull'attribuzione causale (Heider, 1958; Rotter, 1972; Weiner, 1985, 1986), pur considerandone la rilevante influenza sui processi che saranno indagati e l'impossibilità di separare artificialmente singoli elementi dalla globalità di un sistema di funzionamento psicologico.

Verranno quindi analizzate alcune componenti del concetto di rappresentazione sociale maggiormente pertinenti con l'oggetto e la domanda di ricerca:

- le rappresentazioni come filtri percettivo-valutativi della realtà sociale e orientatori dei processi decisionali, con specifico riferimento allo sguardo degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti;
- il linguaggio come mediatore per l'espressione e la costruzione/de-costruzione delle rappresentazioni sociali individuali e collettive nello scambio comunicativo in contesti intersoggettivi e interprofessionali.

2.1.2.1 Le rappresentazioni come orientamento dell'azione

Fin dai primi studi sulle rappresentazioni sociali di Moscovici (1961) si ritrova l'idea che le rappresentazioni elaborate o indotte nelle situazioni di interazione giochino un ruolo estremamente significativo nel guidare i comportamenti adottati dai soggetti e dai gruppi, attraverso l'organizzazione dei processi simbolici. A questo proposito, Moscovici parla di un uomo della strada o scienziato *naïf* governato da teorie ingenuie, indipendenti da quelle scientifiche e fortemente influenzate dal linguaggio. Moscovici (1984) definisce come "errore fondamentale"

«il fatto di trascurare, nel giudicare una persona, tutto quello che è imputabile alle circostanze contestuali e di attribuire importanza solo agli aspetti individuali» (p. 85).

Fondamentale per l'approfondimento di quest'area si rivela il contributo teorico di Abric, principale esponente, con Flament, dell'approccio strutturale della scuola francese di Aix en Provence, che ha integrato la concezione di Moscovici con

l'introduzione dei elementi strutturali della rappresentazione sociale. Secondo Abric (1994), le rappresentazioni contengono quattro funzioni principali:

- *cognitiva*, perché permettono all'individuo di conoscere un oggetto e di renderlo coerente agli schemi già posseduti, al fine di farvi fronte e di adattare l'atteggiamento o il comportamento in maniera pertinente alle caratteristiche e alle richieste del contesto. Inoltre, « esse definiscono un quadro di riferimento comune che permette lo scambio sociale» (p.16);
- *identitaria*, perché contribuiscono alla condivisione di uno stesso linguaggio, che sottende a sua volta «una visione *consensuale* della realtà per quel gruppo specifico» (Ivi, p. 52);
- *orientatrice*, avendo il ruolo di anticipare i rapporti sociali e fondandosi su un sistema di decodifica della realtà, che determina un insieme di anticipazioni e di attese:

«Le rappresentazioni funzionano come un sistema di interpretazione della realtà che regola le relazioni degli individui con il loro contesto fisico e sociale, determinando i loro comportamenti e le loro pratiche. La rappresentazione è una *guida per l'azione*, orienta le azioni e le relazioni sociali. è un sistema di precodificazione della realtà, perché determina un insieme di anticipazioni e di attese» (Ivi, p. 18);

- *giustificatrice*, in quanto la rappresentazione nei confronti dell'altro motiva e legittima l'azione che si intraprende verso di lui.

Ampliando tale accezione, Doise (2005) ha successivamente proposto una definizione che ribadisce chiaramente la funzione delle rappresentazioni sociali come meccanismi organizzatori del comportamento:

«Le rappresentazioni sociali sono principi generatori di prese di posizione collegate a specifiche posizioni sociali in un insieme di rapporti sociali» (p. 34).

Con questa definizione, Doise sottolinea il fatto che i processi decisionali si attivano all'interno dei rapporti di comunicazione e che riguardano quegli oggetti di conoscenza che assumono un'indiscussa rilevanza per gli attori sociali coinvolti.

Un'interessante intersezione tra rappresentazione sociale e comportamenti è contenuta nel contributo di Nisbitt e Ross (1980), che affermano che alla base dei processi decisionali nei contesti sociali vi siano quattro tipi di *euristiche*:

1. *l'euristica della rappresentatività*, che induce ad agire in funzione di ciò che viene immediatamente percepito, vale a dire degli schemi che si hanno in memoria;
2. *l'euristica della disponibilità*, che influenza la tendenza a prendere delle decisioni basate sulle informazioni immediatamente disponibili, senza cercare di acquisirne di nuove che potrebbero chiarire ulteriormente la situazione;
3. *l'euristica per simulazione*, che consiste nella costruzione di un modello mentale della situazione e d'immaginare l'evoluzione degli eventi secondo questa prefigurazione;
4. *l'euristica di ancoraggio e di aggiustamento*, secondo cui si effettua una valutazione a partire da un punto di ancoraggio e successivamente la si modifica; le decisioni infatti sono fortemente condizionate dall'adattamento insufficiente dei punti di ancoraggio arbitrari.

La *Social Cognition* introduce il concetto di "schemi", vale dire delle preconnessioni che forniscono un'organizzazione agli scambi tra memoria e percezione, che selezionano e garantiscono un flusso ordinato alle informazioni che provengono da stimoli esterni. Amerio (1995), introducendo questo approccio nel contesto italiano, distingue tre tipi di "schema":

1. di *persona*, basato su tratti prototipici (ad esempio, introverso/estroverso);
2. di *ruolo*, relativi ai ruoli professionali o sociali;
3. di *eventi*, composti da *scripts* e "copioni".

2.1.2.2 Il linguaggio come espressione e costruzione delle rappresentazioni

Nell'ambito della psicologia sociale, fin dalla teorizzazione di Moscovici (1961), una delle funzioni fondamentali delle rappresentazioni è far sì che i membri di una stessa comunità possano comunicare in modo comprensibile attraverso un *linguaggio* condiviso che si è storicamente elaborato fra i componenti di uno stesso gruppo. La significazione simbolico-verbale fa parte e completa quindi l'attività di percezione.

All'interno dell'approccio costruttivista, si ritiene che la lingua permetta di collocare le esperienze in categorie generali e di "oggettivarle" in campi semantici creati con il lessico, la grammatica e la sintassi (Berger, Luckmann, 1966). In questo senso il linguaggio non solo codifica il mondo e l'esperienza che di esso si ottiene, ma "crea" la realtà stessa e ne permette la conoscenza:

«Il linguaggio usato nella vita quotidiana mi procura continuamente le necessarie oggettivazioni e stabilisce l'ordine secondo il quale esse diventano comprensibili e secondo il quale la vita quotidiana ha per me un significato. Vivo in un luogo geograficamente, [...] vivo nella rete dei rapporti umani, anch'essi ordinati per mezzo del vocabolario. Il questo modo, il linguaggio segna le coordinate della mia vita nella società e le riempie di oggetti colmi di significati» (Berger, Luckmann, 1966, p. 22).

Tali concezioni si innestano e si sviluppano a partire dal contributo della filosofia pragmatista americana con la prospettiva introdotta da Dewey (1916, 1933), che concepisce il linguaggio come una sorta di "strumento sociale", attraverso cui il pensiero si oggettiva e diventa funzionale alla comprensione e al dialogo democratico tra gli individui.

Anche nel contributo di Mead (1934), su cui si fonderà la prospettiva dell'interazionismo simbolico, viene analizzata la società, definita dall'autore "mondo sociale dell'universo", rilevando che l'individuo è in grado di plasmare elementi nuovi grazie al potere dei *simboli*, che si manifestano attraverso gesti e linguaggi. La funzione della socialità, secondo Mead, viene quindi svolta dal pensiero e dall'opinione degli esseri umani, integrati nella collettività.

Anche nel pensiero di Vygotskij (1934) il linguaggio è il *mezzo sociale del pensiero* ed è *sociale* in due sensi:

- in quanto prodotto dell'evoluzione storico-culturale;
- in quanto presente nelle dinamiche di interazione sociale tra individui.

Il linguaggio è quindi lo strumento essenziale di mediazione culturale dello sviluppo delle funzioni cognitive e l'interdipendenza tra pensiero e linguaggio si riflette nel significato della parola. Nella formazione dei concetti il ruolo decisivo è svolto infatti

dalle parole che servono ad astrarre i tratti significativi, a sintetizzarli e a simbolizzarli per mezzo di un segno linguistico (Vigotskij, 1929).

Wittgenstein sostiene infatti che «il significato è l'uso dei segni nel contesto» (1953, p. 66) e che le pratiche verbali si traducono così in una serie di peculiari "giochi linguistici", vale a dire in produzioni linguistiche rette da un repertorio di codici o regole non dichiarate. Anche per Bruner (1956) l'intelligenza è prodotta dalle capacità di ampliare l'intervento sull'ambiente circostante attraverso i dispositivi della tecnologia, al cui interno gioca un ruolo centrale il linguaggio:

«La mente crea la cultura e la cultura crea la mente e il linguaggio rende possibile la costruzione di una rete di aspettative reciproche funzionale alla nascita della cultura» (Bruner, 1956, p. 165).

Per Habermas (1971, 1984) la razionalità stessa dipende dal fatto che le conoscenze abbiano una struttura proposizionale e che le credenze si possano rappresentare in forma di affermazioni, derivando perciò dal «modo con cui dei soggetti che agiscono e che parlano acquisiscono e utilizzano le conoscenze» (1971, p. 8).

In "*Conoscenza e interesse*" (1971) Habermas descrive tre aree in cui l'interesse umano genera conoscenze: *l'area tecnica, l'area pratica e l'area emancipatoria*, che sono radicate, rispettivamente, nelle relazioni con l'ambiente, con gli altri e con il potere.

L'"area tecnica" riguarda le modalità con cui il soggetto manipola l'ambiente attraverso un'attività "strumentale", che comporta sempre delle previsioni sugli eventi osservabili, fisici o sociali, che possono dimostrarsi esatte o inesatte. Le scelte che si effettuano nell'ambito dell'azione strumentale utilizzano delle strategie basate sulle proprie conoscenze e sono dedotte da regole proprie di un sistema di valori o da regole d'investigazione. Il tipo di apprendimento che si origina in quest'ambito attiene principalmente all'individuazione di relazioni causa-effetto e al processo di *problem solving* orientato al compito.

Alla seconda area di funzionamento cognitivo denominata "pratica" si associa il cosiddetto "apprendimento comunicativo", la cui finalità è appunto la *comunicazione*, che ha la finalità di imparare a capire cosa vogliono dire gli altri e a farci capire

quando cerchiamo di mettere in comune le nostre idee attraverso il *discorso*. Come scrive Habermas, l'azione comunicativa

«é governata da norme consensuali vincolanti, che definiscono le aspettative reciproche sul comportamento e che vanno capite e riconosciute da almeno due soggetti interagenti» (1971, p. 92).

Nell'ambito dell'apprendimento comunicativo, la validità della conoscenza non si può determinare attraverso la ricerca di informazioni empirico-analitiche come nell'apprendimento strumentale, ma la verifica di validità assume la forma di *consenso*, che si raggiunge attraverso la dialettica razionale. La partecipazione al discorso razionale consente agli adulti interagenti di diventare criticamente riflessivi sulle prospettive di significato e di elaborarne altre maggiormente evolute. L'obiettivo dell'apprendimento comunicativo è quindi accrescere la qualità della percezione e costruire un terreno comune attraverso l'interazione simbolica, l'identificazione e la validazione di costrutti esplicativi.

«La distinzione tra *apprendimento strumentale* e *apprendimento comunicativo* – ribadirà successivamente Mezirow – è estremamente importante, perché l'apprendimento strumentale è stato preso troppo genericamente a modello di tutto l'apprendimento» (1991, p. 82).

La connessione tra il linguaggio e l'azione è stata ampiamente approfondita anche da Ricoeur in particolare nell'opera "*La semantica dell'azione*" (1977), in cui l'autore esplora il contributo del linguaggio alla filosofia dell'azione. Per Ricoeur il linguaggio è oggetto di studio così come è concepito dalla filosofia analitica, nell'intento di sottrarsi al rischio di una fenomenologia basata esclusivamente «sull'intuizione che un soggetto ha del proprio vissuto privato» (Pieretti, 1977, p. 8).

Secondo Ricoeur il linguaggio infatti non è un sistema chiuso, autosufficiente, ma un insieme di

«forme oggettive in cui l'esperienza si organizza. Questo punto di partenza ha il vantaggio di non coinvolgere, o almeno non immediatamente, l'intuizione che un soggetto ha del proprio vissuto privato, ma l'enunciato pubblico dell'azione. Il passaggio attraverso l'espressione linguistica

consente che ci si appoggi sulle oggettivazioni dell'esperienza nel discorso, cioè su forme di espressione che sono disponibili sia per l'osservazione esteriore sia per la riflessione sul senso. [...] Certamente bisognerà giustificare questo carattere di manifestazione del linguaggio rispetto a ciò che io chiamo [...] "la strutturazione della vita significativa"» (1977, p. 38).

In questo senso il linguaggio costituisce

«il segno o l'indice di un'esperienza rivelata mediante gli enunciati, che sono così utilizzati come espressione della struttura dell'esperienza» (Ivi, p. 108).

Più specificatamente, per quanto concerne la comunicazione ordinaria, il linguaggio ha la notevole proprietà

«non solo di articolare l'esperienza, ma anche di conservare, mediante una sorta di selezione naturale, le espressioni più adatte, le distinzioni più sottili e meglio appropriate per l'agire umano e quindi custodisce il campo dell'esperienza fenomenologica» (Ivi, p. 108).

Nella "semantica dell'azione" è evidente dunque che tra il linguaggio e l'esperienza vi è un rapporto di tipo circolare, perché l'esperienza trova espressione nel linguaggio, in modo che il suo contenuto intenzionale diventi fondamentalmente dicibile.

Già precedentemente Ricoeur aveva affermato che

«a partire da un accidente, non è più possibile una descrizione eidetica, ma soltanto una descrizione empirica» (1974, p. 27),

in cui il discorso dell'azione viene preso in esame nelle forme che assume nel linguaggio quotidiano. I discorsi nei quali le persone "dicono il loro fare" possono essere esaminati, secondo l'autore, attraverso tre livelli di analisi (concetti-proposizioni-argomenti), in quanto «una fine analisi linguistica fa venir fuori le principali articolazioni dell'esperienza fenomenologica» (1977, p. 99).

L'analisi linguistica permetterebbe in questo modo di

«passare dalla tesi del mondo alla tesi del senso e la riduzione fenomenologica non rappresenta la perdita di qualcosa, come la sottrazione di una densità ontologica, ma come una presa di distanza, come un atto di differenza, a partire dal quale non ci sono soltanto cose, ma segni che designano» (Ivi, p. 160).

L'analisi linguistica e la fenomenologia in questo senso sembrerebbero complementari, perché la prima prende in esame il senso degli enunciati e la seconda il senso del vissuto.

Il quadro teorico, che è stato qui ripercorso solo per cenni, conferma la natura multicomponentiale delle "prospettive di significato" – e quindi delle rappresentazioni sociali che vi sono incluse – che comprendono codici sia culturali sia linguistici.

Mezirow sintetizza a questo proposito:

«Le nostre prospettive di significato filtrano il modo in cui proiettiamo immaginativamente i modelli simbolici per interpretare ciò che ci viene presentato attraverso i sensi. Il linguaggio oggettivizza e rafforza significativamente questi modelli; e attraverso la costruzione proposizionale usiamo le categorie rese possibili dal linguaggio per individualizzare la nostra esperienza. [...] Bisogna riconoscere appieno il modo in cui il linguaggio condiziona, limita e distorce le nostre convinzioni» (Mezirow, 1991, p. 43).

2.1.2.3 La trasformazione delle rappresentazioni

Secondo Abric (1994, 1996, 2003) la comprensione del funzionamento di una rappresentazione sociale, e di conseguenza l'analisi dei meccanismi implicati nella sua trasformabilità, necessitano di una doppia esplorazione: quella del *contenuto* e quella relativa alla *struttura*.

A proposito della struttura, l'autore sostiene che una rappresentazione è composta da due livelli di elementi:

1. il nucleo centrale;
2. il sistema periferico.

Il nucleo centrale

Nella teoria di Abric ogni rappresentazione sociale conterrebbe un "nucleo centrale" che ne costituisce l'elemento fondamentale – qualitativo più che quantitativo – e che ne determina la struttura. Il nucleo centrale ha infatti due funzioni:

- *generatrice*, perché attraverso di esso si trasforma o si crea il significato degli altri elementi costitutivi della rappresentazione;
- *organizzatrice*, in quanto determina i legami con le componenti periferiche.

Il nucleo centrale ha una natura socialmente consensuale, ed è pertanto collettivamente condiviso nel contesto culturale in cui è prodotto, e si caratterizza per una coerenza e una stabilità che gli consentono di resistere ai cambiamenti. Il nucleo è composto da elementi nel contempo cognitivi e normativi, la cui revisione comporta una trasformazione radicale del suo significato. Una conseguenza di queste premesse teoriche di particolare importanza per le ricadute formative che suggerisce è quindi che una rappresentazione sociale si modifica solo quando è implicata una mobilitazione del nucleo centrale.

Ulteriori approfondimenti (Abric, Tafani, 1995) hanno permesso di precisare il funzionamento del nucleo centrale come insieme organizzato di tre tipologie di elementi interdipendenti:

- *elementi normativi*, legati alla storia collettiva e al sistema di valori e di regole del gruppo sociale a cui afferisce;
- *elementi funzionali*, connessi all'inserimento di un nuovo oggetto di conoscenza nelle pratiche sociali, dalle quali dipendono le relative condotte;
- *elementi misti*, normativi e funzionali insieme, che intervergono nel condizionare sia le valutazioni che i comportamenti dei soggetti.

Il sistema periferico

Gli elementi periferici costituiscono la parte quantitativamente più ampia della rappresentazione, in cui gli elementi sono maggiormente permeabili al contesto, negoziabili e dinamici rispetto al nucleo centrale (Flament, 1989). Essendo meno stabili di quelli centrali, permettono al soggetto di esprimere un'opinione più personale – senza per questo mettere in gioco il significato condiviso della

rappresentazione – e di decodificare immediatamente una situazione che contiene delle caratteristiche inedite in modo economico, senza ricorrere al più rigido nucleo centrale.

Flament assegna agli schemi periferici tre funzioni essenziali:

- la prescrizione dei comportamenti e le prese di posizione;
- la personalizzazione della rappresentazione;
- la protezione del nucleo centrale.

L'autore parla a proposito di quest'ultima funzione come di un "*para-choc*": gli elementi suscettibili di mettere in discussione la rappresentazione vengono infatti confrontati con il sistema periferico per la valutazione della loro ammissibilità.

Due ulteriori funzioni sono state attribuite in una seconda fase agli elementi periferici da Bonardi e Roussiau (1999):

- la *regolazione della rappresentazione*, che, in virtù del principio di economia dei processi di pensiero elimina la possibile dissonanza cognitiva tra il nucleo centrale e gli elementi di novità provenienti dall'ambiente sociale; le discrepanze così giustificate permettono il mantenimento del nucleo centrale, ma nello stesso tempo autorizzano la sua integrazione senza stravolgerlo;
- la *concretizzazione della rappresentazione*, che contribuisce a rendere comprensibili gli elementi più specificamente situazionali.

É l'esistenza di questo doppio sistema centro-periferia che permette di comprendere le proprietà costitutive fondamentali – e apparentemente inconciliabili – delle rappresentazioni sociali, che hanno una significativa ripercussione sulle potenzialità di cambiamento che i processi di formazione potrebbero promuovere:

«[Le rappresentazioni] sono contemporaneamente stabili e mobili, rigide e flessibili. Stabili e rigide perché sono determinate da un nucleo centrale profondamente ancorato nel sistema di valori condivisi dai membri del gruppo; mobili e flessibili perché sono nutrite dalle esperienze individuali e integrano i dati del vissuto e della situazione specifica con l'evoluzione delle relazioni e delle pratiche sociali nelle quali si inseriscono gli individui e i gruppi» (Abric, 1994, p. 38).

Partendo dal principio che un'effettiva trasformazione di una rappresentazione sociale comporta come condizione necessaria la revisione del suo nucleo centrale, Flament (1994) ha individuato tre modalità possibili di tale modificazione:

1. *trasformazione radicale*, che è legata al verificarsi di un evento o di un atto concreto e che è rapida e quasi immediata. L'elemento in grado di generare tale trasformazione deve avere due caratteristiche: mettere in causa un elemento centrale della rappresentazione ed essere percepito come irreversibile; in questo modo il nucleo subisce un attacco diretto che lo trasforma in alcune sue parti sostanziali;
2. *trasformazione progressiva*, determinata dall'introduzione e dallo sviluppo di pratiche nuove che mettono in causa la rappresentazione dell'oggetto, ossia alcuni dei suoi elementi centrali. Le pratiche, se diventano ben sedimentate, attivano gli schemi periferici corrispondenti, tanto da fonderli con quelli centrali, modificando così gradualmente anche il nucleo. Nei soggetti, infatti, per evitare la "dissonanza cognitiva" (Festinger, 1957) tra pratiche e relative rappresentazioni, si attiva un processo di razionalizzazione che porta al mutamento della rappresentazione stessa e alla sua giustificazione. Questo tipo di revisione può essere anche piuttosto rapido, ma non è immediato come il precedente (Guimelli, 2003);
3. *trasformazione senza rottura*: è il caso più frequente, in cui le informazioni intervengono nell'evoluzione della rappresentazione. Questa modificazione è determinata dall'evoluzione delle idee e dalla circolazione di nuove informazioni. È lenta e progressiva e consiste in un cambiamento innanzitutto del sistema periferico fino alla messa in causa del nucleo.

Flament aggiunge inoltre che le trasformazioni delle rappresentazioni sono indotte da pratiche o eventi nuovi, mentre le informazioni hanno un impatto debole e a breve termine sul cambiamento della loro organizzazione dinamica.

L'evoluzione delle rappresentazioni, in condizioni di persistenza del mutamento delle circostanze sociali, si effettua in diverse fasi:

- evoluzione delle pratiche sociali corrispondenti;
- avvio della trasformazione degli schemi periferici;

- concretizzazione del mutamento e trasformazione del nucleo centrale.

Una serie di studi, realizzati in particolare nel contesto di ricerca francese, hanno permesso di confermare i postulati di base dell'approccio strutturale (Guimelli, 1994; Singery, 1994), per cui la messa in causa degli elementi periferici non provoca alcun cambiamento se il nucleo centrale non viene intaccato. Per generare il cambiamento di una rappresentazione è pertanto indispensabile che la situazione che mette in causa il nucleo centrale sia percepita come irreversibile, una sorta di "punto di non ritorno" o di "ritorno impossibile" rispetto al pensare e al fare progressi (Moliner, 1995, 2001; Palmonari, Emiliani, 2009).

Questo apporto teorico postula la possibilità per gli individui di conoscere e di ridefinire le proprie rappresentazioni, attraverso un'operazione reversibile di *de-categorizzazione* (Arcuri, Cadinu, 1998).

Billing (1996) ritiene infatti che i meccanismi – peraltro automatici – di generalizzazione classificatoria possano essere intenzionalmente integrati e corretti da quelli di *particolarizzazione*, con cui vengono messi in dubbio e revisionati i propri ordini categorici:

«La categorizzazione si riferisce al processo secondo il quale uno stimolo particolare viene collocato in una categoria generale: come risultato di questo processo, lo specifico stimolo viene defraudato della sua particolarità, per diventare semplicemente un esemplare della categoria generale. D'altro canto, si potrebbe ipotizzare l'esistenza di un processo inverso: uno stimolo non ha bisogno di essere trattato come equivalente di altri stimoli; ma potrebbe piuttosto essere considerato nella sua particolarità. Per esempio, un tale stimolo potrebbe essere estratto da una categoria nella quale era stato precedentemente collocato, oppure potrebbe essere tenuto separato sin dall'inizio da quella categoria e da tutti gli altri stimoli. In entrambi i casi, si può dire che lo stimolo è stato *particolarizzato*» (Billing, 1996, pp. 234-235).

La teoria proposta da Abric e dai colleghi della scuola strutturale ha subito un'evoluzione grazie al successivo contributo di Moliner (1995) che ha integrato la concezione del nucleo centrale e della periferia con la

distinzione tra funzione descrittiva e funzione valutativa degli elementi che compongono la rappresentazione. In particolare, come è visibile nella tabella sottostante (Cavazza, 2005), il polo descrittivo della rappresentazione fa riferimento alle caratteristiche proprie dell'oggetto della percezione, mentre la funzione valutativa coinvolge gli aspetti normativi e valoriali dell'individuo, che fanno da guida nella costruzione del giudizio sull'oggetto stesso.

Tabella 12 Funzione descrittiva e funzione valutativa della rappresentazione in relazione agli elementi centrali e periferici

	Elementi centrali	Elementi periferici
Polo descrittivo	Definizioni Caratteristiche che definiscono gli aspetti delle rappresentazioni	Descrizioni Caratteristiche più frequenti e probabili
Polo valutativo	Norme Criteri per valutare l'oggetto della rappresentazione	Aspettative Caratteristiche desiderabili dell'oggetto della rappresentazione

Fonte: Cavazza, 2005, p. 177.

2.1.2.4 Le rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti

Numerose ricerche, realizzate prevalentemente nel contesto francese e canadese, hanno cercato di descrivere le differenti forme che possono assumere gli "sguardi" dei professionisti nei confronti dei genitori che stanno affrontando delle difficoltà relative ai compiti di cura dei propri figli (Dunst *et al.*, 1994; de Montigny, Lacharité, 2008; Tochon, Miron, 2000), a partire dall'ipotesi che i genitori reagiscono positivamente – vale a dire con più alta stima di sé, maggiore percezione di controllo e migliore livello di collaborazione – ad alcune modalità relazionali degli operatori dei servizi per la tutela piuttosto che ad altre. Una parte di questi studi è stata infatti finalizzata a verificare se esiste un legame diretto positivo tra la concezione di *empowerment* delle capacità parentali da parte dei professionisti e la qualità dell'intervento e degli esiti nei percorsi di aiuto alle famiglie vulnerabili (De Montigny, Lacharité, 2012). Alcune indagini sembrano aver messo in luce che i servizi per la protezione e cura che sono stati oggetto di esplorazione si collocano su un *continuum* che va dal polo di "centratura professionale" al limite opposto di "centratura sulla

famiglia" (Dunst *et al.*, 1994), evidenziando inoltre che, in coerenza con la collocazione su tale *continuum*, il discorso professionale può differire considerevolmente rispetto alle pratiche con le famiglie (Lacharité *et al.*, 2005).

Nel contesto italiano non sono ancora rintracciabili molti studi che abbiano sistematicamente indagato le rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti, anche se l'estensione di principi teorici ed evidenze sperimentali dall'ambito pedagogico alle professioni sociali e sanitarie hanno confermato il ruolo del sistema di credenze e significati attivi nei servizi – a livello individuale e istituzionale – nella costruzione e nello sviluppo della relazione con i genitori e con i bambini più fragili.

Fruggeri (2007) sostiene a questo proposito come sia utile applicare una prima distinzione per analizzare i "modelli operativi" degli operatori che intervengono nei processi di protezione, a seconda delle premesse epistemologiche attraverso cui essi "concettualizzano" le famiglie. Fruggeri propone così cinque "modelli" di interazione che risultano dalle differenti concezioni con cui i professionisti incontrano i genitori negligenti e che possono far riferimento ad una matrice "istruttiva" o, al contrario, socio-costruzionista della relazione:

1. il modello della "famiglia assente";
2. il modello della "contiguità separata";
3. il modello della "collaborazione unilaterale";
4. il modello della "sostituzione";
5. il modello della "co-evoluzione".

I primi quattro "stili" sono accomunati dalla non considerazione dei principi di circolarità e interdipendenza (Ashby, 1956; von Bertalanffy, 1968; Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) tra i sistemi relazionali (servizi e famiglia) coinvolti nell'interazione:

«Nessuno di essi prevede l'ipotesi che l'operatore sia una "parte" costitutiva del più ampio sistema di relazioni entro il quale interviene e che l'intervento da lui condotto possa avere effetti che vanno oltre l'individuo» (2007, p. 172).

Solo l'approccio co-evolutivo è

«un modello che mette in evidenza la natura triadica e circolare dei processi che si originano con l'attivazione dell'intervento da parte di un servizio: gli accadimenti che avvengono all'interno della relazione fra un operatore e un utente attivano processi all'interno del rapporto tra quest'ultimo e il suo sistema significativo di appartenenza, che a loro volta incidono sulla evoluzione del processo dell'intervento che prende corpo tra utente e operatore» (Ivi, p. 174).

Anche Formenti (2000, 2014; Formenti, Caruso, Gini, 2008) individua differenti tipologie di "accoppiamenti strutturali" (Maturana, Varela, 1980) che possono venirsi a costruire tra i servizi per la tutela e le famiglie, per influenza dei presupposti epistemici degli operatori riguardo alla vulnerabilità genitoriale:

1. il *verdetto*, ovvero la relazione con un *Sapere più grande*, che è una modalità di relazione tra un "esperto" e un utente "incompetente", perché «il primo (é, si mostra, appare) portatore di un sapere assoluto, vero, socialmente riconosciuto, a volte espresso con un gergo da iniziati» (Formenti, Caruso, Gini, 2008, p. 13);
2. le *prescrizioni*, ovvero la relazione *istruttiva*, che è la relazione «tra l'esperto che dà istruzioni e prescrive comportamenti, e un utente collaborativo (in posizione di "rifugio"): il primo si presume conosca i passaggi da compiere perché l'altro arrivi a stare bene e risolva il suo problema» (Ibidem);
3. la *scoperta*, ovvero la relazione *centrata sul cliente*, che è la relazione «tra un esperto "che non sa" e un utente "che sa", che possiede intenzioni e motivazioni, che pone e si pone domande e agisce secondo una propria logica (la sua postura esistenziale è l'*intenzionalità*)» (Ivi, p. 14),
4. l'*invenzione*, ovvero la relazione *generativa*, in cui «le scelte, le storie, le possibilità nascono allora dalla relazione, si sviluppano con essa nel tempo e creano un nuovo mondo prima impensabile, o comunque indicibile» (Ivi, p. 15).

É evidente come questo sia un ambito di esplorazione suscettibile di sviluppo di analisi fondate su dati provenienti da osservazioni e ricerche, per le possibili ricadute a livello sia tecnico-operativo che formativo per gli operatori responsabili della protezione dei bambini e dei – o, meglio, attraverso i – loro legami familiari.

Inoltre, come auspicano de Montigny e Lacharité (2012)

«la recherche doit aussi donner la parole aux parents afin de connaître leurs perceptions du soutien qu'ils reçoivent ainsi que leurs besoins et préoccupations» (2012, p. 70)⁸.

2.1.2.5 Il ruolo dei "fattori aspecifici" nella relazione di aiuto

Nel programma P.I.P.P.I. il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013) e la relazione paritaria e circolare tra famiglie vulnerabili e servizi – pur nella distinzione complementare tra il "sapere affettivo" dei genitori e dei bambini e il "sapere tecnico" degli operatori – costituiscono un elemento fondamentale dell'intervento e un'area di valutazione come esito prossimale del percorso di tutela. Vengono pertanto assunti i principi teorici della "retroazione" (Asby, 1956; von Bertalanffy, 1968) e della "punteggiatura della sequenza degli eventi comunicativi" (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) nei sistemi umani, che sottolinea il valore delle modalità di comunicazione come fattore che può influenzare significativamente il *feedback* dell'interlocutore, in questo caso della famiglia, ai messaggi verbali e non verbali degli operatori (von Foester, 1957).

La letteratura nell'ambito del lavoro di cura alla persona – a partire dagli approfondimenti elaborati nell'area clinico-terapeutica per indagare il concetto di "alleanza terapeutica"⁹ – ha da tempo evidenziato in maniera inequivocabile la portata dei cosiddetti "fattori a-specifici" come elementi predittivi dell'efficacia dell'intervento di aiuto. Tali variabili non sembrano dipendere da una presunta gerarchia di validità tra le tipologie di approccio teorico o di tecniche utilizzate dagli

⁸ Le citazioni di testi non tradotti in italiano sono riportate nella lingua originale.

⁹ "Alleanza terapeutica" e "alleanza di lavoro" sono le formule più usate in letteratura per indicare una dimensione interattiva riferita alla capacità di paziente e terapeuta di sviluppare una relazione basata sulla fiducia, il rispetto e la collaborazione e finalizzata ad affrontare i problemi e le difficoltà del paziente. L'espressione "alleanza terapeutica" è stata usata per la prima volta dalla psichiatra americana Clara Zetzel (1958) per descrivere la condivisione matura della realtà tra paziente e terapeuta nella situazione analitica. Qualche anno dopo, Greenson (1965) ha coniato l'espressione "alleanza di lavoro", per definire quell'«insieme di atteggiamenti razionali e finalistici del paziente nei confronti dello psicoanalista [...] la capacità del paziente di lavorare nella situazione analitica. [...] Lo si vede soprattutto quando un paziente, pur se in preda a un'intensa nevrosi di transfert, riesce a mantenere un efficiente rapporto operativo con l'analista» (Ivi, p. 163). Per una trattazione più completa del concetto si rimanda a Lingiardi (2002).

operatori, quanto piuttosto dalla qualità della *relazione* che si stabilisce tra i professionisti dei servizi e i soggetti (individui o sistemi, come la famiglia) a cui viene rivolto l'intervento di supporto (Biehal, 2008; Burford, 2010; Colombo, Cocover, Bianchi, 2004; Contini, Manini, 2007; Dallanegra, Fava, 2012; Davies, Ward, 2012; Dore, Alexander, 1996; Fernandez, 2007; Mccroskey, Meezan, 1998; Norcross, 2002; Quinton, 2005; Ruch, 2005).

Accogliendo la sovrapposizione semantica adottata in alcuni studi tra le espressioni "relazione" (connotata da positività) e "alleanza di lavoro", per quest'ultima si fa riferimento «alla qualità e alla "forza" della relazione collaborativa tra operatore e utente coinvolti in qualsiasi relazione d'aiuto» (Dallanegra, Fava, 2012, p. 21).

D'altra parte, la centralità della persona e della «relazione educativa come fondamento pedagogico» (Orlando Cian, 2000, 2004; Xodo, 2004) è una concezione non inedita nella tradizione del pensiero pedagogico, fondata sulla matrice filosofica del personalismo (Mounier, 1950; Stefanini, 1950, 1952, 1954), approccio che contrasta apertamente sia l'individualismo astratto sia il collettivismo radicale e pone teleologicamente la persona come fine ultimo della vita associata.

Una postura professionale di tipo dialogico (Arnkil, Sikkula, 2012) con gli interlocutori nella relazione di aiuto trova parimenti giustificazione teorico-prassica nelle argomentazioni sul rispetto incondizionato per l'Alterità contenuto nel pensiero di Lévinas – per il quale il «volto dell'Altro» è «alterità etica e traccia dell'infinito» (1969) – e nel "principio dialogico" introdotto da Buber (1959), in cui l'Altro è riconosciuto come una declinazione dell'Io (Milan, 2002).

Un contributo psicologico – ma che ha visto ricadute plurime in diversi ambiti disciplinari, a partire dal lavoro educativo – che ha connotato la relazione empatica e promozionale come un elemento trasformativo nella relazione di aiuto può essere inoltre identificato nell'approccio terapeutico rogersiano "centrato sul cliente" e teorizzato da Rogers (1970).

La teoria bioecologica dello sviluppo umano ha dimostrato chiaramente come la stabilità dei progressi evolutivi di un bambino si fondi sull'implicazione diretta dei suoi familiari al progetto educativo e sulla co-responsabilità di tutti gli adulti che si occupano di lui all'interno dei suoi diversi microsistemi di vita (Bronfenbrenner, 1979, 2005).

Numerose ricerche a livello internazionale hanno suffragato l'ipotesi dell'efficacia di "curare le relazioni" delle famiglie con le stesse "relazioni di cura" (Mazzoleni, 2004, p. 47), dimostrando come il cosiddetto modello "medico" – messo ampiamente in discussione oramai anche nel contesto clinico – fondato sul rapporto unidirezionale e fortemente disimmetrico nel potere tra chi "non sa"/"ha il problema" e chi "sa"/"ha la soluzione" non si dimostra il più delle volte appropriato a produrre effetti duraturi nell'ambito degli interventi psicosociali, in termini di *empowerment* e di sviluppo dell'autodeterminazione e del ben-essere dei soggetti (Bachelor, Horvath, 1999).

In questa prospettiva, Folgheraiter (2011) approfondisce il paradigma relazionale nelle pratiche di *welfare* e delinea le potenzialità trasformative ed emancipatorie del "prendersi reciprocamente cura" (*caring*), accanto alle consuete modalità cliniche del "guarire" (*curing*).

Le componenti strettamente "tecniche" dell'intervento sembrano infatti giustificare solamente una piccola percentuale dei cambiamenti osservati anche nei percorsi per la tutela, mentre la restante parte dei processi risultano collegati ad altri ordini di fattori (Lacharité, 2014):

- le caratteristiche delle famiglie, sia dei singoli componenti sia relative sistemicamente all'intero nucleo;
- gli elementi del contesto in cui genitori e bambini vivono, che possono costituire dei fattori di rischio o, al contrario, dei fattori di protezione e di supporto;
- la qualità della relazione tra le famiglie e i servizi, definita in alcuni contesti "alleanza di lavoro": alcune ricerche internazionali riportano una percentuale d'incidenza di questa variabile corrispondente al 40%;
- l'aspettativa di cambiamento da parte dei familiari, che pare influire sui processi di evoluzione delle persone per circa il 15%.

«Toujours dans le domaine des interventions psychosociales – afferma ancora Lacharité – il est également fallacieux de croire que le progrès des usagers dépendent principalement de l'intervenant. Ils dépendent plutôt de la qualité de la relation entre l'intervenant et la personne, telle que perçue par celle-ci et non par celle-là. Cette donnée probante doit être

considérée avec d'autant plus de sérieux que la négligence est justement caractérisée par une perturbation significative entre les membres d'une famille et les autres persone de leur collectivité incluant notamment les professionnels eux-mêmes» (Ivi, 2014, p. 12).

Di converso, i fattori che interferiscono negativamente con la relazione tra operatori e utenti sembrano essere riconducibili all'assenza di empatia da parte del professionista, alla sua posizione di valutazione "giudicante" (espressa verbalmente e non verbalmente), all'induzione di scarsa autostima e ai dubbi sulla capacità di racconto e analisi della propria situazione esistenziale da parte della persona che ne è protagonista (Mohr, 1995).

Più radicale appare la posizione di Illich (1977) rispetto alle professioni di aiuto che rischiano, in un accentuato squilibrio di potere, di entrare in un "paradosso" relazionale, divenendo "dis-abilitanti" ed espropriando in questo modo ulteriormente le persone che attraversano un fragilità della capacità di fronteggiare la situazione problematica:

«Mano a mano che le persone diventano esperte nell'arte di "imparare ad avere bisogni", l'imparare ad identificare i "desideri" (*want*) derivanti dalla propria esperienza diventa una competenza rara» (Ivi, p. 37).

Per contrastare questo rischio, l'autore fa appello all'elaborazione e all'assunzione nel lavoro di cura di un *ehtos post-professionale* (Ivi, p. 48).

Secondo Bordin (1979), concorrono a costruire l'alleanza tra operatori e persone che vivono in una condizione di vulnerabilità tre componenti principali: il *legame*, le *tecniche e i compiti reciproci* e gli *obiettivi comuni*, che intrecciano la dimensione affettiva della relazione con altre componenti più cognitive e motivazionali, quali il consenso e l'impegno per raggiungere gli obiettivi del percorso di accompagnamento. In questa prospettiva teorico-pratica, una relazione collaborativa viene conseguentemente intesa come un processo di negoziazione continua e dinamica tra le parti in interazione (Maci, 2011), in cui inevitabilmente possono inserirsi anche rotture e riparazioni, che però è possibile ricomporre, anche se a fatica, nella cornice ristabilizzante di un mutuo riconoscimento.

Alla luce delle premesse teoriche, si presuppone allora come l'esplicitazione e la modificazione nei percorsi formativi da parte degli operatori delle proprie rappresentazioni possano ri-orientare positivamente la funzione esercitata da queste cornici di significato su atteggiamenti e comportamenti nel lavoro di tutela con le famiglie, che a loro volta incidono ricorsivamente sul *feedback* dei genitori e dei bambini e quindi sull'esito complessivo dell'intervento.

2.2 L'evoluzione del paradigma di apprendimento e il metodo della formazione riflessiva

«Una netta distinzione tra teoria e pratica diventa impossibile in ambito educativo: la teoria educativa è il sapere della pratica e la pratica è teoria in atto, anche implicita e inconsapevole»

(Orlando Cian, 1997, p. 18)

2.2.1 L'apprendimento come attività sociale e situata

Oramai da alcuni decenni sono stati criticamente ridiscussi i metodi tradizionali con cui vengono svolti i processi di istruzione e formazione, sia nell'insegnamento istituzionale di base (la scuola) che nell'ambito professionale-lavorativo con gli adulti, rispetto ai tentativi formalizzati di "insegnare qualcosa a qualcuno" (Resnick, 1987; 1989; Gardner, 1991; Illich, 1971).

Questa visione, che considera la scuola e la formazione essenzialmente come imprese di "distribuzione di conoscenza" (*Knowledge delivery*), continua ancora ad essere parzialmente presente nei contesti dell'istruzione e nei percorsi di riqualificazione lavorativa. In particolare, in questi ultimi l'apprendimento viene spesso concepito come un processo decontestualizzato, prevalentemente individuale e separato dalla prassi operativa. Tale dicotomia sembrerebbe innestarsi su una separazione consolidata – di natura culturale, spaziale, temporale – tra sapere teorico e agire pratico:

«Questa distinzione permea profondamente anche tutte le concezioni delle pratiche formative, secondo cui esiste una conoscenza teorica e astratta che va applicata e trasferita, con gli aggiustamenti dovuti alla specificità dei contesti di applicazione, nelle attività pratiche quotidiane. In questa stessa prospettiva esistono lavori teorici e lavori pratici, esistono luoghi di elaborazione e costruzione della conoscenza e luoghi di sua applicazione, esistono momenti dedicati all'apprendimento delle conoscenze e momenti in cui si fa esperienza e così via» (Zucchermaglio, 1996, p. 66).

Questa accezione presuppone l'assunto di base, che la prospettiva culturale e situata ha posto seriamente in questione, che le conoscenze possano esistere indipendentemente dalla pratiche sociali che le producono e che attribuiscono loro senso.

Eckert (1993) distingue in questa "crisi dell'apprendimento" due ordini di problemi:

- *problemi cognitivi*: gli studenti escono dalla scuola impreparati ad affrontare le richieste del mondo del lavoro e, d'altro canto, i lavoratori mancano della flessibilità necessaria ad imparare e modificare le loro pratiche in contesti che sono in continua evoluzione;
- *problemi sociali*: i lavoratori non mostrano un particolare desiderio di imparare e di contribuire allo sviluppo delle pratiche organizzative.

La psicologia culturale, dalle sue origini (Bruner, 1956; 1966; Vygotskij, 1934) fino alle sue articolazioni più recenti (Inghilleri, 2009; Munari, 2002; Rogoff, 1995) viene assunta come cornice teorica generativa per lo studio delle pratiche di apprendimento, di comunicazione e di lavoro nei contesti organizzativi. L'adozione della prospettiva culturale, soprattutto nell'incrocio con uno dei suoi più recenti sviluppi, il cosiddetto paradigma "situato" della cognizione, permette di considerare i contesti lavorativi come complessi sistemi di pratiche sociali e come un importante luogo per la mediazione culturale con il mondo grazie alla capacità di:

- modificare l'ambiente creando artefatti materiali e simbolici;
- trasmettere, soprattutto attraverso il linguaggio, gli apprendimenti così accumulati alle successive generazioni (Cole, 1995).

Una concezione di cultura come sistema di artefatti che mediano il rapporto dei soggetti con il mondo postula l'esistenza di una duplice realtà, "naturale" e "artificiale/culturale":

«la cultura offre una molteplicità di strumenti tecnici e psicologici, di "amplificatori culturali" e di sistemi organizzati di conoscenze che rendono possibile una mediazione culturale, intesa come *progressivo passaggio dalle forme di pensiero naturale a quelle di conoscenza sistematica*» (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, p. 165).

La prospettiva culturale considera quindi la capacità di apprendere come una caratteristica "ordinaria" del funzionamento individuale e non un'attività "specializzata" da svolgersi esclusivamente nei contesti formativi appositamente predisposti.

Eckert (1993) codifica le caratteristiche dell'apprendimento evidenziate dalla prospettiva culturale secondo i seguenti criteri:

- l'apprendimento è una pratica fondamentale sociale;
- la conoscenza è integrata e distribuita nella vita delle comunità;
- l'apprendimento è un atto di appartenenza;
- l'apprendimento è coinvolgimento nelle pratiche;
- il coinvolgimento deve essere legato alla possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità;
- non si impara quando ci è preclusa la partecipazione;
- esiste già una società di individui che apprendono sempre.

Questo quadro teorico costringe a rivedere la concezione di apprendimento, sia nei contesti esplicitamente formativi sia soprattutto nei luoghi della vita quotidiana e lavorativa, per cui la conoscenza può essere definita come l'esito di un "pensiero in azione":

«Pratico non è contrapposto a teorico, ma piuttosto diventa un qualificatore e un descrittore di tutti i processi cognitivi messi in atto nello svolgimento di attività lavorative, essendo un aspetto necessario al raggiungimento degli scopi di quelle attività. In questo senso è quindi pratico tutto quel pensiero mediato culturalmente, situato in quadri di attività storicamente e culturalmente determinati e legati al raggiungimento di specifici obiettivi» (Zucchermaglio, 1996, p. 84).

Un "manifesto" dell'interdipendenza tra pensiero ed azione nella teoria dell'attività è l'articolo di Resnick (1995) intitolato appunto "*Learning In School and Out*", in cui l'autore descrive quattro caratteristiche del funzionamento cognitivo degli individui nei contesti di vita quotidiana:

1. Cognizione individuale (In) versus cognizione condivisa (Out)

2. Attività mentale pura (In) versus manipolazione degli strumenti (Out)
3. Manipolazione di simboli (In) versus ragionamento contestualizzato (Out)
4. Apprendimento di principi generali (In) versus competenze situate nei contesti (Out).

La teoria dell'apprendimento situato si caratterizza quindi per i seguenti principi:

- a) a differenza del "mentalismo" che separa negli individui i fattori mentali dalle restanti funzioni, i processi cognitivi sono contemporaneamente sociali e strettamente dipendenti dal contesto;
- b) non si impara attraverso il "trasferimento" della conoscenza, ma tramite l'attività di una *mente-in-azione* nel mondo quotidiano: apprendere e creare conoscenza sono processi simultanei che hanno luogo con l'interazione nei luoghi sociali;
- c) la conoscenza pertanto non è "oggettiva", decontestualizzata, a storica, asociale, apolitica e pronta per essere trattata dal sistema educativo che la trasmette ai destinatari finali, ma apprendere è piuttosto un processo generativo di conoscenza, indissociabile dal coinvolgimento attivo nella situazione e nel contesto e dalle modalità di partecipazione al mondo del quotidiano.

In questa concezione di apprendimento assumono particolare importanza le risorse a disposizione: i media, gli artefatti cognitivi, gli strumenti tecnici e tecnologici, le altre persone, le loro pratiche preesistenti e i loro legami sociali.

Nella tabella seguente vengono messi a confronto le caratteristiche peculiari dei processi di apprendimento nell'approccio cognitivo e nella prospettiva socio-culturale (Gherardi, Nicolini, 2004).

Tabella 13 Confronto tra approccio cognitivo e approccio socio-culturale dell'apprendimento

Apprendimento in una prospettiva cognitiva	Apprendimento in una prospettiva socio-culturale
Domanda principale: <i>Quali tipi di processi cognitivi e di schemi concettuali sono attivati nell'apprendimento?</i>	Domanda principale: <i>Quali modalità di partecipazione fornisce il contesto appropriato per apprendere?</i>
<i>Dove ha luogo l'apprendimento?</i> L'apprendimento avviene nella testa delle persone.	<i>Dove ha luogo l'apprendimento?</i> L'apprendimento avviene in un contesto di partecipazione.

<i>Chi apprende?</i> É l'individuo che apprende.	<i>Chi apprende?</i> É la comunità che apprende perché l'apprendimento è mediato dalle differenze di prospettiva tra quanti prendono parte alla comunità.
<i>Come avviene la riproduzione della conoscenza?</i> Attraverso la sua codificazione disciplinare e l'attivazione di codici di azione prestabiliti.	<i>Come avviene la riproduzione della conoscenza?</i> Attraverso il mantenimento delle modalità di partecipazione e di relazione delle quali la conoscenza è imbevuta.
<i>Qual è il ruolo del linguaggio?</i> Il linguaggio è un mezzo per la trasmissione della conoscenza.	<i>Qual è il ruolo del linguaggio?</i> Il linguaggio è un mezzo per agire nel mondo sociale.
L'apprendimento è un modo per conoscere il mondo	L'apprendimento è un modo per stare nel mondo sociale

Fonte: Gherardi, Nicolini, 2004, p. 32.

2.2.1.1 La comunità di pratiche

La psicologia culturale delle organizzazioni ha proposto il costrutto di "comunità di pratiche" (Lave, Wenger, 1991) per analizzare i gruppi lavorativi nel loro funzionamento quotidiano, definito dai due autori come «un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo» (Ivi, p. 98) e come «aggregazioni informali definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi» (Ivi, p. 152).

Apprendere significa quindi diventare membro competente di una comunità di pratiche, sviluppando in questo modo un *pensiero pratico esperto*:

«La comunità di pratiche è così il luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro. La comunità di pratiche è una condizione intrinseca di esistenza della conoscenza, e non solo perché fornisce il supporto interpretativo necessario a comprenderla. La partecipazione alle pratiche culturali nelle quali prende forma ogni conoscenza è un principio epistemologico dell'apprendimento» (Ivi, p. 98).

Le comunità di pratiche infatti condividono (Jordan, 1992):

- discorsi comuni, vocabolario, modi di parlare e di costruire argomentazioni;
- il significato su cosa sia un *problema* e cosa sia accettabile come sua *soluzione*;

- strumenti e metodi con cui svolgere le pratiche specificamente assegnate;
- una rete sociale tra i partecipanti e i membri;
- una storia comune.

Il costrutto di comunità di pratiche è qualitativamente diverso da quello di "gruppo di lavoro": questa diversità infatti ripropone la distinzione tra "formale" e "reale", vale a dire la discriminazione tra gruppi di lavoro istituiti formalmente e le comunità emergenti, che comprendono le pratiche di lavoro "naturali" descritte secondo le categorie di *narrazione*, *collaborazione* e *costruzione sociale*.

Il concetto di comunità di pratiche mette in evidenza l'esistenza di una forma particolare di socialità fra i membri di un'organizzazione basata sulla *condivisione di prassi comuni*. Tale forma di socialità costituisce allo stesso tempo la condizione di esistenza del "sapere in azione" e il meccanismo della sua perpetuazione e del suo progressivo adattamento. Il concetto è stato elaborato nell'ambito dell'approccio etnografico allo studio dei processi di apprendimento nei luoghi di lavoro, contestualmente alla revisione concettuale del processo di apprendistato, riconosciuto come il tipo di sapere che può essere trasmesso soltanto attraverso un processo sociale e situato. Tale espressione descrive quindi l'aggregazione informale e la rete di relazioni che si stabiliscono tra coloro che condividono la stessa attività pratica o attività riconoscibilmente simili. Tale approccio infatti

«rinforza la nozione secondo cui il conoscere è distribuito all'interno delle relazioni che definiscono la comunità e non è localizzabile né nei singoli partecipanti né in alcuni particolari manufatti, come ad esempio manuali, libri o supporti informatici. Nelle comunità di pratiche esiste infatti una stretta relazione fra sapere, tecnologia della pratica e cultura di quella pratica» (Lave e Wenger, 1991, pp. 57-58).

La principale caratteristica definitoria dell'apprendimento inteso come attività situata è un processo che Lave e Wenger denominano *partecipazione periferica legittima*, con cui, recuperando il concetto di *apprendistato*, ribadiscono che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede a chi diventa membro di una comunità professionale di prendere parte gradualmente, ma attivamente, al suo repertorio di pratiche socio-culturali.

Ne deriva che il soggetto che impara (Gardner, 1991) possa assumere nel tempo differenti tipologie di *status*, come:

- *apprendista naturale*, che mostra una comprensione di tipo intuitivo e basata su vincoli generali di tipo neurobiologico e di sviluppo. Spesso tali comprensioni sono immature, incomplete e protoscientifiche ma, nonostante ciò, si dimostrano sufficientemente potenti e funzionali per affrontare la realtà;
- *studente tradizionale*, che mostra la sua competenza rispondendo adeguatamente alle richieste legate ai compiti ritualizzati e convenzionali;
- *esperto disciplinare (skilled person)*, che ha sviluppato un'*expertise* in un'area specifica di saperi e linguaggi, in forma sempre adattabile a diversi contesti e mai definitiva e completa, e che è pertanto in grado di affrontare, ridefinire e risolvere anche difficoltà impreviste.

Il divario tra l'"apprendista naturale" e l'"esperto disciplinare" – che peraltro condividono la fluidità con cui utilizzano le loro conoscenze – è dovuto essenzialmente alla differenza di livello tra le loro conoscenze: quelle dell'apprendista naturale sono conoscenze intuitive e spontanee che permettono di fronteggiare i compiti professionali routinari il più delle volte in maniera sufficientemente efficace, anche se solo ad un primo livello di complessità, mentre le conoscenze dell'esperto sono strettamente collegate alle competenze tecnico-disciplinari, che egli stesso contribuisce a far evolvere.

2.2.2 L'apprendimento come trasformazione delle prospettive di significato

Diversi contributi teorici di matrice multidisciplinare – prevalentemente in ambito filosofico e psicologico – hanno messo chiaramente in luce come i processi di conoscenza funzionino in maniera spontanea il più delle volte secondo dei meccanismi di tipo confermativo, per cui possono essere inconsapevolmente distorte o addirittura negate delle informazioni che non si adattano ai preesistenti schemi di riferimento.

«Non possiamo ricondurre un'esperienza alle sue origini in modo diretto. Qualora infatti tentassimo di risalire alla fonte di una percezione o di un'idea, ci troveremmo in un frattale in continuo allontanamento, e

dovunque decidessimo di scavare ci imbattemmo sempre in una dovizia di dettagli e di interdipendenze. Si tratterebbe sempre della percezione di una percezione [...] o della descrizione di una descrizione di una descrizione» (Varela, 1979, p. 269).

La rivoluzione epistemologica introdotta nella filosofia della scienza da Kuhn (1962) e Popper (1934, 1969, 1972, 1979) ha teorizzato il *paradigma falsificazionista* della conoscenza come smentita e ricostruzione delle premesse interpretative con cui ci si rapporta alla realtà e come criterio di demarcazione tra scienza e non scienza.

Nell'opera "*La struttura delle rivoluzioni scientifiche*" (1962a) Kuhn sostiene che a distinguere l'attività della *scienza normale* dalle *rivoluzioni scientifiche* è un fattore di "rottura", che si verifica nel momento in cui la comunità scientifica cambia, anche in maniera subitanea, il proprio modo di guardare il mondo e di attribuirvi significato, vale a dire quando decostruisce e ricostruisce il proprio *paradigma* di conoscenza, che non può essere considerato come una conseguenza logica, un affinamento o una generalizzazione del paradigma precedente.

«Gran parte del progresso scientifico è di questo tipo normale e cumulativo. [...] I mutamenti scientifici sono diversi e molto più problematici. Essi implicano scoperte che non possono conciliarsi con i concetti tradizionali ad esse preesistenti. Per poter fare scoperte di tale genere o per poterle assimilare, è necessario modificare il modo di pensare e di descrivere una certa gamma di fenomeni naturali» (Kuhn, 1962, p. 23).

Secondo Popper si impara modificando la struttura del nostro sistema di credenze e attese e non colmando dei *gap* di informazioni: le nuove conoscenze sono di conseguenza una *correzione*, più che un'estensione, dei saperi pregressi.

«In tutti gli istanti del nostro sviluppo prescientifico o scientifico, noi viviamo al centro di quello che io chiamo abitualmente un "orizzonte di aspettative". Con questa espressione intendo la somma totale delle nostre aspettative, sia subconscie che consce, o addirittura formulata esplicitamente in qualche forma di linguaggio. [...] I vari orizzonti di

aspettative differiscono, naturalmente, non solo per il diverso livello di consapevolezza, ma anche per il contenuto. Eppure, in tutti questi casi, l'orizzonte delle aspettative funge da quadro di riferimento: solo la collocazione all'interno del quadro di riferimento conferisce un significato o un senso alle nostre esperienze, alle nostre azioni e alle nostre osservazioni» (Popper, 1934, p. 7).

Si rileva in questo senso una significativa connessione tra la concezione ipotetico-congetturale della scienza avanzata da Popper e la funzione del processo di "indagine" nei processi apprenditivi introdotta da Dewey:

«È evidente [...] che il compito vitale dell'educazione, nel suo aspetto intellettuale, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo, preservandolo dove già esiste, e trasformando, tutte le volte che sia possibile, i metodi meno ordinati di pensiero in altri più rigorosi» (Dewey, 1939, p. 147).

Nel concetto di *inquiry* deweyana il dubbio – e la conseguente tensione ad imparare per dissolverlo – sono esperiti in una "situazione problematica" che viene innescata da una mancata corrispondenza tra i risultati attesi dell'azione e quelli effettivamente conseguiti. Questa non congruenza tra esiti ed aspettative blocca il flusso dell'attività spontanea e genera una reazione emotivo-razionale di *sorpresa*, fattore motivazionale di centrale importanza, che a sua volta induce un'azione di ricerca di informazioni e di nuove strategie di soluzione che siano maggiormente efficaci rispetto a quelle già sperimentate. Dewey ha descritto ampiamente sia l'importanza delle prospettive di significato sia la frequente inconsapevolezza rispetto ad esse:

«colui che persegue una concatenazione logica di pensieri dà per scontato un certo sistema di idee (che conseguentemente lascia inesprese o "inconsce") come fa quando conversa con gli altri. Un determinato contesto, una determinata situazione, o una determinata finalità di controllo domina così prepotentemente le sue idee esplicite da non doversi formulare ed esporre in modo consapevole. Il pensiero consapevole fluisce entro i limiti di ciò che viene implicato o compreso. Eppure il fatto che la

riflessione tragga origine da un problema rende necessario in certi momenti analizzare ed esaminare questo *background* familiare. Dobbiamo prendere un assunto inconscio e renderlo esplicito» (Dewey, 1933, p. 281).

Secondo Dewey, l'indagatore non è un mero spettatore di eventi, ma un attore che cerca attivamente di comprendere e modificare la situazione di pensiero e di azione in cui si trova coinvolto. Quando l'indagine dà luogo a un risultato di apprendimento, produce pensieri e azioni almeno parzialmente inediti per il soggetto che apprende, per cui l'indagine, secondo le parole di Dewey,

«non si limita a rimuovere il dubbio ricorrendo a una precedente integrazione adattiva, ma istituisce nuove condizioni ambientali che danno luogo a nuovi problemi e a nuove risposte» (Ivi, p. 186).

La "riflessione" secondo Dewey corrisponde pertanto alla *verifica della validità degli assunti e delle asserzioni*, che si esplica nell'ambito dei processi di *problem solving*,

«mettendo le conseguenze dei diversi approcci e delle diverse linee di azione davanti alla mente per consentirci di sapere cosa stiamo per fare quando agiamo» (Ivi, p. 17).

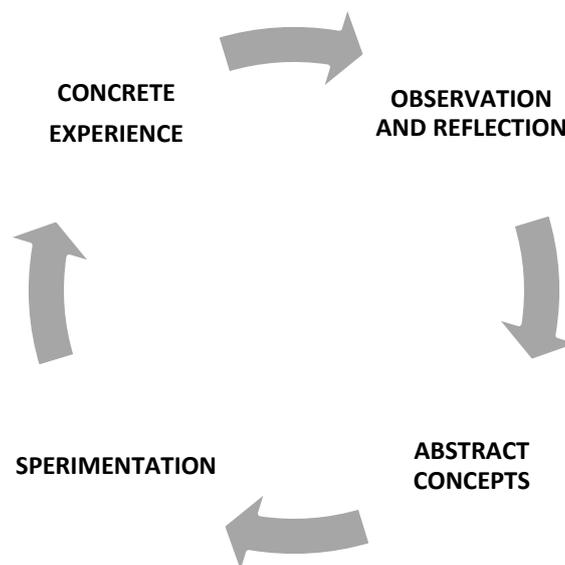
Lo schema "esperienza-riflessione-apprendimento" di Dewey viene ripreso da Kolb (1984) nell'approccio dell'*Experiential Learning*, secondo cui diventa cruciale nei processi di conoscenza degli adulti l'intersezione tra formazione e sviluppo personale. Kolb deriva anche da Piaget (1921, 1926) la concezione di apprendimento come risultato dell'azione e non della semplice percezione. Secondo Piaget, infatti, gli schemi d'azione presenti alla nascita si modificano con l'esperienza e la conoscenza viene costruita tramite l'interazione con l'ambiente, attraversando diversi "stadi" di sviluppo. L'evoluzione dell'intelligenza può essere allora considerata come un meccanismo di adattamento continuo che avviene attraverso i processi di *assimilazione* e di *accomodamento*: gli eventi e le esperienze vengono elaborati mentalmente sotto forma di immagini e di concetti che sono successivamente generalizzati ad altre situazioni.

Secondo Kolb ogni apprendere è quindi in realtà un *ri-apprendere*, perché implica la ricostruzione delle idee e delle aspettative possedute e ciò modifica il ruolo del discente – che viene considerato diretto protagonista del suo processo di revisione degli schemi pregressi – e la funzione di chi ha la responsabilità del suo apprendimento, che non consiste nel trasmettere nuove idee nel formando, quanto piuttosto nell'aiutarlo a modificare quelle preesistenti. Kolb propone una concezione circolare dell'apprendimento, visualizzata nel modello del *Learning Cycle* (vd. Figura 5), attraverso cui propone anche un metodo da adottare nella pratica formativa.

Il ciclo dell'apprendimento si articola in quattro fasi ricorsive:

- esperienza concreta (Concrete Experience - CE)
- osservazione riflessiva (Reflective Observation - RO)
- concettualizzazione astratta (Abstract Conceptualization - AC)
- sperimentazione attiva (Active Experimentation - AS).

Figura 5 Il *Learning Cycle* di Kolb



Fonte: Kolb, 1984, p. 21.

Analogamente all'approccio dell'*Experiential Learning*, nella teoria trasformativa dell'apprendimento, Mezirow (1991) sostiene che la riflessività critica sull'esperienza possa trasformare le prospettive di significato con cui si guarda e si interpreta automaticamente la realtà attraverso la percezione immediata, definita

coerentemente dall'autore "apprendimento preriflessivo". La conoscenza che ne consegue comporta il riesame critico dei propri assunti di significato e modelli di aspettative:

«L'apprendimento è un processo dialettico d'interpretazione, nel quale interagiamo con oggetti ed eventi sotto la guida di un *set* precostituito di aspettative. In genere, quando apprendiamo, attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza. In altre parole, usiamo delle aspettative consolidate per capire ed analizzare la natura percepita di un'esperienza che fino a quel momento mancava di chiarezza o era stata interpretata in modo errato. Nell'apprendimento trasformativo, invece, reinterpretiamo un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base ad un nuovo *set* di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell'esperienza. [...] L'apprendimento si può definire come l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura» (Mezirow, 1991, p. 19).

In questo senso, nella teoria trasformativa l'azione non è solo un comportamento attivo, conseguente e separato dal pensiero che l'ha ideato, ma viene concepita come *praxis*, cioè come «implementazione creativa di un proposito» (Ibid.).

Tale prospettiva ricomponete la dicotomia tradizionale tra *apprendimento* e *azione*, intesa, per ribadire l'assunto che imparare significa attivare un processo di interpretazione, come «elaborazione critica dell'esperienza». In questo senso

«pensare ed apprendere sono termini sovrapponibili. Apprendere significa usare i processi mentali per effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione mentale pregressa e/o dall'apprendimento tacito per dare significato a una nuova interazione» (Ivi, p. 20).

Una prospettiva di significato "evolutiveamente avanzata" é, secondo Mezirow:

- «più inclusiva, discriminante e integrativa dell'esperienza;
- basata su una piena informazione;

- libera dalla coercizione, sia interna che esterna;
- aperta ad altre prospettive e ad altri punti di vista;
- tollerante degli altri, che considera controparti dialettiche perfettamente paritetiche;
- obiettiva e razionale nella valutazione delle argomentazione e delle prove contrapposte;
- criticamente riflessiva riguardo alle presupposizioni, alle loro fonti e alle loro conseguenze;
- in grado di accettare un consenso informato e razionale per dirimere delle pretese di validità in conflitto» (Ivi, pp. 80-81).

La teoria trasformativa si ispira ai principi fondanti della teoria dell'“agire comunicativo” di Habermas (1984), che sottolinea come la razionalità sia inseparabile dai processi di costruzione del significato, comprensione e verifica della validità di quanto si comunica. Secondo Habermas, nell'ambito di un processo di “apprendimento comunicativo”, quando le caratteristiche di un'esperienza non corrispondono alle nostre aspettative, è possibile affrontare l'esperienza dell'incertezza e dell'ignoto con una reazione orientata alla difesa del conosciuto o alla rivisitazione dei precedenti schemi di significato e quindi all'inedito. La logica dell'apprendimento comunicativo è *metaforica-abduttiva*, perché si distingue dalla logica ipotetico-deduttiva dell'apprendimento strumentale, procedendo dal concreto all'astratto, anziché dall'astratto al concreto: è una logica di *problem solving*, in cui il soggetto ripercorre l'esperienza all'interno di uno schema di significato differente da quello rispetto al quale era stata originariamente valutata. Come già accennato nel primo paragrafo di questo capitolo, oltre alla dimensione *tecnica* e alla dimensione *pratica*, Habermas identifica nella dimensione *emancipatoria* la terza area generale di interesse umano in cui si genera la conoscenza: l'interesse emancipatorio è ciò che spinge i soggetti, attraverso la riflessione critica, a identificare e a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano inadatte a comprendere gli accadimenti di cui sono protagonisti o osservatori.

Nell'opera “*Apprendimento organizzativo*” (1996) Argyris e Schön ribadiscono che l'apprendimento, per essere definito tale, deve contenere «prove di cambiamento delle teorie in uso organizzative, espresse in concrete modificazioni del

comportamento» (1996, p. 27). Gli autori sostengono che la teoria dell'azione, che include «le strategie d'azione, i valori che ne governano la scelta e gli assunti su cui si fondano» (Ivi, p. 26), a prescindere che si applichi alle organizzazioni o agli individui, può assumere due forme differenti:

- la "teoria dichiarata" (*espoused*), con cui si intende la teoria dell'azione espressa per spiegare e giustificare un dato schema di attività;
- la "teoria-in-uso", con cui viene indicata la teoria dell'azione implicita nell'attuazione dello schema stesso.

«Al pari delle regole per la decisione e l'azione collettiva, è possibile che le teorie in uso organizzative non siano esplicite ma tacite e che le teorie in uso tacite non corrispondano alla teoria dichiarata dell'organizzazione» (Ivi, p. 28).

Argyris e Schön mettono inoltre in evidenza che diversi sono i fattori che agiscono all'interno del sistema organizzativo in direzione conservativa dei propri assetti cognitivi e prassici abituali, posizioni queste che giustificano lo scarto spesso presente tra le teorie dichiarate e le "teorie-in-uso". Quando infatti si concepisce l'apprendimento come un'indagine che conduce ad una ristrutturazione della "teoria-in-uso", si apre la possibilità che si attivino meccanismi difensivi da parte del singolo o dell'intera organizzazione, che secondo gli autori si manifestano sovente come forme di lettura della realtà di tipo "superstizioso" – stabilendo cioè illusori rapporti causali tra i fenomeni solo perché si sono succeduti nel tempo – o come "trappole della competenza", per cui un'esperienza di successo percepito conduce l'organizzazione a perseverare in uno schema familiare oltre il tempo e le condizioni in cui esso dà luogo a risultati positivi. L'effetto più evidente di questi circuiti è secondo gli autori il rafforzarsi delle routine difensive, che tendono a riprodursi e a creare forme di apprendimento non più produttivo.

Da tale analisi Argyris e Schön derivano la distinzione tra apprendimento "single-loop" e apprendimento "double-loop": mentre il primo ha luogo all'interno dei sistemi di credenze e di valori preesistenti e dei *frames*-per-l'azione in cui essi sono radicati, il secondo apprendimento a doppio circuito consiste nella ristrutturazione degli assunti di base incorporati nelle "teorie-in-uso" di un'organizzazione e si verifica

quando la correzione dell'errore richiede che l'indagine modifichi i valori e le norme organizzative. In altri termini, l'apprendimento *single-loop* è in grado di risolvere "errori del primo ordine", mentre quello *double loop* si confronta con "errori del secondo ordine", legati a carenze dell'indagine che consentono il persistere dei precedenti. Coerentemente con questo approccio, Argyris e Schön sostengono che:

«L'apprendimento organizzativo si verifica quando gli individui all'interno di un'organizzazione sperimentano una situazione problematica e, nell'interesse dell'organizzazione, la indagano. Essi esperiscono la sorpresa della mancata corrispondenza tra i risultati attesi e i risultati effettivi dell'azione, reagendo con un processo di pensiero e di nuovi corsi di azione che conducono a modificare l'immagine dell'organizzazione o il modo di intendere i fenomeni organizzativi, e a ristrutturare le attività così da allineare risultati e aspettative, modificando in questo modo la teoria-in-uso organizzativa» (Ivi, p. 30).

La concezione di apprendimento teorizzata da Bateson (1972, 1979) ha messo a disposizione un contributo particolarmente significativo allo studio dei meccanismi di revisione delle prospettive di significato implicati nell'apprendimento. Secondo Bateson esistono quattro categorie di apprendimento gerarchicamente ordinate:

1. *l'apprendimento zero*, che comporta l'estensione di una risposta abituale (uno schema di significato) a situazione nuove che si vengono a verificare e che consiste quindi nella «semplice ricezione di informazione da un evento esterno» (1972, p. 310);
2. *l'apprendimento I*, che include un primo intervento razionale sulle risposte consuete, che ancora non modifica però gli schemi di significato sottostanti;
3. *l'apprendimento II*, che è «una modifica nel processo di apprendimento I, cioè un emendamento correttivo del *set* di alternative tra cui viene effettuata la scelta e un cambiamento nel modo di separare la sequenza dell'esperienza» (Ivi, p. 311);
4. *l'apprendimento III* o *deuteroapprendimento*, che comporta le trasformazioni radicali di prospettiva – che avvengono, secondo Bateson, nella conversione religiosa o nella psicoterapia – in quanto «l'apprendimento III è un

cambiamento che interviene nel corso dell'apprendimento II» (Ivi, p. 312). Quest'ultimo livello di apprendimento che agisce sul "contesto dei contesti" produce una trasformazione dell'intero quadro di riferimento entro cui si sono formati i precedenti modelli di aspettativa.

Nella prospettiva batesoniana, il *deuteroapprendimento* è quindi un apprendimento di secondo ordine, che si potrebbe definire come "apprendere ad apprendere", che marca il passaggio da sistemi di apprendimento "inibiti" (detti "0-I") a sistemi "facilitati" (detti "0-II"), legati rispettivamente a sistemi individuali refrattari al cambiamento (Modello I) e, al contrario, a modelli aperti e progressivi (Modello II).

Anche Cell (1984) interpreta l'apprendimento come un processo articolato su quattro diversi gradi, che possono attuarsi separatamente o in combinazione tra loro:

1. *l'apprendimento di risposta*, in cui semplicemente si amplia il repertorio di risposte preesistenti;
2. *l'apprendimento situazionale*, che comporta una reinterpretazione attiva e riflessiva del modo di elaborare una determinata situazione e che aiuta di conseguenza a creare delle alternative tra cui scegliere;
3. *l'apprendimento trans-situazionale*, che consiste nell'imparare a «interpretare i propri atti interpretativi» (p. 23) e nell'acquisire pertanto una capacità metariflessiva;
4. *l'apprendimento trascendente*, ovvero lo sviluppo della competenza di modificare ed integrare i concetti di riferimento nella lettura della realtà.

La "reinterpretazione attiva" proposta da Cell fa così riferimento all'apprendimento meditato che si determina con la riflessione, che ci obbliga a distaccarci dall'azione per guardare in maniera più critica a ciò che sta accadendo. La teoria trasformativa parla a questo proposito di "*riflessione retroattiva*", rispetto alla quale Cell dichiara:

«La differenza principale tra le due forme d'interpretazione concerne la capacità di correggere le distorsioni del nostro ragionamento e la ristrettezza del nostro atteggiamento. Quando interagiamo con gli altri, il nostro pensiero è spesso creativo, ma tende ad incorporare i nostri pensieri, i nostri provincialismi, le nostre razionalizzazioni. Quando riflettiamo sulle nostre interazioni, siamo più in condizione di usare la

disciplina e la competenza che abbiamo acquisito nel superamento di queste distorsioni» (1984, p. 84).

Il concetto di "riflessione retroattiva" sembra contenere evidenti connessioni con il principio della *reflection on action* introdotto da Schön (1983, 1987), su cui si ritornerà più avanti, a proposito dei processi di revisione critica del proprio agire professionale.

Analogamente, Barer-Stein (1987) propone un'analisi fenomenologica dell'apprendimento come processo di approccio ed elaborazione di quanto non è familiare, individuando a sua volta un modello in cinque fasi:

1. *presa di coscienza*, come pausa riflessiva durante la quale si delibera di procedere verso la comprensione di un oggetto o di un evento;
2. *osservazione*, per "guardare" più attentamente all'oggetto dell'indagine;
3. *agire*, che significa già cercare prospettive di significato alternative e valutarne l'efficacia;
4. *confronto*, in cui si prende atto dell'ignoto di cui è portatore il fenomeno;
5. *coinvolgimento*, in cui il nuovo viene integrato nelle precedenti assunzioni, modificandole.

2.2.3 La formazione continua dei professionisti come "ermeneutica della pratica"

«Ritenevo che vi fosse qualcosa di drasticamente sbagliato in una divisione del lavoro che attribuisce all'Università la responsabilità di produrre la conoscenza e di "riflettere sul significato del gioco" (per dirla con Hanna Arendt), mentre relega le professioni nella partecipazione attiva al gioco e nella soluzione di problemi meramente tecnici»

(Schön, 1983, p. 12)

All'interno della prospettiva culturale e della teoria dell'attività, che ne è una derivazione specifica applicabile ai contesti lavorativi, un'organizzazione viene definita come un gruppo sociale che nella dimensione comunicativo-linguistica trova la principale attività di mediazione e di creazione continua di sistemi simbolici (regole, lessico specifico, narrazioni condivise, sistemi di interpretazione degli eventi nel

tempo, manufatti ecc.), da cui prendono forma le pratiche. Come già visto, l'apprendimento è concepito non più come un'acquisizione mentale individuale e decontestualizzata, ma come un'attività sociale situata e come un processo di partecipazione a specifiche comunità di pratiche, che perseguono obiettivi comuni attraverso strumenti specifici (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Questa rinnovata visione dell'apprendimento esige parallelamente il cambiamento degli obiettivi e della metodologia nella realizzazione degli interventi formativi nei contesti professionali.

Nello specifico del programma P.I.P.P.I., si chiede agli operatori di sperimentare prassi innovative nel lavoro con le famiglie negligenti e la formazione viene pertanto considerata via prioritaria per promuovere e accompagnare il cambiamento e per congiungere circolarmente la codificazione del metodo con la sua implementazione sul campo. La programmazione dei processi formativi è stata pertanto guidata dall'interrogativo:

Attraverso quali condizioni metodologiche i servizi per la tutela possono sviluppare apprendimenti trasformativi ed evolutivi delle pratiche professionali?

Nella formulazione della domanda è stata assunta un'accezione di apprendimento organizzativo come un «processo attraverso il quale un'organizzazione acquisisce con qualunque mezzo ogni sorta di interpretazioni, *know out*, tecniche e pratiche» (Argyris, Schön, 1996, p. 7). In questa prospettiva un principio fondamentale è rappresentato dalla convinzione che

«i professionisti delle organizzazioni rivestano un'importanza cruciale per l'apprendimento organizzativo, perché è il loro pensare e il loro agire che influenzano l'acquisizione della capacità di produrre apprendimento a livello organizzativo. Se non cominciamo da qui non abbiamo alcuna possibilità di generare conoscenza utile per i professionisti» (Ivi, p. 8).

In coerenza a tali premesse, le azioni formative nel programma P.I.P.P.I. sono state pianificate, realizzate e valutate secondo due assi teorici e metodologici fondamentali:

1. *l'esperienza come "praxis"*, ossia la riflessività sul proprio fare professionale e sugli assunti dichiarati e impliciti che lo governano da parte degli operatori come strumento per l'acquisizione di nuova conoscenza, che può generare ricorsivamente prassi realmente innovative;
2. le *pratiche discorsive ed intersoggettive* degli operatori come veicolo di costruzione e ricostruzione di "saperi della/per la pratica" nel confronto interprofessionale nella propria e con altre équipes della città partecipanti al programma.

2.2.3.1 L'esperienza come prassi e sapere pratico

«Dunque, saremmo stati qui...»

(Benjamin, 1928, p. 51)

L'approccio riflessivo alla formazione individua come oggetto di approfondimento non tanto l'applicazione di un *tool kit* tecnico e predefinito, quanto gli elementi contestuali e i processi di decisionalità pratica che costituiscono il repertorio delle azioni quotidiane degli operatori. Il paradigma teorico della riflessività nell'azione prende avvio dalla storica dialettica, avviata dal pensiero di Aristotele e sviluppata prevalentemente nell'ambito educativo, tra teoria e pratica, ricomposta nel concetto di *prassi*, intesa come *sapere pratico* e *metacognitivo* che prende origine dall'esperienza (Arendt, 1958, 1961; Cambi, 2004; Fabbri, 2007; Jedlowski, 1994; Knowles, 1973; Kolb, 1984; Mortari, 2003, 2013; Orlando Cian, 1997; Reggio, 2010; Schön, 1983, 1987).

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

un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione. [...] si tratta di concepire il sapere come elaborabile a partire da una ricorsività dialogica fra il lavoro della problematizzazione teoretica e l'analisi dell'esperienza» (Mortari, 2003, pp. 12-14).

Questa prospettiva riconcettualizza radicalmente la pratica, riconoscendone il valore euristico ed epistemologico, in quanto sede di possibile elaborazione di un sapere *con senso*, che

«nasca dai fatti dell'esperienza viva e debba rimanervi legato come agli unici segni indicatori validi per la propria ispirazione» (Arendt, 1961, p. 38).

La matrice concettuale di una concezione dell'esperienza come generatrice di conoscenza è da rintracciare nella nozione di *Erlebnis*, intesa come «nesso di espressione e intendere» (Dilthey, 1919), elaborata per affermare nelle scienze storico-sociali una concezione attiva e dinamica della vita della coscienza, contro le riduzioni positivistiche a semplice processo fisiologico e meccanico teorizzate dalle scienze naturali. Tradotto in italiano con l'espressione "esperienza vissuta" o "vivente", il termine *Erlebnis* indica una disposizione personale per cui i contenuti della coscienza sono colti attivamente, basata sul legame soggetto/oggetto, fonte dell'unità della coscienza e costitutiva dell'identità personale (Caronia, 2011; Iori, 1988; Xodo Cegolon, 2003). Husserl (1931, 1937) scompone il concetto di esperienza in *ante-predicativa* e *predicativa*: la prima è l'esperienza al livello del *mondo-della-vita* e quindi l'immersione immediata nella realtà, la seconda è la *forma* che l'esperienza assume nel contesto dei significati di cui la cultura di una comunità dispone e che richiede un *ripensamento* del vissuto per essere disvelata.

La riflessività contrasta in questo modo la tentazione di una conoscenza ingenua e "data" della realtà e facilita il processo di *epoché* fenomenologica, come sospensione delle matrici abituali di comprensione della realtà, allo scopo di «evitare di assumere «il mondo che mi è costantemente già dato in quanto essente» (1936, p. 427) e rendere oggetto di analisi la forma che il mondo assume all'interno dell'esperienza soggettiva.

L'esperienza prende pertanto si costruisce quando il vissuto diventa contenuto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne e ridefinirne il senso, raggiungendo una nuova condizione, che Husserl (1931) definisce "auto-rischiamento".

Nel quadro della "sociologia comprendente", Weber (1922) per riferirsi all'"esperienza" utilizza, preferendola a *Erlebnis*, la parola *Erfahrung*, che definisce un contenuto puntuale della coscienza ed è acquisizione ed esercizio di capacità di elaborazione che si sviluppa nel tempo. Nell'idea di *Erlebnis* sta tipicamente un'impronta di immediatezza – etimologicamente significa infatti "essere in vita (*Leben*) finché una cosa succede" – mentre in *Erfahrung* – che contiene nella sua accezione il significato di "passare attraverso" – è implicita una componente di "movimento". Questo concetto può essere richiamato sia per indicare un vissuto particolarmente significativo, in quanto non rientrante nelle nostre attese di routine, e che proprio per questo lo modifica, sia per intendere il processo con cui, nella pratica ripetuta, determinate competenze e aspettative si consolidano e danno luogo a nuove capacità di rispondere agli eventi in modo appropriato. L'*Erfahrung* è quindi un processo che si dilata nel tempo e in cui la memoria è facoltà attiva di connessione tra i diversi vissuti in una continuità dotata di senso.

Negli anni Ottanta il contributo di Schön (1983, 1987) declina la prospettiva teorica della riflessione rispetto all'esperienza come generatrice di sapere entro i contesti professionali. Egli afferma che le "cornici di riferimento" tacite forniscono un insieme di assunti operativi che governano le scelte del professionista, dal momento che

«i problemi che si pone, le strategie che impiega, i fatti che prende primariamente in considerazione e le sue teorie d'azione interpersonali s'intrecciano nell'inquadramento che egli dà al proprio ruolo» (1983, p. 210).

Nell'approccio di Schön la "pratica riflessiva" è strettamente interrelata con i modelli di "apprendimento organizzativo" e quindi ai metodi di formazione degli adulti nei diversi contesti professionali. Egli ritiene infatti che, mano a mano che la pratica professionale diventa sempre più ripetitiva e routinaria e il conoscere nella pratica

diventa in misura crescente tacito e spontaneo, il professionista possa perdere opportunità importanti di riflettere su ciò che fa:

«E se egli impara, come sovente accade, a essere disattento in modo selettivo ai fenomeni che non corrispondono alle categorie del suo conoscere nell'azione, allora può soffrire di noia, o "bruciarsi", e affliggere i clienti con le conseguenze della propria limitatezza di orizzonti e la propria rigidità. Quando questo accade, vuol dire che il professionista ha "imparato troppo" ciò che sa» (Ivi, p. 87).

Nella pratica riflessiva, come metodo formativo per facilitare la costruzione del sapere che viene dall'esperienza, Schön individua due livelli di attività cognitiva:

- il *pensare a ciò che si fa*, denominato *reflective action*, che a sua volta si distingue nella riflessione che ha luogo nel corso del lavoro (*reflection-in-action*) e la riflessione che si sviluppa retrospettivamente (*reflection-on-action*) e a cui van Manen (1990) aggiunge quella che definisce *anticipatory reflection*, rivolta alle azioni future;
- il *pensare i pensieri*, che consiste in un'attività mentale di ordine superiore (*high-order mental process*), che permette di ricostruire le procedure espistemiche con cui si costruiscono le teorie sull'esperienza. Questa metariflessione

«consiste nel coraggio di porre radicalmente in questione la verità delle proprie presupposizioni nel campo dei propri obiettivi» (Heidegger, 1950, p. 71).

Se la parola "esperienza" deriva etimologicamente da *ex-per-ire*, che significa "attraversare", "passare per", allora "fare esperienza" consiste in un processo attivo che si sovrappone al semplice vissuto, per attribuirgli senso e continuità. Tramite la rivisitazione critica dell'esperienza, si avvia così un passaggio dal "senso comune", che corrisponde ai presupposti taciti del nostro agire quotidiano e all'«insieme di ciò che ognuno considera ovvio» (Jedlowski, 1994, p. 19) al "pensare con senso".

«Se il senso comune è insomma un sapere *senza dubbi*, la soggettività è la forza, o il principio, che *rimette in gioco*. E nella tensione, o nello scarto,

fra la soggettività e il senso comune, si apre lo spazio di ciò che intendiamo chiamare *esperienza*» (Ivi, p. 23).

Mortari sottolinea a questo proposito che:

«Il sapere che viene dall'esperienza, però, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza» (2003, p. 23).

L'azione (*praxis*) non è quindi da confondersi con la produzione (*poiesis*): l'esperto, chi "ha esperienza", non è solamente "chi sa fare", ma chi, in quanto *soggetto agente*, è titolare consapevole di decisioni, perché sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al fine prefissato, e contemporaneamente non si pone in una posizione puramente teoretica (Di Nubila, Fedeli, 2010).

Gadamer afferma con chiarezza che «colui che chiamiamo uomo esperto non è solo chi è diventato tale *attraverso* delle esperienze fatte, ma chi è anche *aperto* ad altre esperienze» (1960, p. 87).

In questo orizzonte, l'*esperienza*, situata nell'intersezione tra sfera fisica e sfera psichica, si configura come il processo che consente al soggetto di entrare in rapporto con il proprio ambiente e di padroneggiarlo, formando contemporaneamente se stesso e sperimentando il processo formativo come condizione di *bildung* (Jaeger, 1936).

Trasferendo il metodo della formazione riflessiva al contesto specifico del lavoro di tutela con le famiglie, White (1997) suggerisce che:

«Gli operatori sociali praticerebbero la riflessività epistemologica diventando consapevoli delle costruzioni professionali dominanti che influenzano le loro azioni. Ad esempio, nell'ambito dell'odierna assistenza minorile, tali costruzioni potrebbero ruotare intorno alle nozioni di pericolosità dei genitori e fragilità dell'infanzia. Non si tratta di rifiutare del tutto tali costruzioni, ma semplicemente di essere consapevoli che è necessario considerare le conseguenze delle proprie analisi e del modo in cui vengono formulate» (White, 1997, p. 749).

Taylor e White (2000) invitano a non considerare come sinonimi i termini "riflessione" e "riflessività", riprendendo la distinzione proposta da Fox (1999), che asserisce che la riflessione «interroga il processo attraverso cui è stata creata l'interpretazione» (p. 20), mentre la riflessività «presuppone uno sforzo per descrivere o rappresentare come si sia ottenuto quel processo di descrizione» (Ibidem). Attraverso la sola riflessione, il professionista diventerebbe più competente nell'applicare una teoria di riferimento, mentre con il "*piegarsi indietro*" della riflessività è invitato a non dare per scontati soprattutto gli assunti di fondo, rivolgendo l'attenzione anche agli elementi soggettivi e più sotterranei della pratica.

2.2.3.2 I processi di formazione riflessiva e situata nel lavoro di tutela

Mentre sono numerosi gli studi che nel contesto italiano hanno esplorato da un punto di vista teorico il tema della riflessività e del cambiamento in età adulta nell'ambito educativo e scolastico (Bove, 2009; Formenti, Gamelli, 1998; Demetrio, 1999; Maselli, Zanelli, 2013; Mortari, 2009, 2010; Striano, 2001), risultano essere ancora scarsamente indagati i processi e gli esiti del coinvolgimento degli operatori dei servizi sanitari e socio-educativi in percorsi di revisione critica dei propri assunti ed interventi nei confronti delle famiglie, in particolare se negligenti (Formenti, Caruso, Gini, 2008; Fruggeri, 2007; Mazzoleni, 2004).

Questo dato sembra contrastare con il principio ampiamente condiviso nei percorsi di formazione iniziale e continua nel lavoro sociale e sanitario che l'analisi delle pratiche rappresenti un importante elemento di qualificazione professionale e che risponda ad un bisogno di supporto – non sempre dichiarato, ma indubbiamente diffuso – da parte degli operatori che si confrontano quotidianamente con situazioni complesse e dall'alto impatto emotivo.

«C'est, entre autres, la vocation de dispositifs d'analyse des pratiques d'aider à l'élaboration de l'expérience professionnelle lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter et de repérer

les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponse que ceux déjà expérimentés» (Fablet, 2008, p. 15).

Anche se in molti servizi sociali e sanitari sono presenti delle forme di accompagnamento delle azioni professionali (come i gruppi Balint o interventi di supervisione clinica), l'approccio narrativo-riflessivo prevede spazi di pensiero e di parola più raramente praticati al fine di "ragionare sui casi" (Taylor, White, 2000) secondo una *riflessività 2*, o *meta-riflessività* (Raineri, 2000), che implica il ripercorrere a ritroso – ripensare "*daccapo*", direbbe Mortari (2003, 2009) – da parte degli operatori, non tanto gli eventi che hanno riguardato le famiglie, quanto piuttosto i processi emotivi e cognitivi attraverso cui nella propria interpretazione i "fatti" osservati si sono tramutati in "dati", rischiando di perdere così la loro sostanza soggettiva e provvisoria.

Reggio (2010) suggerisce come la costruzione dell'apprendimento esperienziale – definito dall'autore "quarto sapere", la cui concettualizzazione si pone accanto ai più conosciuti "sapere", "saper essere" e "saper fare" – si possa produrre attraverso dei movimenti ausiliari che si attivano nei processi formativi fondati sulla riflessività:

- *azione e pausa* in un'alternanza dinamica, che consente con la prima un movimento irrinunciabile verso l'esterno e con la seconda una sosta di ripensamento per avanzare nella comprensione di un fenomeno;
- *interrogazione e immaginazione*, con cui il soggetto affronta la realtà in forma problematizzante, rende esplicite e comunicabili le emozioni e i pensieri attraverso forme simboliche (linguaggio e immagini) e mette a fuoco direzioni e scenari che guidano la trasformazione verso qualcosa che non c'è ancora ma che potrebbe essere.

2.2.3.3 L'approccio narrativo come dispositivo riflessivo

«Raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inatteso meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarietà»

(Bruner, 1996, p. 49).

Nel programma P.I.P.P.I. i professionisti dei servizi per la tutela sono stati accompagnati a condividere, nel corso degli incontri formativi periodici ("tutoraggi"), la descrizione e il ri-pensamento della propria esperienza con le famiglie tramite pratiche discorsive. Tali pratiche trovano fondamento teorico e metodologico nell'approccio narrativo-autobiografico, a partire dal presupposto che «l'esperienza viene a coincidere progressivamente con la *biografia*» (Jedlowski, 1994, p. 99) e che «interpretare la propria esperienza è per il soggetto *nominare* il proprio vissuto» (Ivi, p. 158).

Anche se la narrazione ha radici profonde nelle tradizioni transculturalmente diffuse nella storia dell'umanità, una sua formalizzazione teorica ha preso forma nel *paradigma narrativo*, che si è progressivamente sviluppato nel Novecento in diversi ambiti disciplinari (tra i molti altri: Bruner, 1986, 1996, 2002; Batini, Giiusti, 2009; Cavarero, 1997; Demetrio, 1995, 1996; Gottschall, 2014; Jedlowski, 2000, 2009; Mantegazza, 1996; Ricoeur, 1983, 1990; Smorti, 1994, 1997, 2007; White, Epston, 1989; White, 1992).

Bruner (1986, 1996; 2002) ha teorizzato la funzione narrativa come una delle dimensioni in cui si declinano il pensiero e la sua espressione, proponendo la tesi che esistano due tipi di funzionamento cognitivo, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà:

1. il *pensiero paradigmatico o logico-scientifico*, che «persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico» (1986, p. 15);
2. il *pensiero narrativo*, «il cui intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio» (Ivi, p. 17).

Il racconto e l'ascolto di storie vengono così considerati da Bruner degli strumenti fondamentali per la conoscenza, perché il dispiegarsi della narrazione rende visibili elementi che prima nel vissuto erano impliciti o secondari e che invitano chi narra a ristrutturare o integrare visioni che si dimostrano attualmente parziali o inefficaci per affrontare la realtà.

«Mediante la narrativa costruiamo, ricostruiamo, in certo senso perfino reinventiamo, il nostro ieri e il nostro domani. La memoria e

l'immaginazione si fondono in questo processo. [...] La finzione narrativa crea mondi possibili, ma estrapolati dal mondo che conosciamo, per quanto in alto essi possano levarsi sopra di esso. L'arte del possibile è un'arte pericolosa. Deve tenere conto della vita quale noi conosciamo, eppure alienarci da essa abbastanza da tentarci con possibili alternative che la trascendono. è un conforto e insieme una sfida. Alla fine, ha il potere di modificare le nostre abitudini nel concepire che cosa è reale, che cosa è canonico. Può perfino scalzare i dettami della legge su ciò che costituisce una realtà canonica» (Ivi, p. 107).

Il metodo autobiografico trova nel contributo teorico di Ricoeur (1983, 1986, 1990) una fondazione epistemologica, anche alla luce della centralità del linguaggio, per cui un *testo* viene compreso in rapporto al *sensu immanente* che apre rispetto al mondo del suo autore. Il dispositivo del racconto implica per Ricoeur una *comprensione pratica*, che a sua volta è presupposto della *comprensione narrativa*, passibile sempre di trasformazioni indotte dallo sviluppo dello stesso raccontarsi. Nelle suo pensiero Ricoeur individua infatti nella capacità di *raccontare* e di *raccontarsi* l'ambito privilegiato di intersezione tra l'azione, il linguaggio e l'etica. Secondo il filosofo, nello scarto tra "essere" e "volere essere" si inserisce infatti nel processo narrativo un intervento dell'etica:

«[...] l'altro a cui è rivolta la narrazione è chiamato in causa nel processo infinito di formazione singola del sé; la funzione dell'ascolto non è mai neutra, ma contribuisce ad aggiungere un'interpretazione (un punto di vista) alla narrazione, la quale, proprio in virtù della dialettica sopra esposta, è già interpretazione, ovvero *poiesis* volta alla riconquista di sé» (Ricoeur, 1986, pp. 214-215).

Riprendendo Aristotele, Ricoeur designa l'insieme delle operazioni che vanno a costituire il racconto con il termine *mythos*, cioè costruzione dell'intreccio, e con il termine *mimesis* la dinamica tra il *paradigma* e l'*opera singola*, tra *sedimentazione* e *innovazione*.

Nella trilogia "*Tempo e racconto*" (1983) l'autore analizza la temporalità e l'eticità come categorie che condizionano la narrazione di sé e inserisce la proiezione

linguistico-narrativa della soggettività in un contesto identitario più ampio, concernente la dialettica categoriale tra *ipseità* e *medesimezza*, di cui si compone l'identità tra continuità e dis-continuità.

Nell'opera "*Sé come un altro*" (1990) Ricoeur propone il concetto di *unità narrativa di una vita*, in cui il racconto di sé fa da snodo tra la teoria narrativa – secondo cui la dimensione dell'agire teleologico è prioritaria nel soggetto – e la teoria etico-morale, che delinea una persona capace di rendere conto dei suoi atti. Le molteplici espressioni del sé pongono in questo modo l'accento sulla "coscienza intenzionale", che viene definita dall'autore come

«l'intenzione dell'intenzione, cioè lo slancio specifico verso il futuro in cui la cosa che deve essere fatta deve essere fatta da me, lo stesso (*ipse*) di quello che dice che la farà» (Ricoeur, 1986, p. 156).

Riferendosi alla teoria degli *Speech Acts* di Searle (1969) e alla funzione cruciale svolta in essa dall'interlocuzione, Ricoeur ribadisce la dimensione necessariamente sociale dei processi narrativi e riflessivi sull'esperienza e come l'implicazione dell'altro sia costitutiva della propria identità.

Il paradigma delle ricerca educativa elaborato da Massa (1992) assume la narrazione come dispositivo di verifica e progettazione dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, l'ambito di una pedagogia che si autodefinisce "narrativa" consiste nell'attribuire un "impianto narrativo" al percorso educativo: ciò comporta che la narrazione non sia più intesa soltanto come "oggetto" (il *contenuto*) dell'educazione, ma come un nuovo "principio epistemico" (*educare narrando*).

Alcuni approfondimenti teorici (Batini, Giusti, 2009) hanno ipotizzato che la competenza narrativa sia multidimensionale e che includa una gamma di funzioni interdipendenti, sia a livello individuale che a livello sociale, che aiutano a:

- dare una struttura ed esercitare un controllo sul reale;
- fornire un'interpretazione della realtà ed esercitare previsioni che vanno a costituire una guida per l'azione;
- produrre senso rispetto agli eventi, alla propria realtà, al proprio passato, presente e futuro e diventare consapevoli della parzialità, della soggettività e

provvisorietà di questo processo, assumendo una posizione di disponibilità a negoziare i significati con gli altri e a rispettare le loro attribuzioni;

- costruire la propria identità personale, sociale e professionale.

Anche se non tutta l'esperienza si organizza sotto forma di racconto, Jedlowski ne sottolinea le peculiarità formative:

«Raccontare e raccontarsi offrono però delle prestazioni specifiche. Innanzitutto, dare un nome alle cose, organizzarne la conoscenza entro una grammatica e una sintassi, è di per sé un modo per appropriarsene, inserendo il vissuto entro un sistema di coordinate condivise con altri. Ma, in secondo luogo, raccontare e raccontarsi sono importanti perché quella modalità specifica di usare il linguaggio che è il discorso narrativo fornisce una prestazione ulteriore: dà ordine al materiale narrato attribuendogli una trama. Collega cioè tra di loro elementi che altrimenti potrebbero apparire sconnessi, stabilisce nessi causali o d'altro tipo, li dispone sullo sfondo di ciò che si colloca prima, dopo, o altrove. In questo senso, permette al soggetto di orientarsi entro la serie degli accadimenti di cui è protagonista o di cui è testimone» (2009, p. 5).

La narrazione consente alle persone di costruire una versione della realtà in cui attribuiscono cause, forniscono spiegazioni e cercano di persuadere l'ascoltatore, o il lettore, della sua *plausibilità* (Taylor, White, 2000).

«Raccontarsi – sostiene Righetti – è un atto insieme tensivo e retroattivo, rivolto, per così dire, in avanti, alla comunicabilità di se stessi agli altri, e indietro, in quanto costituzione del sé che proviene dal sé» (2013, p. 216).

L'orientamento narrativo si inserisce come dispositivo privilegiato all'interno dei percorsi formativi, in cui assume priorità lo sviluppo della dimensione autoriflessiva e la riqualificazione della propria identità professionale, intesa come capacità di raccontare e insieme di ascoltare la propria e le altrui narrazioni:

«Anzitutto quel "coraggio ermeneutico" che Marrou attribuiva allo storico qui sembra da attribuire a chi si racconta, in quanto non si tratta di vedersi con e agli occhi degli altri, ma con i propri, per cui *imparare a*

raccontarsi significa *imparare a pensare* ed educare in termini narrativi la propria esistenza» (Orlando Cian, 1997, p. 98).

Le narrazioni vengono quindi assunte sia come trama fondativa dell'identità soggettiva sia come matrice intersoggettiva di cambiamento nell'attribuzione dei significati degli eventi in situazioni gruppali:

«La narrazione organizza la struttura dell'esperienza umana, ci sono soltanto le nostre descrizioni, storie e interpretazioni, in costante evoluzione e cambiamento, che hanno un inizio, un proseguimento e una fine; hanno attori, desideri, emozioni e motivazioni; un contesto fisico, temporale e storico nel quale hanno luogo e che le rende più o meno rigide e definite» (White, 1992, p. 16).

Nell'ambito della psicologia culturale, cultura e linguaggio sono pertanto legate dall'interesse della disciplina per le pratiche discorsive nelle organizzazioni. In questo senso, la cultura è intesa come narrazione e le pratiche discorsive sono considerate *tools* di costruzione culturale e azione sociale. Effettuare un'analogia fra cultura – anche organizzativa – e narrazione significa pertanto riportare al centro la considerazione che le organizzazioni sono esse stesse plasmate e trasformate dalle *storie* (Gherardi, 2000). Le tradizionali pratiche di fare ricerca sulle narrazioni organizzative (Poggio, 2004) sono ampliate dal riconoscimento che le narrazioni formano e manipolano identità e sono un veicolo di socializzazione organizzativa.

2.2.3.4 Le pratiche discorsive ed intersoggettive nella costruzione della conoscenza

«L'analisi della volizione si esaurisce nell'ambito di una semantica delle espressioni verbali dell'azione. Il fare è contenuto nel dire, anche quando questo dire è il dire del fare, di più, quando questo dire è esso stesso un fare»

(Ricoeur, 1977, p. 118)

Kuhn (1962a) definisce *incommensurabili* il vecchio e il nuovo paradigma, sviluppando successivamente questa concezione sulla base di considerazioni

prevalentemente linguistiche: *l'incommensurabilità* infatti non è più conseguenza di modi diversi di percepire il mondo, ma dell'uso di un differente *lessico*, che implica modi differenti di riferirsi alla realtà:

«Non si può passare dal vecchio al nuovo soltanto per aggiunta a ciò che già si conosceva. Neppure si può descrivere il nuovo utilizzando il lessico del vecchio o viceversa» (Ivi, p. 24).

Kuhn arriva così a dichiarare che

«la violazione o distorsione di un linguaggio scientifico che in precedenza non era problematico diviene così la pietra di paragone del mutamento rivoluzionario». (Ivi, pp. 67-68).

Già nel pensiero di Dewey (1933, 1939) risulta centrale il ruolo dell'interazione comunicativa per la costruzione del senso di appartenenza e la negoziazione dei significati che ne è la condizione necessaria:

«Le persone – sosteneva già Dewey – vivono in una comunità in virtù delle cose che hanno in comune e che condividono e la comunicazione è il modo tramite cui essi arrivano ad avere delle cose in comune» (1939, p. 5).

Nel suo testo "*Vita activa*" Arendt (1958) identifica il *lavoro*, la *fabbricazione* (o produzione) e la *praxis* (o azione) come tre componenti essenziali nella vita "activa" umana. La *praxis* si distingue immediatamente dalle altre due componenti per il suo carattere necessariamente intersoggettivo: mentre si può lavorare o produrre in solitudine, non è possibile agire se non in rapporto all'altro. L'azione è così *alter-ata* nelle sue condizioni di possibilità e necessita dell'altro. Vi è, però, una gerarchizzazione delle attività sopra menzionate: è infatti l'azione che, più delle altre due, ha la capacità di dar luogo a qualcosa che sia integralmente nuovo, in quanto comporta le relazioni umane, e questo fa sì che vi sia, dall'opposizione di una tesi e di un'antitesi, la produzione dialettica di una nuova sintesi. Arendt sostiene la necessità reciproca della prassi (*praxis*) e del discorso (*logos*), alla cui frattura imputa

il declino del modello greco, che fino ad una certa fase del suo sviluppo ha mantenuto un equilibrio virtuoso tra le diverse forme di attività.

Secondo Habermas (1984), nell'azione comunicativa operano tre dinamiche interconnesse: quella della vita quotidiana, quella dell'apprendimento e quella dell'interazione sociale, considerata come il contesto sociolinguistico dell'apprendimento. Il dialogo si crea tutte le volte che un soggetto comunica con un'altra persona per arrivare ad un'intesa sul significato di un'esperienza comune, in modo che i due possano coordinare le loro azioni nel perseguimento dei rispettivi scopi. L'azione comunicativa implica delle asserzioni – implicite o esplicite – in merito alla giustificazione o alla *validità* di ciò che viene detto, implicato o presupposto. Habermas definisce "radicamento" l'applicazione dei criteri di validità:

«"Radicare" delle affermazioni descrittive significa stabilire l'esistenza di determinate situazioni; "radicare" delle affermazioni normative significa stabilire l'accettabilità di azioni o norme di azioni; "radicare" delle affermazioni valutative significa stabilire la preferibilità dei valori; "radicare" delle affermazioni espressive significa stabilire la trasparenza delle autopresentazioni e "radicare" le affermazioni esplicative significa stabilire che le espressioni simboliche sono state prodotte correttamente» (1984, p. 39).

Ogni fase del processo di validazione viene influenzata dalle prospettive di significato, che vanno a costituire una "pre-comprensione" anticipatoria (Gadamer, 1966) e che si possono modificare per effetto della riflessione. La validità dei contenuti dell'interazione sociale si può pertanto mettere in discussione attraverso una dialettica argomentativa che sollevi «le questioni della verità, della giustizia e dell'autoinganno» (Ivi, p. 41).

Habermas individua tre tipi principali di dialettica:

- *dialettica teoretica*, che attiene alla conoscenza del mondo e al dialogo che la mette in discussione;
- *dialettica pratica*, che attiene alle espressioni verbali che implicano norme sociali, ideali, valori e decisioni di carattere morale e che funziona attraverso il consenso, che è l'esito di un dialogo razionale;

- *dialettica terapeutica*, che è un terzo tipo di atto discorsivo, che coinvolge i sentimenti o le intenzioni e attiene strettamente alla soggettività della persona.

L'autore adatta il concetto piagetiano di "decentramento", intendendolo come progressivo sviluppo della capacità di partecipare ad un dibattito razionale sulla validità di ciò che viene comunicato: quando un soggetto si "decentra", una comprensione acquisita per via comunicativa sostituisce l'atteggiamento che ritiene ovvio l'accordo costruito per via normativa.

Il pensiero di Foucault (1962, 1963) condivide con gli analisti della conversazione la concezione che il linguaggio produca norme e saperi: il punto di partenza per la comprensione diventa il *discorso* (non più unicamente il linguaggio), che permette la produzione di conoscenza (e non più unicamente di significato). Foucault definisce come "discorso" una serie di affermazioni e dichiarazioni che forniscono un linguaggio, il quale a sua volta permette di comunicare in riferimento ad un particolare argomento in un particolare momento storico. Il "discorso" concerne quindi la produzione di conoscenza attraverso il linguaggio e svolge una gamma di compiti: prima di tutto definisce il modo secondo cui un argomento può essere trattato significativamente e, in secondo luogo, influenza il modo attraverso cui le idee vengono tradotte in azioni e utilizzate per regolare il modo d'agire altrui. In questi termini, secondo Foucault, il "discorso" non è più riscontrabile in un singolo testo espresso all'interno di una dimensione spazio-temporale limitata, ma assume una dimensione diacronica e va ricercato all'interno di diverse tipologie di testi e in differenti luoghi istituzionali.

La mediazione sociale del linguaggio, secondo una «*configurazione dialogica*, essenziale nell'ambito educativo/formativo, che implica inevitabilmente un rapporto tra *soggetti*» (Orlando Cian, 1997, p. 36), viene così considerata come la condizione per la partecipazione dei soggetti implicati nel processo di costruzione di nuova conoscenza attraverso l'esperienza.

«Perché ci sia esperienza è quindi necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica» (Mortari, 2003, p. 15).

Rogoff (1995) propone un'analisi del legame esistente tra attività socio-culturale e forme di partecipazione attraverso il concetto di "partecipazione guidata" (*guided participation*), che si riferisce ai processi e ai sistemi di comunicazione nello svolgimento di attività culturalmente rilevanti. In questi contesti di interazione la consegna non coincide con l'"esaminare i fatti", ma piuttosto con l'"esplorare i punti di vista e il modo di dire i fatti" a partire da due dimensioni: il *sistema reale*, vale a dire ciò di cui si parla, e il *sistema problematico*, che consiste nella descrizione verbale della realtà al fine di trasformarla:

«Il ne s'agit donc pas de réduire les incohérences des discours, mais de leur donner sens en les rattachant à des conditions pratiques qui peuvent être analysées collectivement» (Couturier, Hout, 2003, p. 110).

La psicologia discorsiva (Atkinson, 2002; Billing, 1987; Drew, Heritage, 1993; Edwards, 1997; Hall, 1997; Edwards, Potter, 1992; Potter, 1996, 1997) si è inserita nel dibattito sostenendo la centralità del discorso come unità di analisi dei gruppi e delle comunità. Come l'analisi della conversazione, anche la psicologia del discorso parte dalla microanalisi del parlato e dall'idea che certe forme di pensiero e di conoscenza possano divenire dominanti e indurre a guardare eventi e persone secondo una particolare ottica (ad esempio, valutare che un bambino viva una situazione a rischio in famiglia), in particolare attraverso quelle che Edwards chiama le «caratteristiche atto-performative del parlare e del narrare» (1997, p. 122).

Con l'analisi della conversazione nella prospettiva etnometodologica, l'interesse si è ulteriormente spostato sul *talk-in-interaction*:

«talk is not something ephemeral that disappears with the sound waves that carry it, but instead constitutes a dense environment and set of local resources for the construction of relevant, meaningful actions» (Goodwin, 2006, p. 453).

Per questa ragione, il metodo dell'analisi conversazionale indica come ogni categoria sociale venga costruita nei contesti organizzativi attraverso le pratiche discorsive (Boden, Zimmerman, 1991), che producono e trasformano "*local theories*" in maniera dialogica e consensuale (Drew, Heritage, 1993; Fabbri, 2007).

2.2.3.5 Le pratiche discorsive nel lavoro degli operatori dei servizi per la tutela

Alla luce del quadro teorico che è stato sinteticamente delineato, si può sostenere che, nel momento in cui costruiscono un discorso sulla pratica, i professionisti che appartengono ad un'organizzazione sociale prendono parte ad una conversazione nella quale essi mobilitano ed esprimono diversi elementi semantici (significati) attraverso una trama narrativa (storie).

Nel loro modello di analisi della conversazione denominato *Coordinated Management of Meaning* (Pearce, Cronen, 1980; Cronen, Pearce, 1982) insistono sull'esame delle connessioni riflessive contenute in ogni enunciazione e sui differenti livelli contestuali in cui si inquadra ciascuna conversazione. Se questo modello è applicato all'analisi del discorso sulle pratiche, ciascun predicato che costituisce il lavoro di categorizzazione rinvia ad una struttura di senso localizzato all'interno di una gerarchia di livelli contestuali nell'ecologia della persona: la biografia della persona, il suo percorso professionale, l'ambiente organizzativo e la cultura della società. L'esplorazione dei legami tra i differenti elementi semantici mette così in luce il carattere "teorico" del discorso, perché riconducibile alle matrici interpretative e contestuali dei soggetti.

Le ricerche – realizzate in ambito internazionale e ancora scarsamente diffuse nel contesto italiano – che hanno preso in esame le conversazioni che nel lavoro sociale e sanitario gli operatori costruiscono per descrivere e giustificare il proprio agire, confermano che tali processi comunicativo-riflessivi esercitano una considerevole influenza sull'intervento professionale e sui suoi esiti e che il "parlato interprofessionale" può implicare, riprodurre e rinforzare alcuni aspetti delle identità degli operatori rispetto al loro lavoro (Atkinson, 1995; Hall, 1997; Latimer, 1997). Quando i professionisti parlano tra di loro entrano infatti facilmente in circolazione le conoscenze tacite e le categorizzazioni sottese alle pratiche, che da monologo "privato" si fanno ragionamento dichiarabile e "pubblico", dal momento che, come afferma Dewey, «ciò che realmente si trova "all'interno" dell'esperienza ha un'estensione molto più ampia di ciò che viene *conosciuto*» (1925, p. 34).

Il lavoro sanitario e socio-educativo potrebbe essere definito soprattutto come "relazionale" e fondato su una gamma di tecniche comunicative che faciliterebbero la

descrizione delle proprie attività. In realtà, alcuni studi (Coutourier, Huot, 2013; Lecomte, 2002; Racine, 2000) hanno messo in luce le difficoltà degli operatori nel *dire* e *teorizzare* la pratica professionale: «Possiamo allora concludere che ci sono delle azioni che sono compiute meglio di quanto non siano dette» (Coutourier, Huot, 2013, p. 108).

Questa non fluidità nella narrazione sembra rinviare alla storica questione del rapporto tra teoria e pratica, tra saperi teorici e saperi basati sull'esperienza (Racine, 2000; Lecomte, 2002). Le ricerche realizzate in quest'ambito hanno osservato regolarmente questo scarto, mettendo a confronto le prescrizioni legate al tipo di lavoro (protocolli, programmi, norme legali, politiche organizzative e istituzionali, quadri normativi ecc.) con quello che *fanno* concretamente i professionisti nel contesto, confermando in questo modo la non corrispondenza tra "teorie dichiarate" e "teorie-in-uso" effettive (Argyris, Schön, 1996). Tuttavia, le indagini sembrerebbero mettere in luce come questo *gap* assuma un'ampiezza e una struttura particolari per le professioni che fanno della relazione lo strumento prioritario, come l'area del lavoro educativo e socio-sanitario implicato nei percorsi di tutela:

«Questi professionisti, la cui attività lavorativa implica l'utilizzo della parola, non dichiarano volentieri quello che fanno, come se temessero che la traduzione in parola delle pratiche possa tradire il senso della loro esperienza» (Ion, Tricart, 1984, p. 8).

É stata avanzata l'ipotesi secondo la quale la difficoltà a mettere in parola la pratica contenga in essa stessa un rapporto rispetto alla teoria. Beillerot dichiara a questo proposito che le pratiche sociali sono difficili da rendere leggibili, in quanto vanno a costituire degli oggetti astratti e complessi e non dei dati grezzi immediatamente percepibili: «Queste pratiche non possono essere comprese e interpretate se non attraverso l'analisi dell'attività discorsiva» (1998, p. 20).

Nell'ambito del racconto delle pratiche professionali, è stato attribuita in queste ricerche alla parola *teoria* una duplice accezione:

1. *teoria*, che rinvia ad un corpo di conoscenze e a un dispositivo discorsivo coerente che offre una spiegazione della realtà;

2. *teorico*, che corrisponde ad una postura nello sguardo verso la realtà «che interroga dall'esterno i fenomeni» (Coutourier, Huot, 2012, p. 111).

Da un lato, nella *teoria*, si ritrova un insieme strutturato di conoscenze che fondano la loro coerenza e pertinenza all'interno della comunità scientifica e dall'altro, nel *teorico*, sussiste un insieme di conoscenze che si costituisce come altrettanto strutturato, a condizione che il lavoro analitico sia condotto a partire dai campi semantici di riferimento.

Popper (1982) ha teorizzato una concezione tripartita della realtà, in cui è contenuta la distinzione tra il Mondo 1 (oggetti e stati fisici), Mondo 2 (stati di coscienza e disposizioni comportamentali) e Mondo 3 ("contenuti oggettivi del pensiero", soprattutto dei pensieri scientifici e poetici e delle opere d'arte), che offre un spiegazione dello sforzo che richiede il passaggio dall'esperienza praticata concretamente alla sua simbolizzazione astratta in un discorso socialmente condivisibile.

Sviluppare delle strategie per la produzione collettiva di un discorso teorico in situazione concreta di lavoro pone una sfida tanto alla metodologia della ricerca quanto all'assetto organizzativo dei servizi responsabili degli interventi per la tutela. Per gli operatori di area sociale, sanitaria ed educativa è possibile chiarire il rapporto con il "teorico" contenuto nel proprio agire quando vengono appositamente predisposte occasioni di attività collettive ed interdisciplinari di presa e di scambio di parola. Una pratica discorsiva collettiva e a cadenza regolare esercita e sviluppa la produzione di una verbalizzazione più pertinente per dire la pratica. Questo processo comporta di necessità una messa a distanza dall'immediatezza dell'esperienza in uno spazio e in un tempo appositamente dedicati:

«Non esiste scienza senza astrazione, e astrazione vuol dire essenzialmente che determinati eventi vengono trasferiti dalla dimensione dell'esperienza pratica e familiare entro quella dell'indagine riflessiva e teoretica. La capacità di svincolarsi temporaneamente dall'assillo e dalle preoccupazioni di immediate necessità pratiche costituisce una condizione iniziale per l'applicazione del metodo scientifico in qualsiasi campo» (Dewey, 1929, p. 9).

Perrenoud (2002) invita infatti a distinguere tra *l'analisi riflessiva dell'azione* proposta da Schön (1983) e *l'analisi riflessiva delle pratiche*: la prima è un metodo che mira a ridurre lo scarto tra l'azione e il "discorso", nella prospettiva del cambiamento della pratica, mentre la seconda ha lo scopo di conferire un senso a questo scarto, per cui Perrenoud propone di accompagnare il professionista che racconta a descrivere il più precisamente possibile l'insieme delle procedure legate alle sue azioni, vale a dire i saperi pratici specifici e contestuali, piuttosto che le categorie generali di riferimento. L'analisi delle pratiche professionali attraverso la descrizione dell'azione e l'opportunità di «interazioni ampie e generose» (Dewey, 1925, p. 121) permettono quindi di reinscrivere l'attore nel suo tessuto concreto di appartenenza, piuttosto che stimolarlo ad astrarsi da esso, per modificare la focalizzazione epistemica del suo discorso.

2.2.4 I processi di formazione continua nel programma P.I.P.P.I.: il tutoraggio con gli operatori

"É forte la sensazione nel tutoraggio di formarsi in corso d'opera e di capire man mano cosa sta accadendo"
(operatore città di Bologna)

«Il tutoraggio, in mezzo alle nostre cose sempre di corsa, ci costringeva a fermarci e quindi è stato importante per la verifica, l'osservazione, l'occhio che diventava uno scandaglio e che costringeva noi operatori a ripensare, a riferirsi e forse a guardarsi intorno"
(operatore città di Bologna)

2.2.4.1. Il tutoraggio nel Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.

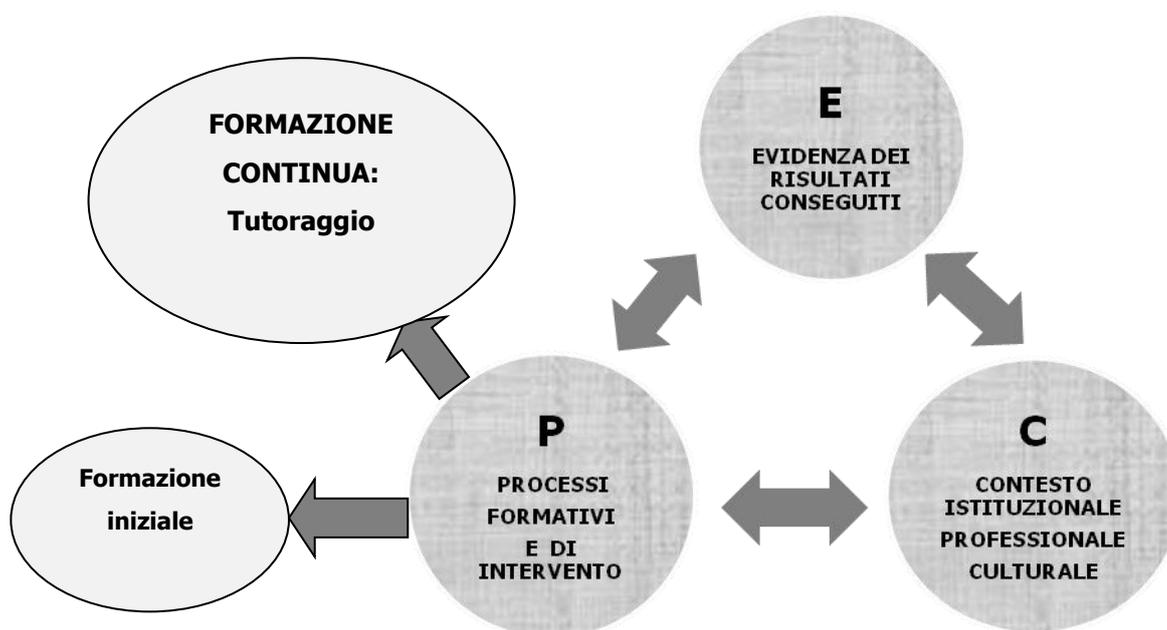
All'interno del Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I., descritto nel capitolo 1, i processi di formazione si sono declinati secondo due modalità complementari (vd. Figura 6):

- la *formazione iniziale*, realizzata nella fase di pre-implementazione con gli operatori delle équipes e con i referenti istituzionali dei servizi per la tutela delle

città partecipanti, il cui obiettivo primario è la conoscenza dei principi teorici e metodologici irrinunciabili del programma;

- la *formazione continua*, che si è sviluppata attraverso incontri periodici (con cadenza mediamente bimestrale) nelle singole Città partecipanti al programma con gli operatori delle équipes coinvolte – denominati “tutoraggi” –, che hanno previsto la presenza di due componenti del Gruppo Scientifico dell’Università di Padova con la funzione di tutor facilitatori.

Figura 6 I processi di formazione nel Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.



Il tutoraggio ha avuto la finalità di favorire l’implementazione del programma in coerenza con i principi fondamentali del *frame* teorico e metodologico, ma nello stesso tempo di promuoverne una declinazione contestuale come “forma aperta”, in grado di rispettare e valorizzare le specifiche esigenze, gli assetti organizzativi, le risorse e i vincoli di ogni realtà cittadina partecipante. Il tutoraggio si è configurato quindi come il contesto fisico e sociale, formalmente riconosciuto, per raccogliere i racconti individuali e collettivi del vissuto legato alle pratiche con le famiglie e per rielaborarli in un’*esperienza* ripensata e quindi modificabile.

Come negli altri contesti territoriali partecipanti a P.I.P.P.I., anche nella città di Bologna, città dove si è realizzato il presente percorso di indagine¹⁰, il gruppo di lavoro interprofessionale, formato dai componenti delle équipes che seguivano le famiglie incluse nel programma, si è costituito nella fase di pre-implementazione, permettendo di registrare negli incontri di tutoraggio la presenza costante della totalità dei professionisti coinvolti.

2.2.4.2 Obiettivi del tutoraggio

Gli obiettivi del tutoraggio sono stati esplicitamente definiti come:

- l'esercizio e lo sviluppo di strategie di confronto intersoggettivo, come *setting* mentale per la produzione del discorso teorico sulla pratica;
- lo scambio tra le forme di *teoricità* (Couturier, Hout, 2003) dei diversi professionisti che compongono le équipes dei servizi per la tutela;
- l'individuazione e la verbalizzazione degli aspetti di efficacia e di complessità emergenti nella relazione e negli interventi con le famiglie neglienti;
- la formalizzazione e la circolazione degli apprendimenti che si sono originati dall'analisi riflessiva sull'esperienza professionale.

Il costrutto di *partecipazione periferica legittima* introdotto da Lave e Wenger (1991) prevede infatti che l'apprendimento continuo negli ambienti lavorativi consista in un progressivo accesso alle attività delle comunità di pratiche, in cui si esercitano le funzioni di *learning*, *meaning* e *identity* (Wenger, 1998).

«L'apprendere, il pensare e il conoscere sono relazioni tra persone che agiscono nel e attraverso un mondo strutturato socialmente e culturalmente» (Lave, Wenger, 1991, p. 52).

Dalle testimonianze degli operatori raccolti nel focus group realizzato nella fase conclusiva dell'implementazione emerge che gli incontri di tutoraggio sono stati percepiti come delle occasioni di sosta – tanto agognate quanto rare nell'attuale

¹⁰ Si era inizialmente previsto che i partecipanti alla ricerca fossero gli operatori dei servizi per la tutela di Padova. La città è però entrata nel programma P.I.P.P.I. solo alla terza implementazione (biennio 204-2015), per cui il percorso di indagine è stato realizzato nel contesto della città di Bologna, già coinvolta nella prima edizione del programma.

congiuntura organizzativa dei servizi per la tutela – rispetto ai ritmi quasi sempre frenetici del “fare”, segnati sovente dall’emergenza risolutoria dei problemi. I professionisti hanno in questo modo avuto l’opportunità di sperimentare il ruolo inedito di “ricercatori pratici” (Mortari, 2003; 2009; Mortari, Camarlinghi, D’Angella, 2009; Fabbri, 2007), in grado di validare i propri modelli di riferimento, trasformandoli da paradigmi culturalmente e inconsapevolmente assimilati in prospettive intenzionalmente assunte e in teorizzazioni più codificate e per questo generalizzabili.

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

2.2.4.3 Metodologia e tecniche del tutoraggio

La prima componente metodologica del tutoraggio fa riferimento alla partecipazione congiunta delle diverse figure professionali che compongono le équipes responsabili dei processi di sostegno delle famiglie negligenti incluse nel programma. Secondo i teorici dell’attività, l’esistenza di relazioni multiple è una caratteristica distintiva delle forme post-industriali dell’organizzazione, al punto che per alcuni studiosi che concordano con tale approccio il *focus* della teoria si sta progressivamente spostando dallo studio dei sistemi di attività presi isolatamente a quello delle costellazioni di sistemi di attività interconnessi (Engeström, Miettinen, Punamaki, 1999).

I gruppi di lavoro multidisciplinari sono in effetti un dispositivo già stabilmente presente negli assetti organizzativi di almeno una parte dei servizi per la tutela del nostro Paese, disposto e regolato da un’ampia gamma di disposizioni normative a livello nazionale e locale. È comunque diffusamente riscontrabile come, nonostante tale legittimazione formale, una collaborazione realmente inter-professionale faticosa a decollare per una serie di fattori sia trasversali ai diversi territori sia di natura strettamente contestuale:

- variabili afferenti alle differenti *culture disciplinari* legate agli specifici percorsi formativi (dell'area sanitaria, sociale, educativa, scolastica ecc.) e alle componenti percepite come costitutive della propria identità professionale, che possono interferire con la costruzione di significati e linguaggi comuni e indurre timori di sconfinamenti ed "espropriazione" del proprio intervento, con reazioni di chiusura difensiva;
- variabili riferibili all'*organizzazione istituzionale* dei servizi per la tutela, che in un gran numero di realtà – e ciò si verifica anche nell'ambito cittadino dove si è svolta la ricerca – vede la titolarità degli interventi sanitari assunta dalle Aziende Sanitarie Locali e e la responsabilità dei sostegni sociali ed educativi in carico alle amministrazioni comunali, che in parte li affidano a loro volta al privato sociale. Tale netta ripartizione implica che i soggetti formali stabiliscano modalità di comunicazione e procedure operative perché per gli operatori appartenenti alle diverse organizzazioni (tra cui anche gli istituti scolastici territoriali) sia concretamente possibile lavorare insieme a favore degli stessi bambini all'interno di un progetto unitario.

Si è riscontrata infatti nella prima fase della sperimentazione una generale difficoltà dei diversi componenti delle équipes a percepirsi come *team* multidisciplinare unitario: la consolidata abitudine ad un lavoro prevalentemente per giustapposizione di pratiche parallele – piuttosto che per complementarità ed interdipendenza del "pensare" e del "fare" tra operatori di servizi diversi – ha costituito per alcuni professionisti un ostacolo ad entrare nella logica dell'integrazione progettuale ed operativa prevista dal programma P.I.P.P.I..

La questione, da questo punto di vista, verte soprattutto sui modi di rappresentazione ed espressione propri delle diverse comunità di pratiche e saperi (Lave, Wenger, 1991; Gherardi, 2000). L'apprendimento di matrice riflessiva è diventato in questo senso un dispositivo per la coesione e la negoziazione delle équipes, richiedendo ai differenti ruoli professionali una comune consapevolezza della capacità di generare conoscenza – senza omologare nel contempo le proprietà intrinseche alle diverse identità professionali e ai relativi contesti d'azione – e per la comunicazione tra una pluralità di repertori interpretativi e di *sensemaking* della realtà del lavoro con le famiglie (Piccardo, Benazzo, 1996). Raggiungere il consenso

su una "teoria" sufficientemente condivisa ha rappresentato quindi un obiettivo prioritario, per la comprensione reciproca tra comunità professionali diverse, ciascuna delle quali utilizza propri "giochi linguistici" spesso di difficile traducibilità. Il tutoraggio si è posto proprio come un luogo – fisico e mentale insieme – di promozione del dialogo interprofessionale per la negoziazione di saperi metateorici e la co-costruzione di competenze trasversali.

A questo proposito la teoria dell'attività ha proposto delle spiegazioni sulle modalità che permettono a diversi saperi in azione di lavorare in maniera concertata. Wenger (1998) individua in particolare tre forme di raccordo fra professionalità diverse:

1. *l'istituzione di "pratiche di confine"*, come la costituzione di gruppi multifunzionali di lavoro, che possono corrispondere nel programma P.I.P.P.I. alle équipes multidisciplinari. Wenger tuttavia sottolinea che queste strategie possono funzionare nella misura in cui i rapporti dei professionisti con la comunità di pratiche d'origine restano forti e significative;
2. *la sovrapposizione fra pratiche*, che prevede "visite" reciproche tra componenti dei vari ambiti professionali per allinearne temporalmente e spazialmente i saperi e le azioni;
3. *l'apertura delle periferie*, che consiste nel permettere da parte di un sistema ai membri di altre comunità di occupare posizioni di *partecipazione periferica legittima* per conoscere ed osservare alcune delle proprie attività peculiari, con il risultato di un'iniziale comprensione da parte degli "ospiti", che faciliterà il successivo trasferimento e riuso di ciò che avranno appreso nel momento in cui ritorneranno nel proprio contesto di appartenenza.

I teorici dell'attività sottolineano inoltre come lo stesso *focus* dell'attività rappresenti potenzialmente una piattaforma di concertazione tra diverse declinazioni del sapere pratico e i sistemi di attività da cui scaturiscono, nel momento in cui le comunità professionali condividono la medesima area di intervento, come si verifica per i servizi sociali, sanitari, educativi e scolastici che si occupano del progetto di tutela dei medesimi bambini.

A questo scopo, viene considerato di centrale importanza il ruolo rivestito da alcune tipologie di *artefatti* per la contaminazione dei differenti saperi professionali e il coordinamento successivo delle azioni negli specifici ambiti di intervento. Questi

artefatti vengono definiti oggetti di confine o "oggetti liminali" (Star, Greisemer, 1989), che sono in grado di assumere un significato trasversale nell'ambito di comunità di pratiche diverse, trattandosi di oggetti sufficientemente plastici da assorbire e adattarsi ai bisogni e alle peculiarità "locali", in quanto sono

«sufficientemente robusti da mantenere un'identità stabile in luoghi diversi e con significati diversi presso mondi sociali differenti, sebbene la loro struttura sia comune a più di un mondo sociale in modo da essere riconoscibile ed essere uno strumento di traslazione» (Star, Greisemer, 1989, p. 393).

La funzione di "oggetto liminale" è stata rivestita nel corso dei tutoraggi dai principi teorici e metodologici del programma e in particolare dal modello multidimensionale ed ecologico de "Il Mondo del Bambino", che ricompona nella sua struttura – sia come cornice teorica di riferimento sia come strumento concreto per la valutazione e la progettazione con le famiglie – una pluralità di riferimenti disciplinari riguardo alla concezione della crescita dei bambini e della loro protezione.

Bechky (2003) ha inoltre avanzato l'ipotesi che un'importante forma di connessione tra conoscenze e pratiche e tra le comunità che le sostengono è costituita dalla presenza attiva di persone incaricate di fungere da tramite, definite "traduttori". Tale ruolo nei tutoraggi è stato esercitato dai componenti del Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, dai referenti cittadini e dagli operatori che hanno ricoperto il ruolo di coach, figura introdotta a partire dalla seconda implementazione di P.I.P.P.I. con il compito di facilitare i colleghi delle équipes nell'implementazione del programma, assumendo una posizione di "parità competente" rispetto alla conoscenza del metodo.

All'interno di una comunità di pratiche le modalità di guida e assistenza per garantire ai suoi componenti la *partecipazione periferica legittima* sono state definite con il termine di *scaffolding*, metafora proposta inizialmente da Wood, Bruner e Ross (1982) per descrivere il ruolo dell'esperto nei confronti di soggetti in apprendimento, che consiste nel creare un ambiente (fisico, cognitivo e comunicativo) che riduca gli errori e le mancanze di chi sta imparando nei primi passi verso l'acquisizione di competenze. La funzione di *scaffolding* consiste quindi nel superare la distanza tra le

richieste dell'attività e il livello di competenza richiesto: il compito viene mantenuto costante, ma in una versione semplificata, attraverso un intervento di supporto (*prompting*) e monitoraggio (*coaching*) dell'esperto, che progressivamente va a ridursi (*fading*). Coloro che devono apprendere, infatti, hanno bisogno di cominciare dalla periferia del lavoro in situazione autentica e di muoversi progressivamente con l'incremento delle capacità verso una piena partecipazione all'attività.

La facilitazione cognitiva e comunicativo-relazionale da parte dei tutor era indirizzata in primo luogo a predisporre e presidiare un *setting* di ascolto non valutativo e di narrazione critica dell'esperienza che potesse essere rielaborata attraverso la risonanza e l'analisi collettiva. In questo modo, si apre la possibilità di una "descrizione doppia" (Bateson, 1972; Sclavi, 2000) (o probabilmente anche plurima) della situazione descritta, che contribuisce a decostruire le "narrazioni saturate dal problema" (White, 1992) e irrigidite in letture simmetriche o impotenti in favore di storie alternative, capaci di rimobilizzare nuove interpretazioni e di conseguenza differenti comportamenti.

Tale processo di innovazione viene definito da Engeström (1987) nella cornice della teoria dell'attività "apprendimento per espansione" (*expansive learning*), che ha luogo quando i membri di un sistema di attività reinterpretano collettivamente il loro mondo, ridefiniscono l'oggetto delle loro azioni, ricostruendo aspetti chiave del contesto e introducendo nuove forme di mediazione cognitiva e operativa con esso.

Cruciale è stata l'attenzione dei tutor a mantenere una posizione di facilitazione e non di sostituzione nei processi di riflessione e di presa di decisione, di accompagnamento dell'apprendimento induttivo e esperienziale e non di prescrizione di procedure standardizzate e di lettura delle incertezze e dei rallentamenti nell'implementazione del programma non tanto come "errori" e "fallimenti" unidirezionali (delle famiglie o dei servizi), ma come un'opportunità processuale e conoscitiva per gli operatori protagonisti e per i colleghi di altre équipe presenti all'incontro. La metodologia del tutoraggio ha assunto infatti come riferimento teorico-pratico l'isomorfismo della relazione tra gli operatori e i tutor del Gruppo Scientifico con l'interazione tra gli operatori e le famiglie (e, a loro volta, con il rapporto tra i genitori e i bambini), in modo che i professionisti potessero sperimentare il più possibile – per poi riprodurre con i genitori - un'esperienza di

comprensione empatica, di "ben-trattamento" e di autentico protagonismo nel proprio processo di formazione e di cambiamento, in aperto contrasto con possibili vissuti di "giudizio" e "controllo" sulla propria competenza.

All'interno del Modello Logico di Implementazione, il tutoraggio ha voluto quindi estendere il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa ad un altro livello del sistema della tutela, riproponendo tra ricercatori e professionisti il medesimo contesto di rispetto, ascolto e co-evoluzione che gli operatori promuovono nel rapporto con le famiglie negligenti:

«L'agire riflessivo sollecitato con i genitori non è solo nell'azione dei professionisti con le famiglie, ma anche nell'azione dei ricercatori con gli operatori che sperimentano lo stesso metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa che praticano con le famiglie e nel quale si ritrova, con dei contenuti differenti, lo stesso processo» (Milani, 2015, p. 8).

Si è considerata opportuna tale opzione metodologica di tipo "leggero" – nell'accezione con cui Calvino (1985) utilizza questo termine – in particolare per:

- affrontare eventi riportati dagli operatori come imprevisti o critici nella presa in carico delle famiglie e nel funzionamento delle famiglie stesse (relazioni interne difficili, problemi economici, lavorativi, di salute ecc.);
- riportare il *focus* della riflessione sulle premesse del programma e riorientare le relative azioni, senza nel contempo svalutare gli operatori e il loro impegno, soprattutto in un contesto "pubblico" com'è quello del tutoraggio fra colleghi di servizi, anche di zone lontane della città, con scarse occasioni pregresse di collegialità e cooperazione;
- prevenire la costruzione di "alleanze" o collusione anche involontaria con "schieramenti" di operatori nei confronti di altri, nel tentativo di mantenere una posizione equidistante e di mediazione a favore dell'intera équipe multidisciplinare e del gruppo allargato nel suo complesso;
- lasciare progressivamente spazio all'*expertise* dei referenti cittadini, dei coach e degli operatori nel gestire la rete di comunicazione interna del gruppo di lavoro e scegliere le procedure considerate valide e sostenibili – perché

sintonizzate con quello specifico contesto – per affrontare difficoltà e conflitti tra le famiglie e i professionisti e tra i professionisti stessi.

Nella conduzione dei tutoraggi sono state proposte in forma alternata due tecniche complementari per la facilitazione dei processi comunicativi e decisionali nel gruppo di lavoro inter-professionale:

- la discussione e la verifica dei processi di relazione e di intervento messi in atto con le famiglie partecipanti al programma, in un tempo dedicato specificatamente alle singole équipe;
- il confronto in plenaria fra gli tutti operatori delle équipe della Città partecipanti alla sperimentazione, tramite la narrazione riflessiva delle informazioni sul lavoro con le famiglie e l'emersione/rielaborazione di questioni teoriche ed operative trasversali, che potessero essere generalizzate in metapensiero collettivo. Tale formula allargata di partecipazione si è rivelata funzionale in particolare nella transizione tra una fase e l'altra della sperimentazione (T0-T1-T2), per il promemoria degli impegni e delle scadenze, per ribadire il senso e gli obiettivi della ricerca-azione, per raccogliere dubbi e difficoltà degli operatori e tracciare delle direzioni progettuali di riflessione ed azione.

Efficace per il confronto intra e inter-professionale nel tutoraggio si è dimostrato l'utilizzo di tecnologie discorsive e riflessive per approfondire anche attraverso l'evidenza empirica il racconto e la verifica delle pratiche:

- la condivisione dei dati quantitativi e qualitativi degli strumenti per la valutazione nelle diversi tempi della sperimentazione, in modo che ogni équipe multidisciplinare accedesse non solo ai dati sull'esito del proprio lavoro con i genitori e i bambini, ma anche anche ai dai che riguardavano tutta la comunità allargata dei professionisti e potessero così conoscere i processi in atto sia a livello micro che macro.

«grazie a queste restituzioni dei dati aggregati, la ricerca entra nella pratica, perché operatori e ricercatori insieme possono negoziare i significati attribuiti ai dati interrogandosi su come ciascuno costruisce la sua conoscenza, su come essa influisce sulla pratica e su come si creano alcune narrazioni sulle famiglie, facendo attenzione agli elementi soggettivi

della pratica, confrontati con i dati raccolti attraverso gli strumenti di valutazione» (Milani, 2015, p. 8)

I ricercatori in questo modo condividono con gli operatori teorie, metodi e strumenti per valutare *outputs* e *outcomes* dell'intervento con le famiglie, in modo che ogni professionista diventa ricercatore rispetto alla sua pratica: «in questa comunità siamo tutti ricercatori» (Ibidem);

- l'analisi della progettazione in RPMonline;
- l'adozione di tecniche appartenenti alla videoricerca (Goldman, Pea, Barron, 2009), con la condivisione di sequenze videoregistrate di situazioni in cui sono stati utilizzati gli strumenti ("Il Mondo del Bambino", l'ecomappa, il Kit "Sostenere la genitorialità") con i genitori e i bambini e di incontri in équipe multidisciplinare;
- l'analisi di situazioni emblematiche per i fattori di complessità o di efficacia che le contraddistinguevano dal punto di vista dei professionisti, attraverso le tecniche dell'*incident* e dello "studio di caso" (Di Nubila, 2000; Trincherò, 2009), tramite l'analisi circolare della documentazione relativa alla valutazione e alla progettazione a favore della famiglia e ai processi della sua partecipazione, del lavoro integrato in équipe e del carattere intensivo o meno degli interventi di aiuto. Mortari (2003) sottolinea a questo proposito il valore apprenditivo del «pensare per casi», che introduce un elemento di dissonanza emotiva e cognitiva e crea la necessità di «interrogare l'ovvio» (p. 30).

«Ciò che è necessario per il pensiero è cogliere quegli eventi, quei passaggi che proprio in quanto eccedenti rispetto all'ordinario danno da pensare. Riflettere analiticamente sull'esperienza già compiuta richiede quell'attenzione che, pronta a cogliere rotture e discontinuità, individua il caso, cioè quell'evento che non è assimilabile dentro le griglie del nostro ordito interpretativo; il caso è l'evento che si impone allo sguardo perché sfugge all'ordine consueto e ci interroga. È sul caso, nella sua unicità e singolarità, che prende inizio il pensare, perché è il caso che innesca la passione di capire» (Ivi, p. 30).

Indicatori di coesione e cooperazione nel gruppo di lavoro (Contini, 2000; Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992; Maselli, Zanelli, 2013; Milani M., 2013; Speltini, palmonari, 1999; Weick 1995) sono stati considerati:

- a) *dal punto di vista organizzativo*: l'accordo preliminare sui tempi e i contenuti degli incontri di tutoraggio tra i tutor e i referenti cittadini; la comunicazione con anticipo dell'ordine del giorno e dell'appuntamento calendarizzato a cura del referente a tutti i componenti del gruppo di lavoro; la proposta da parte dei partecipanti di contenuti da affrontare negli incontri; l'organizzazione degli aspetti logistici; la puntualità e la permanenza degli operatori per l'intera durata dell'incontro; l'organizzazione di momenti conviviali; la diffusione successiva di messaggi e materiali in piattaforma o via mail;
- b) *dal punto di vista relazionale*: l'ascolto e il sostegno reciproco tra operatori della stessa o di diverse équipes; la circolarità delle comunicazioni e degli interventi nel gruppo; la qualità e la quantità delle interazioni verbali e non verbali reciproche; la disponibilità all'esplicitazione della propria visione professionale e alla comparazione con letture ed orientamenti di diversa matrice teorica e prassica, per individuarne le specificità e i punti di contatto; il *tutoring* reciproco nelle situazioni più difficili delle/con le famiglie, per la lettura delle dinamiche ad esse sottese e l'individuazione di strategie divergenti e "creative" per affrontarle; l'accoglienza e l'adozione di atteggiamenti e strategie assertive di *problem solving* interpersonale nei casi di conflitto potenziale e conclamato con le famiglie e all'interno delle stesse équipes; il rispetto di decisioni e scadenze concordati negli incontri; la consulenza da parte del referente e dei coach per eventuali criticità che si presentassero nelle équipes; gli appuntamenti intermedi autoconvocati e autogestiti dal referente, dai coach e dagli stessi operatori tra le date previste dei tutoraggi; la verbalizzazione delle proprie eventuali resistenze al cambiamento professionale, insieme alla rilevazione di microevoluzioni in sé e nelle famiglie e delle relative ricadute apprenditive;
- c) *dal punto di vista motivazionale*: la richiesta e l'organizzazione di eventi formativi in loco; l'adesione da parte della Città all'edizione successiva del programma; la disponibilità a svolgere il ruolo di coach nelle azioni di

diffusione della metodologia da parte di operatori che avevano partecipato alla prima sperimentazione.

3. IL DISEGNO DELLA RICERCA

*«L'avanzamento della conoscenza consiste principalmente nella
modificazione di nostre conoscenze precedenti»*

(Popper, 1969, p. 89)

3.1 Metodologia della ricerca

3.1.1 Approcci metodologici della ricerca¹¹

La possibilità di avere strumenti di conoscenza che documentino il rapporto tra il bisogno espresso dalla persona e la risposta fornita può essere utile per dare forma al lavoro sociale, al fine di renderlo verificabile, trasmissibile e comunicabile anche all'esterno. A tale fine in letteratura (Marchesi *et al.*, 2011; Stame, 2001) sono riconoscibili numerosi metodi secondo cui effettuare la ricerca valutativa, tra i quali la scelta è orientata dall'oggetto e dalle finalità dell'indagine. All'interno del dibattito sui metodi di ricerca, nel campo delle scienze umane viene infatti ribadita l'attenzione ad un nesso coerente tra teoria di riferimento, ipotesi di ricerca e procedure scelte per l'indagine (Lumbelli, 1990; Mantovani, 1995).

«Esistono numerosi approcci tra cui scegliere, nella consapevolezza che ciascuno è in grado di cogliere una parte della realtà, che ciascuno ha i suoi punti di forza e le sue limitazioni che fanno sì che nessun metodo è adatto a tutti i possibili oggetti delle valutazioni, che, cioè, non esiste un *gold standard* nella valutazione» (Stame, 2011, p. 24).

Superata oramai definitivamente l'associazione lineare di derivazione positivista tra conoscenza scientifica e empirismo puro, tra i più importanti approcci proposti dalla letteratura sulla valutazione è possibile riconoscere:

- l'approccio *controfattuale* (Trivellato, 2009), che risponde alla domanda: "Si sono ottenuti i risultati voluti? Gli effetti ottenuti sono stati causati dall'intervento?". Questo tipo di analisi si concentra sulla differenza tra quanto è stato conseguito con l'intervento e quanto sarebbe accaduto senza l'intervento, nella situazione ipotetica (appunto "controfattuale") in cui l'intervento non fosse avvenuto.

¹¹ La prima parte del presente paragrafo fa parziale riferimento alla metodologia di ricerca adottata nel Programma P.I.P.P.I., così come descritta in Serbati, Milani 2013, pp.95 e ss. e Milani *et al.*, 2015, Sezione 3.

«Il metodo controfattuale è adatto a valutare interventi semplici, con obiettivi chiari e linee guida per l'attuazione molto precise» (Ivi, p. 25).

Va precisato che nelle scienze umane non è possibile applicare il metodo sperimentale in senso proprio, arrivare cioè a formalizzare la relazione causale tra variabili che andrebbe a determinare un fenomeno di interesse. Il mondo delle azioni sociali, dei comportamenti, delle relazioni e delle scelte degli individui e dei gruppi è difficilmente adattabile alla logica sperimentale strettamente intesa, per l'impossibilità di ricreare "in laboratorio" l'oggetto della conoscenza. La prevedibilità individuata dalla ricerca è quindi espressa in termini di risultato medio o *tipico* e le previsioni hanno di necessità un valore idiografico, potendosi applicare esclusivamente al particolare gruppo osservato, a meno che esso non sia stato selezionato in modo da rappresentare un più ampio collettivo di cui sia un campione rappresentativo (Clerici, 2009);

- l'approccio *basato sulla teoria* (Weiss, 1997) e l'approccio *realista* (Pawson, Tilley, 1997), che rispondono entrambi alla domanda: "*Cosa è successo? Cosa ha funzionato meglio, dove, per chi e perché?*". Diversi autori (Leone, 2009; Kazi, 2003; Stame, 2001, 2002) sottolineano l'importante apporto di questi nuovi modelli, che si sforza di andare oltre la determinazione degli effetti di un intervento, per indicare le teorie e i meccanismi che spiegano perché si ottengono determinati effetti, in quali circostanze e con il coinvolgimento di quali soggetti;
- l'approccio costruttivista, che risponde alle domande: "Cosa è accaduto?", "Quello che è accaduto è buono e utile secondo i valori e i significati dei partecipanti all'intervento?", "Come è possibile definire il successo dell'intervento in modo negoziato e condiviso nella comunità in cui si è sviluppato il percorso conoscitivo?". Il presupposto di tale modello è che la realtà sociale sia maggiormente complessa di quanto possa essere descritto nei programmi anche più accurati e che la finalità della ricerca sia esplicitare il repertorio dei punti di vista, anche divergenti, tra i partecipanti, per costruire una conoscenza più profonda e comune dell'oggetto dell'esplorazione.

All'interno del piano sperimentale di P.I.P.P.I. si è cercata un'integrazione tra questi tre approcci metodologici, dando vita a quello che è stato definito *approccio partecipativo e trasformativo* alla valutazione (Serbati, Milani, 2013).

Infatti, facendo riferimento alla formula dell'implementazione di "successo" – $IS=f(E,P,C)$ –, per comprendere il grado di efficacia di un intervento non basta accertare, ad esempio tramite l'analisi degli esiti, se ha conseguito gli effetti voluti, ma occorre ricostruire i diversi passaggi emersi in fase di implementazione e individuare i fattori psicologici, sociali e organizzativi che hanno esercitato la funzione di mediatori dei risultati. Per questi motivi è importante che la valutazione degli esiti sia completata dalle informazioni sui processi e sugli elementi contestuali ed "ecologici" che accompagnano gli interventi, in grado di "aprire la scatola nera (*black box*)" delle azioni che sono state programmate, ossia di approfondire le conoscenze sul raggiungimento degli obiettivi, attraverso una comprensione di che cosa è efficace per arrivarvi, secondo la visione dei partecipanti (Brandon, 2010; Lightbourn, Warren-Adamson, 2007; McNamara, 2010; Berry *et al.*, 2007).

Nella cornice del paradigma costruttivista, la ricerca scientifica si pone l'obiettivo di *interpretare* l'evidenza empirica che emerge dal campo indagato, per *comprendere* i significati che gli attori che agiscono in quel contesto attribuiscono agli eventi e che a loro volta ne influenzano atteggiamenti e comportamenti. Questo approccio ha origini lontane nella ricerca educativa, a partire dal pensiero di Dewey (1933, 1939), che rifiuta il riduzionismo di matrice comportamentista in favore di un approccio globale ai fenomeni umani, assegnando un ruolo centrale agli attori e autori della conoscenza. Nello stesso periodo, Dilthey (1919) riserva l'intento nomotetico – ossia la ricerca di regolarità e co-occorrenze empiriche di tipo causale-lineare – alle scienze della natura, mentre per le scienze umane, le *scienze dello spirito*, reclama uno specifico statuto epistemologico che tenga conto dell'unicità e dell'originalità dei fatti umani, da cui deriva un intento idiografico, ossia lo studio particolareggiato di azioni soggettive ed eventi contestualizzati. Dilthey contrappone così la *spiegazione* (*Erklärung*), basata sulle relazioni causali tra fattori, e quindi adeguata alle scienze naturali, alla *comprensione* (*Verstand*) delle motivazioni che guidano l'agire dei soggetti, maggiormente adeguata alle scienze umane. In questo approccio la comprensione sarebbe raggiungibile mediante l'analisi dell'esperienza vissuta

(*Erlebnis*) dai soggetti, finalizzata alla ricostruzione delle interpretazioni, delle attribuzioni di senso e dei modelli che ne guidano l'agire nel loro mondo della vita quotidiana (*Lebenswelt*).

Più recentemente, l'orientamento fenomenologico, ispirato alla filosofia di Husserl (1913), ha esercitato una notevole influenza sulla ricerca nell'ambito delle scienze umane (Bertolini, 1988; Caronia, 2011; Iori, 1988), nel tentativo di «catturare le strutture stabili dell'esperienza» (Gallagher, Zahavi, 2009), suggerendo l'impiego di tecniche qualitative – come l'intervista in profondità – per la comprensione dell'esperienza soggettiva (Tarozzi, Mortari, 2010).

Questa operazione esplorativa implica inevitabilmente la ricostruzione delle "visioni del mondo" dei soggetti, vale a dire delle loro categorie interpretative e dei loro sistemi di significato, ossia delle *rappresentazioni* – potremmo aggiungere, operando una connessione interdisciplinare con il tema della presente ricerca – che stanno alla base del loro agire. Viene così valorizzata nella tensione di "indagare l'esperienza" (Sità, 2012) una conoscenza "dall'interno" di tipo *emic*, che è orientata a cogliere i fenomeni non dal punto di vista dell'osservatore, quanto dalla prospettiva secondo cui gli attori percepiscono ed elaborano la realtà (De Monticelli, Conni, 2008).

Nella prospettiva metodologica costruttivista i racconti dell'"agire quotidiano" dei soggetti assumono un ruolo centrale, perché il presupposto teorico è che tutte le azioni sociali coinvolgano un atto e la conseguente narrazione di quell'atto, ovvero un punto di vista riguardo ad esso, che contiene anche una giustificazione delle azioni che sono state compiute e che risente dell'influenza del contesto in cui viene comunicato. Il riconoscimento della funzione costruttiva e sociale del linguaggio ha suggerito pertanto l'individuazione di metodi e tecniche per registrare e analizzare il parlato (Edward, Potter, 1992; Molder, Potter, 2005).

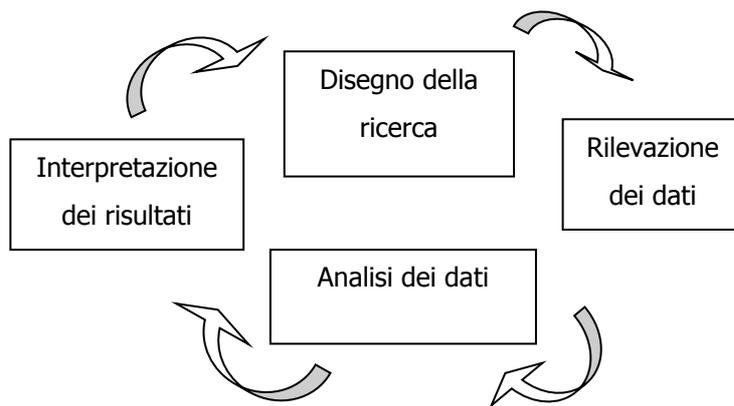
In apertura del suo testo fondamentale sull'etnometodologia, Garfinkel sostiene che:

«Le analisi che seguono cercano di trattare le attività pratiche, le circostanze pratiche e il ragionare sociologico come tema di ricerca empirica. [...] L'aspetto centrale è che le attività con cui i soggetti appartenenti a un dato contesto producono e gestiscono l'articolazione delle attività quotidiane sono identiche alle procedure che essi attuano per

renderle "raccontabili", [...] osservabili-e-riportabili, disponibili come pratiche contestuali di osservazione e racconto» (1967, p. 1).

Nell'ambito delle scienze umane il disegno sperimentale è un percorso che inizia con l'individuazione di un problema, tradotto in una domanda che si àncora ad un quadro teorico di riferimento, e prosegue precisandone i contorni e gli aspetti essenziali, per arrivare a definire gli obiettivi, l'oggetto dell'esplorazione e le procedure metodologiche attraverso cui realizzare l'indagine. Al termine del processo i risultati saranno rilette connettendoli ricorsivamente con la cornice teorica, per individuare direttrici di innovazione scientifica e operativa. Tale processo si può schematizzare con un "itinerario logico di tipo ciclico", rappresentato nella seguente figura (Palumbo, Garbarino, 2004; Kazi 2003).

Figura 7 Itinerario logico di tipo ciclico della ricerca



Fonte: Palumbo, Garbarino, 2004, p. 62.

Più specificatamente, il modello che "disegna" la ricerca in campo sociale è rappresentato da alcuni contributi in letteratura come un processo costituito da cinque fasi tra loro interdipendenti (Bailey, 1995; Palumbo, Garbarino, 2004):

- scelta dell'area tematica e formulazione della domanda;
- *costruzione del disegno di ricerca*: gli obiettivi (di tipo nomotetico o idiografico), le azioni, il metodo e gli strumenti per la raccolta dei dati;
- *raccolta dei dati*: definizione e strutturazione degli strumenti, individuazione del campione o gruppo d'indagine, raccolta dei dati. Nella ricerca realizzata

secondo la prospettiva costruttivista la pertinenza del metodo utilizzato non può essere deliberata solo dal ricercatore, ma va condivisa con tutti gli attori coinvolti nel processo euristico: a questo proposito Patton (1998) parla di *face validity*, ovvero di validità evidente per gli utilizzatori della valutazione, che quindi preveda un processo costruito su misura, con l'utilizzo dei loro linguaggi e in cui si trovi traccia dei loro valori e credenze. Il ricercatore, in questo senso, si adatta alle condizioni particolari del contesto e delle dimensioni che in esso potrebbero rivelarsi efficaci per l'esplorazione (Cadei, 2008);

- *analisi dei dati*: nel caso di ricerche quantitative questa fase consiste nell'inserimento dei dati raccolti in matrici di dati costruite attraverso le varie espressioni numeriche delle variabili e nelle conseguenti operazioni statistiche; nel caso di ricerche con un approccio qualitativo viene scelta una procedura di trattamento coerente con gli obiettivi e il tipo di materiali, i quali solitamente constano della trascrizione dei protocolli discorsivi di interviste o di focus group sui quali si applicano le tecniche di analisi del contenuto (Gattico, Mantovani, 1998; Mantovani, 1998; Milani, Pegoraro, 2011; Sorzio, 2005; Trincherò, 2002, 2009);
- interpretazione e presentazione dei risultati:

«La conclusione di una ricerca deve andare oltre la semplice esposizione di distribuzioni di variabili o illustrazione di casi: deve saper instaurare delle relazioni tra le variabili o delle connessioni fra i casi» (Bezzi, 2007, p. 116).

Nel caso delle ricerche quantitative tale processo di sintesi è costituito dall'enunciazione di rapporti causali tra le variabili, a partire dalle quali si opereranno deduttivamente delle inferenze per stabilire la conferma o la falsificazione delle ipotesi; nel caso di ricerche qualitative la presentazione dei risultati viene attuata attraverso una narrazione critica, condivisa prioritariamente con gli attori coinvolti, con l'obiettivo di far emergere i dati sui "tipi ideali" (caratteristiche, comportamenti, situazioni ricorrenti) riscontrati nell'analisi, sui "tipi non ideali" (caratteristiche, comportamenti, situazioni meno ricorrenti) e sui "tipi atipici" (caratteristiche, comportamenti, situazioni ricorrenti inaspettate) (Corbetta, 2003).

La letteratura ribadisce infatti che negli eventi sociali, diversamente che in quelli naturali, interviene, in modo decisivo, un fattore che, pur se riconosciuto come fondamentale nel processo di causazione, risulta di difficile rilevazione e inclusione nei modelli interpretativi: si tratta dell'*intenzionalità* degli attori sociali (individui ma anche loro aggregazioni) che a fatica e solo parzialmente risulta operazionalizzabile, cioè traducibile in misura (variabili statistiche, indicatori e indici) (Clerici, 2009). Inoltre, l'idea stessa di "causazione sociale" è messa in discussione (Palumbo, Garbarino, 2004): se una componente dell'agire sociale risulta "prevedibile" a partire da certe caratteristiche sociologiche dell'attore, questa prevedibilità è solo in termini di *tendenze prevalenti*, ottenute come sintesi dei singoli casi osservati.

Nel caso la ricerca abbia previsto l'uso combinato di tecniche quantitative e qualitative, è necessario raccordare i diversi risultati per arrivare a una sintesi unica. Questo passaggio risulta particolarmente delicato, in quanto l'integrazione di dati raccolti in forma mista implica la considerazione dei vantaggi e dei limiti di entrambi gli approcci metodologici (Patton, 1997). La letteratura sottolinea inoltre che sia i dati quantitativi che i dati qualitativi non sono mai da ritenere come *denotativi*, ma inevitabilmente sempre come *connotativi*, in quanto ugualmente descrittivi della realtà esaminata, e che quindi il loro valore di informazione e comprensione del fenomeno indagato si può pluralizzare a seconda della prospettiva epistemologica assunta per leggerlo. Particolare rilevanza assume nella ricerca con finalità idiografiche la condivisione dei risultati della ricerca con i partecipanti al percorso che, in contesti "naturali", hanno messo a disposizione tracce del loro agire e pensare quotidiano;

- *ampliamento della teoria di partenza*, attraverso l'apporto dei nuovi risultati.

3.2 Il disegno della ricerca

Nella presente ricerca è stato adottato un approccio metodologico di tipo costruttivista, individuando come oggetto di indagine la comprensione delle rappresentazioni degli operatori e, in secondo luogo, l'effetto di tali sistemi di significati sulle pratiche professionali con le famiglie. Visti però i tempi limitati

della ricerca – e dell'intervento sul campo in particolare – lo scopo del disegno sperimentale qui descritto si situa nell'alveo di questa prospettiva euristica, ma è necessariamente più limitato, in quanto indirizzato a realizzare un percorso di ricerca con caratteristiche di tipo esplorativo.

Se ciò che contraddistingue la ricerca è l'utilizzo, in senso ampio, di un metodo rigoroso con l'obiettivo di «affrontare un problema in modo critico» (Mantovani, 1998, p. 2), a prescindere da quale metodo venga utilizzato, ne consegue che per il ricercatore diventa necessario esplicitare i passaggi e le componenti costitutive del percorso di ricerca, per due ragioni e finalità:

- una *interna*, del ricercatore o gruppo di ricerca, al fine di creare uno spazio che permetta quella "giusta distanza" che *in itinere* è indispensabile al controllo nelle e delle diverse fasi che compongono la ricerca e ne consenta una riflessione complessiva nel momento della sua conclusione;
- una *esterna*, per permettere al lettore e alla comunità scientifica di comprendere il processo di ricerca, evidenziarne i punti forti, sollevarne criticità, valutarne i risvolti scientifici e prevedere gli sviluppi futuri.

3.2.1 La domanda di ricerca

«All'inizio di ogni tentativo di comprensione c'è una situazione in cui si viene colpiti come da una domanda, alla quale si deve rispondere, che getta nell'incertezza il sapere dell'interprete, chiedendone conto. Per rispondere, chi è stato colpito comincia a sua volta a domandare. [...] Il comprendere non sta solo alla fine dell'indagine su un oggetto, sta all'inizio e domina il tutto, senza interruzione»

(Dutt, 1995, p. 29)

Una ricerca che si fonda su un'epistemologia di tipo costruttivista non procede attraverso la formulazione di ipotesi, secondo una logica confermativa o falsificazionista, ma trasforma l'istanza conoscitiva, che si è originata dall'interrogazione degli eventi e dal confronto con la teoria, in un quesito che orienta la definizione della relativa metodologia.

La domanda della ricerca ha dunque inteso indagare se la struttura di formazione del programma – con particolare riguardo alle azioni di formazione continua e interprofessionale realizzate attraverso gli incontri di tutoraggio – sia un fattore che possa indurre una trasformazione delle rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti e, conseguentemente, delle pratiche di intervento. Nell’impianto sperimentale i “discorsi” dei professionisti vengono assunti come espressione delle rappresentazioni e indicatori empiricamente rilevabili di un costrutto “interno” ed astratto qual è appunto la rappresentazione.

L’interrogativo che ha guidato la ricerca è stato pertanto:

Una formazione continua, di tipo riflessivo, interprofessionale e situato modifica le rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti, assumendo il linguaggio verbale quale espressione delle rappresentazioni stesse?

La domanda afferisce all’area dell’efficacia delle pratiche di intervento con le famiglie negligenti, tema cardine del programma P.I.P.P.I.. La valutazione nei servizi alle persone, infatti, oggi si presenta come questione etico-metodologica quanto mai urgente, data la necessità di disporre di strumenti di conoscenza tali da rendere possibile la precisa comprensione del rapporto tra i mutevoli bisogni delle persone che usufruiscono dei servizi e le risposte fornite dai servizi stessi. Nel contesto italiano si riscontra ancora una scarsa presenza di ricerche che vadano ad analizzare gli esiti degli interventi dei servizi sociali, in quanto i servizi stessi sembrano dominati da una cultura che non incoraggia gli operatori a documentare né i processi degli interventi né i relativi esiti. Al contrario, in un momento storico in cui il sistema di *welfare* si trova a fronteggiare una crisi economica a causa di tagli sempre più pesanti, l’importanza di riuscire a documentare il lavoro della tutela in termini di esiti, ossia verificando e rendicontando i cambiamenti che gli interventi producono nelle persone che si rivolgono ai servizi, si rileva cruciale (Leone, 2009).

L’interesse della ricerca è stato quindi riposto non solo nella valutazione degli esiti, ma anche e soprattutto nell’esplorazione dei processi – in questo caso di formazione – che determinano tali esiti. Diversi autori hanno infatti evidenziato che, se già non è scontato riuscire a dimostrare i cambiamenti positivi nel campo degli interventi socio-educativi e clinici con bambini e famiglie, ancora più complesso è dimostrare quali

variabili agiscono sull'efficacia delle azioni (Berry, 2000; Knorth, 2008; Knorth *et al*, 2010; Milner, O'Byrne 2005; Sinclair, 2005) e quale sia, rispetto a ciò, il ruolo, che sembra difficilmente trasformabile in "dato" empirico, della formazione.

Gli obiettivi del percorso sperimentale che sono derivati dalla domanda di ricerca possono essere così sintetizzati:

- rilevare le rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela di una città partecipante al programma P.I.P.P.I. (Bologna) nei confronti delle famiglie negligenti nella fase iniziale del programma;
- programmare, attuare e verificare un percorso di formazione continua, inter-professionale e riflessiva con gli operatori dei servizi ("tutoraggio") da attuarsi nella fase intermedia;
- verificare gli eventuali cambiamenti delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti tra il tempo iniziale (T0) e il tempo finale (T2) della ricerca.

La riflessione condotta direttamente con i professionisti circa gli esiti della ricerca – in particolare attraverso lo strumento del focus group – si è quindi proposta nell'ottica di una valutazione che consentisse di apprendere dall'esperienza, tramite l'adozione di un approccio partecipativo-trasformativo e di *empowerment* – isomorfo a quello messo in atto dai servizi con le famiglie – che ha richiesto agli operatori «di esplorare insieme al ricercatore relazioni sconosciute fra i fenomeni, di collaborare nella descrizione di schemi di interpretazione della realtà e di offrire strategie per l'azione» (Cadei, 2008, p. 122).

Si è dunque assunta una prospettiva pedagogica, che coinvolge i singoli partecipanti «nell'auto-osservazione, nella riflessione e nell'automonitoraggio della propria attività» (Varisco, 2000, p. 54), con l'intento di rendere i professionisti protagonisti nell'intero lavoro di ricerca, in modo tale che esso sia realmente integrato con i processi di intervento nel lavoro quotidiano dei servizi (Patton, 1998).

3.2.2 Gli strumenti

Le scelte ontologiche ed epistemologiche compiute preliminarmente dal ricercatore hanno un effetto rilevante sulle sue opzioni metodologiche, ossia sull'individuazione dei metodi e degli strumenti con cui conoscere la realtà oggetto della conoscenza.

Puntualizzando la non sovrapposizione di significato tra "strumenti" e "tecniche", Clerici afferma che queste ultime

«diventano quindi l'essenza del metodo, il percorso che porta alla soluzione del problema conoscitivo; i risultati dipendono fortemente dalle scelte effettuate e quindi assumono assoluta importanza la documentazione e la giustificazione, nell'ambito di un rapporto di ricerca, delle scelte compiute. Senza di ciò uno degli ambiti caratterizzanti la scientificità della ricerca, cioè la riproducibilità, viene a mancare» (Clerici, 2009, p. 27).

Pur tenendo presente questa distinzione terminologica, si precisa che nella presente ricerca si adotterà il termine "strumenti" per indicare i diversi dispositivi utilizzati per la raccolta dei dati empirici.

Si è assistito negli ultimi anni alla problematizzazione e progressiva ricomposizione della dicotomia considerata fino a poco tempo fa come irriducibile tra strumenti quantitativi e strumenti qualitativi. I loro paradigmi di riferimento sono stati considerati a lungo come antitetici, per la presunta inconciliabilità tra l'approccio quantitativo – riferibile alla ricerca delle cause e della *spiegazione* e realizzato attraverso l'esperimento e procedure standardizzate in vista di quantificazioni e generalizzazioni – e l'approccio qualitativo, finalizzato all'interno di una prospettiva interpretativistica alla *comprensione* delle motivazioni della persona che agisce e focalizzato quindi sulla sua soggettività, attraverso osservazioni condotte "dall'interno" dei contesti e modalità esplorative non standardizzate, consistenti soprattutto nella rilevazione di "tracce" che possano conservare il più alto grado di naturalità rispetto a chi e a dove sono prodotte (Corbetta, 2003). Il problema cruciale nella ricerca (e nel tema della conoscenza in generale) dell'interazione tra osservatore e osservato è pertanto affrontato dalla ricerca quantitativa in termini di distacco e neutralità e dalla ricerca qualitativa come coinvolgimento e reciprocità (Bernardi, 2005). La tendenza ormai consolidata della ricerca nei diversi ambiti disciplinari è quindi di abbandonare, o di rivedere criticamente, la prospettiva classica del *metodo* di ricerca, troppo legata al dualismo metodi qualitativi/metodi quantitativi, in favore di una ricerca *multimetodo* (Trincherò, 2002, 2009), in cui il

ricercatore si orienta verso una o più strategie di ricerca scelte sulla base dei suoi specifici obiettivi conoscitivi e delle peculiarità della realtà da studiare. Anche nell'ambito delle scienze umane si sta consolidando una nuova riflessione metodologica che vede nel *mixed methods* – cioè nell'interazione e integrazione degli approcci quantitativo e qualitativo – la nuova frontiera del metodo (Johnson *et al.*, 2007), indirizzata al maggiore avanzamento possibile dei processi conoscitivi su un oggetto di indagine:

«È vero, come abbiamo più volte sostenuto, che l'antinomia di coppia, anche concettualmente, è tramontata: logica/retorica, dimostrazione/argomentazione, *esprit de geometrie/esprit de finesse*, teoria/pratica, epistème/doxa, verità/verosimiglianza, corpo/spirito hanno eguale ragione d'essere: l'*aut-aut* ha fatto posto all'*et-et*, qualificando anche il secondo termine della coppia come una forma necessaria del sapere, che, pur nella distinzione, offre un contributo notevole allo scambio, perciò a una maggiore comprensione» (Orlando Cian, 1997, p. 131).

Nel contesto di una ricerca, gli strumenti definiscono «le specifiche procedure usate in una data scienza, o per un particolare genere di indagine entro una scienza» (Kaplan, 1964), che vengono scelti in relazione agli obiettivi conoscitivi e, nel contempo, alla gamma di vincoli/opportunità (tempo, risorse, soggetti partecipanti, luoghi) che caratterizzano il particolare contesto in cui la ricerca si realizza.

«La maggior parte degli studiosi della ricerca educativa dichiara che né l'uno né l'altro approccio va pregiudizialmente escluso e che dipenderà dalla fase della ricerca, o dal suo oggetto, la scelta di affrontare la raccolta dei dati attraverso strumenti qualitativi e quantitativi» (Mantovani, 1995, p. 27).

Il criterio di selezione degli strumenti fa inoltre riferimento al livello di *sensibilità* che li caratterizza, vale a dire alla loro capacità di rilevare i cambiamenti nella realtà osservata (Trincherò, 2002).

In anni recenti, la classificazione in metodi qualitativi e metodi quantitativi è stata rivisitata e riproposta nella distinzione tra ricerca *standard*, cioè condotta a partire dalla matrice dei dati, in cui le proprietà degli oggetti sociali che si vogliono studiare sono descritte mediante scale ordinali o nominali, oltre che cardinali, e ricerca *non standard*, che non utilizza la matrice dei dati (Ricolfi, 1995). Le variabili che costituiscono il linguaggio della ricerca *standard* possono infatti avere natura sia quantitativa, nel senso di essere conteggiate, originando misure in senso proprio, cioè numeri cardinali, che qualitativa, essendo classificate o ordinate utilizzando nomi, avverbi, aggettivi o locuzioni di vario genere nel processo di codifica (Lazarfeld, 1969). Non è infatti a livello di tipo di variabile che si differenziano i metodi di ricerca e l'approccio *standard* ha potuto contare recentemente su un largo sviluppo delle tecniche di analisi per i dati qualitativi (come, ad esempio, per i protocolli discorsivi, che saranno ampiamente utilizzati nella ricerca qui descritta), che costituiscono variabili ordinali e nominali.

Nell'approccio fenomenologico alla ricerca le tecniche di rilevazione dei dati sono individuate in maniera specifica in base al criterio di *profondità*, per la raccolta quindi di un maggior numero di informazioni su un numero più limitato di soggetti, che non assumono le caratteristiche per la loro composizione di un campione statisticamente significativo, piuttosto che di *estensione*, che può essere adottato solo con un gruppo più ampio di partecipanti. In questo orizzonte epistemologico, il punto di vista dei soggetti appartenenti al contesto in cui il percorso esplorativo si realizza assume infatti importanza fondamentale per la comprensione del fenomeno che è oggetto della conoscenza.

L'adozione di più strumenti di rilevazione consente inoltre nella ricerca l'applicazione del principio di *triangolazione*, attraverso la conferma dei risultati ottenuti attraverso un dispositivo di rilevazione con gli esiti di un altro, allo scopo di rinforzare la dimensioni di *validità* e di *attendibilità* dell'intero percorso sperimentale:

«La triangolazione dei metodi implica l'utilizzazione di ciascuno di essi per ovviare alle lacune di un altro, in modo da massimizzare la validità del lavoro sul campo» (Denzin, 1979, p. 304).

Alcuni autori richiamano però alla cautela rispetto alla convinzione che la triangolazione sia sufficiente per garantire rigore e validità alla ricerca (Atkinson, Coffey, Delamont, 2003), perché ciascun metodo ha caratteristiche peculiari e non è facile, in fase di analisi, rendere omogenei dati raccolti con sistemi eterogenei (Sorzio, 2005).

Nell'ambito specifico della ricerca qui illustrata, lo studio delle rappresentazioni sociali pone due problemi metodologici di considerevole entità:

- la rilevazione delle rappresentazioni;
- l'analisi dei dati ottenuti.

All'interno del percorso di ricerca, nel momento della scelta degli strumenti si è posta la questione che viene definita dell'*oggettivazione*, vale a dire di quali siano i processi e i prodotti per mezzo dei quali un oggetto astratto, un concetto, si trasforma in un segnale empiricamente rilevabile, ossia in un "dato" che può essere raccolto e analizzato. Ma come rendere *operazionalizzabile* lo studio delle rappresentazioni? Come suggerisce Abric (1994), la scelta degli strumenti deve essere necessariamente dettata dalla teoria delle rappresentazioni sociali alla quale si riferisce il ricercatore. Nella presente ricerca, come indicato nel capitolo secondo, è stata assunta una concezione di rappresentazione sociale come un costrutto in cui sono di pari significatività conoscitiva la componente dei contenuti e quella relativa alla sua organizzazione strutturale e dinamica. Di conseguenza, si è fatto in modo che il metodo adottato (strumenti di rilevazione e procedure di analisi dei dati) fosse finalizzato a conoscere gli elementi costitutivi essenziali, e le loro interconnessioni, delle rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela nei confronti delle famiglie negligenti.

Secondo Abric (1994), allo scopo di rilevare l'espressione delle rappresentazioni sociali dei soggetti partecipanti alla ricerca possono essere distinte due tipologie di metodi:

1. *interrogativi*, che comprendono strumenti verbali e figurativi di "interrogazione" più strutturata: interviste, questionari, disegni e supporti grafici;

2. *associativi*, di cui fanno parte dei dispositivi di rilevazione che facilitano l'espressione spontanea delle rappresentazioni, come l'associazione libera o le "carte associative" (Jaoui, 1979).

Doise e Lorenzi-Cioldi (1992) hanno elaborato a questo scopo il "modello delle tre fasi":

- la prima fase è costituita dall'analisi del sapere comune e prevede perciò l'esplorazione di un dato contenuto semantico, il quale viene tradotto in un elenco di parole analizzate in base alla comunanza degli elementi di significato;
- la seconda fase è costituita dall'analisi delle posizioni individuali e comporta la disamina delle interazioni e delle specifiche prese di posizione dei singoli soggetti su un dato oggetto di confronto;
- la terza fase fa riferimento al cosiddetto "ancoraggio al plurale" e consiste nell'analisi dei contenuti della rappresentazione in rapporto alle differenze fra gli individui in termini di sistemi simbolici, di valori ed esperienze psicologiche condivise.

Palmonari e Emiliani aggiungono che

«In questo senso la rappresentazione non è più considerata una forma di conoscenza propria di un gruppo, ma una forma di conoscenza condivisa e utilizzata in modi diversi dagli individui in funzione dei gruppi a cui appartengono» (2014, p. 125).

Lo sviluppo recente dei metodi di analisi dei dati applicati allo studio delle rappresentazioni sociali sembra pertanto riconoscere la centralità del materiale linguistico per la rilevazione delle rappresentazione e in particolare i dati desunti dalla compilazione di questionari e da interviste (Doise *et al.*, 1992).

La letteratura mette inoltre in chiara evidenza come l'esplorazione del nucleo centrale della rappresentazione sembri più facilmente realizzabile attraverso un insieme di strumenti che si fondano sulla richiesta al soggetto stesso di effettuare un lavoro cognitivo di comparazione e gerarchizzazione sugli elementi della propria produzione verbale o grafica. Questo principio permetterebbe di ridurre in larga misura il margine soggettivo di interpretazione del significato da parte del ricercatore,

facilitando l'analisi dei risultati e rendendola soprattutto più pertinente per rispondere alla domanda che guida il processo di indagine.

Nella presente ricerca si è adottato un approccio *multimetodo*, con il quale si è inteso sviluppare un rapporto di triangolazione tra procedure di indagine di tipo misto (Bernard, Ryan, 1992). Sono stati pertanto utilizzati nella fase iniziale (T0) e nella fase finale (T2) degli strumenti di tipo quantitativo e strumenti di tipo qualitativo, riportati nella seguente tabella sinottica.

Tabella 14 Strumenti quantitativi e qualitativi utilizzati nella ricerca

	STRUMENTI	OBIETTIVI	TEMPI
Strumenti quantitativi	Preassessment/Postassessment (LabRIEF, Università di Padova, 2013)	Valutazione iniziale e finale dei fattori di rischio e di protezione del bambino, della famiglia e dell'ambiente	T0 (dicembre 2013) T2 (dicembre 2014)
	Questionario "Il Mondo del Bambino" – Lato "Famiglia" (LabRIEF, Università di Padova, 2013)	Valutazione iniziale e finale delle competenze educative dei genitori	T0 (dicembre 2013) T2 (dicembre 2014)
	Questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori (Lacharité, 2006)	Rilevazione delle percezioni degli operatori nei confronti delle madri e dei padri con cui hanno regolari contatti nei percorsi di tutela	T0 (dicembre 2013) T2 (dicembre 2014)
Strumenti qualitativi	Protocolli discorsivi dei focus group iniziale e finale	Rilevazione iniziale delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti Verifica finale delle eventuali trasformazioni delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti	T0 (settembre 2013) T2 (gennaio 2015)
	Protocolli discorsivi degli incontri di tutoraggio	Rilevazione nella fase intermedia della ricerca delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti	T0 (dicembre 2013) T1 (aprile 2014) T2 (novembre 2014)

Di seguito, si propone una breve descrizione degli strumenti usati nella parte empirica della ricerca, dapprima nelle loro proprietà generali all'interno della cornice della metodologia della ricerca e successivamente nella loro struttura e nei loro contenuti specifici in relazione al presente percorso di indagine.

3.2.2.1 Strumenti quantitativi

Questionari

Nell'ambito della ricerca sociale gli strumenti più diffusamente utilizzati sono l'intervista e il questionario. Per molti aspetti intervista e questionario sono strutturati secondo una logica di rilevazione analoga, mentre è diversa la gestione dei due strumenti in rapporto all'oggetto di ricerca e con i soggetti che partecipano al percorso sperimentale (Guala, 2003).

Il questionario è stato definito da Zammuner (1998) come uno strumento standardizzato di raccolta delle informazioni su un oggetto di indagine e costruito con un insieme strutturato di domande formalizzate. Il questionario può servire a reperire dei dati per una rilevazione censuaria (che coinvolge cioè la totalità della popolazione di riferimento), oppure nell'ambito di una inchiesta campionaria (*survey*), nel momento in cui nella ricerca sia stato selezionato un campione rappresentativo (Corbetta, 2003). Lo strumento prevede che siano poste a tutti gli intervistati le medesime domande con la stessa formulazione: in questo modo soddisfa il criterio dell'attendibilità e garantisce «la comparabilità delle risposte e la possibilità di analizzarle con gli strumenti della statistica» (Corbetta, 2003, p. 125).

Le domande possono essere formulate secondo due modalità di compilazione:

- *domande a risposta chiusa* (singola o multipla), che restringono l'area delle risposte ad un numero precodificato di alternative possibili;
- *domande a risposta aperta*, in cui viene lasciato uno spazio per trascrivere liberamente una risposta.

Una modalità particolare di costruzione del questionario prevede l'uso della *tecnica delle scale* o *scaling* (Guidicini, 2003), che tenta di aggirare il problema della frequente non cardinalità delle variabili considerate nelle scienze sociali, orientate prevalentemente all'analisi di atteggiamenti sui quali non è applicabile un'unità di misura specifica. L'obiettivo dello *scaling* è quello di avvicinarsi a delle misurazioni in

senso proprio, dando luogo a variabili nelle quali la distanza fra due valori sia nota, il che equivale a dire che si possiede un'unità di misura che diventa una variabile cardinale (Corbetta *et al.*, 2001). La tecnica delle scale tenta di misurare opinioni, atteggiamenti e valori, rappresentandoli su una scala graduata, che pone agli estremi due risposte totalmente opposte fra loro e in cui la scelta di chi compila lo strumento viene espressa scegliendo un valore all'interno dei punteggi in cui la scala è suddivisa e la cui individuazione corrisponde alla corretta "distanza" percepita dal soggetto dagli estremi della scala. Le scale maggiormente utilizzate sono le scale Likert, le scale autoancoranti e i "differenziali semantici", che propongono due polarità riferite ad un oggetto che si collocano agli estremi di *continuum*, su cui il compilatore sceglie un valore in base alla propria posizione. Le misurazioni producono così variabili dette *quasi-cardinali* che possono essere analizzate con le tecniche della statistica descrittiva e inferenziale.

Si presentano ora i questionari introdotti nella ricerca per la rilevazione dei dati quantitativi.

Preassessment/Postassessment

Il Preassessment (denominazione nella fase iniziale T0) e il Postassessment (denominazione nella fase finale T2) è uno strumento elaborato dal Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, a partire dai lavori di Braconnier e Humbeeck (2006), che propone una traccia di analisi utile ad avviare la conoscenza della situazione familiare attraverso il confronto dei diversi punti di vista professionali nell'équipe e a delineare la progettazione del percorso di accompagnamento dei bambini con i loro familiari (vd. Allegato 1).

I contenuti dello strumento fanno quindi riferimento alla teoria bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979, 2005), rispetto ai fattori che sono attivi nei diversi livelli del sistema e che costituiscono le tre dimensioni del modello multidimensionale de "Il Mondo del Bambino" ("Bambino", "Famiglia", "Ambiente"), e alla prospettiva della resilienza (Barudy, Marquebreucq, 2005; Cyrulnik, 2000, 2005; Cyrulnik, Malaguti, 2005; Masten, 2006, 2008; Milani, Ius, 2010; Rutter, 1982; Walsh, 2008), secondo cui il funzionamento familiare non è l'esito lineare e deterministico di un determinata difficoltà, ma deriva dal bilancio sempre dinamico

tra i fattori di protezione e i fattori di rischio (Di Blasio, 2005), che vanno attentamente rilevati nel processo di valutazione.

Gli obiettivi che lo strumento intende perseguire all'interno del programma P.I.P.P.I. sono di natura sia "pragmatica" sia più ampiamente culturale:

- definire l'inclusione delle singole famiglie nel programma;
- sperimentare la natura dinamica e processuale della valutazione;
- iniziare a raccogliere e ad esaminare elementi della situazione familiare (rispetto a: bambini, genitori e ambiente) preliminari alla fase dell'assessment;
- promuovere l'eplicitazione e la negoziazione di linguaggi e di significati comuni e transprofessionali all'interno dell'équipe multidisciplinare.

Come guida per una riflessione condivisa e partecipata tra gli operatori, il Preassessment/Postassessment si compone di quattro aree di analisi della situazione familiare:

1. la *parte generale*, in cui vengono raccolte delle informazioni sui compilatori, sulle forme di vulnerabilità della famiglia e sui servizi attivati per sostenerla, attraverso risposte a scelta multipla selezionabili in elenchi predefiniti allegati allo strumento che contengono una gamma di forme di fragilità psicologiche ed economiche e di interventi di supporto;
2. la *storia della famiglia*, che è una sezione dello strumento a compilazione aperta;
3. i *fattori di rischio* e i *fattori di protezione* rilevabili nel bambino, nella famiglia e nel loro ambiente di appartenenza. In questa parte si chiede di valutare il livello di entrambe le categorie di fattori scegliendo un punteggio nel range tra 1 - "poco numerosi" e 6 - "molto numerosi";
4. la *qualità della relazione tra servizi e famiglia*, in cui sono previste due forme di valutazione: quantitativa, rispetto ad un range di valori che va a 1 - "relazione difficile" a 6 - "relazione ottimale"; qualitativa, con la scelta di alcuni aggettivi che qualificano la relazione, contenuti in una lista predefinita allegata allo strumento e riferiti distintamente al rapporto con la madre e con il padre del bambino. È inoltre presente uno spazio in cui è possibile inserire in forma aperta eventuali "Commenti" riguardo a questa specifica area relazionale;

5. nella parte conclusiva si richiede inoltre di formulare una *valutazione complessiva* rispetto al grado di "rischio" globale che si ritiene sia presente nel funzionamento della famiglia, attraverso la scelta di un punteggio che va a 1 - "Famiglia non a rischio" a 6 - "Famiglia a rischio alto". Le famiglie per cui viene valutato un punteggio da 2 a 5 possono essere incluse nel programma P.I.P.P.I.

Questionario "Il Mondo del Bambino"

È uno strumento costruito sulle tre dimensioni ("Bambino", "Famiglia", "Ambiente") che compongono il relativo modello triangolare de "Il Mondo del Bambino" (cfr. capitolo 1).

Alle diverse sottodimensioni (in totale 17, di cui 5 sul lato "Famiglia) in cui si articola ciascun lato è attribuita una scala con un punteggio da 1 - "Grave problema" a 6 - "Evidente punto di forza", mutuata dal *North Carolina Family Assessment Scale-NCFAS*, uno strumento simile nella concezione e nell'utilizzo.

Lo strumento consente la misurazione da parte degli operatori dell'équipe multidisciplinare – in seguito all'attività di assessment condiviso in équipe e con la famiglia – del livello attuale e previsto della situazione familiare riguardo a ciascuna sottodimensione considerata nei termini di bisogni e di risorse attuali e potenziali.

Si riportano di seguito gli indicatori oggetto della valutazione che compongono la dimensione "Famiglia".

Tabella 15 Sottodimensioni valutate nel questionario "Il Mondo del Bambino" – lato "Famiglia"

Cura di base, sicurezza e protezione
Calore affetto e stabilità emotiva
Guida, regole e valori
Divertimento, stimoli e incoraggiamento
Autorealizzazione delle figure genitoriali

Ciascuna sottodimensione è accompagnata da una serie di descrittori, contenuti nel "Quaderno di P.I.P.P.I." per gli operatori (Milani *et al.*, 2015), che possono facilitare un'analisi della situazione familiare di tipo descrittivo, fondata su dati osservativi piuttosto che su percezioni soggettive e quindi negoziabile più facilmente in équipe multidisciplinare.

La compilazione è effettuata attraverso lo strumento informatico di RPMonline e costituisce la parte quantitativa dell'assessment, che va integrata dalla sezione qualitativa e aperta della valutazione sulle medesime sottodimensioni.

Nella ricerca sono stati analizzati i dati relativi alle sottodimensioni delle competenze parentali (lato "Famiglia" de "Il Mondo del Bambino") – intese nel programma come risposte fornite dai genitori ai bisogni di crescita del proprio figlio – in quanto la comparazione dei valori assegnati in quest'area specifica nei due tempi dell'indagine è stata considerata maggiormente efficace per verificare la trasformazione delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie e delle loro condotte di negligenza educativa verso i bambini.

Questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori

Il questionario (Lacharité, 2006) è basato sulle tecnica psicometrica del "differenziale semantico" (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957) e comprende due liste di 26 coppie di aggettivi polarizzati riferiti ad una serie di qualità attribuibili ai genitori che gli operatori incontrano quotidianamente nei servizi per la tutela (ad esempio: "competenti-incompetenti" o "felici-infelici"), in maniera distinta per le madri e per i padri (vd. Allegato 2).

Per ciascuna qualità il compilatore esprime un punteggio da 1 (polarità negativa estrema) a 10 (polarità positiva estrema). È possibile scegliere il punteggio intermedio di 5 sul *continuum* tra i due poli degli aggettivi (da intendersi come: "Né l'uno né l'altro"), nel caso non si disponga di informazioni riguardo ai genitori sufficienti per esprimere una valutazione o quando si ritenga che una qualità, sia nella sua connotazione positiva che negativa, non si applichi alle madri e ai padri che si conoscono.

Lo strumento è stato costruito all'interno di un percorso sperimentale realizzato nell'ambito dei servizi sociali e sanitari del Québec (Canada) per la raccolta delle percezioni dei professionisti riguardo ai genitori di bambini piccoli con cui entravano regolarmente in contatto all'interno dei percorsi di sostegno alla parentalità (Lacharité, Dubé, Baker, 2002; Lacharité, de Montigny, Miron, 2005). Gli autori che hanno ideato e standardizzato lo strumento sottolineano che, anche se gli esiti delle procedure di validazione dimostrano che il questionario possiede delle qualità

psicometriche appropriatamente validate, altri studi dovranno essere effettuati per approfondire la sua attendibilità, in particolare per quanto riguarda l'estensione delle categorie dei compilatori (ad esempio, i medici) e dei genitori rispetto ai quali si esprime una valutazione (ad esempio, padri e madri di adolescenti).

3.2.2.2 Strumenti qualitativi

Analisi dei documenti

L'analisi dei documenti riguarda l'interpretazione del materiale testuale raccolto su un determinato oggetto di conoscenza. Corbetta (2003) distingue tra:

- *documenti di carattere privato*, compilati dagli individui in prima persona per un uso strettamente personale (diari, biografie, lettere, ecc.), che sono di tipo "espressivo", in quanto assorbono e restituiscono, attraverso la "porosità" narrativa della parola detta o scritta (Mortari, 2013), degli elementi soggettivi (razionali ed emotivo-affettivi) di chi li ha compilati;
- *documenti di carattere pubblico*, prodotti da singoli individui o gruppi all'interno di contesti istituzionali, che vanno a costituire delle "tracce" della specifica cultura organizzativa che li connota.

Nella ricerca sviluppata nel campo delle scienze umane un'attenzione privilegiata è rivolta a questa seconda tipologia di documenti, valutati come una fonte estremamente significativa che riporta resoconti di soggetti che hanno vissuto o stanno vivendo in prima persona la realtà oggetto dell'indagine, quali, ad esempio, il diario di una sperimentazione o gli appunti delle persone coinvolte (Trincherò, 2009). I dati così raccolti vengono esaminati per la loro comprensione attraverso procedure di analisi testuale, in cui il ricercatore scompone il documento in unità di senso minime per codificarle e individuare tramite un processo interpretativo la trama semantica che vi è sottesa.

I dati testuali analizzati nella presente ricerca sono stati ricavati dai protocolli discorsivi audioregistrati nel corso degli incontri del focus group nel tempo iniziale e finale e dei tutoraggi programmati periodicamente nella fase intermedia del percorso di indagine.

Si illustra di seguito lo strumento del focus group, preceduto da una sintetica descrizione dell'intervista che, nonostante non sia stata utilizzato nella ricerca, si

ritiene opportuno presentare per la sua vicinanza metodologica al dispositivo del focus group, che può essere equiparato ad un'"intervista di gruppo".

Interviste

L'intervista è uno scambio verbale tra due o più persone nella quale un esperto (l'intervistatore) cerca, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni su dati personali, comportamenti, opinioni e atteggiamenti di un soggetto (l'intervistato o gli intervistati) riguardo ad uno specifico tema (Kanizsa, 1998). L'intervista è sempre una relazione partecipata: il modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'altro, ed è sempre presente un'attività di stimolo-risposta, ossia la domanda dell'intervistatore è uno stimolo per sollecitare una risposta da parte dell'intervistato (Mantovani, 1995; Sorzio, 2005). Da tale relazione viene esclusa qualsiasi valutazione e qualsiasi influenza volontaria su atteggiamenti o su comportamenti, individuali o di gruppo (Cipolla, 1998).

Le interviste si differenziano per il loro grado di standardizzazione, cioè per il diverso grado di libertà/costrizione che viene concesso ai due attori, l'intervistatore e l'intervistato, a seconda del livello di approfondimento che si vuole raggiungere.

In base al criterio di strutturazione, possono essere distinti tre categorie di intervista:

- *intervista strutturata*: a tutti i partecipanti vengono poste le stesse domande, con la medesima formulazione e sequenza. Lo stimolo dunque è uguale per tutti gli intervistati, che però hanno totale libertà nell'esprimere la loro risposta. In questo modo l'intervista può essere assimilata ad un questionario a domande aperte, definita da Corbetta una "tecnica ibrida" (2003, p. 79), che media tra la necessità di standardizzazione tipica dell'approccio quantitativo e l'apertura verso l'imprevedibilità dei contenuti soggettivi che appartiene all'approccio qualitativo (Kaufmann, 2007; Milani, Pegoraro, 2011);
- *intervista semi-strutturata*: in questo caso l'intervistatore dispone di una traccia che riporta gli argomenti che proporrà nel corso della conversazione, anche se l'ordine con il quale i vari temi sono affrontati e il modo di formulare le domande sono lasciati alla libera decisione e valutazione dell'intervistatore. La traccia può possedere diversi livelli di dettaglio: può essere semplicemente

un elenco di argomenti da affrontare oppure può essere più analiticamente declinata in una serie di domande, anche se dal carattere piuttosto generale. Questo modo di condurre l'intervista concede comunque ampia libertà a intervistatore e intervistato, garantendo nello stesso tempo che tutti i temi considerati rilevanti siano discussi e che le informazioni funzionali alla ricerca vengano raccolte.

- *intervista non strutturata o libera*: con questa modalità non sono prestabiliti né la forma delle domande, né il loro contenuto, che possono variare in base ai soggetti intervistati e ai contenuti e obiettivi dell'indagine. L'intervista in questo caso è centrata sulla persona, che può scegliere quale percorso seguire nel suo discorso su un tema proposto dall'intervistatore, il quale con i suoi interventi cercherà semplicemente di facilitare il flusso comunicativo spontaneo dell'interlocutore.
- Le interviste possono essere ulteriormente suddivise in due grandi gruppi, a seconda della numerosità degli interlocutori:
 - l'intervista *"uno a uno"*, detta anche diretta o "faccia a faccia";
 - l'intervista *in gruppo* e *di gruppo*, scelta per ottenere informazioni su un tema (con una funzione quindi strumentale), oppure per capire il funzionamento del gruppo in sé, le sue dinamiche e le relazioni tra i membri, con lo scopo di favorire una maggiore comprensione collettiva circa una specifica questione (intervista motivazionale) o mediante il confronto intersoggettivo e l'autoriflessione (focus group). La letteratura propone diverse tecniche dell'intervista di gruppo: il *brainstorming*, il gruppo nominale, la tecnica *Delphi* e il focus group (Trincherò, 2002, 2009), che sarà approfondito più avanti.

La scelta della tipologia di intervista più efficace dipende dagli obiettivi della ricerca e dalle caratteristiche del fenomeno studiato.

Nella ricerca la grande potenzialità di approfondimento dell'intervista è spesso utilizzata in particolare per le valutazioni retrospettive (Fava, Masserini, 2002), che indagano il punto di vista degli interessati su un dato intervento o attività di un'organizzazione sociale quando questa si è ormai conclusa, o in una forma semplificata, per ricavare informazioni, generalmente descrittive, utili per meglio comprendere il contesto oggetto di valutazione (Bezzi, 2007).

Nell'approccio costruttivista/interpretativo questo strumento assume la connotazione di *intervista ermeneutica*, in quanto mira alla comprensione del «sapere di sfondo, tematizzato e narrato» (Trincherò, 2002, p. 239), ossia del sistema di significati, credenze, regole e valori che sono sottesi, spesso in modo automatico e inconsapevole, al mondo della vita quotidiana dell'intervistato.

Focus group

Si dedica un maggiore approfondimento a questo strumento di rilevazione, essendo il dispositivo qualitativo che ha consentito la raccolta di una consistente parte dei dati analizzati per cercare di rispondere alla domanda di ricerca.

a) Caratteristiche e obiettivi del focus group

Il focus group rappresenta uno degli strumenti classici di ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze sociali, che rientra nelle tipologie di intervista e condivide con esse l'approccio *emic* di tipo fenomenologico, con l'attribuzione di un ruolo essenziale alla prospettiva dei soggetti partecipanti, allo scopo di provare a «guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando» (Milani, Pegoraro, 2011, pp. 10).

Corrao afferma che:

«il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità» (2000, pp. 25).

A sua volta, Zammuner lo descrive come:

«una tecnica di ricerca che si basa su una discussione di gruppo, condotta da un moderatore o facilitatore, focalizzata su un dato argomento allo scopo di raccogliere informazioni utili alla ricerca» (2003, p. 13).

Le diverse definizioni presenti in letteratura, pur differenziandosi per alcune sottolineature, convergono quindi nel riconoscere in questo strumento una modalità che viene utilizzata nella ricerca sociale per approfondire e comprendere un fenomeno che si vuole studiare grazie al punto di vista dei suoi attori diretti.

Attraverso una discussione in gruppo condotta da un moderatore e a partire da una determinata sequenza di stimoli (nuclei di discussione e domande) vengono infatti approfonditi gli atteggiamenti, le idee e le motivazioni intorno ad un *focus* di contenuti.

L'elemento metodologico che caratterizza il focus group è la discussione di gruppo, che nel suo procedere tende a riproporre il processo attraverso il quale le persone, esprimendosi e confrontandosi, vanno a formare e trasformare le proprie opinioni. La peculiarità metodologica del focus group, ovvero l'utilizzo dell'interazione nel gruppo, lo differenzia infatti dalle altre tecniche di intervista di gruppo, come la tecnica nominale e la tecnica *Delphi*, che non prevedono la comunicazione diretta tra i partecipanti alla ricerca, e lo connota come uno strumento che consente di produrre e raccogliere una mole corposa di dati con tempi e risorse relativamente contenuti. All'interno del repertorio dei metodi qualitativi, proprio perché permette di fare domande e di osservare l'interazione fra i membri del gruppo, il focus group viene considerato «una tecnica intermedia tra l'osservazione e l'intervista in profondità» (Zammuner, 2003, p. 34).

Il focus group risulta efficace per le opportunità di accesso (Albanesi, 2004):

- ai significati sottostanti alle valutazioni individuali e di gruppo;
- ai processi che stanno alla base del giudizio individuale e di gruppo;
- alle norme di gruppo.

Per Barbour e Kitzinger (1999) è bene utilizzare questa tecnica quando la ricerca è volta a:

- esplorare *come* sono espressi e costruiti i diversi punti di vista, mentre, se si vuole sapere da *quante* persone è condivisa un'opinione, è più utile proporre un questionario;
- studiare atteggiamenti ed esperienze delle persone su specifici argomenti, mentre, se il ricercatore è interessato a comprendere un fenomeno ampio nel suo contesto culturale di riferimento, potrà adottare più proficuamente l'approccio etnografico e l'osservazione;
- analizzare come vengono costruite socialmente la conoscenza, le idee, gli scambi comunicativi su determinati argomenti, mentre va privilegiata

l'intervista in profondità se l'interesse è volto a ad approfondire le biografie individuali.

Il contributo degli autori, con particolare riferimento a quest'ultimo punto, sembrerebbe quindi suffragare la pertinenza dello strumento del focus group con gli obiettivi della presente ricerca, confermata anche dall'affermazione di Albanesi:

«Si tratta quindi di una tecnica particolarmente adeguata quando desideriamo capire il punto di vista delle persone e i modi in cui lo esprimono o stimolare processi di coinvolgimento dei gruppi *target*, che possono, attraverso il focus group, diventare interlocutori significativi dei ricercatori» (2004, p. 19).

Lo strumento permette infatti il coinvolgimento diretto dei soggetti attraverso la raccolta e la valorizzazione della loro voce, per cui si rivela particolarmente efficace nel corso della ricerca-azione, e rispondente al principio della valutazione partecipativa che è l'asse fondante del metodo nel programma P.I.P.P.I., con la finalità

«di porre in evidenza elementi nuovi, di sollevare interrogativi, di confrontarsi con prospettive nuove, di far emergere punti di vista e percezioni dei singoli, di favorire una presa di coscienza dei problemi del gruppo. Nella fase conclusiva il focus group può essere utile per riflettere in gruppo sull'esperienza, traendone un bilancio» (Trincherò, 2009, p. 102).

b) Metodologia del focus group

Il gruppo dei partecipanti

Il focus group viene svolto in piccoli gruppi formati da un numero limitato di partecipanti, i quali sono accolti e stimolati nel dialogo da un moderatore che, generalmente affiancato da un assistente, funge da figura di riferimento per condurre e facilitare la discussione. Solitamente i partecipanti al focus group variano da un minimo di 6/7 ad un massimo di 12/13 persone, poiché un numero inferiore potrebbe compromettere la positività delle dinamiche di gruppo, mentre un numero

superiore induce facilmente l'inibizione o addirittura la censura delle opinioni contrarie o più deboli (perché sostenute dalla minoranza), non permettendo così a tutti gli intervenuti di esprimere al meglio le proprie idee. Il numero dei componenti del gruppo è così condizionato da due fattori: è importante che sia sufficientemente ridotto, perché ciascuno possa contare su uno spazio compatibile con la sua motivazione ad esprimersi, e nel contempo adeguatamente ampio da permettere di diversificare le percezioni individuali (Krueger, 1994).

Coerentemente con la letteratura, le condizioni di sostenibilità e di partecipazione attiva al focus group da parte dei soggetti coinvolti risultano essere (Ivi):

- la *conoscenza* dell'argomento oggetto della discussione;
- la *presenza*, intesa come disponibilità al confronto;
- il *linguaggio*, vale a dire il possesso del codice verbale che consente l'interazione nel gruppo.

Il gruppo dovrebbe inoltre essere composto secondo un criterio di *omogeneità* delle caratteristiche dei suoi componenti,

«[...] ma non eccessivamente, perché ci dovrebbe essere quel tanto di differenza interna da permettere l'emergere di posizioni differenti e anche in opposizione» (Ivi, p. 77).

Il percepirsi come "simili", se da una parte infatti può essere funzionale alla raccolta dei dati perché favorisce l'apertura e il confronto, d'altro canto può produrre anche fenomeni di conformismo e di "pensiero di gruppo" che impoveriscono la dialettica e la profondità dei processi riflessivi.

Corrao sostiene a questo proposito che «secondo il modello standard i partecipanti non dovrebbero conoscersi tra loro né conoscere il moderatore» (2000, p. 51). Due sono le ragioni che portano l'autore a privilegiare l'estraneità dei soggetti: la garanzia della *privacy* e, come per Krueger, la tendenza a conformarsi all'opinione della maggioranza. La familiarità pregressa tra i partecipanti ha come svantaggio la possibilità di alterare il funzionamento del gruppo, modificando la comunicazione sia sul piano dei contenuti (ad esempio, concentrandosi su aneddoti particolareggiati, e conosciuti solo ad alcuni, considerando come scontate alcune informazioni, utilizzando un linguaggio "gergale" ecc.), sia sul piano relazionale (ad esempio,

rivolgendo l'attenzione solo ad alcuni, privilegiando la discussione a sottogruppi, "alleandosi" con un partecipante o disconfermando apertamente un altro ecc.). Il beneficio sarebbe legato al fatto che la conoscenza reciproca tra i partecipanti può favorire il flusso comunicativo sul piano quantitativo e qualitativo, soprattutto in una fase iniziale che richiederebbe così un minore intervento di "riscaldamento" da parte del facilitatore, e quindi incrementare la produttività del gruppo.

Come per altri aspetti metodologici, la scelta relativa al criterio di familiarità dei partecipanti va effettuata in relazione all'oggetto e agli obiettivi della sperimentazione, anche se all'interno di percorsi di ricerca-azione che si realizzano in contesti reali la composizione del gruppo è predefinita, perché "naturalmente" determinata dalla presenza dei soggetti che sono stati coinvolti nel processo di indagine e che ne sono quindi i massimi "esperti" insieme al ricercatore.

Il setting del focus group

Anche il *setting*, ovvero lo spazio e il tempo in cui si svolge la sessione del focus group, necessita di una pianificazione preliminare in relazione alle caratteristiche dei partecipanti.

Rispetto ai *tempi*, la sessione di discussione ha solitamente una durata che va da un'ora e mezza a due ore.

Per quanto riguarda lo *spazio*, i due parametri fondamentali risultano essere l'accessibilità del luogo e la sua gradevolezza e comodità. La valorizzazione della funzione "simbolica" della sede dell'incontro è molto importante, perché è un rinforzo decisivo del significato della partecipazione individuale e collettiva. Nella situazione in cui la ricerca si svolga in contesti organizzativi reali, come è il caso della ricerca in oggetto, il luogo viene generalmente individuato nella sede di lavoro dove il gruppo si incontra abitualmente, garantendo in tal modo la familiarità con il contesto fisico e relazionale. Uno spazio ottimale sarebbe comunque costituito da una stanza sufficientemente ampia, con una buona acustica e una adeguata illuminazione, funzionali al lavoro di registrazione audio e/o video. L'ampiezza della sala deve garantire la possibilità di disporre le sedie in circolo, in modo che tutti i partecipanti, compreso il facilitatore, possano comunicare mantenendo il contatto dello sguardo.

È buona pratica che il moderatore conduca in piedi la sessione di discussione, in una posizione arretrata rispetto al gruppo, poiché da tale prospettiva ha una visione

adeguata per l'osservazione delle dinamiche comunicative verbali e non verbali e per l'utilizzo di vari strumenti e materiali di supporto (come, ad esempio, la lavagna a fogli mobili per fissare le parole chiave emerse).

La griglia di discussione e la tipologia delle domande

Un aspetto cruciale per la raccolta dei dati riguarda la scelta e la formulazione delle domande con cui il conduttore facilita la discussione nel gruppo. In primo luogo le domande vanno formulate in forma chiara e semplice, tanto nei contenuti che nella struttura linguistica. Applicando l'approccio della "comunicazione efficace" nelle tecniche di *counselling* (Carkhuff, 1973; Gordon, 1974; Ivey, Bradford Ivey, 2003; Mucchielli, 1983; Rogers, 1951) viene suggerito pertanto di utilizzare quesiti brevi e dalla sintassi semplificata, privi di ambiguità e non "suggestivi", vale a dire che non contengano già nella loro struttura dei suggerimenti impliciti rispetto alle possibili risposte (Barrett, Kirk, 2000). È utile quindi evitare gli interrogativi che cominciano con "perché" e preferire domande "aperte", che permettano ai partecipanti di utilizzare il linguaggio abituale e soprattutto di introdurre negli interventi le proprie categorie di riferimento attraverso una maggiore libertà espositiva. «Più vuoi sapere, meno devi chiedere», afferma Rogers (1951) a proposito degli interventi nella relazione di aiuto, principio che può essere generalizzato anche a questo contesto di interazione.

La letteratura propone diverse modalità di costruzione della griglia di riferimento, tra cui le più frequentemente adottate sono:

- *topic guide*, vale a dire una "guida per argomenti" (Knodel, 1993);
- *questioning route*, che è una "griglia classica di conduzione strutturata" (Morgan, Kruger, 1998).

La prima procedura consiste nell'indicare un elenco di temi da proporre ai partecipanti senza formulare vere e proprie domande, mentre la seconda sostiene un metodo più strutturato nella conduzione del gruppo.

Indipendentemente dal criterio scelto, le indicazioni metodologiche per la costruzione della traccia di facilitazione comunicativa prevedono l'utilizzo di una procedura di *funneling*, attraverso cui si organizzano i nuclei tematici, codificati come domande o come elenco di argomenti in ordine di importanza, affrontando gli aspetti più centrali

dell'oggetto di ricerca in una fase avanzata (ma non conclusiva) della sessione di lavoro, in modo da lasciare al gruppo il tempo di prendere confidenza con l'argomento della discussione e, nel caso in cui i partecipanti si incontrino per la prima volta, anche di avviare una conoscenza reciproca.

In base a questa tecnica Krueger suggerisce di:

- «proporre le domande generali prima di quelle specifiche;
- proporre ai partecipanti di riflettere sia sugli aspetti positivi sia su quelli negativi delle esperienze discusse;
- partire dalle categorie concettuali dei partecipanti e solo successivamente introdurre quelle costruite o elaborate in altri contesti (come quelle emerse in studi già realizzati sull'argomento)» (1994, pp. 73-74).

Una griglia di discussione strutturata offre al facilitatore un buon margine di sicurezza rispetto al fatto di porre a tutti i partecipanti la stessa domanda. È un'opzione comunque opportuna nel caso di gruppi numerosi che necessiterebbero quindi di più moderatori o di gruppi caratterizzati da alta omogeneità intragruppo ed eterogeneità intergruppo e in cui si voglia stimolare il confronto tra le diverse posizioni emerse. Utilizzare una traccia strutturata non implica comunque adottare automaticamente un approccio rigido nella conduzione, perché è utile che lo stile del facilitatore rimanga flessibile e "caldo", con l'attenzione che la griglia funga solo da punto di riferimento per facilitare il flusso comunicativo, che rimane però sempre aperto agli stimoli – comunque imprevedibili – del "qui e ora" (Atzei, 2003). Una strategia per monitorare la permanenza di questa coniugazione tra "apertura" e "chiusura" può consistere nel tenere presente che lo scambio comunicativo nel focus group è bene che rimanga una discussione *in* gruppo e non solo *di* gruppo, garantendo così il protagonismo reale del sistema collettivo del gruppo nella globalità delle sue dinamiche cognitive e interattivo-relazionali.

Krueger (1994) offre inoltre una chiara indicazione circa le domande con le quali costruire la *questioning route*, che di seguito vengono elencate:

- le domande di *apertura*, che servono a creare in una prima fase un clima disteso e di accoglienza, attraverso la presentazione dei partecipanti e altre brevi attività di *warming up*;

- le domande di *introduzione*, che hanno l'obiettivo di far entrare gradualmente i soggetti nel merito dell'argomento e di avviare su di esso la riflessione individuale e collettiva;
- le domande di *transizione*, che permettono il passaggio ad un maggiore approfondimento del tema e all'eco generativa tra i contributi dei diversi partecipanti. Durante questa fase i componenti del gruppo vengono infatti a conoscenza di ciò che pensano gli altri membri e sono aiutati a sviluppare la riflessione sulla propria esperienza, alla luce di quanto è circolato precedentemente nella comunicazione;
- le domande *chiave*, attinenti in maniera specifica all'ambito tematico e agli obiettivi della ricerca e che richiedono un tempo considerevole durante la sessione di lavoro. Sono i quesiti che impegnano maggiormente il moderatore nel «fare un uso consapevole e intenzionale della propria gestualità e del proprio comportamento non verbale per stimolare la conversazione nel gruppo in modo non direttivo» (Albanesi, 2004, p. 92), attraverso la mediazione di tecniche cosiddette di *probing*;
- le domande *finali*, che chiudono la sessione di discussione e che non sono da intendersi come secondarie, ma piuttosto come strategie verbali di sintesi e di verifica dello scambio che si è svolto. Il facilitatore ha il compito in questa fase di effettuare una sorta di restituzione al gruppo di quanto emerso nel corso della conversazione, anche per valorizzare l'impegno e l'apporto di ciascun partecipante.

La conduzione

Il conduttore è impegnato nella facilitazione della comunicazione nel gruppo su un duplice versante:

- attraverso l'attenzione a stimolare i processi interattivi e riflessivi di gruppo;
- tenendo contemporaneamente presente l'obiettivo della raccolta di dati utili alla ricerca.

Il compito di conduzione è finalizzato a:

- interagire positivamente con tutti i partecipanti;
- stimolare e facilitare lo scambio comunicativo fra i presenti;

- formulare in maniera flessibile le domande pianificate nella griglia di riferimento;
- riformulare i contenuti cognitivi ed emotivi degli interventi;
- rilanciare i messaggi al gruppo per approfondire le opinioni emerse;
- cogliere i segnali verbali e non verbali che possono rappresentare indizi informativi sulla qualità dell'interazione contingente e un dato rilevante per la ricerca;
- promuovere e valorizzare la partecipazione di tutti gli intervenuti.

Le funzioni di facilitazione del conduttore potrebbero essere riassunte nelle competenze di base dell'*ascolto* e dell'*osservazione*:

«Ascoltare significa prestare attenzione ai contenuti del messaggio comunicativo ed essere capaci di interpretare gli elementi del linguaggio che concorrono a modellarlo. Significa essere in grado di interpretare anche gli aspetti non verbali del parlato, costituiti, ad esempio, dall'enfasi data ad alcune parole o frasi, dall'uso delle esclamazioni, dalle modulazioni del tono e del ritmo della voce. Al pari dell'osservazione, l'ascolto si configura come un'attività estremamente complessa, che richiede di saper focalizzare l'attenzione sugli aspetti non verbali del parlato e sui contenuti, facendo attenzione ai dettagli concreti delle esperienze che i nostri interlocutori portano, ma richiede anche la capacità di sospendere il giudizio nei confronti di chi parla o di ciò che viene detto» (Albanesi, 2004, pp. 84-85).

Il conduttore è generalmente affiancato nel suo lavoro da un assistente, che può assumere ruoli diversi (anche in base alle sue competenze), che vanno dalla responsabilità degli aspetti strettamente logistici, all'osservazione, fino al co-conduzione diretta.

Tecniche della conduzione

É responsabilità del conduttore, anche attraverso l'automonitoraggio del proprio comportamento non verbale e verbale, predisporre e presidiare le condizioni affinché ogni partecipante possa esprimere la propria opinione: facilitare la discussione

implica infatti in primo luogo l'astensione dal proprio giudizio, che concretamente si traduce nell'attenzione a non "allearsi", anche inconsapevolmente, con la posizione di uno o più partecipanti.

Corrao (2000) distingue tre livelli progressivi di intensità della conduzione:

- *marginale*, che si attua proponendo le regole di interazione e il tema della discussione e intervenendo in misura minima nella conversazione;
- *limitato*, che consiste nell'agevolare il confronto collettivo, contrastando le deviazioni dal tema e riequilibrando eventualmente gli interventi tra i presenti;
- *ampio*, in cui il facilitatore orienta intenzionalmente le dinamiche di gruppo, i contenuti e la direzione della comunicazione.

La letteratura ci ricorda chiaramente che una conduzione eccessivamente direttiva rischia di assimilare il focus group ad un'intervista, perdendo così il potenziale dello scambio intersoggettivo, mentre una strutturazione troppo bassa espone al rischio di non ottenere i dati per cui l'incontro è stato programmato.

Il livello di "rigidità" nella conduzione può variare anche funzione della fase di svolgimento del focus group: all'inizio della sessione il conduttore è generalmente più attivo, mentre nella fase centrale svolge un intervento moderato, per lasciare fluire spontaneamente la discussione, per riprendere successivamente la gestione in forma più diretta nel momento della chiusura dell'incontro attraverso un intervento di sintesi.

Le azioni di ascolto e osservazione non si declinano quindi per il conduttore solo in operazioni di mera "registrazione" di quanto accade, ma implicano il:

«cogliere il senso della configurazione dei segnali non verbali prodotti nel contesto della conversazione e utilizzarlo in modo proficuo per esplorare il tema di discussione, dunque per lavorare sui contenuti, e mantenere il funzionamento del gruppo entro i limiti richiesti dallo scopo per il quale il gruppo si incontra: raccogliere i dati» (Albanesi, 2004, pp. 84-85).

La facilitazione comunicativa nel focus group si serve di tecniche di *probing* verbale, attraverso la formulazione di diverse tipologie di domande:

- domande di *follow up*, che si fondano su procedimenti logico-inferenziali, come: "Se (fatti, problemi, situazioni)..., allora (opinioni, cause, soluzioni)...";

- domande *sonda*, come: "Su questo vi viene in mente altro?";
- domande di *specificazione*, come: "E quindi, che cosa ha fatto dopo?";
- domande *interpretative*, come: "Ho capito bene se dico che...?";

Nel corso della ricerca sono state realizzate due sessioni di focus group, nella fase iniziale T0 (settembre 2013), per l'esplorazione delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti, e nella fase T2 (gennaio 2015), per effettuare la verifica delle trasformazioni delle rappresentazioni stesse.

Per la facilitazione del focus group, gestita a cura di chi scrive, è stata predisposta una *topic guide* (Knodel, 1993) di tipo semistrutturato (vd. Tabelle 16 e Tabella 17), composta da un elenco di temi riguardanti i processi formativi del programma da proporre ai partecipanti.

Si precisa che le tracce di domande per la conduzione del primo e del secondo focus group si differenziano parzialmente, collegandosi alla fase specifica di implementazione del programma in cui sono stati realizzati gli incontri.

Tabella 16 Traccia di domande per la conduzione del focus group T0

1. Concezione di negligenza parentale

Quando una famiglia si può definire negligente?

2. Pratiche di partecipazione delle famiglie al percorso di tutela

Quando si può affermare che una famiglia negligente partecipa al suo percorso di accompagnamento?

- In che rapporto stanno *partecipazione* e *valutazione*? Secondo quali riferimenti teorici e motivazioni desunte dalla pratica?
- Come nella vostra esperienza professionale si realizza concretamente la partecipazione delle famiglie negligenti al percorso di aiuto (procedure codificate e/o abituali; tempi e spazi; metodi e strumenti; relazioni; risorse professionali e materiali; aspetti di efficacia e di criticità; episodi e "casi" paradigmatici; fattori ostacolanti e fattori facilitanti ecc.)?

3. Bisogni formativi

Cosa vi potrebbe essere di aiuto per l'eventuale revisione/riqualificazione delle vostre pratiche professionali nel lavoro con le famiglie negligenti (strumenti nuovi; lavoro in équipe multidisciplinare; formazione ed eventualmente su quali contenuti ecc.)?

Tabella 17 Traccia di domande per la conduzione del focus group T2

1. Relazione e intervento con le famiglie negligenti

L'esperienza di P.I.P.P.I. come ha modificato la relazione con le famiglie?

- Livello e qualità della partecipazione diretta dei genitori e dei bambini nelle varie fasi

del percorso di accompagnamento ed effetti sul processo di cambiamento delle famiglie

- Modalità ed efficacia degli strumenti di valutazione nelle diverse fasi del programma
- Modalità ed efficacia degli strumenti di progettazione (con particolare riferimento a RPMonline)
- Efficacia dei dispositivi di intervento
- Esiti finali, intermedi e prossimali del processo di accompagnamento

2. Lavoro integrato in équipe multidisciplinare

L'esperienza di P.I.P.P.I. come ha modificato la relazione e la collaborazione in équipe multidisciplinare?

- Livello e qualità dell'integrazione delle visioni professionali rispetto alle famiglie
- Livello e qualità dell'integrazione degli interventi a favore delle famiglie (utilizzo degli strumenti; compilazione di RPMonline; integrazione delle azioni di tutti i componenti dell'équipe in un unico progetto a favore del bambino ecc.)
- Relazioni interprofessionali: parità e complementarità
- Livello e qualità della comunicazione e collaborazione dell'équipe di base con altri soggetti istituzionali (ad esempio, pediatra, autorità giudiziaria ecc.) e informali (mondo dello sport, volontariato ecc.)
- Efficacia della struttura organizzativa dell'équipe (chiarezza di ruoli e compiti; modalità di circolazione e condivisione delle informazioni; tempi e luoghi degli incontri; contenuti affrontati; linguaggi specifici e lessico comune ecc.)

3. Processi di formazione

L'esperienza di P.I.P.P.I. come ha modificato il vostro sé professionale?

- Situazioni di formazione ed elementi di apprendimento professionale
- Ricadute operative e loro permanenza nelle prassi professionali a livello individuale, di équipe e più estesamente nell'assetto territoriale dei servizi per la tutela
- Bisogni formativi emersi e necessità di realizzare futuri interventi di approfondimento e diffusione del metodo (tempi; contenuti; tecniche e strumenti; partecipanti ecc.)

Tutoraggi

Nella metodologia della ricerca si è programmato di analizzare dal punto di vista quantitativo e qualitativo i protocolli discorsivi degli operatori partecipanti al programma, audioregistrati nel corso degli incontri periodici di tutoraggio.

Nell'impossibilità di procedere all'analisi delle trascrizioni delle conversazioni prodotte nell'intero numero dei tutoraggi, data l'ampiezza complessiva dei *corpora* testuali, si è valutato opportuno selezionare i protocolli conversazionali di 3 incontri, individuati secondo il criterio di una cadenza temporale periodica nel programma:

- 1 tutoraggio nella fase iniziale T0 (dicembre 2013);
- 1 tutoraggio nella fase intermedia T1 (aprile 2014);
- 1 tutoraggio nella fase finale T2 (novembre 2014).

3.2.3 Partecipanti

3.2.3.1 Famiglie

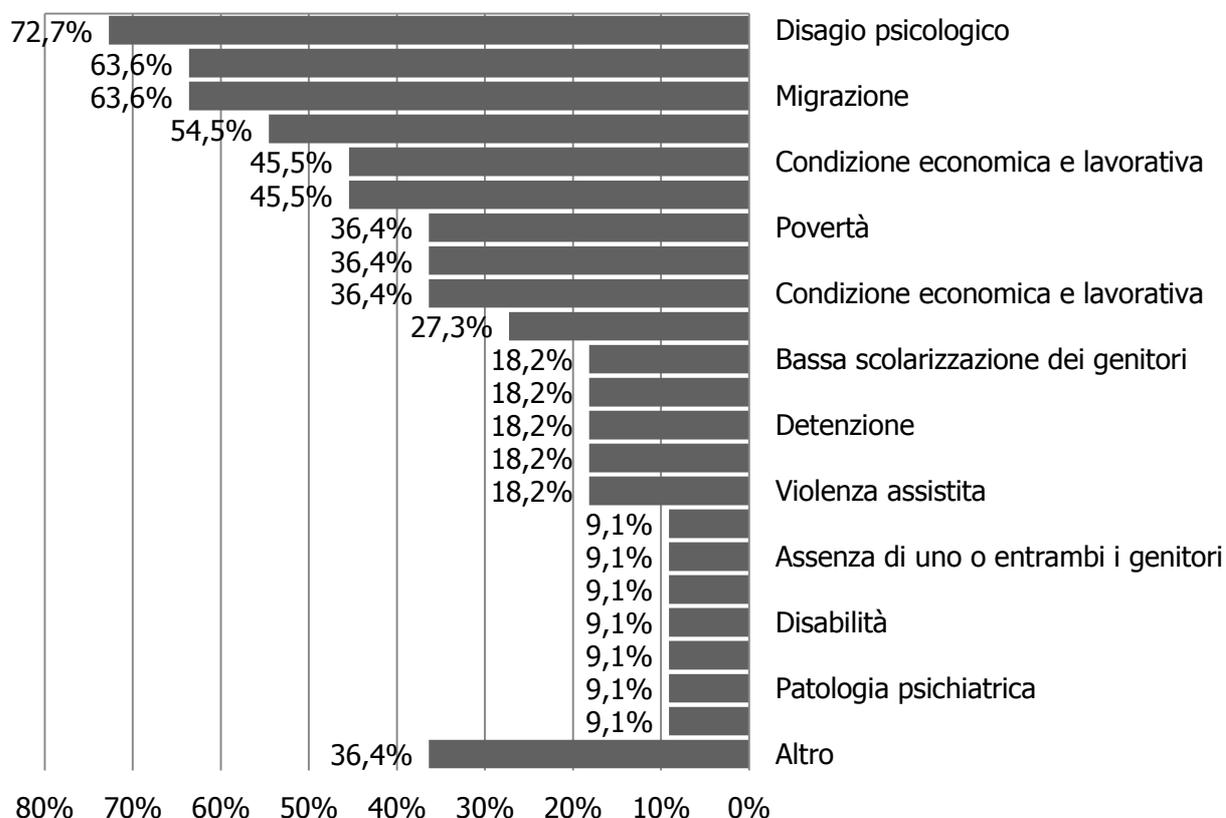
Alla seconda implementazione del programma P.I.P.P.I., in cui si è realizzata la ricerca dottorale, hanno partecipato complessivamente nella città di Bologna 11 famiglie e 23 bambini.

Si riportano alcune informazioni riguardo alle famiglie (genitori e bambini) partecipanti al programma, desunte dalla parte generale del Preassessment compilato dalle équipes nella fase T0 al fine di valutare l'inclusione dei nuclei familiari nel programma e di avviare un primo processo di analisi della situazione.

Il grafico seguente presenta le tipologie di vulnerabilità che gli operatori hanno individuato nei nuclei familiari, selezionandole all'interno di un elenco predefinito allegato allo strumento (nel quale era possibile selezionare più di una risposta).

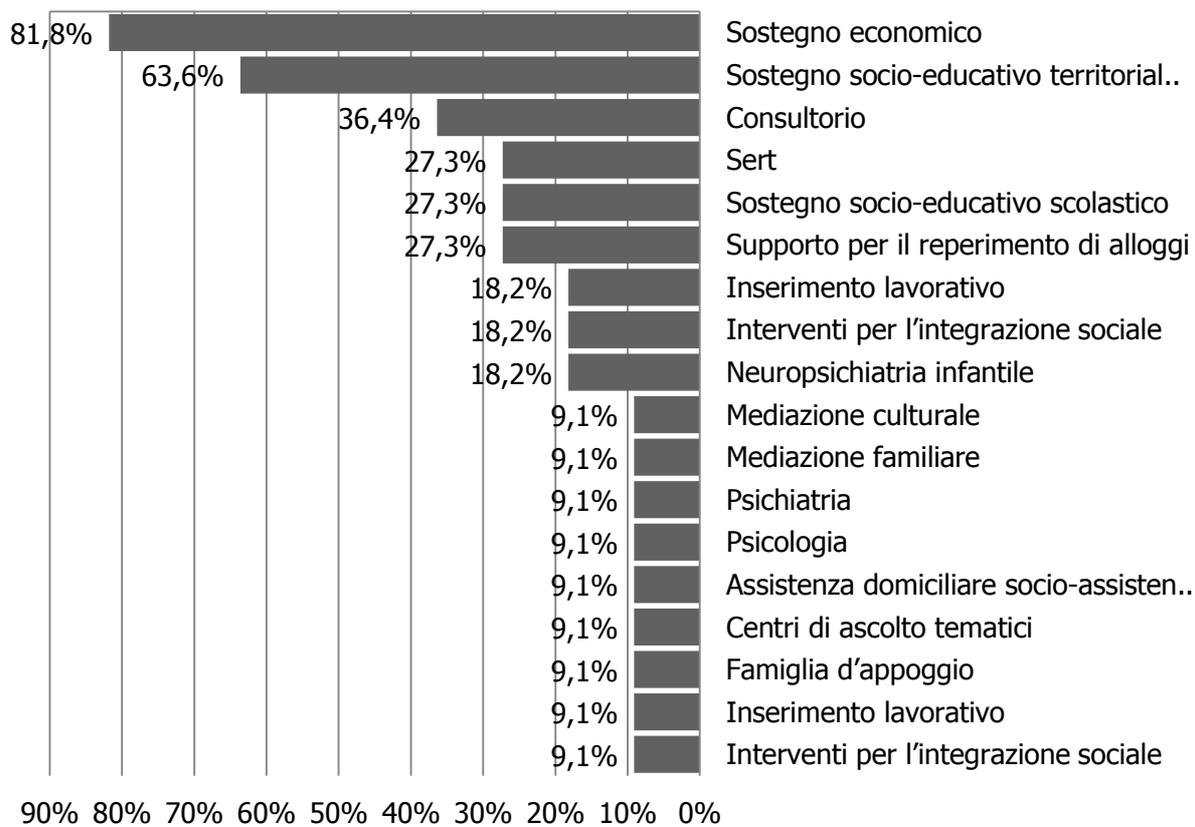
I dati mettono in evidenza la prevalenza nel repertorio delle fragilità del "disagio psicologico" (72,7%) (categoria molto ampia e comprensiva di un'ampia gamma di difficoltà), degli "eventi traumatici e/o stressanti" (63,6%), della "migrazione" (63,6%), della dipendenza (54,5%), della conflittualità di coppia (45,5%) e della "condizione economica e lavorativa" (45,5%). La situazione delle famiglie sembra in questo modo connotarsi come "multiproblematica" (Malagoli Togliatti, Rocchietta Tofani, 2010) e la negligenza come l'esito di una co-occorrenza di fattori interdipendenti che fanno riferimento alle caratteristiche di funzionamento psicologico dei genitori, ma nel contempo anche a variabili biografiche e contestuali.

Grafico 2 Vulnerabilità delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna



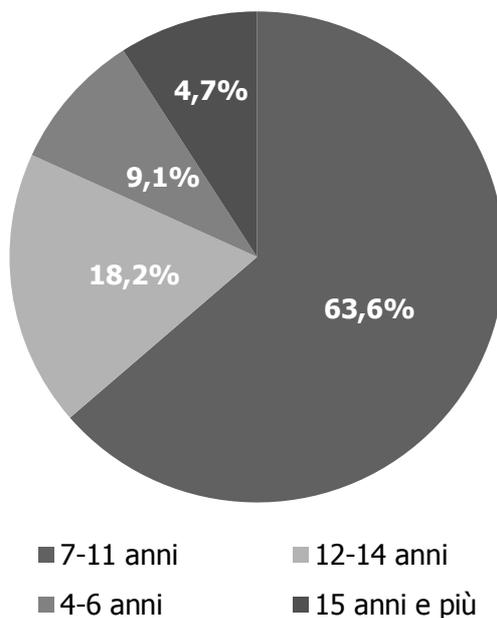
Il grafico seguente presenta le tipologie di interventi realizzati a favore delle famiglie all'avvio del programma, che sono state selezionate dagli operatori all'interno di un elenco predefinito allegato allo strumento (nel quale era possibile selezionare più di una risposta). Si evince dal grafico come per le famiglie fossero attivi in larga parte il "sostegno economico" (81,8%) e il "sostegno socio-educativo territoriale" (63,6%), mentre percentualmente più ridotte risultano altre tipologie di dispositivi, come l'intervento del "Consultorio" o del "SerT". Dall'incrocio di questi due categorie di informazioni sembra che si possa rilevare una ridotta corrispondenza tra i bisogni registrati nelle famiglie e le risposte fornite dai servizi, fattore questo di considerevole importanza nella valutazione dell'efficacia dell'intervento di tutela. Il metodo del programma P.I.P.P.I. accoglie infatti la sfida di ridurre lo scarto tra l'assessment, la progettazione e le azioni di supporto, introducendo il principio di un accompagnamento globale, integrato ed intensivo per contrastare la negligenza genitoriale.

Grafico 3 Servizi attivati a favore delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna all'avvio dell'implementazione



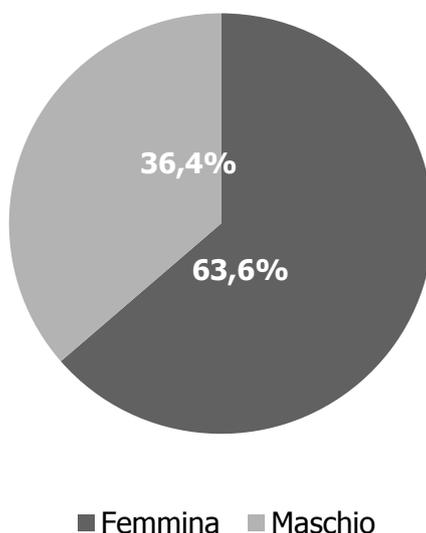
Vengono ora illustrate alcune caratteristiche dei bambini partecipanti al programma. L'età prevalente, secondo i criteri di inclusione previsti dal programma, riguarda la fascia 7-11 anni (63,6%), seguita dalla percentuale di preadolescenti dai 12 ai 14 anni (18,2%), mentre i bambini più piccoli (4-6 anni) sono il 9,1% e una parte minima (9,1%) è costituita da ragazzi che hanno più di 15 anni.

Grafico 4 Fasce di età dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna



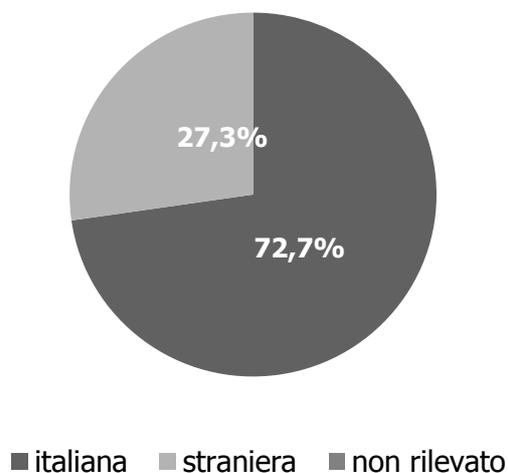
Nel gruppo risulta una predominanza numerica delle bambine (63,6%) rispetto ai bambini.

Grafico 5 Genere dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna



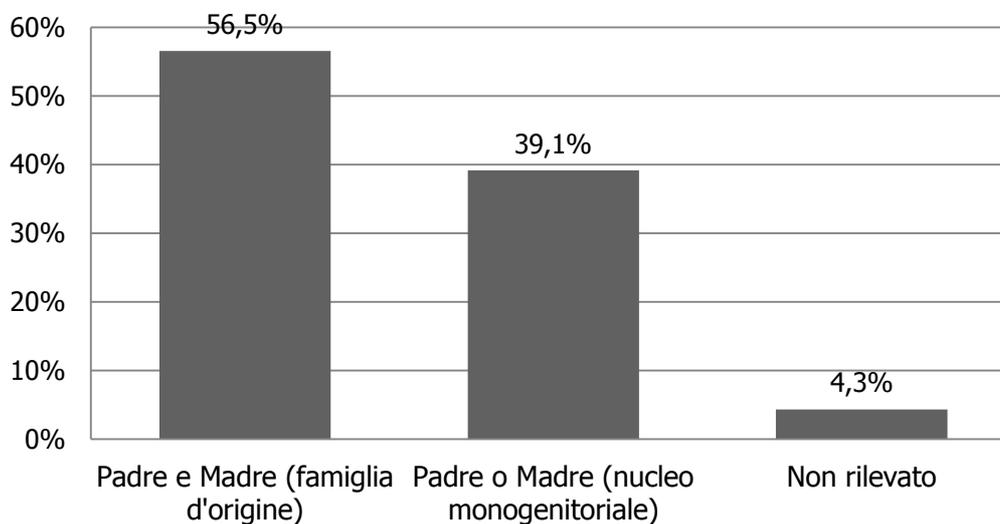
Una percentuale molto alta dei bambini (72,7%) ha la cittadinanza italiana.

Grafico 6 Cittadinanza dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna



Circa la metà dei bambini (56,5%) vive con entrambi i genitori, mentre le restanti situazioni riguardano famiglie monogenitoriali solo con la presenza della madre (in un numero nettamente prevalente) o del padre.

Grafico 7 Persone con cui vivono i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna



3.2.3.2 Operatori

I professionisti partecipanti al percorso di indagine sono i componenti delle équipes multidisciplinari delle famiglie incluse nella seconda implementazione del programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna e partecipanti con regolarità agli incontri periodici di tutoraggio.

Si tratta di un totale di 28 operatori dell'area della tutela dell'infanzia, appartenenti ai servizi sociali del Comune, ai servizi clinico-terapeutici dell'Azienda Sanitaria Locale, ai servizi educativi (nidi e scuole dell'infanzia) comunali, alle scuole primarie e secondarie di primo grado degli Istituti Comprensivi cittadini e alle associazioni e ai soggetti del privato sociale (Centro Famiglie per il reperimento e la formazione delle famiglie di appoggio e la conduzione dei gruppi con i genitori e cooperative per la gestione dell'educativa domiciliare). Del gruppo di lavoro faceva parte anche la referente cittadina e 3 coach (nella doppia veste di coach e di assistenti sociali componenti delle équipes responsabili delle famiglie), figure queste ultime introdotte nella seconda implementazione del programma.

Nella tabella seguente si riportano i dati sui ruoli professionali degli operatori partecipanti alla ricerca.

Tabella 18 Ruolo professionale dei partecipanti alla ricerca

Professionalità	Numero componenti
Assistenti sociali	11
Educatori (comunali e del privato sociale)	8
Psicologi	4
Neuropsichiatri	1
Pedagogisti dei servizi educativi comunali	2
Insegnanti	2
Totale	28

Si riportano di seguito due grafici che presentano (rispettivamente in valori assoluti e in valori percentuali) i dati relativi ai ruoli professionali degli operatori partecipanti alla ricerca.

Come si può evincere dal Grafico 9, la percentuale più alta di operatori (39%) riguarda assistenti sociali, seguiti dagli educatori domiciliari e comunali (per cui è stato effettuato un unico conteggio) (29%) e da una componente più ridotta di psicologi (14%). Rimane ancora bassa, ma stabile, la presenza dei pedagogisti dei servizi educativi comunali (7%), degli insegnanti (7%) e dei neuropsichiatri (con 1 solo rappresentante).

Grafico 8 Ruolo professionale degli operatori partecipanti alla ricerca (valori assoluti)

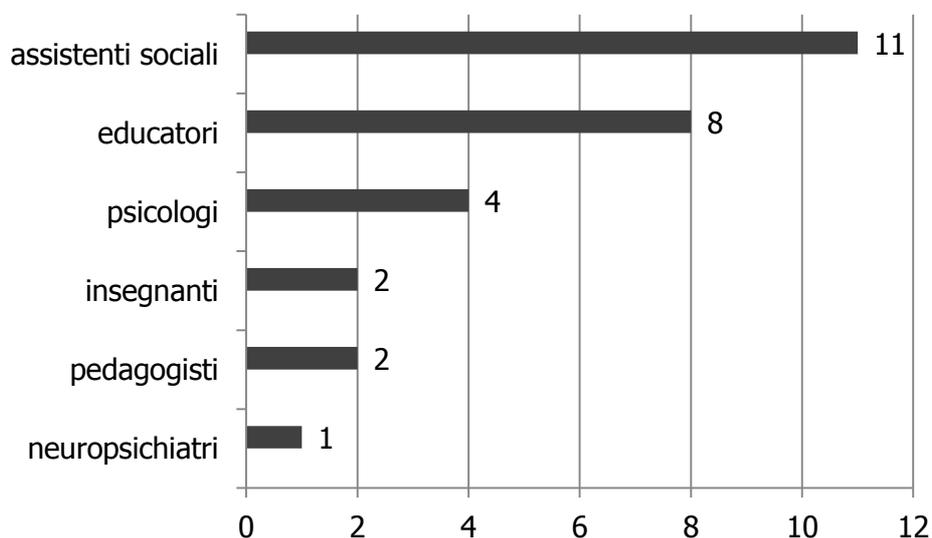
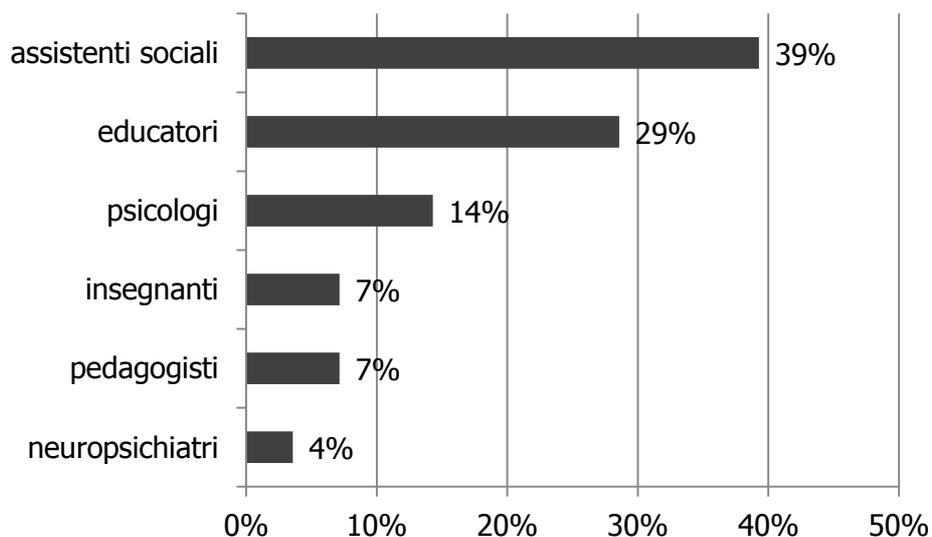


Grafico 9 Ruolo professionale degli operatori partecipanti alla ricerca (valori percentuali)



3.2.4 Fasi e tempi

Come indicato nella Tabella 19, il percorso della ricerca si è articolato in tre fasi metodologiche e temporali:

- valutazione iniziale;
- intervento;
- valutazione degli esiti.

Tabella 19 Sintesi delle fasi e dei tempi della ricerca

Fase	Tempi	Azioni
Fase 1	settembre-novembre 2013	Valutazione iniziale
Fase 2	dicembre 2013-novembre 2014	Intervento
Fase 3	dicembre 2014-gennaio 2015	Valutazione finale

Nelle seguenti tre tabelle sono maggiormente dettagliate le singole fasi della ricerca, declinandole nei rispettivi obiettivi, tempi e azioni.

Tabella 20 Descrizione della Fase 1 della ricerca: Valutazione iniziale

Fase	Obiettivi	Tempi	Azioni
Fase 1	Rilevazione delle rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela partecipanti al programma P.I.P.P.I. nei confronti delle famiglie negligenti	settembre-novembre 2013	<p>Valutazione iniziale</p> <p>Prima compilazione dei questionari</p> <p>Realizzazione del focus group iniziale con audioregistrazione della conversazione</p>

Tabella 21 Descrizione della Fase 2 della ricerca: Intervento

Fase	Obiettivi	Tempi	Azioni
Fase 2	Realizzazione di incontri di formazione continua, inter-professionale, riflessiva e situata con gli operatori dei servizi per la tutela partecipanti al programma P.I.P.P.I.	gennaio-novembre 2014	<p>Intervento</p> <p>Programmazione e conduzione di incontri di tutoraggio con gli operatori secondo una cadenza bimestrale, per un totale di 6 incontri, con audioregistrazione della conversazione</p>

Tabella 22 Descrizione della Fase 3 della ricerca: Valutazione finale

Fase	Obiettivi	Tempi	Azioni
Fase 3	Verifica degli eventuali cambiamenti delle rappresentazioni degli operatori dei servizi per la tutela partecipanti al programma P.I.P.P.I. nei confronti delle famiglie negligenti	dicembre 2014-gennaio 2015	<p>Valutazione finale</p> <p>Seconda compilazione dei questionari</p> <p>Realizzazione del focus group finale con audioregistrazione della conversazione</p>

4. RISULTATI

«Penetrava nella massa sconfinata dei documenti e dei testi, nell'immenso lascito delle storie, delle cronache, delle raccolte e delle compilazioni guidato dall'unico proposito di coglierne la logica, di decifrarne la ragione. Puntava ad afferrare il bandolo di una matassa che i secoli avevano aggrovigliata, ad afferrarlo e tirarlo, perché il nodo si sciogliesse. E si scioglieva»

(Althusser, 1995, p. 45).

4.1 Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti quantitativi

4.1.1 Risultati del Preassessment-Postassessment

Nelle tabelle seguenti viene presentato il confronto dei dati sulla valutazione espressa da parte delle équipes partecipanti alla ricerca nel tempo iniziale e nel tempo finale del programma sui fattori di rischio e di protezione presenti nelle famiglie.

Tabella 23 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di rischio

Fattori di rischio	Media T0	Media T2	Media T2-T0
Bambino	3,3	3,2	-0,09
Famiglia	3,9	3,6	-0,27
Ambiente	3,4	2,7	-0,64
Valutazione complessiva	3,5	3,2	-0,33

Tabella 24 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di protezione

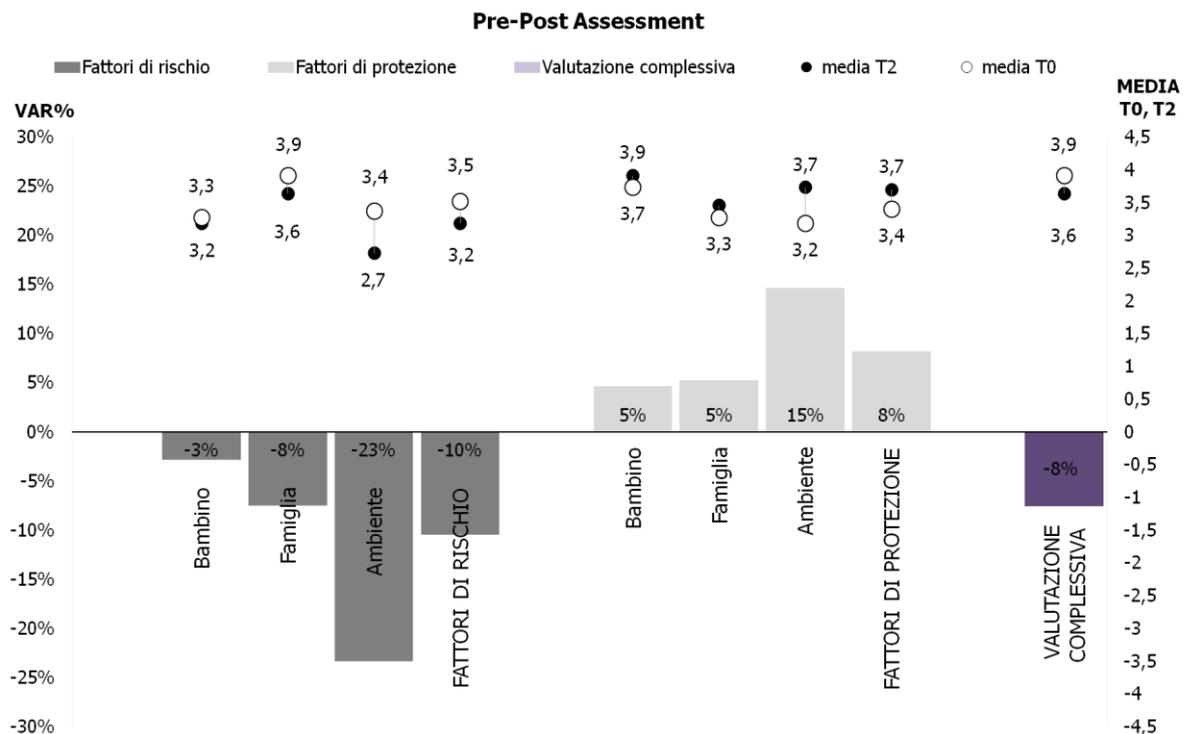
Fattori di protezione	Media T0	Media T2	Media T2-T0
Bambino	3,7	3,9	0,18
Famiglia	3,3	3,5	0,18
Ambiente	3,2	3,7	0,55
Valutazione complessiva	3,4	3,7	0,30

Tabella 25 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi della valutazione complessiva del rischio di allontanamento

	Media T0	Media T2	Media T2-T0
Valutazione complessiva livello di rischio di allontanamento	3,9	3,6	-0,3

Nel grafico seguente vengono visualizzati i medesimi risultati espressi in valori assoluti e in valori percentuali.

Grafico 10 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2



Il grafico fornisce una comparazione dei risultati del Preassessment compilato a T0 con i dati del Postassessment compilato a T2 elaborati con il test Wilcoxon. In particolare, sono visualizzati sull'asse di destra i valori medi attribuiti dagli operatori a T0 e a T2 ai fattori di rischio e ai fattori di protezione, distinti per le tre dimensioni di "Bambino", "Famiglia" e "Ambiente". Inoltre, sono riportati i valori medi della valutazione complessiva, in cui si può riscontrare la diminuzione del livello di rischio di allontanamento del bambino, il cui valore passa da 3,9 a 3,6. Sull'asse di sinistra sono indicate le relative variazioni percentuali, da cui si evince come i fattori di rischio subiscano delle diminuzioni a T2: in questa parte di dati risulta statisticamente significativo il valore -23% corrispondente alla dimensione dell'"Ambiente" della famiglia. Analogamente, sono rappresentate le variazioni percentuali dei fattori di protezione, che aumentano in un range tra 5% e 15% .

Per consentire una lettura dei dati raccolti attraverso lo strumento del Preassessment-Postassessment in forma maggiormente contestualizzata nel più ampio disegno di ricerca-intervento del programma P.I.P.P.I., si riportano ora i punteggi medi nazionali riferiti ai fattori di rischio e di protezione e alla valutazione complessiva del livello di rischio di allontanamento del bambino, da cui è possibile

evincere come i valori della città di Bologna siano allineati ai dati del gruppo allargato dei bambini partecipanti al programma a livello nazionale.

Tabella 26 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di rischio (dati nazionali)

Fattori di rischio	Media T0	Media T2	Media T2-T0	Var. %	Sign.
Bambino	3,7	2,9	-0,8	-27,9%	0,000
Famiglia	4,2	3,3	-0,8	-25,6%	0,000
Ambiente	3,5	2,9	-0,6	-20,2%	0,000
Fattori di rischio	3,8	3,1	-0,7	-24,6%	0,000

Tabella 27 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di protezione (dati nazionali)

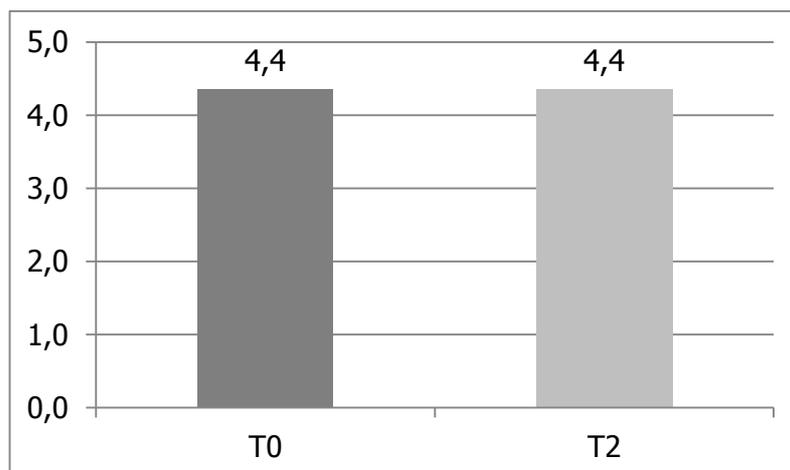
Fattori di protezione	Media T0	Media T2	Media T2-T0	Var. %	Sign.
Bambino	3,4	3,8	0,4	9,8%	0,001
Famiglia	3,1	3,5	0,4	11,5%	0,001
Ambiente	3,1	3,4	0,3	9,0%	0,018
Valutazione complessiva	3,2	3,6	0,4	10,1%	0,000

Tabella 28 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi della valutazione complessiva del rischio di allontanamento (dati nazionali)

	Media T0	Media T2	Media T2-T0	Var. %	sign.
Valutazione complessiva livello di rischio di allontanamento	3,9	3,2	-0,7	-23,2%	0,000

Nelle risposte degli operatori relative alla sezione dello strumento "Qualità delle relazione tra servizi e famiglia" non si osservano cambiamenti nel valore medio dei punteggi attribuiti a T0 e T2 che, come presentato nel Grafico 11, si attesta nei due tempi sul punteggio di 4,4.

Grafico 11 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Qualità della relazione tra servizi e famiglia (valutazione quantitativa)



4.1.2 Risultati del questionario "Il Mondo del Bambino" – Dimensione "Famiglia"

Dalla comparazione dei punteggi attribuiti dagli operatori a T0 e a T2 alle capacità dei genitori di prendersi cura dei propri figli (dimensione "Famiglia" del modello triangolare "Il Mondo del Bambino") si desume che nella fase conclusiva del programma vengono valutate più positivamente le sottodimensioni relative a "Cura di base, sicurezza e protezione" (i cui valori medi passano da 3,3 a 3,4) e a "Calore, affetto e stabilità emotiva" (per cui il punteggio medio cresce da 3,3 a 3,6), anche se le differenze non risultano statisticamente significative nell'elaborazione dei dati con il test Wilcoxon.

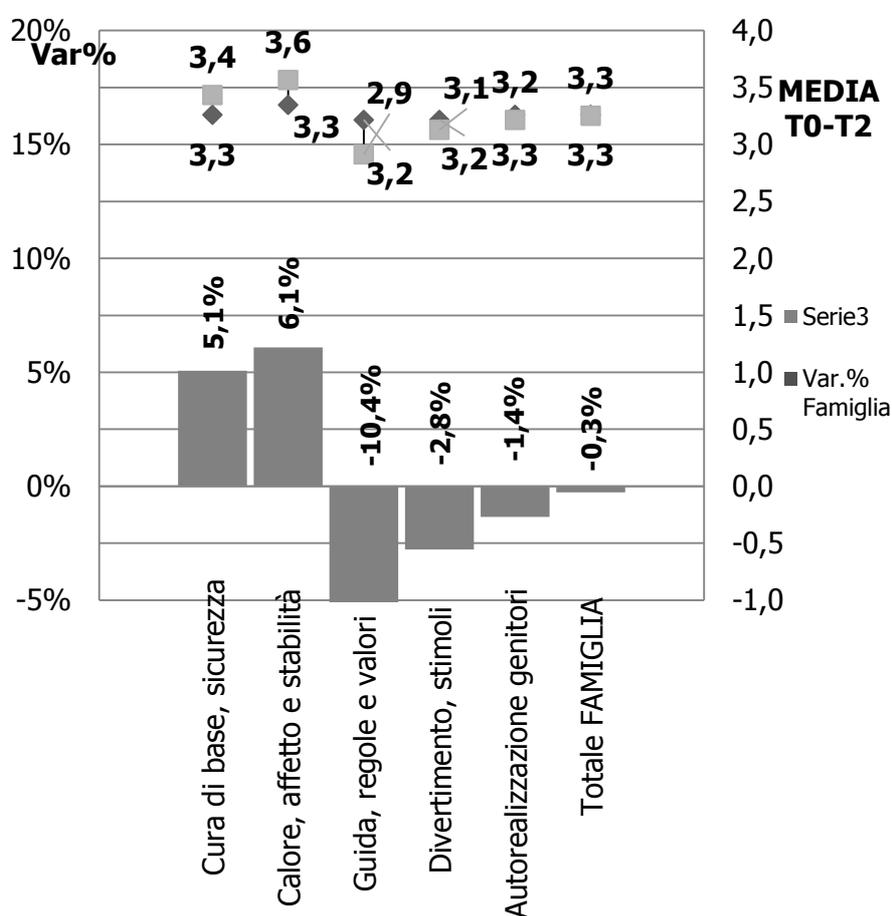
Le altre sottodimensioni del medesimo lato "Famiglia" vedono un andamento sostanzialmente stabile tra i due tempi della rilevazione.

La tabella e il grafico seguenti visualizzano in sintesi i punteggi raccolti attraverso la compilazione dello strumento rispettivamente in valori assoluti e in valori percentuali.

Tabella 29 Risultati T0-T2 Questionario "Il Mondo del bambino": Dimensione "Famiglia"

	Media T0	Media T2	Media T2-T0	Var. T0-T2
Cura di base, sicurezza	3,3	3,4	0,2	5,1%
Calore, affetto e stabilità	3,3	3,6	0,2	6,1%
Guida, regole e valori	3,2	2,9	-0,3	-10,4%
Divertimento, stimoli	3,2	3,1	-0,1	-2,8%
Autorealizzazione genitor	3,3	3,2	0,0	-1,4%
Totale FAMIGLIA	3,3	3,3	0,0	-0,3%

Grafico 12 Risultati T0-T2 Questionario "Il Mondo del bambino": Dimensione "Famiglia"



I punteggi medi relativi alla dimensione "Famiglia" attribuiti dagli operatori della città di Bologna risultano leggermente superiori ai dati complessivi del gruppo nazionale di 198 bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I., come indicato nella tabella di seguito inserita.

Tabella 30 Risultati T0-T2 Questionario "Il Mondo del bambino": Dimensione "Famiglia" (dati nazionali)

	Media T0	Media T2	Media T2-T0	Var. %	Sign.
Cura di base, sicurezza	2,7	3,3	0,55	16,8%	0,000
Calore, affetto e stabilità	2,7	3,2	0,49	15,5%	0,001
Guida, regole e valori	2,6	3,0	0,37	12,4%	0,001
Divertimento, stimoli	2,8	3,4	0,62	17,9%	0,001
Autorealizzazione genitori	2,4	2,9	0,47	16,4%	0,000
FAMIGLIA	2,7	3,2	0,50	15,9%	0,000

Anche nella valutazione a livello nazionale, la dimensione della "Famiglia" vede i valori più alti di cambiamento positivo che, data la maggiore numerosità dei soggetti, sono stati calcolati come statisticamente significativi.

4.1.3 Risultati del questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori

Per l'analisi di questo strumento, che vuole essere esclusivamente di tipo descrittivo e non statistico, è stato utilizzato il test non parametrico di Mann-Whitney, considerando i due gruppi di dati relativi a T0 e a T2 come indipendenti. Dato l'esiguo numero di compilazioni raccolte (10 a T0 e 7 a T2), i risultati hanno un solo valore informativo e strettamente circoscritto ai soggetti compilatori.

Dal calcolo dei punteggi relativi alla percezione degli operatori rispetto alle *madri*, emerge una lieve differenza tra la valutazione espressa dagli operatori nei due tempi di rilevazione.

Nello specifico, i valori che sono oscillati positivamente o sono rimasti stabili tra i due tempi della rilevazione risultano essere quelli relativi agli aggettivi afferenti alle aree del "divertimento" e del "lavoro".

Nel gruppo dei *padri* si riscontrano a T2 dei punteggi pari o leggermente superiori a T0 rispetto alle dimensioni di: "felicità", "contentezza", "divertimento", "abilità", "autonomia", "semplicità", "lavoro" e "attività".

Emerge inoltre un punteggio medio – nel range numerico da 1 a 10 entro cui era possibile effettuare la valutazione – attribuito ai padri leggermente inferiore a quello del gruppo delle madri, sia a T0 (5,1 vs 5,8) che a T2 (4,7 vs 5).

4.2 Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti qualitativi

Nella ricerca sono stati analizzati i protocolli discorsivi dei focus group iniziale e finale e dei tre tutoraggi secondo una procedura quantitativa e qualitativa.

Verranno presentati in maniera distinta i risultati relativi ai focus group e ai tutoraggi, dal momento che l'elaborazione dei dati è stata effettuata secondo un criterio di omogeneità dei contenuti, nonché per facilitare la comparazione degli esiti tra la fase iniziale e la fase finale del percorso di indagine, in coerenza con la domanda di ricerca.

4.2.1 Procedura di analisi quantitativa

Sul corpus testuale dei protocolli discorsivi del focus group a T0 e a T2 e dei tre incontri di tutoraggio è stata effettuata un'analisi quantitativa, al fine evidenziare le frequenze lessicali e la "densità" semantica delle conversazioni.

Questa operazione di quantificazione è stata realizzata attraverso due procedure complementari:

1. una *procedura statistica*, tramite l'utilizzo del pacchetto *Text Mining* contenuto nel programma "R" (pacchetto *SnowBallC*) (Boulton, 2002; Porter, 2001). Sono state in questo modo ricavate nei testi le frequenze lessicali, visualizzate attraverso *wordcloud*, e la mappa delle unità semantiche, rappresentate attraverso un *tool* grafico;
2. una *procedura non statistica*, che è consistita nel conteggio delle unità testuali (affermazioni, frasi e paragrafi) associate a ciascuna categoria di codifica precedentemente definita.

Si precisa che verrà presentata solo una sintetica descrizione dell'analisi quantitativa dei protocolli discorsivi effettuata secondo la procedura statistica, alla luce del fatto che i risultati – in mancanza di ulteriori approfondimenti statistici che non si è ritenuto opportuno introdurre dopo i primi esiti dell'elaborazione e data la natura del materiale testuale – si considerano di difficile interpretazione e quindi scarsamente informativi ai fini della domanda di ricerca.

Verrà, al contrario, attribuito ampio spazio agli esiti dell'analisi quantitativa e qualitativa dei protocolli conversazionali dei focus group e dei tutoraggi ricavati attraverso una procedura cosiddetta "carta e matita" che, coerentemente con la

prospettiva fenomenologica della ricerca e con il principio partecipativo che attraversa il programma P.I.P.P.I. nei suoi diversi livelli di implementazione, viene considerato più pertinente a riportare con fedeltà e a comprendere la soggettività del punto di vista degli autori del testo.

4.2.2 Procedura di analisi qualitativa

L'analisi dei dati qualitativi è un processo conoscitivo progressivo in cui

«le tecniche di ricerca non offrono dati "che parlano da soli", ma indizi destinati ad essere interrogati e continuamente reinterpretati da parte del ricercatore mano a mano che nuova evidenza empirica viene incorporata nel quadro interpretativo» (Trincherò, 2002, p. 30).

Nella prospettiva costruttivista della ricerca, gli schemi derivanti dalla teoria di riferimento del ricercatore orientano in questa fase del percorso euristico l'attribuzione di significato alle evidenze raccolte e, specularmente, le informazioni raccolte guidano la trasformazione degli schemi preesistenti:

«lo sviluppo della conoscenza avviene tramite il passaggio da proposizioni poco coordinate e altamente contestualizzate riguardo a una realtà indagata a un sistema in equilibrio riflessivo, in cui le evidenze sono bilanciate tra loro in una ricostruzione ragionevole» (Sorzio, 2005, p. 32).

L'analisi del discorso in particolare si riferisce ad una famiglia di approcci per lo studio dell'uso del linguaggio in diversi contesti sociali (Gee, 1999; Potter, Wetherell, 1987; Wetherell, Taylor, Yates, 2001), a partire dal presupposto che il codice verbale non sia soltanto una forma di rappresentazione simbolica di azioni e eventi, ma anche un'azione sociale orientata alla realizzazione di scopi rilevanti nella pratica. Rispetto all'osservazione etnografica e all'intervista, l'analisi del discorso offre la possibilità di evidenziare nel testo i passaggi nella negoziazione dei significati all'interno dell'interazione dialogica e il modo di raccogliere ed elaborare eventuali divergenze, facilitando l'emersione di "teorie" situate, che fanno riferimento a quanto per i soggetti è pertinente e rilevante in quel contesto riguardo ad aree tematiche specifiche (Sorzio, 2005).

La ricerca qualitativa, pur non prevedendo tecniche e strumenti standardizzati tipici dell'approccio sperimentale, si fonda su un'epistemologia che comprende "procedure imperfette" (Sorzio, 2005), che guidino, dichiarino e giustificino i processi di pensiero messi in atto, per provare a rispondere agli interrogativi del percorso conoscitivo attraverso il trattamento delle evidenze empiriche che sono state raccolte (Krippendorff, 1980; Silverman, 1991).

L'entità delle informazioni raccolte attraverso le tecniche qualitative (le interviste o, come in questo caso, il focus group) richiede una serie di passaggi per la loro trasformazione in "dati sensati", vale a dire «in dati che riescano a restituire il senso che gli intervistati hanno voluto attribuire alle proprie affermazioni» (Milani, Pegoraro, 2011, pp. 71-76).

Inizialmente va costruito un database utilizzando un file in cui vengano riportati i contenuti relativi alla singola intervista e contemporaneamente alla totalità delle interviste.

Successivamente sul *corpus* dei testi ricavati dalla trascrizione dei protocolli verbali si effettua un'analisi "carta e matita" di tipo quali-quantitativo, finalizzata alla *codifica* del materiale testuale, che consiste nel «riconoscimento di determinati temi all'interno di testi o insiemi di azioni, individuando comunaltà ed unicità» (Trincherò, 2002, p. 371). La fase di *codifica* consiste infatti nella lettura e segmentazione del *corpus* delle trascrizioni in *nuclei* e *sottonuclei tematici*, individuando e riportando porzioni di testo relative a concetti ricorrenti e significativi.

«In questo senso la codifica aiuta a "comprimere" in quanto aiuta a organizzare, gestire e recuperare i dati raccolti inscrivendoli in categorie specifiche, in modo da comporre un quadro delle tematiche ricorrenti individuate e identificare una loro struttura di senso sottostante» (Milani, Pegoraro, 2011, p. 76).

È importante vigilare metodologicamente da parte del ricercatore sul rischio di effettuare la scelta delle "unità di senso" in base ad un atteggiamento esclusivamente confermativo dei presupposti della ricerca e di "adattare" di conseguenza le asserzioni degli intervistati all'interno delle categorie predefinite, con possibile manipolazione dei significati soggettivamente sottesi (Sorzio, 2005).

Dupliche può essere la modalità di selezione delle categorie per la codifica dei testi:

- i criteri con cui analizzare le trascrizioni vengono selezionati dal ricercatore in una fase preliminare, in base alle premesse teoriche e agli obiettivi della ricerca (procedura *top-down*);
- le categorie di codifica vengono individuate dal ricercatore interamente nel momento dell'analisi, a partire dai contenuti che emergono dai protocolli analizzati (procedura *bottom-up*), secondo l'approccio della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967; Claudinin, Cornelly, 2000; Lincoln, Guba, 1985; Strauss, Corbin, 1990).

È previsto anche un metodo intermedio, che è stato adottato nella presente analisi, nel caso sia stata predisposta anticipatamente una lista di criteri: questa viene integrata con i nuclei tematici che non erano stati individuati e che Kaufmann (2007) definisce "categorie indigene" degli autori del testo discorsivo analizzato.

«Il trattamento non consiste semplicemente nell'estrarre ciò che sta nei nastri e metterlo in ordine. Assume la forma di una vera esplorazione, approfondita, condotta con forte immaginazione. [...] La costruzione della teoria non è dunque solo un obiettivo finale, essa rappresenta uno strumento di lavoro molto concreto, che permette di andare oltre il contenuto apparente e di conferire forma all'oggetto» (Kaufmann, 2007, pp. 76-77).

Nella fase di analisi che segue, le porzioni di testo che sono state selezionate attraverso un lavoro di segmentazione vengono ricomposte alla luce di un confronto dialettico tra i contenuti che sono stati codificati e il *framework* teorico di riferimento della ricerca, con l'obiettivo di tracciare matrici semantiche trasversali che connettano le varie "unità di significato" e di costruire inediti elementi di comprensione del fenomeno indagato.

«In questa descrizione finale il gruppo di soggetti è rappresentato come un intero e le sfaccettature dell'esperienza esprimono la sua dimensione plurale e composita, pur trattandola come un medesimo fenomeno» (Sità, 2012, p. 22).

Si tratta di una sorta di separazione tra il ricercatore e il prodotto del suo lavoro, in cui "concatenazioni e regolarità" sostengono un'interpretazione che si fa sempre più "comprendente" (Weber, 1922). In una prospettiva fenomenologica, che è orientata a cogliere l'essenza dell'esperienza nella sua soggettività (Husserl, 1913, 1936), questa analisi non ha pertanto un intento meramente *illustrativo*, ossia che va a suffragare un'ipotesi preesistente, né meramente *restitutivo*, ma richiede da parte del ricercatore un lavoro di "smontaggio" semantico e di successiva ricostruzione del testo con un progresso – il più delle volte imprevisto – di conoscenza sul fenomeno indagato (Demazière, Dubar, 2000), tramite l'assunzione di una postura euristica che è quindi aperta a *trovare l'inatteso*, piuttosto che *cercare l'ovvio*.

Per le inevitabili distorsioni che intervengono nel processo interpretativo si rende opportuna in questa fase un'azione di *controllo intersoggettivo*, perché la prima analisi argomentativa dei dati venga sottoposta al parere di un supervisore, che possa valutare la struttura del lavoro e la sua coerenza rispetto alla codifica dei testi esaminati.

Nella fase finale di *presentazione dei risultati* vengono restituiti gli esiti del lavoro di analisi, conferendo priorità alla condivisione con i soggetti che sono stati protagonisti della ricerca, sotto forma di un'argomentazione narrativa che, a partire dal quadro teorico che ha ispirato il percorso sperimentale, descriva quali nuovi apporti scientifici e soprattutto quale direttrici di indagine ancora inesplorate apra la ricerca, anche in considerazione dei limiti metodologici che si vengono a riconoscere.

Il trattamento dei dati può essere supportato anche da un apposito software: in questo caso è stato utilizzato il programma ATLAS.ti nella versione 7.1.0 del 2013, che interviene nell'elaborazione dei cosiddetti "dati soft", vale a dire nell'ordinamento delle categorie tematiche in ampi *corpora* di dati testuali¹².

Per l'analisi quantitativa non statistica e per l'analisi qualitativa dei dati testuali ricavati dai protocolli discorsivi dei due focus group iniziale e finale e dei tre incontri

¹² Il software ATLAS.ti si inserisce all'interno delle tecniche CAQDA (Computer Assisted Qualitative Data Analysis), diffuse attorno agli anni Venti del secolo scorso con l'uso sempre più allargato dei personal computer. Le tecniche CAQDA consentono l'elaborazione di dati nei formati testuali, grafici, audio e video, che non potrebbero essere significativamente analizzati attraverso approcci statistici o formali.

di tutoraggio è stata costruita una mappa delle categorie di codifica, in coerenza con il Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I. precedentemente descritto nel capitolo 1. Tale modello comprende una tripartizione complementare di dimensioni riferibili a:

1. gli Esiti del percorso di accompagnamento a favore delle famiglie negligenti, distinti in *esiti finali* e *intermedi* come rilevazione del livello di miglioramento delle condizioni di sviluppo e di benessere del bambino e come riappropriazione/acquisizione da parte dei genitori di un più ampio repertorio di competenze accuditive ed educative nei confronti dei propri figli e di una maggiore inclusione sociale, e in *esiti prossimali* che misurano l'efficacia delle dimensioni costitutive del metodo (valutazione partecipativa e trasformativa con le famiglie, dispositivi attivati, lavoro in équipe multidisciplinare);
2. i Processi di intervento (delle équipes nei confronti delle famiglie) e di formazione (da parte del Gruppo Scientifico dell'Università di Padova nei confronti delle équipes multidisciplinari partecipanti alla sperimentazione);
3. le caratteristiche del Contesto professionale, istituzionale e culturale che possono favorire o ostacolare la realizzazione del metodo negli specifici ambiti territoriali.

I nuclei tematici con cui rileggere i testi delle conversazioni sono stati individuati all'interno delle due prime componenti del Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I. (Esiti e Processi), perché ritenute maggiormente pertinenti con gli obiettivi e la domanda di ricerca e interpretate come ambiti di significato in cui i partecipanti al focus group e ai tutoraggi si potessero percepire come "esperti", in quanto direttamente implicati con la propria esperienza e il proprio ruolo professionali nel sistema della tutela. Si riportano di seguito lo schema delle categorie di codifica predisposto preliminarmente alla lettura dei protocolli discorsivi e la seconda versione che è stata elaborata in seguito all'analisi dei testi, in cui le variazioni introdotte sono trascritte in corsivo.

Figura 8 Schema delle categorie di codifica dei protocolli discorsivi dei focus group e dei tutoraggi - Versione precodifica

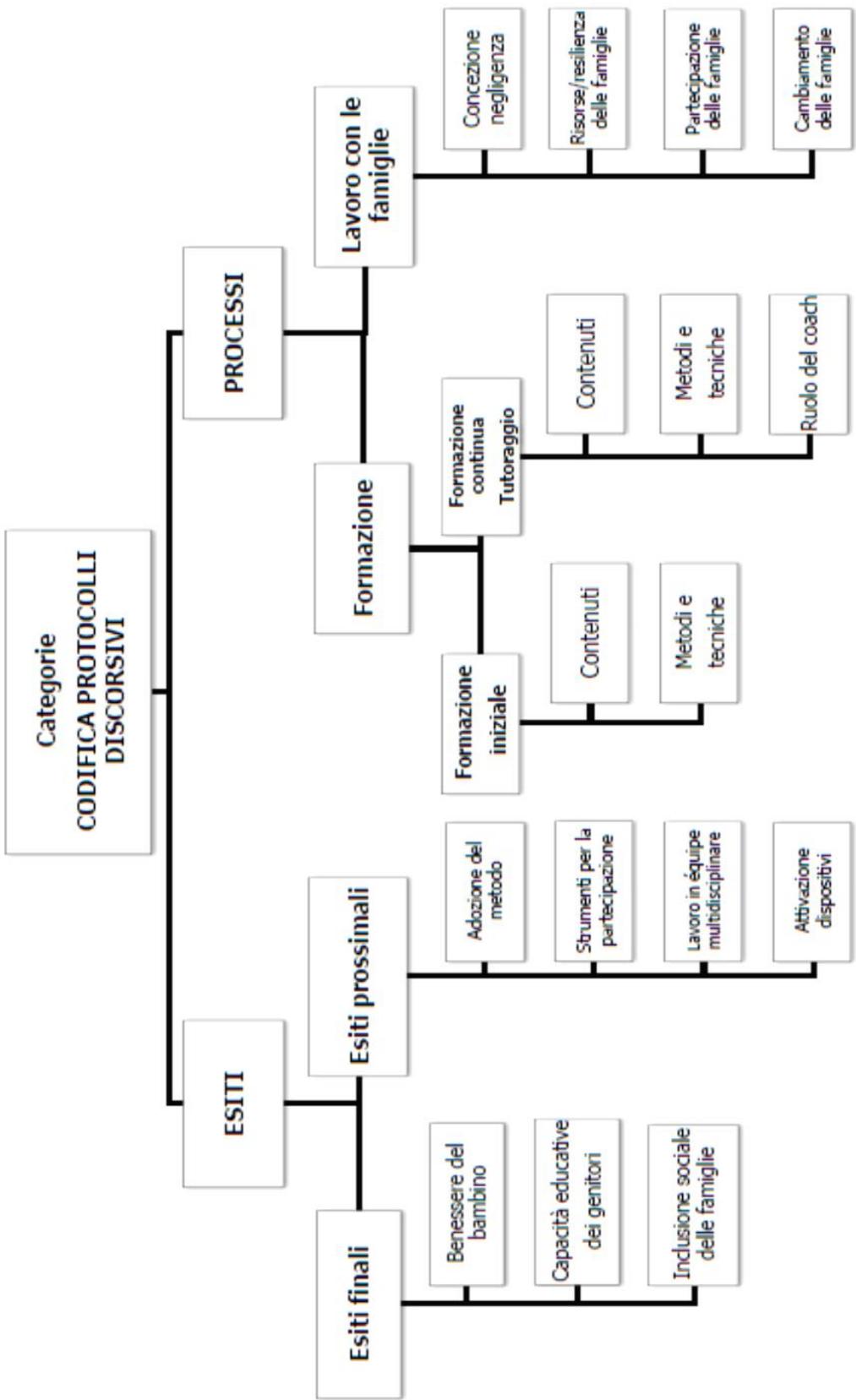
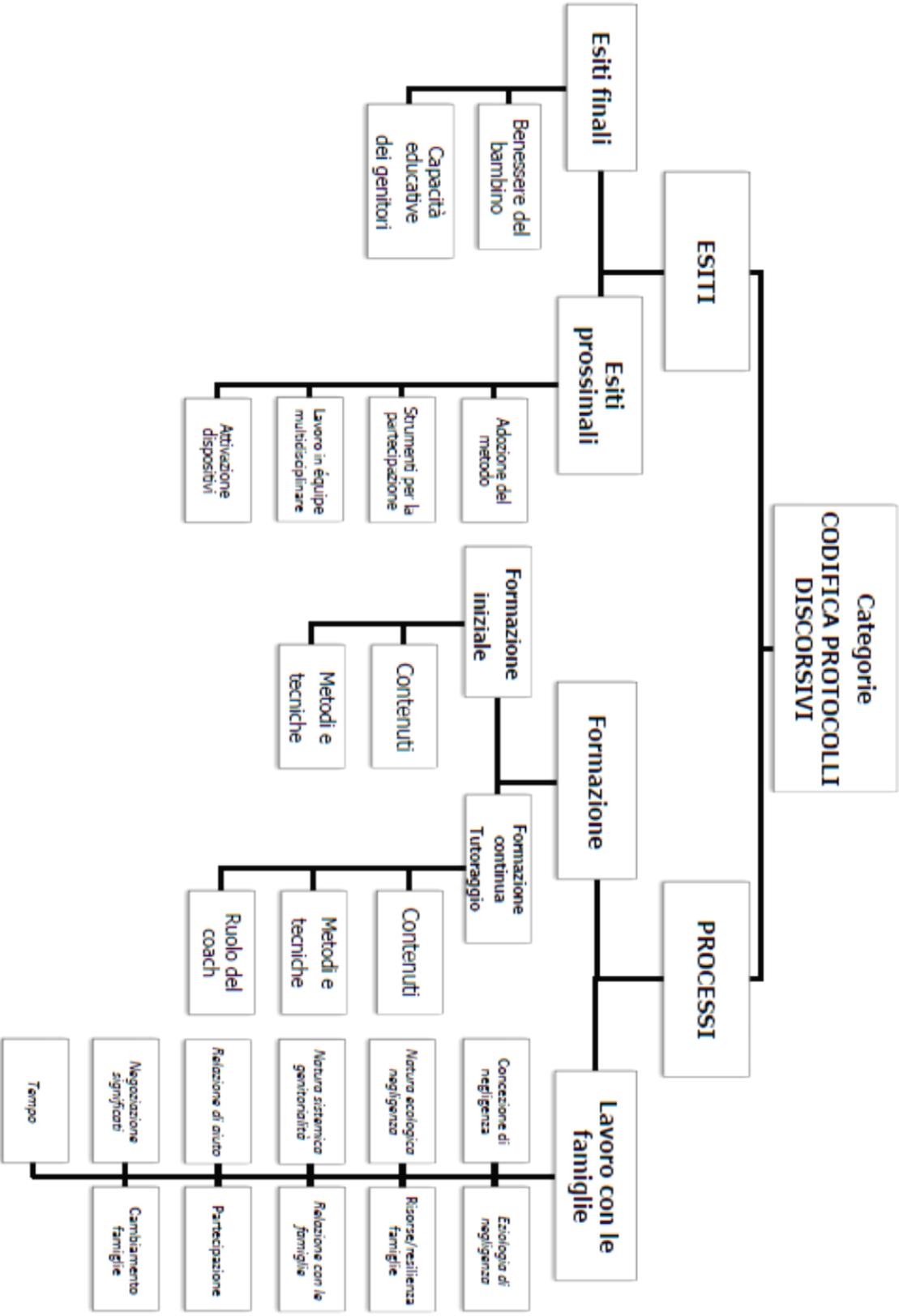


Figura 9 Schema delle categorie di codifica dei protocolli discorsivi dei focus group e dei tutoraggi - Versione postcodifica



4.2.3 Risultati dell'analisi dei protocolli discorsivi dei focus group

Prima di descrivere i risultati ricavati dall'analisi dei protocolli discorsivi, si ritiene utile inserire alcune informazioni relative alle due sessioni di focus group, per una comprensione maggiormente contestualizzata dei dati.

Nella tabella di seguito riportata sono quindi inseriti i tempi, il numero e la professionalità dei partecipanti al focus group iniziale e finale, con la durata degli incontri e il *corpus* della trascrizione dell'audioregistrazione della discussione.

Tabella 31 Dati relativi al focus group T0 e al focus group T2

Data	Numero partecipanti	Professionalità dei partecipanti	Durata audioregistrazione	Corpus caratteri trascrizione protocollo discorsivo
24.09.2013	14	8 assist. sociali 4 educatori 1 psicologa 1 neuropsichiatra	2 h 05 minuti	102.590
27.01.2015	13	7 assist. sociali 4 educatori 1 psicologa 1 neuropsichiatra	2 h 36 minuti	122.498
Totale			4 h 41 minuti	225.088

4.2.3.1 Risultati dell'analisi quantitativa

Di seguito si presentano i risultati del trattamento dei *corpora* testuali con una procedura di tipo statistico, per l'individuazione delle frequenze lessicali e della mappa delle unità semantiche.

Frequenze lessicali

Vengono riportati i *wordcloud* relativi ai due focus group, che visualizzano la ricorrenza delle parole nei rispettivi protocolli discorsivi.

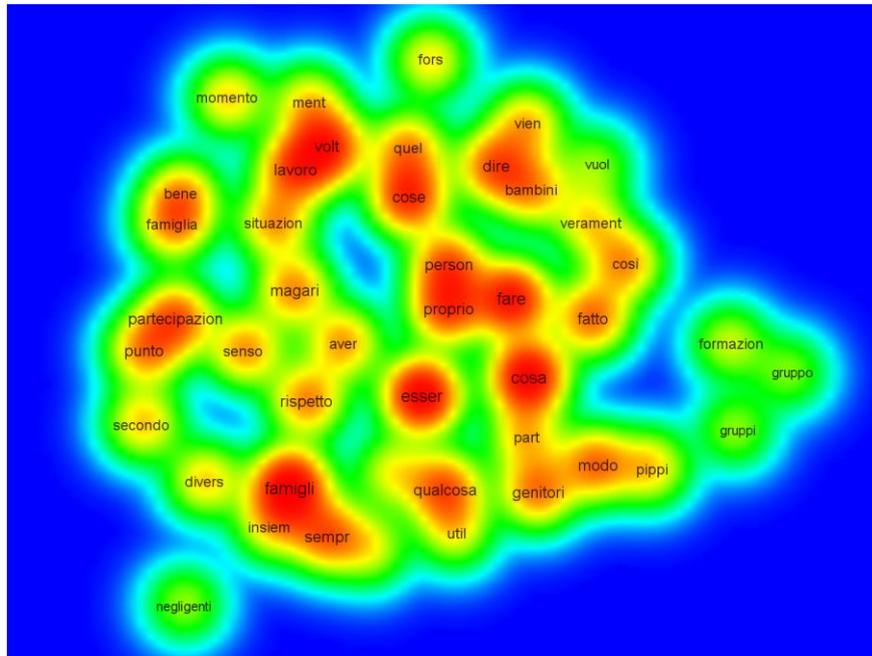
Figura 10 *Wordcloud* Focus group T0



Nel *wordcloud* relativo al primo focus group la parola a più alta frequenza è "famiglia", che costituisce il sistema relazionale che è esplicitamente *target* dell'intervento del programma, che si stava avviando nel momento in cui si è svolto l'incontro e di cui si erano esplicitamente dichiarate in sede formativa le finalità. Altro termine ricorrente è "fare", che potrebbe segnalare come l'attenzione degli operatori fosse prevalentemente rivolta in questa fase all'agire operativo con le famiglie, piuttosto che al proprio "agire comunicativo" (Habermas, 1971) e relazionale.

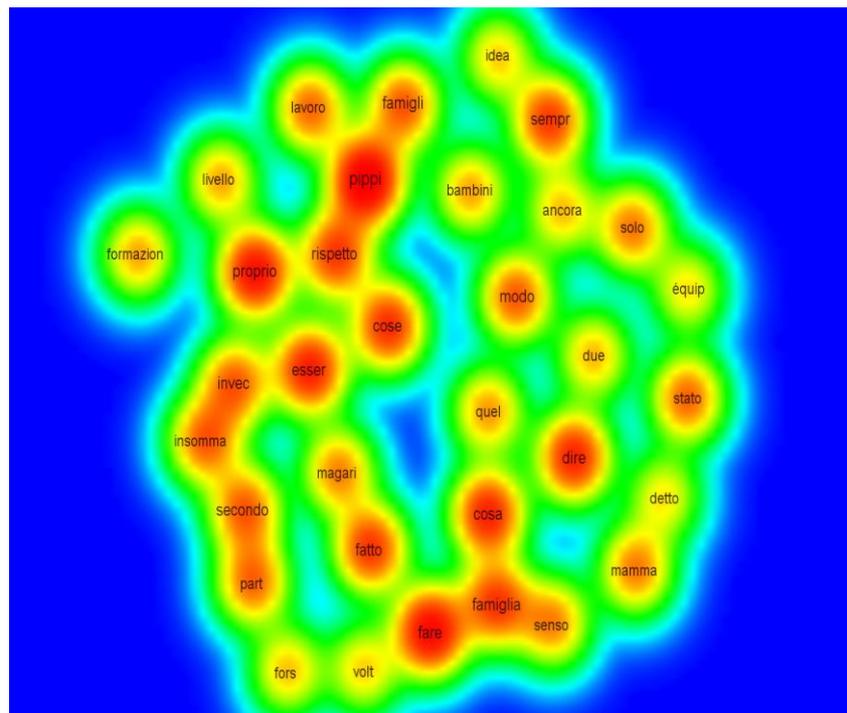
Unità semantiche

Figura 12 Unità semantiche Focus group T0



Nella mappa emergono in primo piano dei raggruppamenti di unità semantiche non associate, costruite su parole ricorrenti: "genitori, fare, P.I.P.P.I."; "bambini, dire"; "famiglia, bene"; "famiglia, insieme"; "partecipazione"; "lavoro", che sembrerebbero richiamare in maniera articolata e quasi "sommativa" le diverse dimensioni dell'intervento di tutela, che nella fase iniziale del programma non avevano ancora avuto la possibilità di ricomporsi all'interno della cornice teorico-pratica unitaria del metodo proposto da P.I.P.P.I..

Figura 13 Unità semantiche Focus group T2



Nella mappa relativa al focus group finale emergono chiaramente due isole semantiche, costruite intorno alla parola "P.I.P.P.I.", associata a "famiglia", "lavoro" e "rispetto", e al termine "famiglia", che si conferma come particolarmente "densa" e che è contigua ai termini "fare" e "senso".

Si potrebbe ipotizzare che nella fase conclusiva del programma, quello che Schön definisce «il fertile disordine della pratica» (1983, p. 182) si sia riassetato nelle teorie e nell'operatività intorno alle dimensioni portanti del metodo, che promuove la centralità e il protagonismo della famiglia nell'intervento, equilibrando in questo modo il tradizionale baricentro della relazione asimmetrica con i servizi.

4.2.3.2 Risultati dell'analisi quantitativa con procedura "carta e matita" e dell'analisi qualitativa dati testuali dei focus group T0 e T2

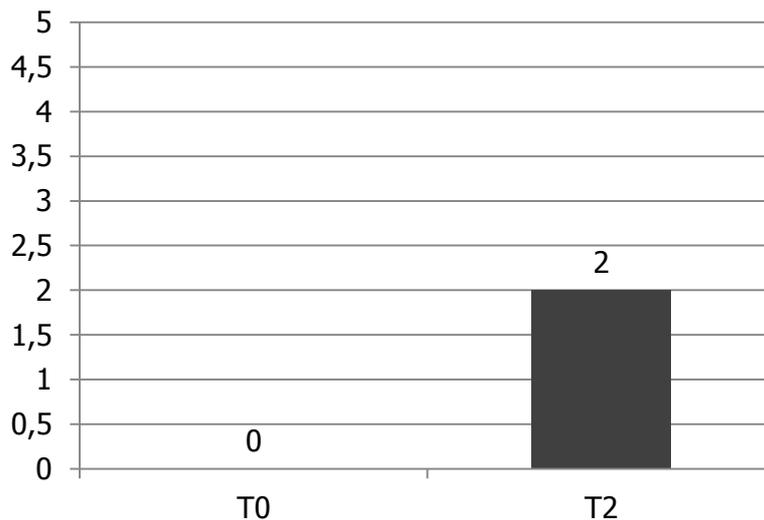
Vengono ora riportate la frequenza numerica e una breve analisi dei contenuti delle unità testuali per ciascuna categoria di codifica, seguite da un'argomentazione di sintesi derivante dalla comparazione tra i dati rilevati nel focus group iniziale (di seguito: FGT0) e nel focus group finale (di seguito: FGT2).

Area tematica: **ESITI**

Macronucleo tematico: Esiti finali e intermedi

Nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino

Grafico 13 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino



Come si evince dal grafico, solo 2 unità testuali del focus group finale riguardano esplicitamente le evoluzioni dei bambini che si sono sviluppate nel corso del programma.

«Adesso io ho in mente la famiglia in cui i movimenti ci sono stati piccoli movimenti ma sono stati quei movimenti che, in qualche modo, hanno dato più stabilità ai bambini, perché non c'è stata una cronicizzazione, né un andare indietro. Quindi in qualche modo si è contribuito a migliorare la qualità di vita dei bambini e in questo miglioramento loro hanno una risorsa in più integra e a loro volta potranno essere degli adulti forse un po' diversi da quegli adulti che non hanno saputo forse dare quello di cui avevano bisogno i figli» (FGT2).

«Io nel primo incontro operativo del Gruppo Territoriale fatto in ambito provinciale, dove sono presenti la Neuropsichiatria del Dipartimento nonché tutti i responsabili dei 7 distretti della Provincia di Bologna, ho provato a portare per la prima volta i dati del Preassessment di P.I.P.P.I.3. E sempre più bisognerà far così, perché ci conviene tutti stare in un

modello come quello di P.I.P.P.I., perché sostanzialmente si è visto che, dopo questo tipo di percorso, le famiglie in qualche modo aumentano le loro risorse positive e in qualche modo diminuiscono i loro fattori di rischio. Questo vuol dire che questi bambini saranno dei cittadini migliori, più integrati» (FGT2).

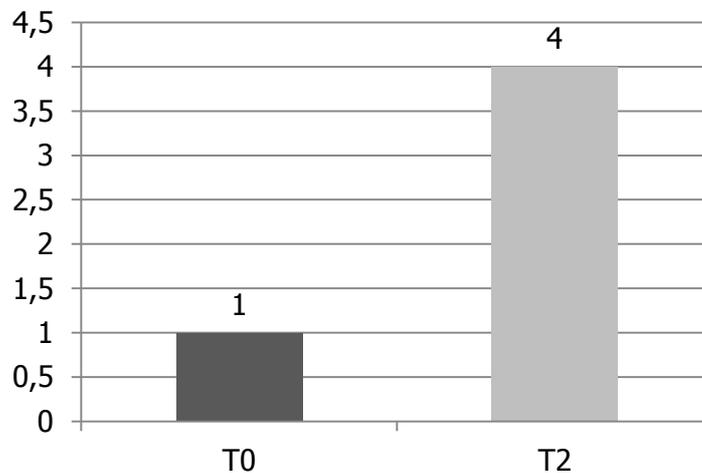
Questo dato sembrerebbe contraddire uno dei principi teorici fondamentali alla base del metodo P.I.P.P.I., che afferma la centralità del bambino con il suo mondo di relazioni negli interventi di tutela. È però possibile ipotizzare che, dato l'accento posto dal programma sulla concezione "relazionale" della genitorialità e della negligenza parentale, la focalizzazione sulla situazione di sviluppo dei bambini sia mediata dalle riflessioni degli operatori sulle capacità dei genitori di prendersene cura.

Il secondo estratto testuale introduce inoltre un significato di tutela dell'infanzia di tipo sociale e comunitario che, per compiersi efficacemente, non passa nelle situazioni di negligenza attraverso la separazione dei figli da una famiglia "inadeguata", ma che può piuttosto beneficiare del sostegno delle figure affettive primarie dei bambini. In questa prospettiva la tutela, da intervento strettamente protettivo in situazione d'urgenza, si fa anche preventiva e promozionale per l'accompagnamento del progetto di vita dei bambini.

Sintesi del nucleo tematico

Sono quasi assenti nel *corpus* testuale di entrambi i focus group le asserzioni che riportano esplicitamente gli esiti finali del programma in termini di miglioramento della situazione di sviluppo dei bambini. Si ipotizza che questa bassa frequenza sia ricollegabile ad una prospettiva relazionale della tutela, principio teorico-prassico alla base del programma, che considera il livello di benessere dei figli strettamente interrelato alla qualità delle condizioni di vita dei loro genitori.

Grafico 14 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Riqualificazione delle capacità educative dei genitori



Anche per questa categoria semantica sono stati individuati delle porzioni testuali prevalentemente nel focus group conclusivo (4).

«La mamma, secondo me, ha acquisito un po' la capacità con questo progetto di fidarsi più di noi e di dirci tutto e quindi di vivere con meno paura, di capire che comunque anche gli interventi che facciamo sono proprio interventi che vanno a tutelare i suoi bambini e anche a fare in modo che vivano in una condizione dove i loro bisogni siano visti, siano ascoltati e a cui qualcuno possa rispondere. Quindi, secondo me, questo la mamma lo ha capito molto bene. E ci sta nel rapporto. Poi, ripeto, siamo in una fase di questo percorso, dove, a dispetto di come siamo partiti, per dove siamo arrivati adesso uno direbbe: "Abbiamo fallito", ma no, assolutamente non abbiamo fallito» (FGT2).

«Una mamma nel gruppo genitori ha detto: "Io ringrazio che i miei figli siano stati allontanati per un certo periodo in comunità, perché gli educatori hanno fatto un gran lavoro e adesso io ritrovo dei bambini che sono cresciuti e sono cresciuti bene e c'è stato un grande aiuto". È riuscita a dire questo la mamma» (FGT2).

Nelle unità di testo sopra riportate vengono in particolare rilevate da parte degli operatori delle nuove capacità che i genitori avrebbero acquisito nel corso del programma, che non fanno riferimento a trasformazioni evidenti dei comportamenti, quanto ad apprendimenti che si potrebbero definire "di secondo livello", inerenti a quelle che la letteratura sulla genitorialità descrive come componenti "invisibili" delle funzioni di *parenting* (credenze, motivazioni, consapevolezze, desideri) (Benedetto, Ingrassia, 2010; Bornstein, 1995; Dishion, McMahon, 1998; Fruggeri, 2007).

"Tale prospettiva parte dal presupposto che i valori e le aspettative familiari non si limitano a *caratterizzare la qualità* del funzionamento familiare, bensì concorrono a *determinarlo*: quello che i membri di una famiglia pensano che una famiglia debba essere, le attese relative al modo in cui i legami devono essere realizzati, il modo di descrivere i confini, i ruoli ecc., sono considerati espressione di rappresentazioni, credenze e valori che concorrono a *strutturare* e a *specificare* le relazioni che caratterizzano la famiglia stessa, concorrono cioè alla costruzione della realtà familiare e del mondo in cui essa è inserita" (Fruggeri, 2007, p. 65).

Queste riflessioni potrebbero aprire all'interno dell'epistemologia degli operatori una destabilizzazione dell'automatica associazione tra competenze di un genitore e quanto quel genitore *fa o non fa* e introdurre di conseguenza diverse pratiche di valutazione delle capacità parentali, ampliando la gamma dei contenuti da conoscere e chiedendo direttamente ai genitori di dare voce al proprio mondo interno nel rapporto con i propri figli.

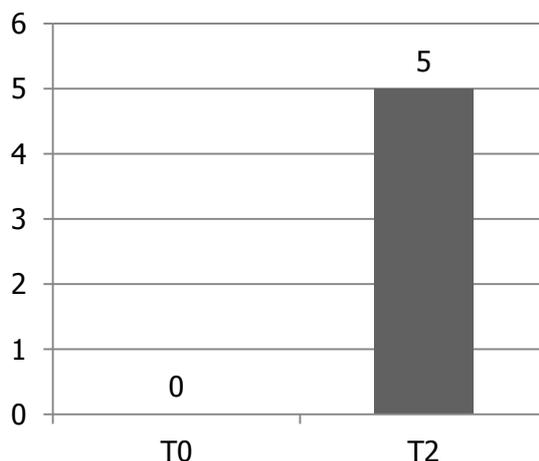
Sintesi del nucleo tematico

Le unità testuali che rilevano il potenziamento di competenze parentali sono state codificate in misura maggiore nel focus group finale (1 nel FGT1 vs 4 nel FGT2). Si evidenzia come le nuove capacità che vengono riconosciute ai genitori al termine del programma non facciano riferimento prevalentemente a condotte osservabili, quanto a competenze di tipo maggiormente riflessivo – che si potrebbero definire forme di *deuteroapprendimento* (Bateson, 1972) – sul rapporto con i figli e sugli interventi di sostegno alla loro crescita messi in atto dai servizi.

Macronucleo tematico: Esiti prossimali

Nucleo tematico: Integrazione del modello teorico e operativo del programma nelle pratiche professionali

Grafico 15 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Integrazione del modello teorico e operativo del programma nelle pratiche professionali



Rispetto all'acquisizione del modello teorico-pratico proposto dal programma, non vengono sottolineati nelle unità testuali (tutte codificate nella trascrizione del focus group finale) gli aspetti strettamente tecnici, legati al "fare" con le famiglie, quanto i principi metodologici di base che possono innovare sostanzialmente le pratiche di intervento, come il rigore della valutazione e la temporalizzazione della progettazione (che la sperimentazione ha richiesto per il rispetto dei tre tempi di rilevazione dei dati), per poter procedere ad una sistematica e puntuale verifica dei risultati attesi. Nei contributi verbali degli operatori si evidenzia inoltre come questi cambiamenti nelle prassi quotidiane implicino necessariamente una revisione degli schemi di riferimento abituali sottesi al proprio agire professionale e un mutamento – definito in un'asserzione «passaggio» – di tipo culturale, che coincide con uno "slittamento" evolutivo dell'epistemologia professionale.

«Secondo me partecipare al programma P.I.P.P.I. è stato anche un po' riappropriarsi ognuno della propria competenza specifica e quando hai chiara tutta la metodologia, puoi fare un passaggio per utilizzarla: la progettazione prima, dopo, i tempi, noi non ce li abbiamo in mente, non è così banale» (FGT2).

«Sì, però P.I.P.P.I. ti dice il Tempo 1 e il Tempo 2. Adesso, andando anche fuori dalla ricerca, non è che la valutazione è nella mia testa. È in un tempo che io mi pongo, quindi quello che dici tu, secondo me, significa capirlo meglio: ognuno di noi deve cambiare la propria impostazione e questo è molto complesso» (FGT2).

«Poi quando vai a casa di questa famiglia, tu entri dentro, vedi tutto, quindi ho visto stanza per stanza e ho colto degli aspetti anche relazionali che non erano mai emersi prima. Allora P.I.P.P.I. ci ha donato, cioè ci ha ridato indietro, questo atteggiamento. È ovvio che non lo possiamo fare con tutte le famiglie, ma se anche ci permettiamo il lusso, al di fuori di P.I.P.P.I., di dire che con questa famiglia vogliamo fare quel tipo di lavoro, io credo che sia già un valore notevole, per noi ma anche per la stessa famiglia» (FGT2).

Le tecniche comprese nel metodo, secondo la voce di un operatore, integrano in questo modo la loro natura esclusivamente funzionale, per assorbire un'ulteriore funzione di natura formativa per gli stessi professionisti dei servizi, come veicoli di erosione delle proprie "resistenze" e di interrogazione e problematizzazione critica delle azioni routinarie e degli assunti taciti da cui prendono forma.

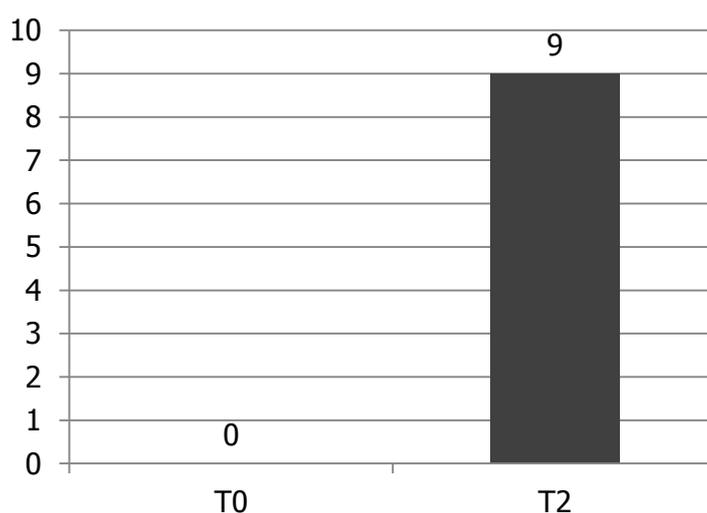
«Io sono d'accordo in questi termini che, dunque, le ragioni che a volte ci rendono resistenti rispetto al cambiamento che dici tu, di vedere la famiglia con altri occhi, sono ragioni profonde, anche legate a noi e questa resistenza è tanto difficile da incidere. Allora l'uso della tecnica facilita questo: è come dire che la struttura e il modello sono un po' imposti, però in qualche modo ti possono far scattare il cambiamento. Ad esempio, con l'uso del Triangolo tu puoi rimanere incuriosito da qualcosa, quindi arrivi forse poi piano piano anche dall'altra parte. Quindi quando c'è una sensazione di resistenza da parte degli operatori ad acquisire quel principio spontaneamente, la tecnica ti può aiutare. E a volte ci arrivi da una parte o ci arrivi dall'altra. Forse è un'area su cui sempre bisogna fare il punto, sempre bisogna ritornare e che va molto molto monitorata e sostenuta» (FGT2).

Sintesi del nucleo tematico

Le porzioni di testo collegabili a questa categoria semantica (in totale 5) appartengono esclusivamente alla trascrizione del focus group finale. Nelle affermazioni degli operatori viene sottolineata come prioritaria la valenza formativa delle pratiche proposte nel metodo P.I.P.P.I. – rispetto alla loro natura strettamente tecnica – che può innescare la revisione della propria matrice epistemologica e di cultura professionale nel lavoro di tutela con le famiglie.

Nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per facilitare la partecipazione dei genitori e dei bambini

Grafico 16 Totale unità testuali dei focus group codificate nel nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per facilitare la partecipazione dei genitori e dei bambini



Tra gli strumenti proposti dal programma, viene evidenziata in particolare nel focus group finale l'utilità del Triangolo "Il Mondo del Bambino" (vd. capitolo 1) come cornice metateorica per l'équipe e come mediatore operativo con le famiglie, che per qualche professionista «è diventato saldamente uno strumento nella cassetta degli attrezzi». Contrariamente alla finalità diagnostica e di conoscenza unilaterale che appartiene ad altri strumenti professionali (che rimangono comunque appannaggio di interventi specifici all'interno dell'équipe multidisciplinare, in particolare nell'area clinico-terapeutica), viene descritta in alcune affermazioni la funzione de "Il Mondo del Bambino" come facilitatore della relazione con le famiglie e del processo di valutazione multidimensionale ed ecologica della rete dei legami del bambino,

attraverso la ricognizione dei suoi bisogni e delle sue risorse individuali, familiari e ambientali riconducibili ai tre lati (Bambino, Famiglia, Ambiente), riprodotti con le relative sottodimensioni anche nella versione grafica dello strumento.

«Sì, io penso che il Triangolo sia utile. Noi lo usiamo solo con le famiglie di P.I.P.P.I., però effettivamente, anche se come linea è già in continuità con il lavoro che faccio con le altre famiglie, ha permesso un approfondimento maggiore, un tempo maggiore, un'attenzione maggiore sui punti di forza, sulle risorse e su tutta la parte del mondo dei bambini, che effettivamente non sempre si riesce ad approfondire. Il Triangolo è stato molto utile in questo senso, perché ha permesso di scoprire delle cose che non avevamo mai considerato e che non erano mai venute fuori neanche nel lavoro con l'educatore domiciliare, perché magari non tutte le cose le vai ad cercare per approfondirle» (FGT2).

«Noi siamo riusciti ad utilizzare il Triangolo come strumento proprio per creare una relazione con le famiglie. Quindi questo è sicuramente cambiato, cioè quello strumento ci permette di stare in situazioni anche molto difficili nella relazione con le famiglie, perché spesso sono coppie conflittuali, per cui portano molto le loro necessità, anche a discapito dei bambini. Allora questo strumento noi lo abbiamo utilizzato e abbiamo visto che ci facilita la lettura della situazione e anche il coinvolgimento delle famiglie. E quindi, quando siamo in impasse diciamo: "Hai usato il Triangolo? Prova con il Triangolo!". Per noi ormai è diventato saldamente uno strumento nella cassetta degli attrezzi» (FGT2).

A conferma dei processi innovativi innescati dal programma P.I.P.P.I., alcuni operatori riferiscono di aver sperimentato l'utilizzo dello strumento de "Il Mondo del Bambino" in altri ambiti dell'intervento per la tutela, rendendo in questo modo concreta l'interconnessione e la ricomposizione teorico-operativa tra i diversi ambiti della protezione di un bambino, accomunati dal principio bioecologico che l'integrazione degli interventi sia il maggior predittore della loro efficacia. Si ribadisce da parte di alcuni partecipanti al focus group finale che gli strumenti sono il "mezzo" e non il "fine" nel rapporto di aiuto con le famiglie vulnerabili e che la chiarezza sugli

obiettivi e sulle modalità di utilizzo rappresenta in realtà la principale condizione per la loro utilità.

«Lo strumento, senza aver appreso veramente quale è il senso, lo usi in maniera diversa e ottieni dei risultati probabilmente diversi» (FGT2).

Alcuni operatori riferiscono di aver utilizzato "Il Mondo del Bambino" anche nel lavoro di formazione e accompagnamento delle famiglie di appoggio.

«Stiamo iniziando ad usare il Triangolo anche con le famiglie d'appoggio, proprio per l'idea di ascoltare anche il punto di vista loro e in qualche modo perché loro cerchino di individuare quali potrebbero essere dei punti su cui lavorare. E quindi un po' la nostra idea è, dato che a volte la famiglia d'appoggio viene coinvolta nell'équipe e a volte no, di riuscire a portare anche il punto di vista della famiglia d'appoggio nell'équipe che spesso è anche molto diversa dagli altri punti di vista, perché comunque hanno un contatto molto diretto con la quotidianità, con i bambini. Quindi, secondo me, questo è uno strumento che può essere proprio utile con le famiglie d'appoggio. E in un altro gruppo di famiglie di appoggio, che non è P.I.P.P.I. ma che io seguo perché con loro faccio la formazione, che è un gruppo molto ricco, anche come numeri, anche lì ho iniziato a utilizzare il Triangolo e anche alcune parti del kit "Sostenere la genitorialità", fra cui ad esempio le carte sulle qualità positive del bambino, perché anche questo, secondo me, può avere due valori: sia per individuare le risorse del bambino e rimandargliele per la costruzione della sua identità, perché spesso invece ci si concentra sugli aspetti negativi, sia i genitori che la scuola, sia, quando è possibile, per far vedere ai genitori queste positività, cioè se la famiglia d'appoggio inizia a raccontare come è bravo il bambino a fare questa cosa, come è capace, anche questo aiuta» (FGT2).

Vengono inoltre raccontate nel corso della conversazione del secondo focus group delle esperienze in cui il Triangolo "Il Mondo del Bambino" è stato utilizzato per dare voce ai bambini all'interno di procedimenti d'indagine disposti dall'autorità giudiziaria, che prevedevano di raccogliere il loro specifico punto di vista:

«Io vi riporto volentieri che uso abitualmente il Triangolo anche con i ragazzini, quando faccio le indagini, se mi arrivano dei casi nuovi, sia che siano monitoraggi sia che siano indagini vere e proprie. In realtà anche con la mia famiglia alla fine mi sono trovata meglio con i ragazzini che non con i genitori, quindi questo è un passaggio ulteriore che devo fare» (FGT2).

«Io alla fine dei cambiamenti nella mia famiglia li ho avuti. Abbiamo avuto l'udienza che ha creato un po' di movimenti, quindi in un certo senso potrei anche pensare che avere degli strumenti di valutazione che sono quelli che ha dato P.I.P.P.I., cioè chiari da riportare al Tribunale, è stato utile perché è uscito un decreto di un certo tipo che ha imposto di dare degli spazi di ascolto ai ragazzini» (FGT2).

Un altro contesto in cui lo strumento ha dimostrato di favorire un processo trasformativo dei genitori viene indicato dagli operatori nel lavoro con le coppie di genitori che stanno vivendo una separazione conflittuale, in quanto il Triangolo, mettendo anche visivamente al centro il bambino (con un disegno, una fotografia o anche solo con la scrittura del nome del figlio), aiuta a riorientare l'attenzione e l'investimento emotivo-affettivo dalla dimensione della coniugalità al ruolo della parentalità, in particolare per ritrovare forme positive di co-genitorialità.

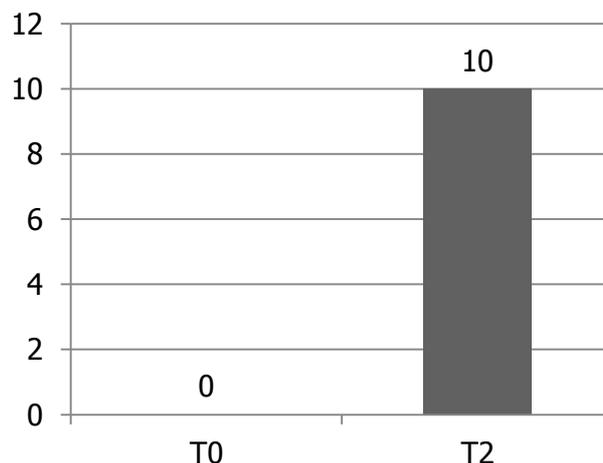
«Mi vengono in mente le separazioni conflittuali: se si riesce a partire dai bisogni del bambino, probabilmente anche il dialogo si apre maggiormente, rispetto al fatto di partire invece, secondo me, da quelle che possono essere le competenze genitoriali, da quale può essere la storia di coppia o come sentirsi genitori. Invece, io ho visto che a volte in alcune situazioni, se si parte dai bisogni del bambino che sono riportati nel Triangolo, forse i genitori, questi genitori soprattutto, ripeto, nelle separazioni conflittuali sono più disposti al dialogo, perché si parte proprio da lì e quindi si lasciano tra virgolette un po' da parte quelle che sono le proprie esigenze, partendo proprio dalla centralità del bambino con tutti i suoi bisogni di crescita» (FGT2).

Sintesi del nucleo tematico

Le unità testuali afferenti a questo nucleo sono state rilevate esclusivamente nel focus group finale (in totale 9). Tra i diversi strumenti proposti nel programma P.I.P.P.I. viene enfatizzata la funzione di mediatore relazionale e narrativo-riflessivo per i bambini e per i genitori del Triangolo "Il Mondo del Bambino", di cui è stata sperimentata l'efficacia anche in altri ambiti della tutela (ad esempio, nelle separazioni conflittuali o nei procedimenti di indagine giudiziaria che coinvolgono i bambini).

Nucleo tematico: Lavoro in équipe multidisciplinare

Grafico 17 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico:Lavoro in équipe multidisciplinare



Dalle asserzioni dei professionisti che sono state codificate in questa unità semantica nella trascrizione del focus group T2 (in totale 10) emerge il riconoscimento del lavoro integrato in équipe multidisciplinare come un elemento di correzione della "frammentazione secondaria" che i servizi possono involontariamente produrre rispetto a fratture e discontinuità già presenti nella storia familiare (Chinosi, Scalari, 2014), nel momento in cui gli interventi realizzati non trovano convergenza di obiettivi e coerenza di pratiche all'interno di un progetto unitario a favore di un bambino con la sua famiglia.

«Con questa famiglia il lavoro di équipe era fondamentale, perché altrimenti rischiavi di tenere solo il pezzo della mamma perdendoti poi tutta la dimensione del bambino, che invece poi è stata positivissima,

perché il bambino ad un certo punto, sostenuto in un certo modo con un lavoro di collaborazione degli specialisti ma anche della mamma, ha ripreso tantissimo rispetto al suo percorso di sviluppo. Ed è stato fondamentale qui che ci fosse il raccordo stretto dell'équipe e dopo le prime incomprensioni iniziali poi ci siamo sentiti molto, eravamo sempre molto collegati» (FGT2).

Un certo numero di contributi verbali mette tuttavia in luce lo scarto tra l'adesione a questo principio fondamentale di metodo e la realtà operativa, in cui l'accezione di "équipe" sembra rimanere legata prevalentemente ad una composizione tecnico-professionale – che non comprende la partecipazione della famiglia con i suoi saperi affettivi – e ad una giustapposizione di interventi specifici, che prefigura un assetto definito da Fruggeri (2007) come "contiguità separata", piuttosto che a un coordinamento di azioni complementari all'interno di un'*unitas multiplex* (Morin, 1986).

«Tu parlavi dell'équipe anche con le parti informali e almeno nella mia esperienza si è lavorato anche con la rete più informale. Ma incontri in cui ci fossero tutti i componenti, famiglia, assistente sociale, psicologo, scuole, il bambino ecc., questo no, non lo abbiamo fatto, non so se per la particolarità delle famiglie. Non si è valutato di farlo perché per le mamme che avevamo noi, a parte alcune che evitavano il confronto, questo sarebbe stato confusivo. È difficile per noi incontrarci tutti insieme per i tempi, e questa è una prima variabile da tener presente, ma è anche molto confusivo per una mamma già sovraccaricata avere tante persone intorno. L'assistente sociale che incontra la mamma, questo l'abbiamo fatto, però la plenaria no, come avevamo pensato di fare. A volte è molto difficile, per l'organizzazione, perché non siamo ancora bravi noi o non siamo arrivati a esserlo, nel sentire le sollecitazioni di più punti di riferimento, che magari tra di loro non sono ancora così coordinati» (FGT2).

«Secondo me l'aspetto ancora critico è quello delle équipes multidisciplinari, cioè il fatto che noi assumiamo il team come routine negli

incontri di équipe multidisciplinare con la famiglia. Ma dobbiamo proprio dire: ma li abbiamo fatti gli incontri di équipe con la famiglia? Noi gli incontri di équipe li facciamo, però senza la famiglia, perché abbiamo ancora la tendenza a farli prima tra di noi e successivamente con la famiglia. Che poi non è fare équipe con la famiglia, ma è fare un incontro in cui comunichiamo alla famiglia delle cose o dalla famiglia facciamo emergere delle cose che sono già state predefinite da noi. Non è che questa sia l'équipe veramente allargata a tutti gli interlocutori, in cui proviamo a progettare tutti insieme, per cui quel pezzettino di lavoro si fa a scuola, quell'altro pezzettino si fa con l'allenatore di calcio, quell'altro si fa con l'educatore a casa, quell'altro si fa con la famiglia d'appoggio ecc.. Ci stiamo provando, ma siamo ancora frammentati su questo» (FGT2).

«Io continuo a vivere le équipe in modo molto molto faticoso, perché per quanto ci sia una buona collaborazione con gli altri servizi, e che è stata tra l'altro anche fondamentale perché si è seguita comunque una direzione abbastanza univoca, io noto che c'è sempre però la delega degli altri all'assistente sociale, cioè il lavoro è ancora molto frammentata. Nel senso che ognuno fa il suo pezzettino così come è stato concordato, però non sento che gli altri partecipino realmente al progetto, per cui c'è una continua sollecitazione nel vedersi, nel chiedere se è stata fatta quella cosa e tutto è in capo comunque sempre all'assistente sociale, come anche l'utilizzo degli strumenti, la compilazione di RPMonline si dà per scontato che debba farlo l'assistente sociale. In realtà, non è questo il senso, in realtà questi sono strumenti che secondo me, per quello che io ho capito di P.I.P.P.I., dovrebbero essere utilizzati da tutti, per cui io sento ancora molto molto faticosa questa parte del programma» (FGT2).

I contenuti delle asserzioni sopra riportate sembrerebbero così suffragare la non coincidenza nel lavoro dei servizi tra le "teorie dichiarate" e le "teorie-in-uso" (Argyris, Schön, 1991), che la riflessività sull'esperienza professionale contribuisce a far emergere, rinforzando la tensione formativa per la ricomposizione del livello del "pensare" con il livello del "fare".

Si sottolinea nella conversazione che il valore aggiunto in termini di qualità del lavoro con le famiglie rappresentato dalla pluralità dei punti di vista coesistenti nell'équipe – in quanto «si riesce ad avere una visione più profonda e globale della famiglia e anche delle sue risorse» – costituisce nello stesso tempo un elemento di complessità perché queste visioni si possano ricomporre in una metacomprendione e in una metacompetenza integrate. Un lavoro effettivamente *di équipe*, e non solo *in équipe*, viene così considerato come l'obiettivo di un processo sia culturale che organizzativo, che la regolamentazione normativa sul lavoro socio-sanitario integrato, presente peraltro in tutti i territori, non sembra sufficiente a rendere prassi attualizzata ed efficace.

«Secondo me è mancato anche un po' questo, perché è molto faticoso lavorare nell'équipe, nel senso che, nonostante ci confrontiamo con F. [psicologa del Consultorio, ndA], delle volte abbiamo ancora dei punti di vista diversi. Cioè, io ho un punto di vista ancora molto spostato sulla tutela dei bambini, mentre la psicologa è molto centrata su quello che questa madre è in grado di fare, perché la sua lettura è che a questa mamma abbiamo chiesto tanto, forse troppo. Sì, le abbiamo chiesto tanto, ma non mi sembra che le abbiamo chiesto così tanto, nel senso che ci sono stati dei momenti in cui veramente le chiedevamo due piccole cose e anche su queste cose lei non ce la faceva» (FGT2).

«È venuto proprio fuori che la fatica dell'équipe è quella di mettere insieme i punti di vista diversi. Credo che però sia proprio quella la risorsa dell'équipe, cioè che ti dà proprio diversi punti di vista e mettendoli insieme si riesce ad avere una visione più profonda e globale della famiglia e anche delle sue risorse. Quindi sicuramente è molto faticoso, perché bisogna confrontarsi e ascoltarsi e io nella mia esperienza sento che in realtà questa appartenenza, questa visione comune non c'è. Penso che sia una cosa che a volte non siamo tanto abituati a fare, cioè lavorare insieme, ma credo che poi sia la cosa fondamentale nel nostro lavorare con le famiglie» (FGT2).

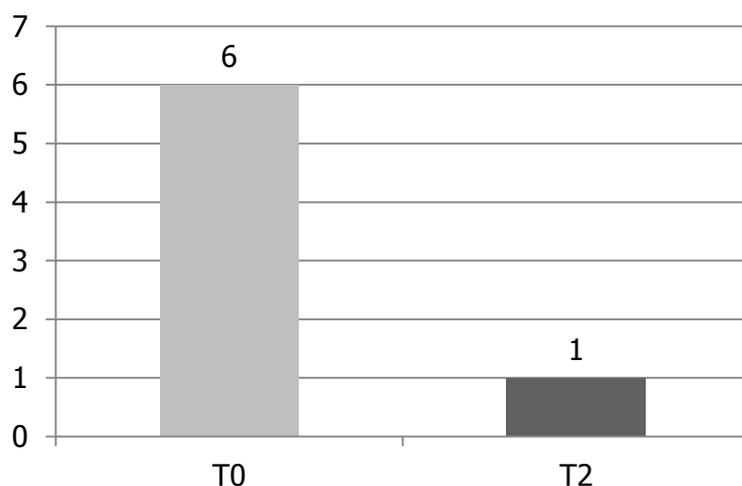
Anche nelle affermazioni di seguito riportate gli operatori ribadiscono il ruolo degli elementi tecnici della metodologia del programma nel favorire la contaminazione e la negoziazione tra prospettive e prassi professionali specifiche entro un *frame* esplicito e comune, che segni i confini disciplinari come definizione esplicita dei ruoli e dei compiti di ciascun operatore piuttosto che come una distinzione invalicabile e impermeabile della propria area di competenza e di intervento.

«La complessità te la porta l'équipe multiprofessionale. Secondo me c'è un valore aggiunto nell'équipe, però, per arrivarci, c'è bisogno di un passaggio un po' evoluto a cui ci si arriva se tutta la metodologia tecnica viene utilizzata bene, altrimenti quello è un passaggio che ti crea solo confusione» (FGT2).

Sintesi del nucleo tematico

Le 9 asserzioni codificate in quest'area semantica sono state selezionate esclusivamente nel *corpus* testuale del secondo focus group e ribadiscono come il lavoro di équipe rappresenti una variabile che incrementa la qualità e l'efficacia degli interventi con le famiglie vulnerabili. Nel contempo, vengono evidenziati i fattori, in particolare di natura culturale oltre che organizzativa, che rendono la collaborazione interprofessionale e la partecipazione effettiva delle famiglie all'équipe delle pratiche non ancora sistematiche e ordinarie nel lavoro dei servizi.

Grafico 18 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi



Nei contenuti della conversazione del focus group T0 assume una particolare salienza semantica tra i dispositivi previsti nel programma il gruppo con i genitori, che è riconosciuto come l'intervento che ha espresso le maggiori potenzialità innovative, in termini di *empowerment* delle capacità genitoriali e come contesto supportivo che promuove e valorizza il ruolo attivo e "competente" delle famiglie rispetto a sé, agli altri partecipanti e agli stessi operatori.

«Il dispositivo del gruppo dei genitori, che noi abbiamo soltanto in bozza sperimentato nella prima edizione, ci piacerebbe in questa seconda fase sperimentarlo di più, appunto perché questa potrebbe essere veramente una grande risorsa per fare sentire attivi i genitori, attivi su qualcosa che possa essere utile per loro. Questo è l'altro aspetto importante, perché loro si sentono sempre bisognosi di aiuto, ma grazie alla loro esperienza possono essere d'aiuto anche per gli altri» (FGT0).

La concezione del gruppo come occasione trasformativa per le famiglie sembra sottendere una visione di genitorialità di tipo processuale ed evolutivo, per cui la capacità di prendersi cura di un bambino non viene considerata come una dotazione "genetica" e connaturata alla struttura di personalità di un genitore, e pertanto imm modificabile, ma come un ambito di apprendimento continuo – anche se solo per alcune funzioni che la compongono – e di intervento esplicito da parte dei servizi per

il supporto delle famiglie, in particolare se vulnerabili. Fava Vizziello conferma questa concezione dinamica del *parenting* affermando che:

«D'altra parte, la genitorialità è una funzione processuale: questo implica che non esiste una competenza genitoriale data una volta per tutte e valida in ogni condizione della persona e delle sue relazioni; tali capacità di cura dell'altro si attivano per la storia, la recettività e la sensibilità di ognuno rispetto a quella particolare esperienza relazionale e non riguardano né tutta quanta la storia della genitorialità, né tutta la personalità, né necessariamente presentano una stabilità nel tempo e nelle diverse età sia dell'adulto, sia del bambino» (Fava Vizziello, 2007, p. 151).

Da parte di alcuni operatori si sottolinea come l'organizzazione di questo dispositivo richieda un'attenta formazione e programmazione rispetto agli atteggiamenti e alle tecniche di facilitazione, perché il gruppo possa diventare "qualcosa di più della somma delle sue parti" (Lewin, 1935, 1936) nel sostenere la genitorialità dei partecipanti (Lacharité, 2011; Milani, 2010; Sellenet, 2004; Sità, 2005) e nel diventare un intervento stabile nei processi di tutela e non solo straordinariamente legato al programma P.I.P.P.I..

«Qui ci vuole una discussione su questi gruppi, perché i gruppi sono velocissimi e producono anche cambiamenti molto veloci. Bisogna avere la capacità poi per il conduttore, che deve mantenerla nella sua testa e governarla perché è questa la sua funzione, di avere la storia del gruppo in modo da restituirla. Credo che questo sia importante se uno vuol fare i gruppi con queste famiglie, che sono famiglie conflittuali e quindi aumentano il conflitto nel gruppo, perché leggendo il «Quaderno di P.I.P.P.I.» mi sono fatta questa idea e lì un pensiero ci vuole» (FGT0).

«Io credo che aiuterebbe avere un minimo di struttura per questo dispositivo, anche perché veramente il gruppo dei genitori è in assoluto il dispositivo più innovativo di questo progetto e che non so quanto si riuscirà a realizzare. È sicuramente un impegno di risorse, ma là dove

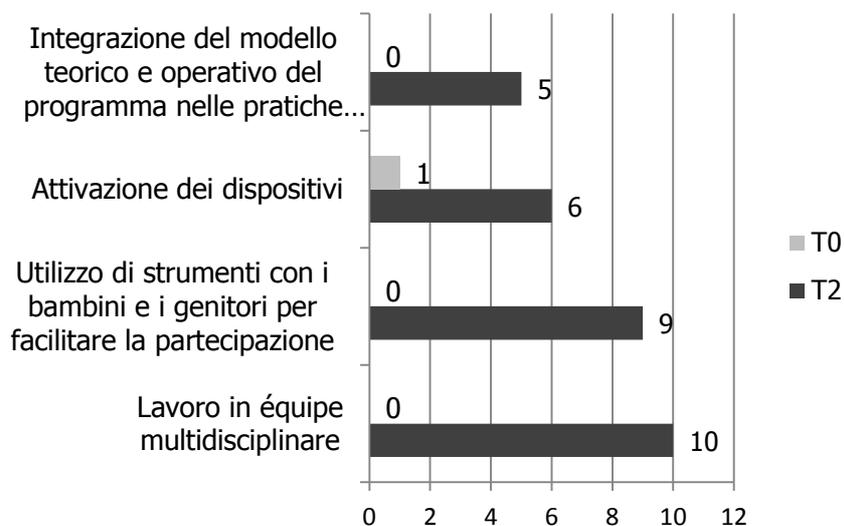
questo modello e questa metodologia dovessero veramente diventare anche soltanto un gruppo di genitori per tutta la città che va avanti in modo stabile, farebbe veramente la differenza, ma è sicuramente un processo che va accompagnato» (FGT0).

Sintesi del nucleo tematico

Il tema dei dispositivi di intervento è stato affrontato per la maggior parte delle porzioni testuali codificate nel corso della discussione del focus group iniziale (6 vs 1), con riferimento specifico al dispositivo dei gruppi con i genitori, che viene considerato come il contesto di intervento che promuove la partecipazione diretta dei genitori e il riconoscimento del loro *status* di "esperti" per i propri figli, per sé e per gli altri componenti. Si ribadisce il bisogno formativo degli operatori per l'appropriazione di tecniche e strumenti di tipo "leggero" e non istruttivo (Catarsi, 2008), che siano coerenti con l'approccio partecipativo e promozionale del programma. La maggiore attenzione dedicata al tema dei dispositivi nel corso del primo focus group sembrerebbe andare a confermare come la conversazione nel secondo incontro si sia maggiormente orientata ad analizzare i processi di relazione e di intervento con le famiglie negligenti, rispetto ai cui esiti gli operatori dichiarano di essere direttamente implicati, piuttosto che al racconto dell'agire pratico, di cui i dispositivi sono la declinazione operativa.

Data la numerosità delle categorie di codifica contenute nel macronucleo degli "Esiti prossimali", si ritiene utile, al termine della descrizione dei singoli nuclei tematici che lo compongono, riportare un grafico riassuntivo dei conteggi comparati tra i due focus group delle unità testuali codificate.

Grafico 19 Numero unità testuali complessive codificate nel macronucleo tematico: Esiti prossimali

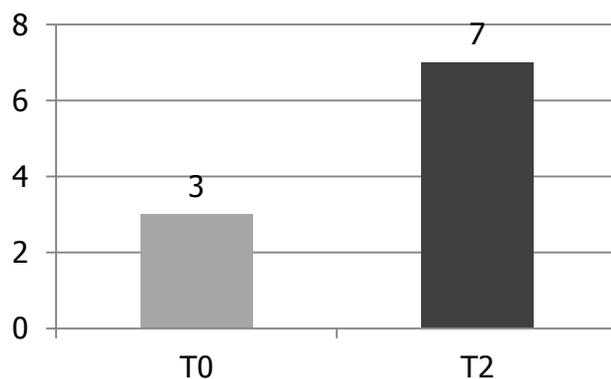


Area tematica: *PROCESSI*

Macronucleo tematico: Formazione

Nucleo tematico: Formazione iniziale

Grafico 20 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Formazione iniziale



Le unità testuali che sono state codificate nel secondo focus group in relazione a quest'area semantica (in totale 7) sembrano sostenere come la formazione iniziale non intervenga solo su un livello di "aggiornamento" dell'agire tecnico, ma che nella sua finalità più riqualificante dell'identità professionale faciliti l'accesso ad una metariflessività rispetto ai propri schemi di riferimento, che a loro volta influenzano le

modalità di accompagnamento delle famiglie negligenti. Viene pertanto attribuita al programma P.I.P.P.I. una funzione di «svolta» nelle matrici culturali che ispirano le prassi della tutela.

«Ma io non condivido quello che diceva S., non è che non lo condivido, penso però anche che sono qualcosa di talmente individuale i passaggi interni di riconoscimento dell'altro, che possono essere poco insegnati, è qualcosa che qualcuno ad un certo punto si deve sentire, interrogando se stesso su che cosa gli provoca incontrare l'altro veramente. Poi noi mettiamo delle barriere e questo è l'altro passaggio. Come assistente sociale, come psicologa vedi tante situazioni complesse, per cui delle barriere e delle difese ce le siamo dovute mettere» (FGT2).

«Sulla formazione, secondo me, è fondamentale puntare su dei concetti di base, la parte che non entra nel metodo specifico, ma che ti permette di accedere alla metodologia di P.I.P.P.I., la parte dei principi, l'idea di genitorialità da cui si parte, che non è monolitica, che non è fatta di competenze numerate, ma in cui puoi trovare degli aspetti di risorsa anche dove non te lo aspetti, se osservi in un certo modo la famiglia e se non la consideri solo un "caso sociale"» (FGT2).

«Nella formazione io lavorerei molto anche sulla capacità di smontare certi costrutti che abbiamo nella testa e che un po' attengono alla formazione di base che abbiamo rispetto alle strutture di personalità e alle condizioni sociali di partenza dei genitori, per rendere flessibile il nostro sguardo. Questa è la parte più difficile, credo, però secondo me è lì la svolta di P.I.P.P.I., cioè lo sguardo, il guardare le famiglie con uno sguardo diverso. Lo abbiamo detto tante volte, non è facile da trasmettere questo concetto, perché sembra molto ideologico, sembra anche difficile da realizzare, perché alla fine hai a che fare con situazioni familiari molto complesse e rischi per i bambini reali, quindi ci si muove sempre sul filo su un equilibrio precario. [...] Perché a livello superficiale P.I.P.P.I. ti dice delle cose che tutti noi sappiamo già, cioè che nella pratica ci sono. Se invece vai un po' sotto, nella parte più epistemologica, è lì il nodo, quello è più difficile da

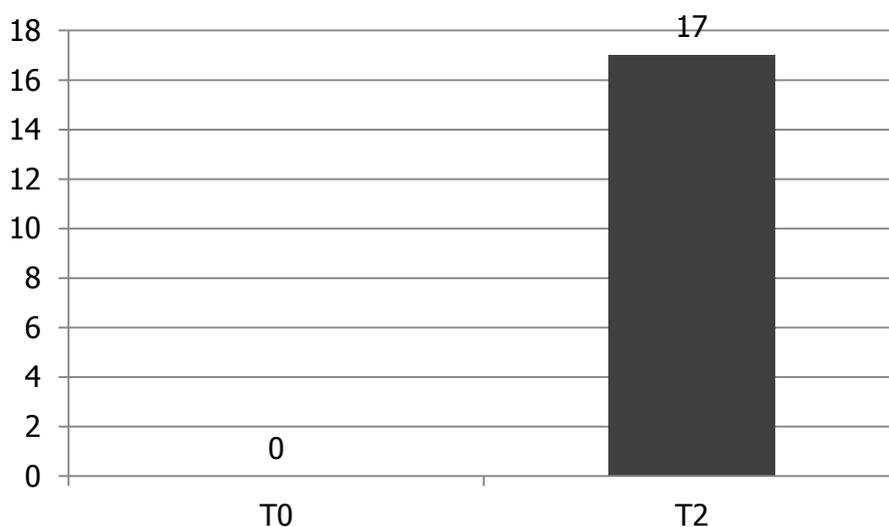
far passare, perché è un lavoro che uno deve essere disposto a fare sul proprio modo di operare» (FGT2).

«È anche un'occasione proprio per pensare, oltre alla formazione di P.I.P.P.I. e per mettersi un po' in discussione, cioè per dire: "Ma io è questo che voglio fare?", "Che cosa mi piacerebbe di più?", "A quale altra formazione avrei bisogno di partecipare?". Questo vuol dire pensare, attivare un movimento di pensiero nel nostro lavoro» (FGT2).

Sintesi del nucleo tematico

L'area tematica della formazione iniziale emerge in particolare nella discussione del secondo focus group (7 nel FGT2 vs 3 nel FGT0), con una sottolineatura sugli obiettivi e sui contenuti che contribuiscono a sviluppare nel percorso professionale delle forme di apprendimento "double-loop" (Argyris, Schön, 1996) o *deuteroapprendimento* (Bateson, 1972, 1979), che non comporta il semplice incremento di conoscenze tecniche, quanto piuttosto la trasformazione delle premesse epistemologiche e dello sguardo con cui vengono incontrate e aiutate le famiglie vulnerabili.

Grafico 21 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Formazione continua – Tutoraggio



Nel focus group a T2 in alcune asserzioni viene riconosciuto al metodo formativo del tutoraggio una funzione riflessiva, in cui l'agire professionale può incontrare le condizioni per emanciparsi da un procedere irriflesso e governato prevalentemente dall'emergenza e dalla consuetudine, per avviarsi a diventare "azione intelligente" (Dewey, 1933, 1939).

«Nel tutoraggio è possibile l'elaborazione di un pensiero» (FGT2).

Si potrebbe dedurre dalle unità testuali che sono state raccolte in questo nucleo semantico il principio secondo cui riconoscere come si pensa sia la condizione preliminare per pensare criticamente:

«Guadagnare una professionalità più evoluta significa fondarla su risorse di apprendimento che consentono di transitare da zone di prereflessività a zone di consapevolezza» (Fabbri, 2007, p. 79).

«Secondo me, in P.I.P.P.I., oltre alle formazioni specifiche delle giornate, la cosa più utile e differente è stato tutto il tutoraggio, che è stato faticoso come quantità di tempo, però sono stati i momenti più utili, perché riesci a confrontarti sul caso e sugli strumenti, ma anche sul caso specifico, non su uno strumento astratto da imparare. Quindi per me le giornate sono

state molto importanti. L'aggiunta, il valore in più che ci sono stati in P.I.P.P.I. sono state proprio tutte le giornate di tutoraggio» (FGT2).

«Quello che recepisci dalla formazione, poi sì lo fai tuo, ma l'applicazione, la discussione e l'approfondimento, questi te li permette solo il tutoraggio. Ad esempio, tutta la parte del lavoro di équipe nella formazione è più difficile affrontarla. Il lavoro di rete, il lavoro di équipe, il lavoro con le famiglie ti vengono raccontati, ma è qua che riuscivi a renderlo reale e concreto, nel tutoraggio, che può essere anche tutoraggio con le singole équipe, come quello che stanno facendo adesso i coach con P.I.P.P.I.3. Però è essenziale non essere da soli nell'applicazione della metodologia» (FGT2).

Sembra essere stata assunta nella propria identità professionale la competenza di "indagatore riflessivo" nella partecipazione alla ricerca, non solo quindi in fase di applicazione di teorizzazioni elaborate altrove rispetto ai contesti organizzativi (come potrebbe essere l'ambiente accademico), ma nella fase stessa di esplorazione e di costruzione della conoscenza, a partire dall'interrogazione curiosa e critica della pratica.

«Questo atteggiamento di un'Università che utilizza il contesto di lavoro, in cui ci sono delle pratiche su cui magari c'è la base teorica, in un metodo così relazionale di apprendimento, l'ho visto solo con voi. Per me questo è un aspetto che in molte altre Università, con altri docenti, incontrando anche tirocinanti che vengono da noi non lo senti. Questa è una risorsa che andrebbe estesa anche agli altri contesti universitari. Speriamo che anche in questo P.I.P.P.I. diffonda una nuova cultura» (FGT2).

In 8 estratti della conversazione del focus group finale viene affrontato il tema delle tecniche che possono rendere efficace il ruolo di coach, che alcuni operatori hanno assunto dalla seconda edizione del programma, attraverso la formulazione di interrogativi "legittimi" (von Foerster, 1957), perché aprono direzioni non anticipabili di scoperta e di rinnovata comprensione («Devo capire», dice infatti un operatore) sulla coniugazione sostenibile tra sostegno dei colleghi nell'implementazione del programma e distanza progressivamente emancipatoria, sottolineando in questo

modo l'isomorfismo relazionale e metodologico che è trasversale a tutti i livelli del sistema della protezione e della cura, al di là del peculiare ruolo giocato in esso da ogni attore.

«Il mio dubbio è quanto la mia presenza ci debba essere, perché il timore è che ci sia una sostituzione e poi alla fine, se tutto viene fatto uno di fianco all'altro, è come un'induzione, cioè si induce la persona a fare una determinata cosa, ma poi non ci arriva da sola. E non capisco, veramente non so quanto devo insistere, se non lo devo fare o se ho questo problema, devo capire fino a dove mi devo spingere, ma più che altro per capire come deve essere il mio ruolo correttamente» (FGT2).

«Magari è utile fare con i colleghi la stessa cosa che si fa con i genitori, cioè partire dai bisogni che gli operatori sentono di avere: che cosa potrebbe essere utile, cos'è che pensi che potremmo fare insieme, non dico un Triangolo con la collega, ma quasi, proprio come con la mamma, perché noi non ti diciamo: "Tu hai bisogno di questo". Ma farlo da soli è difficile, perché io capisco che è una collega con la quale c'è un livello alla pari, cioè è una collega con cui prima facevi altre cose e per questo è più difficile. Se invece in équipe si rimette in circolo questo, magari si può valutare se è meglio cambiare il tutoraggio dei coach con le équipe» (FGT2).

«È che poi il punto secondo me critico è quando noi come gruppo di coach che accompagnano gli operatori che hanno avuto la loro formazione e degli stimoli sui principi, vedono che effettivamente l'operatore fa le cose che diceva L., che è successa e succede, quindi chiamo la mamma, ho il mio bel Triangolo e dico: "Senta signora, va bene qui? Sì. però qui c'è la criticità, cosa dice, facciamo questa cosa? Allora facciamo questa". A quel punto il coach come interviene per correggere questa cosa? Perché io a volte mi sono trovata in difficoltà anche in certi momenti di tutoraggio, quando sentivamo delle cose e abbiamo provato con delle domande: "Ma allora, la mamma ha partecipato?" Tu puoi fare delle domande, per cercare di attivare in qualche modo un pensiero critico. Allora, forse, in

questi momenti, come si lavora? La domanda può essere: come si fa a sostenere questo cambiamento culturale e professionale? Attraverso quale azione di coaching? Come fare a lavorare anche su quel livello quando ci rendiamo conto che la persona su questo fa un po' fatica?» (FGT2).

Sintesi del nucleo tematico

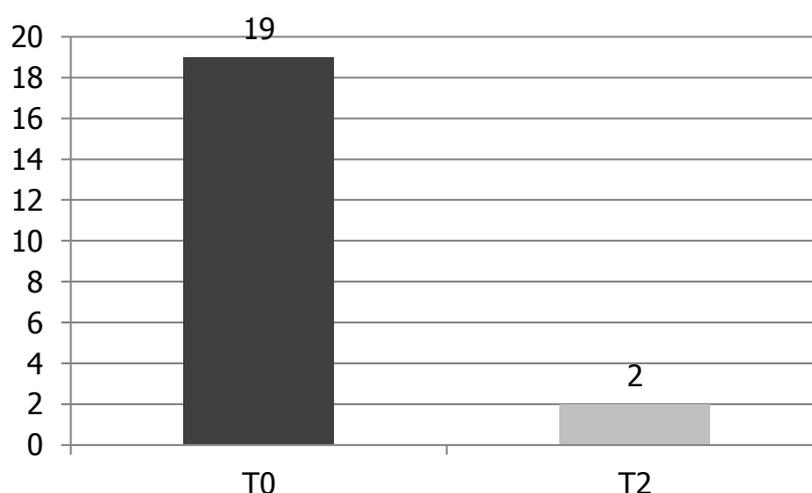
L'alto numero di unità testuali afferenti a quest'area di significato sono state codificate esclusivamente nel focus group conclusivo (in totale 17) e ribadiscono la funzione di sosta riflessiva degli incontri di tutoraggio, attraverso l'analisi retrospettiva del proprio agire e del modo di pensare che l'ha orientato, che «è la condizione necessaria per transitare dalla condizione di semplice *operatore* pratico a quella di *ricercatore* pratico» (Mortari, 2003, p. 51).

Macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti

Data la prossimità semantica e la frequente sovrapposizione delle unità testuali in questo macronucleo tematico, verrà effettuata un'unica sintesi a conclusione dell'analisi quantitativa e qualitativa dei singoli nuclei.

Nucleo tematico: Negligenza parentale

Grafico 22 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Negligenza parentale



Nel focus group iniziale, come "domanda di introduzione" (Krueger, 1994) per aprire la discussione, si è chiesto agli operatori di fornire una definizione di "famiglie

negligenti". Le accezioni formulate fanno prevalentemente riferimento ad una visione carenziale della negligenza (Cirillo, 2005), in cui il comportamento "inadeguato" del genitore può essere fatto risalire a componenti strutturali ed endogene nei meccanismi intrapsichici dei padri e delle madri, che vanno a determinare a loro volta il malfunzionamento familiare. I contributi verbali nella conversazione sono in parte concordi sul rilevare come nella situazione di trascuratezza parentale sussista una disfunzionalità nella relazione accuditiva tra i bambini e i genitori, collegabile alla difficoltà di questi ultimi ad assumere una posizione di adultità connotata da *responsiveness* (Bowlby, 1979, 1988) e da una "preoccupazione primaria" (Winnicott, 1965) nei confronti dei figli, in grado di decodificarne i bisogni e di rispondervi positivamente (Fonagy, Target, 2001).

«Le famiglie negligenti in cui gli adulti sono principalmente bambini bisognosi e i figli stessi devono fare da soli e devono essere loro stessi genitori dei genitori, sono famiglie in cui il pianto di un bambino non sempre trova contenimento perché non trova significato» (FGT0).

«Le famiglie negligenti faticano a comprendere i bisogni dei loro bambini» (FGT0).

«Le famiglie negligenti hanno difficoltà a comprendere i bisogni altrui e hanno la concentrazione su di sé, scarsa capacità di connettere, conoscere e pensare» (FGT0).

«Questi sono tutti temi che non sono chiari alle famiglie con cui lavoriamo, cioè che cosa significa stare in un certo modo con un bambino, con i propri figli e rispondere in un certo modo ai loro bisogni» (FGT0).

In alcuni stralci testuali, alla condizione di negligenza sembra essere sottesa una mancanza di riflessività dei genitori, che interferisce con la lettura delle proprie difficoltà e con l'adattamento alle norme del contesto sociale.

«Le famiglie negligenti non conoscono le loro difficoltà e negano la realtà dei fatti» (FGT0).

«Le famiglie negligenti non sanno di esserlo» (FGT0).

«Le famiglie negligenti sono poco consapevoli di avere scale di valori spesso diverse da quella previste dal contesto sociale» (FGT0).

Nel *corpus* testuale del focus group iniziale alcuni estratti della discussione introducono le concezioni dei professionisti riguardo all'eziologia della negligenza parentale, che possono esercitare un effetto rilevante sui processi di valutazione, progettazione e intervento in una situazione familiare problematica. Nelle asserzioni di seguito riportate risulterebbe che le variabili che inducono le condotte di trascuratezza verso i bambini da parte dei genitori facciano riferimento prevalentemente alla loro struttura di personalità e storia di figli a loro volta insufficientemente curati, *pattern* che non raramente si trasmetterebbero attraverso le generazioni. Da questa visione causale di tipo deterministico-lineare potrebbero derivare una prognosi infausta di "cronicità" rispetto alle possibilità di cambiamento delle famiglie e la prefigurazione di una traiettoria biografica quasi fatalisticamente predestinata ad una "coazione a ripetere" dei comportamenti disfunzionali di accudimento degli adulti nei confronti dei più piccoli.

«Qui parliamo in termini di struttura di personalità dei genitori, magari di tipo narcisistico, che fa parte delle variabili in gioco. Queste non sono le tipiche variabili, ma sono importanti da considerare» (FGT0).

«L'esperienza infantile di questi genitori è fondamentale. A volte la loro incapacità è veramente legata a come sono stati accuditi da bambini, a come sono stati affidati a qualcuno, che porta al loro fidarsi, affidare e affidarsi» (FGT0).

«Chi se la tira dietro la propria storia, fa fatica, anche se ci mette dell'impegno. Questo è frutto di quella storia, cioè è come se loro non riuscissero a cambiare, come se loro, e questa signora in particolare, non riuscissero a prendersi la responsabilità di questo cambiamento, ma nemmeno in positivo, non solo in negativo» (FGT0).

«Tu puoi parlare anche all'infinito, ma a volte ci sono famiglie "croniche" che rimangono in carico anche 15-20 anni, finché i loro figli non compiono 18 anni e lì siamo su un livello cronico e patologico» (FGT0).

Anche le strategie di *problem solving* e le risorse con cui le famiglie vulnerabili cercano di affrontare gli eventi critici di tipo normativo e paranormativo (Mazzoleni, 2004) vengono considerate scarsamente efficaci o addirittura come fattori che vanno ad amplificare le difficoltà esistenti, in assenza di una progettualità della famiglia che le orienti a rispondere ai bisogni dei suoi componenti. Tali affermazioni potrebbero a loro volta fare riferimento a conoscenze teoriche e credenze empiriche del funzionamento di un sistema familiare nei suoi processi di *omeostasi* e di *morfogenesi* (von Bertalanffy, 1968) e di processualità del ciclo di vita della famiglia (McGoldrick, Carter, 1980; Malagoli Togliatti, Lubrano Lavadera, 2002; Scabini, Iafrate, 2003), che incidono sulla lettura delle storie dei bambini e dei genitori che i professionisti incontrano nel loro intervento.

«Le famiglie negligenti spesso trovano soluzioni che complicano ancora di più una situazione di difficoltà» (FGT0).

«Pur avendo le famiglie negligenti anche delle risorse, esse non sono indirizzate in modo progettuale e vengono così disperse» (FGT0).

L'unità testuale sotto riportata contiene un elemento metacognitivo rispetto al proprio sistema di rappresentazioni, essendo presente il riconoscimento di «credenze» e di «preclusioni» – come sono definite dagli stessi professionisti –, che si traduce nell'interrogativo circolare su quale possa essere la progettualità più efficace per innescare ed accompagnare il cambiamento del sistema familiare. L'accento sembrerebbe quindi spostarsi circolarmente dall'incidenza dei fattori interni all'assetto psicologico dei genitori e ricorrenti nella storia familiare alla responsabilità degli operatori dei servizi nell'individuare le risposte più pertinenti alle fragilità di uno specifico contesto.

«Mi riconosco nel fatto che quando mi approccio ad una storia familiare spesso sento che c'è proprio una storia familiare che va avanti, che non cambierà mai, cioè una transgenerazionalità, e rispetto a questo mi rendo conto di avere delle credenze e anche delle preclusioni, perché dico: "Ma se questa situazione è andata avanti così da tanto tempo, come si fa ad entrare in un sistema di questo tipo per aiutare a cambiarlo?» (FGT0).

In altri contributi verbali degli operatori durante il primo focus group sono presenti dei significati che fanno riferimento ad una prospettiva promozionale della genitorialità negligente (Bouchard, 2002), che comprende la *recuperabilità* di capacità educative, anche parziali o residuali, "sufficientemente buone" per una specifica situazione familiare, se incoraggiate e sostenute in un percorso intensivo e personalizzato.

«Le famiglie negligenti possono recuperare» (FGT0).

L'estratto testuale di seguito riportato mette in evidenza un approccio dinamico alla negligenza parentale, intesa non come caratteristica strutturale e permanente di un sistema familiare e dei suoi singoli componenti, quanto come un stato transitorio e processuale – e quindi potenzialmente reversibile – del funzionamento familiare, che accomuna trasversalmente la condizione degli adulti che hanno il compito di aiutare un bambino a crescere, lungo un *continuum* di difficoltà a livelli diversi di intensità e di durata (Fruggeri, 2011).

«Le famiglie negligenti sono famiglie in momentanea situazione di crisi con aspetti disfunzionali e aree integre che rappresentano la possibilità di uscire dalla crisi. A me piace molto pensare che le famiglie negligenti siano famiglie in temporanea situazione di crisi, perché ogni famiglia affronta dei momenti di crisi, tutti i giorni affrontiamo dei momenti di crisi e se li vediamo come momentanei possiamo andare avanti e quindi avere un'idea che c'è dinamismo. Quindi è la situazione attuale che non funziona, ma grazie a ciò che funziona possono uscirne, magari tra due anni o fra sei mesi sono di nuovo in crisi, ma intanto quella fase critica è stata superata. Questo varrebbe per tutte le famiglie, anche la mia, perché ognuno di noi passa dei momenti di crisi. [...] Non ho tratteggiato l'entità della crisi, ma mi piaceva l'idea della temporaneità non cronica, una situazione dalla quale forse in parte si possa uscire. Questo però impone il problema di quali leve ci sono per la trasformazione di questa momentanea crisi, altrimenti non potremmo lavorare con loro» (FGT0).

Compaiono anche dei significati che afferiscono ad una prospettiva multidimensionale dell'essere genitori (Baumrind, 1991; Bornstein, 1995; Emde, 1991; Pourtois,

Desmet, 2006; Rutter, 1995; Sellenet, 2007), che implica un ampio repertorio di funzioni di accudimento nel prendersi cura di un bambino, alcune delle quali possono essere integre in un genitore, nonostante la contemporanea presenza di altre aree di fragilità (Fava Vizziello, 2007; Ordine degli Psicologi della Regione Emilia Romagna, 2009).

«Le famiglie negligenti non sono negligenti in tutti gli aspetti» (FGT0).

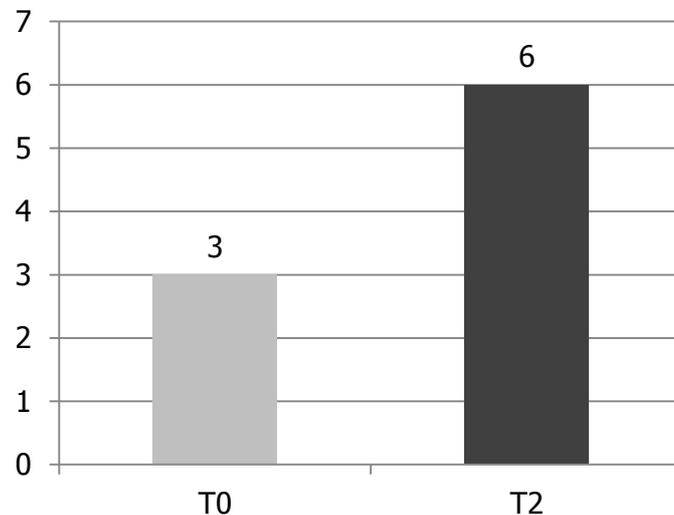
Sono contemporaneamente presenti nel protocollo discorsivo del focus group a T0 delle asserzioni che propongono la sostanziale relatività e “parità” tra i punti di vista delle famiglie e degli operatori, che inducono a decostruire la presunta universalità del proprio repertorio di teorie sulla crescita dei bambini e su una genitorialità cosiddetta “adeguata”.

«Le famiglie negligenti mettono in discussione le credenze che abbiamo sull’infanzia, sui rapporti tra genitori e figli, su quello che è giusto fare e non fare» (FGT0).

A questo proposito, un certo numero di porzioni testuali nel focus group a T2 mette esplicitamente in luce come lo sguardo sulle famiglie negligenti sia influenzato dalla propria cornice di rappresentazioni, alcune delle quali possono assumere anche la struttura cognitivo-relazionale di pregiudizi, con l’effetto di rendere “opache” o addirittura “invisibili” alla percezione – e quindi alla valutazione – alcune informazioni che andrebbero a incrinare o smentire apertamente la certezza dei propri postulati.

«Se partiamo già con l’idea che le persone che arrivano da noi sono dei casi sociali, abbiamo già una serie di pregiudizi che si attivano e che ci impediscono di vedere delle cose che li riguardano» (FGT2).

Grafico 23 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Risorse/resilienza delle famiglie



Alcune unità testuali codificate nella trascrizione del focus group iniziale (in totale 3) sembrerebbero esprimere una sorta di inversione tra figura-sfondo nella percezione, in cui la "descrizione doppia" (Bateson, 1972; Sclavi, 2003) aiuta a far emergere in primo piano, senza nel contempo negare o sottostimare le loro difficoltà, anche le risorse delle famiglie.

«Spesso il pensiero che aiuta ad avvicinarsi alle famiglie è che penso che io probabilmente nella loro situazione non ce la farei e questo mi aiuta un po' a partire da quel punto di vista e vedere, dopo tutti gli aspetti problematici, anche le loro risorse» (FGT0).

«Le famiglie negligenti sono famiglie dove, se si mettono in fila tutti i problemi che hanno e hanno avuto nella loro storia, non puoi che pensare che non ce la faranno mai, ma poi spesso riesci a rimanere sorpreso di quanto in realtà riescano a sopravvivere» (FGT0).

«Le famiglie negligenti hanno generalmente delle risorse residue che possono essere fatte emergere» (FGT0).

Viene sottolineato nelle unità testuali del secondo focus group (in totale 6) come il cambiamento di sguardo da parte dei servizi faciliti il riconoscimento da parte degli stessi genitori di un maggior senso di autoefficacia collegata alle proprie capacità

attuali e potenziali, che porterebbe con sé il miglioramento dell'immagine identitaria globale e la ri-narrazione della storia personale e familiare (White, 2002).

«Mi è capitata una mamma con cui abbiamo fatto tutto un percorso con delle grosse difficoltà e una volta che si è autonomizzata mi ha dato una lettera ringraziandomi per la fiducia che aveva visto che io ho sempre avuto nel fatto che lei ce l'avrebbe potuta fare. E io questa cosa me la tengo sempre in mente, anche quando vedo delle famiglie più scalagnate, di dimostrare la mia fiducia, perché ce l'ho poi davvero la fiducia che chiunque possa farcela. Come strumento per raggiungere questo a me viene da dire la maieutica, cioè il fatto di avere un atteggiamento e anche una modalità di rapporto con questi genitori che facilitino l'emergere di quello che hanno dentro, di quelle che sono le loro risorse» (FGT2).

Nel focus group finale l'avvio della rivisitazione della propria visione della famiglia negligente, nei termini di presa d'atto delle potenzialità esistenti, anche se di tipo "micro", viene definita da alcuni operatori come una «rivoluzione», per l'impatto apprenditivo e trasformativo sui paradigmi culturali consueti e regolatori delle pratiche professionali.

«Perché a noi interessa la relazione positiva col genitore, interessa che il bambino vada a scuola e stia bene, poi tutto quello che è anche nel micro, nella vita quotidiana incide e non lo vediamo. Allora questa è la vera rivoluzione: arrivare a dire che una famiglia come questa, che è complessissima, ce la può fare in alcune cose. Quando io e S. facevamo il Preassessment durante la formazione a Padova, dicevamo: "No, ma qui non c'è una risorsa!". E invece alla fine di questo percorso con P.I.P.P.I. anche noi veramente abbiamo fatto un grande percorso con loro» (FGT2).

La focalizzazione sui fattori protettivi per i bambini del contesto familiare è sostenuta anche dalla percezione di comunanza e di identificazione empatica dei professionisti con alcuni aspetti dei genitori negligenti, inquadrabili in senso più ampio nell'indeterminatezza e nella mobilità che sono connaturate ai sistemi umani collettivi

e in particolare alla complessità del ruolo genitoriale, che non appartengono esclusivamente a chi ha delle fragilità conclamate e diagnosticate.

«Sono famiglie "negligenti" secondo il nostro punto di vista, perché sono sempre anch'io molto attenta a definire il nostro "negligente": anch'io a volte sono "negligente" e allora? Anche noi possiamo attraversare dei momenti di "negligenza", ma forse abbiamo delle risorse maggiori rispetto alla consapevolezza di capire o di metterci in discussione sulle cose» (FGT2).

Si potrebbe ipotizzare che in alcune affermazioni codificate nella trascrizione del focus group finale anche l'accezione di "risorsa" familiare si modifichi, perché il criterio secondo cui un elemento viene valutato come fattore protettivo per i bambini (e sistemicamente anche per i suoi familiari) non viene fatto risalire automaticamente alla visione dei professionisti dei servizi e alla comparazione con un parametro standardizzato valido per tutte le famiglie, ma alla centralità dei bisogni specifici di un bambino nei suoi microsistemi di vita e all'ascolto del suo punto di vista, considerato autorevole e "competente".

«A priori noi abbiamo già dei modelli verso cui tendiamo. Allora magari a volte siamo confusi da quei modelli, perché diciamo: "C'è bisogno che ci sia questo per questi bambini". In realtà magari c'è dell'altro, che preserva quelle funzioni minime di base che aiutano poi i bambini a crescere» (FGT2).

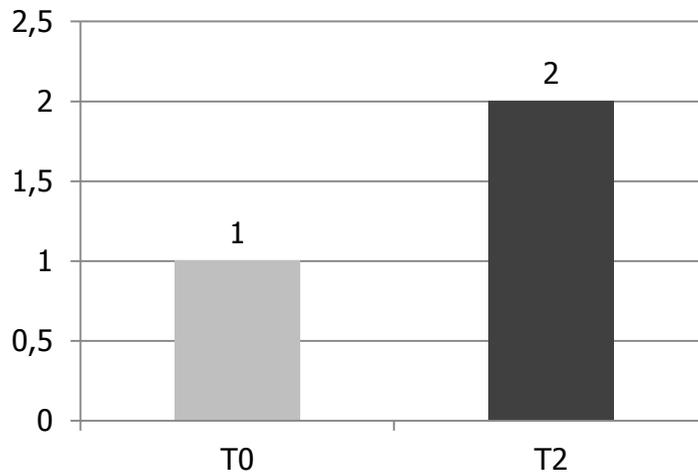
«Abbiamo compreso molte cose su una famiglia che ci hanno aiutato molto. Prima di aver avuto questa fortuna di incontrare P.I.P.P.I., noi avevamo allontanato questi bambini e i due più grandi ad un certo punto ci hanno detto: "Vogliamo tornare a casa". Noi eravamo dubbiosissimi, perché le condizioni minime secondo noi ancora non c'erano in famiglia. Ma li abbiamo riportati a casa e la cosa incredibile che abbiamo notato, nonostante intorno a loro avessero un caos, una situazione gravissima, è che, stando a casa, sono riusciti ad evolvere, hanno messo a frutto le loro buone risorse, tant'è che V. si sta per diplomare al liceo e vuole andare

all'Università. Anche M. ha fatto un percorso di tutto rispetto e se noi li avessimo mantenuti in comunità, e c'erano i motivi anche per farlo, probabilmente questi ragazzini avrebbero avuto dei grossi problemi. Quindi, questo ci dice P.I.P.P.I. e che a volte ci insegnano proprio i bambini. A volte siamo molto preoccupati della responsabilità e delle conseguenze, cioè se portiamo a casa i bambini chissà poi cosa gli succede, perché siamo condizionati anche un po' da questo, perché abbiamo un peso di responsabilità veramente grande. Poi però ci sono situazioni così, in cui i bambini ci fanno capire quello di cui hanno bisogno, noi un pochino li assecondiamo e poi nel tempo quello che vedi è che la loro proposta è stata ben gestita e ha dato buoni risultati» (FGT2).

In alcune porzioni del protocollo discorsivo del focus group a T2 si fa presente come sulla percezione delle risorse eserciti un'influenza anche il *setting* in cui avviene l'incontro tra la famiglia e i servizi e che alcuni espedienti metodologici, come la visita a casa da parte degli operatori, possa "autorizzare" maggiormente le famiglie ad esprimere bisogni e competenze e facilitare gli stessi professionisti a guardare con «lenti» diverse la medesima situazione e a modificare il tipo di «prossimità» con i genitori.

«Facciamo fatica proprio a partire da lì, perché ci sono pochi spazi per osservare quegli aspetti. Solo che per arrivare a quel livello è necessario che noi raggiungiamo una vera prossimità con le famiglie e che il sistema organizzativo funzioni e questo non è sempre colpa nostra. Siamo in un sistema delirante, veramente delirante, di numeri, di pressioni, senza neanche che ce ne rendiamo conto, che ci porta sempre di più a restare nel nostro contesto, ad avere delle lenti che sono quelle che derivano dalla nostra esperienza e a presumere che con quelle lenti io con tre informazioni vedo tutto, faccio tutto e vado avanti. Quando, un po' forzatamente, perché P.I.P.P.I. ci ha chiesto di fare queste cose un po' forzandoci e ci è costata anche tanta fatica, tu hai modo di riscoprire la possibilità di andare a casa, li vedi e ci entri dentro e in qualche modo ti lasci trasportare dal loro modo di essere, allora trovi la chiave vera del cambiamento» (FGT2).

Grafico 24 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Natura ecologica della negligenza parentale



In alcune unità testuali del focus group a T0 si rileva una concezione ecologica della negligenza parentale che non è imputata esclusivamente alle carenze e alle disfunzionalità dei genitori, ma che è l'esito dell'interazione dinamica tra le condizioni di sofferenza psicologica o economica presenti nel nucleo e la qualità e la quantità delle risorse su cui la famiglia può contare al suo interno e nel suo contesto sociale di appartenenza (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006; Fruggeri, 2007; 2011; Di Blasio, 2005; Milani, 2014). Sembrerebbe scaturirne una definizione di "ben-essere" ispirato alla prospettiva della resilienza, che integra semanticamente le caratteristiche di vulnerabilità familiare con le variabili di natura contestuale e che considera nella valutazione, nella progettazione e nell'intervento di tutela il bilancio tra i fattori di rischio e i fattori di protezione che sono sempre compresenti con combinazioni variabili nei microsistemi di vita del bambino.

«È proprio un problema di risorse, perché ci sono famiglie che hanno delle vite molto segnate, ma se hanno delle risorse in più la loro vita va in una direzione invece che in un'altra. Quindi, secondo me, è più un problema legato alle risorse personali e forse anche alla consapevolezza e all'accettazione nel dire: "Ok, provo a farmi aiutare". Ma questo a monte richiede di essere consapevoli che comunque ci sono delle cose che non vanno e forse è proprio lì il punto di difficoltà» (FGT0).

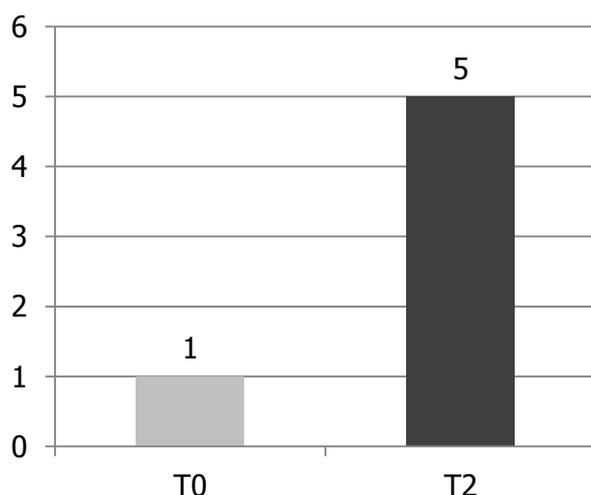
Si introduce nel discorso degli operatori del secondo focus group la necessità di costruire o consolidare la "rete di fronteggiamento" (Folgheraiter, 2013; Laviguér *et al.*, 2005; Marelli, Orso, 2008; Milova, 2010; Prezza, Principato, 2002; Rodrigo *et al.*, 2005; Zimmermann, 1999) delle famiglie vulnerabili attraverso forme di co-responsabilità comunitaria e di messa in comune di "beni relazionali" (Donati, Solci, 2011) a favore dei bambini con i loro genitori.

«Deve essere un lavoro di comunità, perché nel lavoro di comunità gli operatori intraprendono relazioni con le associazioni ed è un movimento che sta nascendo, anche se non in modo omogeneo in tutti i quartieri della città» (FGT2).

«Ma i due grandi input che vengono dati a livello centrale per i servizi sono: il lavoro di comunità e, nell'ambito della tutela, il modello P.I.P.P.I.. Questi sono i due input, che tra l'altro sono anche molto coerenti, perché P.I.P.P.I. lavora moltissimo con l'ambiente ecologico del bambino» (FGT2).

Nucleo tematico: Cambiamento delle famiglie

Grafico 25 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Cambiamento delle famiglie



Nell'estratto testuale codificato per questo nucleo tematico nel protocollo conversazionale del focus group iniziale si introduce il principio che la valutazione del

cambiamento delle famiglie sia strettamente legata allo scarto tra gli esiti rilevati e le aspettative dei servizi che, soprattutto se non negoziate esplicitamente con i genitori e i bambini nel momento della progettazione e se non fondate su un assessment approfondito e globale della situazione, possono essere irrealistiche e comprendere delle trasformazioni non sostenibili per le famiglie in quella fase del loro ciclo di vita.

«Io credo incida nella valutazione anche, dal punto di vista dell'operatore, che tipo di cambiamento ci si aspetta: è lì il punto. È ovvio che se tu da una famiglia gravemente negligente ti aspetti un cambiamento molto evidente anche nella cura dei bambini, ma non so quanto ci possa essere un radicale trasformazione nello stile di vita. Adesso io ho in mente una famiglia in cui i movimenti ci sono stati, sono stati piccoli movimenti ma sono stati quei movimenti che in qualche modo hanno dato più stabilità ai bambini, perché non c'è stata una cronicizzazione, né un andare indietro, ma c'è comunque il fatto che qualche piccolo movimento è stato fatto» (FGT0).

In un certo numero di unità conversazioni del secondo focus group si evidenzia come il cambiamento delle famiglie nel programma abbia riguardato soprattutto la concezione degli operatori su quali possano essere le condizioni per una crescita serena dei bambini, pluralizzando la gamma delle possibili risposte genitoriali ai bisogni dei figli e considerandone la natura specifica e situata.

«Anche i dispositivi sono stati molto utili, come l'educativa domiciliare, che indubbiamente mi ha aiutato a riportare nell'équipe di lavoro una visione di quello che puoi chiedere ai genitori, che è completamente diverso da quello che pensi che dovrebbero fare, cioè una concezione proprio diversa di genitorialità» (FGT2).

«Quindi probabilmente la fatica di questa mamma era proprio quella di stare in una relazione quotidiana con i figli, perché forse è una cosa troppo grande e lei non ce la fa. E quindi dobbiamo pensare che quello che possiamo mantenere è un minimo di legame con questa mamma in un altro tipo di relazione. Io sono arrivata a questa considerazione e l'ho

pensata grazie appunto allo stare dentro a P.I.P.P.I., all'aver avuto anche questi strumenti, e penso che si possa andare avanti e microprogettare sempre con questa famiglia» (FGT2).

«Se vogliamo guardare i processi di cambiamento, diciamo che non siamo arrivati a dei cambiamenti significativi, cioè in termini che potremmo considerare positivi, non so se riesco a spiegarmi. Forse questi cambiamenti li ho visti di più nei bambini, nel senso che nel sistema familiare c'è stato un movimento sistemico, che ha riguardato proprio tutto il sistema familiare, nonostante ci siano stati dei periodi di forte crisi e ad oggi, che siamo al termine di P.I.P.P.I.2, addirittura siamo arrivati alla fase dove la mamma non è più neanche in famiglia con i bambini. Però non è che sia vissuto come un fallimento questo tipo di intervento, cioè questo progetto, questo percorso fatto con la famiglia, con l'intero sistema familiare, avendo potuto utilizzare degli strumenti che ci hanno permesso di dare voce anche a chi poteva dirci di che cosa i bambini avevano bisogno e anche i bambini stessi ci hanno detto di che cosa hanno bisogno: "Noi abbiamo bisogno di stare qui, abbiamo bisogno di stare vicino alla mamma, abbiamo bisogno delle relazioni con la mamma e abbiamo bisogno di stare anche con la nonna". Poi noi abbiamo delle preoccupazioni, perché io ad esempio sulla bambina più piccola ho molte preoccupazioni, però sono arrivata ad un punto che a me P.I.P.P.I. ha aiutato proprio a mettere a fuoco di che cosa questa bambina ha bisogno per la sua crescita e che cosa si può fare per sostenerla all'interno del suo sistema familiare» (FGT2).

«Io ho passato dei momenti in cui dicevo: "Qua le cose non vanno come uno pensa dovrebbero andare rispetto a dei cambiamenti di tipo positivo", perché siamo partiti in un modo e siamo arrivati in un altro. Però abbiamo deciso che utilizziamo P.I.P.P.I. per quell'obiettivo: lavorare affinché la mamma tenga una relazione positiva con i bambini. Bene. La relazione positiva coi bambini è possibile per il momento una volta alla settimana?»

Non importa, però l'obiettivo è quello e quindi è su questo che stiamo lavorando» (FGT2).

«Perché ho visto che proprio con quella mamma lì, che veramente riesce a fare un pezzetto così, è utile fare quel pezzettino con una microprogettazione su un obiettivo semplice semplice, che potrà essere anche: riesco ad andare a prendere mia figlia alla scuola materna una volta alla settimana o una volta al mese. Sono stata troppo ottimista, è vero. Però lavorare con quel modello lì è assolutamente indispensabile per quella mamma e per quel sistema familiare in quella situazione. Quindi io ripeto che è anche cambiata l'ottica proprio dell'operatore, cioè nel dire: "Partiamo da quelle che sono quelle piccole risorse, proprio millimetriche che ci sono, però partiamo da lì e proviamo comunque a tenere in piedi un obiettivo". Cosa che se l'avessi pensato un anno fa non l'avrei neanche detta, ma avrei pensato subito: "Questi minori hanno bisogno di trovare un'altra collocazione"» (FGT2).

A questa mancata coincidenza tra attese dei servizi e rilevazione dei risultati dell'intervento – non di rado accompagnata negli operatori da vissuti di impotenza e frustrazione rispetto all'utilità delle azioni realizzate – i professionisti possono controeagire in maniera lineare, con la difesa delle proprie posizioni e il rinforzo dell'immagine di inadeguatezza o addirittura di irrecuperabilità delle famiglie, oppure con un approccio circolare e un atteggiamento implicativo e decostruttivo che contraddistingue l'*inquiry* deweyana. La voce di alcuni operatori mette in luce che tale postura riflessiva sottende la contemporanea modificazione delle teorie dichiarate e tacite sul funzionamento familiare, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra le dinamiche centripete di *coesione* e quelle centrifughe di *adattamento* (Minuchin, 1974; Olson, Russell, Sprenkle, 1983), e conseguentemente delle lenti conoscitive che permettono di ri-guardare comunque ad alcuni elementi sopravvenuti nella famiglia come effetti di un cambiamento positivo per il benessere dei suoi componenti, a partire naturalmente dal bambino.

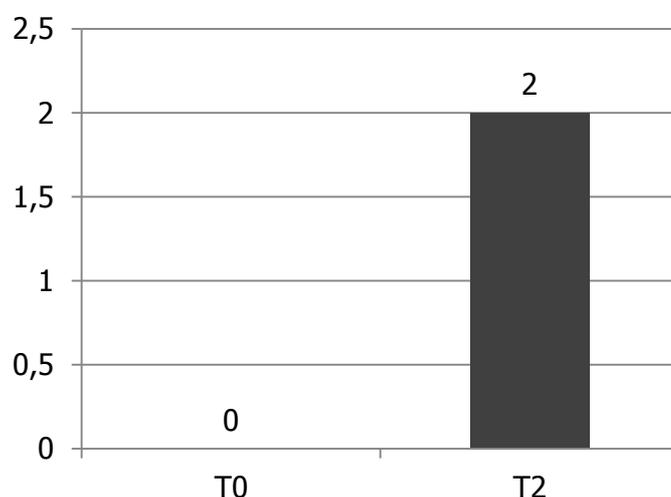
«Secondo me il cambiamento è stato fondamentale, ma è partito da me, dal servizio insomma, nel senso che all'inizio forzatamente e in seguito in

modo sempre più naturale, è cambiata proprio la visione, perché comunque partivo da un'idea di funzionamento della famiglia, con delle aspettative rispetto alle capacità genitoriali ecc., che nel tempo, anche grazie a P.I.P.P.I., si è modificata» (FGT2).

«Per quanto riguarda il cambiamento, la mia famiglia ha avuto già dei momenti di alti e di bassi continui, perché a signora si è posta in un modo, il padre ha tutto un altro tipo di risorse, poi adesso è molto molto malato, molto debilitato, cioè c'è stato un fortissimo declino da parte sua. Insomma, rispetto alle capacità che aveva, non credo che si potesse fare di più, anche se il lavoro è stato fatto anche se, ripeto, con alti e bassi» (FGT2).

Nucleo tematico: Natura sistemica della genitorialità

Grafico 26 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Natura sistemica della genitorialità



Nel focus group finale le asserzioni (in totale 2) potrebbero essere ricondotte all'integrazione esplicita del modello tradizionale di famiglia nucleare – come contesto che si presuppone garantisca a priori il benessere del bambino – con una maggiore attenzione a «dare valore a quello che c'è nel contesto allargato». In questa prospettiva, in cui «non c'è un unico modello di famiglia», la "famiglia" di un bambino non coincide con le persone che "vivono nella sua casa", ma è composta dalle figure che popolano, o che potrebbero popolare come "tutori di resilienza", il

mondo dei suoi legami di attaccamento positivo, mondo i cui confini sono relazionali e non strettamente fisici (Bastianoni, Taurino, 2007; Di Nicola, 2008; Fruggeri, 2005, 2011; Milani, 2013). Questo "allargamento dello sguardo" può inoltre facilitare l'individuazione di strategie progettuali alternative per sostenere la crescita di un bambino, proteggendo in primo luogo le sue relazioni significative.

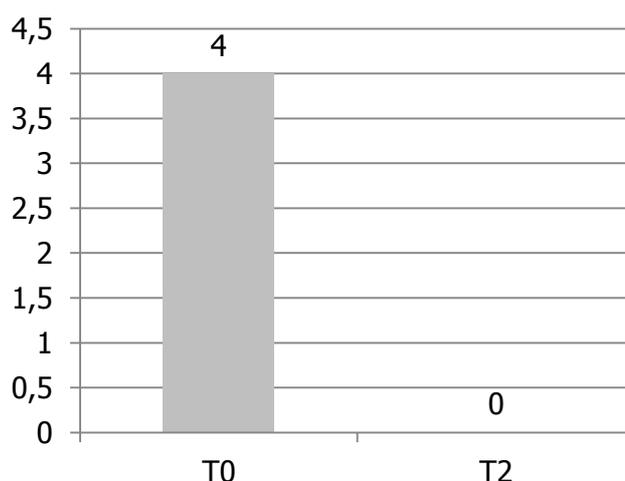
«Le risorse poi i genitori le tirano fuori anche da un contesto allargato. Questo per dire che la nonna è una persona che qualche piccola risorsa ce l'ha. Io l'ho sempre vista come una nonna molto ingombrante, molto lamentosa. Poveretta, ha anche le sue ragioni di lamentarsi, devo dire, e per l'età che ha è una donna ancora molto attiva, per cui è importante valorizzare anche le sue risorse» (FGT2).

«Vorrei tornare un attimo all'esempio della famiglia di S. solo per dire una cosa, che questa visione sistemica del sistema familiare, non solo dei riferimenti principali per i bambini che sono i genitori, ci aiuta anche ad immaginare delle soluzioni diverse, perché quando ci concentriamo solo sulle due figure genitoriali – padre e madre, che comunque sono le persone fondamentali per il bambino e vanno tenute dentro al progetto per quanto siano problematiche, perché una parte di buono e di legame positivo va mantenuta e sostenuta –, poi ci troviamo in impasse. Però, se si allarga lo sguardo, puoi anche vedere che per questi bambini ci può essere una soluzione che magari non è quella che ti immaginavi all'inizio, cioè il ricongiungimento con la mamma e lo stare con la mamma sempre, ma ci può essere una soluzione alternativa che comunque si mantiene. Ad esempio, la casa della nonna che assume un significato di bontà, di nuovo equilibrio, al di là della nonna che anche lei ha tante difficoltà, però quella casa probabilmente ha dei significati per questi bambini ed è un punto di riferimento, quindi alla fine se allarghi un po' lo sguardo cogli che ci sono degli aspetti positivi anche in quello spazio vitale che, se viene ristrutturato, è come ristrutturare un po' anche i legami e dare valore a quello che c'è nel contesto. Quindi alla fine si interviene su aspetti che magari appaiono secondari, ma poi a livello simbolico e di significati per i

bambini sono fondamentali. Insomma è una cosa che, nella logica del mettere insieme tanti pezzettini, può sostenere, perché non c'è un unico modello di famiglia» (FGT2).

Nucleo tematico: Relazione di aiuto

Grafico 27 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Relazione di aiuto



Le 4 unità testuali codificate nel focus group a T0 sembrerebbero ribadire una rappresentazione del sostegno dei servizi nelle situazioni di negligenza parentale come "insegnamento" unidirezionale ai genitori su quale sia il modo più "adeguato" per prendersi cura dei figli.

«Le famiglie negligenti vanno aiutate ad imparare come occuparsi dei propri figli» (FGT0).

Una parte della discussione è dedicata all'equilibrio dinamico nel lavoro dei servizi tra continuità del sostegno e adattamenti progressivi delle modalità di aiuto, per lasciare gradualmente sempre più spazio a forme di supporto informali e ecologiche nei microsistemi di vita delle famiglie – che potranno rimanere in prospettiva futura come dispositivi stabili perché realmente prossimali e "naturali" – ed individuare una "giusta distanza" che concili nella relazione con le famiglie negligenti la responsabilità insita nel ruolo di tutela con la spinta emancipatoria alla riappropriazione di autonomia e competenze da parte dei bambini e dei loro genitori.

«Quando si riesce ad instaurare un rapporto di fiducia, la richiesta va oltre e allora lì si deve giocare tutto un equilibrio e aiutare queste famiglie a trovare anche fuori del contesto professionale quello che è poi importante attivare intorno a loro, delle presenze significative che sono una vicinanza, perché poi sono persone sole che hanno bisogno di qualcuno che ci sia. Però l'operatore può fare un pezzo e non può esserci per tutto quello di cui invece avrebbero bisogno. Sono persone che chiedono la vicinanza di altre persone e noi ci poniamo principalmente con un ruolo professionale, anche se non solo. Dobbiamo lavorare molto su questo equilibrio» (FGT0).

«È come se tutte le volte che queste persone ottengono dei risultati anche con il loro impegno, perché comunque c'è stato veramente un grande lavoro da parte loro, ad un certo punto tu allenti, ma non perché vuoi allentare perché sei stanco tu, ma perché pensi che sia anche giusto così per loro, per sentire anche e vedere come si sperimentano, è come se ad un certo punto perdessero qualcosa che dopo tu devi sempre andare a riprendere» (FGT0).

«Secondo me, parte del ruolo molto importante che ha il servizio sociale si colloca molto tra il sostegno e l'accompagnamento. Fare la segnalazione al Tribunale, prendere delle decisioni, riuscire in un ruolo così complesso è molto difficile» (FGT0).

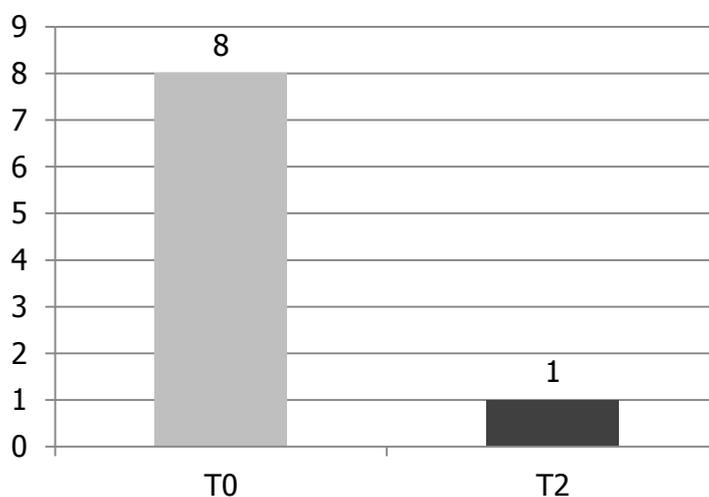
In un contributo verbale del focus group iniziale viene dichiarata una concezione "relazionale" della tutela, per cui il ben-trattamento dei bambini è strettamente collegato al ben-trattamento e alla non espropriazione delle funzioni educative dei genitori, che vengono considerati non "utenti", ma partner imprescindibili nel percorso di accompagnamento (Bouchard, Sorel, Kalubi, 2004; Milani, 2008), in quanto maggiori esperti del proprio figlio e i più competenti ad «aiutarmi ad aiutarlo», come afferma l'operatore.

«Adesso dico una cosa, ma la formulo così, non come la vorrei dire, cioè nella mia esperienza è stato utile, per arrivare ad attivare le persone, riuscire a restituire ai genitori la loro responsabilità rispetto ai figli, perché

appunto in questi percorsi capita frequentemente che noi in modo vicario ci assumiamo un ruolo pseudo-genitoriale rispetto a questi bimbi, perché, se i genitori non vedono i bisogni, il servizio sociale ha il compito della loro protezione. Quindi, prima di tutto, c'è l'accoglienza dei bisogni dell'adulto nel tempo per restituire loro questa responsabilità e far sentire loro che autenticamente l'operatore pensa che lui sia la persona che più di tutti conosce il proprio bambino, è l'esperto del proprio bambino ed è in grado di capirne i bisogni e di aiutarmi ad aiutarlo. Questa può essere una cosa che fa la differenza, cioè che veramente mette in gioco il genitore proprio quando sente che io come operatore, che sono la persona che lo valuta, che lo giudica, attribuisco di nuovo a lui la responsabilità di individuare che cosa fa star meglio il suo bambino» (FGT0).

Nucleo tematico: Relazione con le famiglie negligenti

Grafico 28 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Relazione con le famiglie negligenti



Uno dei temi espressi durante il focus group iniziale riguarda il significato di "relazione a-simmetrica", che per alcuni operatori viene ritenuta essere la cifra che contraddistingue il ruolo professionale nei percorsi di tutela con le famiglie negligenti e, più in generale, qualsiasi intervento che abbia una finalità di aiuto alla persona. Nella definizione di queste «posizioni», come vengono chiamate da un operatore, in una relazione «che non è mai alla pari», sembrerebbero essere compresi dei "confini" legati alla specifica competenza tecnica dei professionisti, la cui funzione di

demarcazione dei rispettivi "territori" tra famiglie e servizi (Lawrence-Lightfoot, 2003), soprattutto se non dichiarata, potrebbe aprire interpretazioni irriducibilmente soggettive e conseguenti incomprensioni ed *escalation* comunicative potenzialmente o apertamente conflittuali.

«Mi faceva venire in mente che la relazione con le famiglie è stata sempre asimmetrica. Io preferisco parlare di "posizioni", perché a volte c'è uno scambio e l'altro mi può insegnare qualcosa, però la relazione è asimmetrica anche quando si va nelle visite domiciliari: ci può essere un avvicinamento, però anche una paura che tu vada a controllare e lì va sempre giocato sulla posizione che rimane asimmetrica. Poi ci sono dei momenti di grande vicinanza emotiva, le famiglie negligenti io non so se riescano ad agganciarsi in una relazione vera, ma che non è mai alla pari, non è una relazione tra pari, anche emotiva. Io ricordo che, quando ho cominciato a lavorare, una collega mi raccontò una cosa che io ho sempre in mente a proposito di assunzione di responsabilità e che cerco di non ripetere: un'assistente sociale, ma poteva essere anche una psicologa, era molto empatica con una mamma, piangeva con lei e contemporaneamente aveva dovuto scrivere una relazione di allontanamento dei figli. Credo che dobbiamo essere consapevoli che c'è una relazione asimmetrica e di come gestirla nel modo più utile per entrambi, questo secondo me è l'obiettivo» (FGT0).

«Magari un altro aspetto è che a volte, secondo me, le famiglie, quando cominciano a fidarsi, chiedono all'operatore qualcosa che va oltre la nostra professionalità e ti chiedono una vicinanza e una presenza che va oltre i tempi tecnici della professione. Quindi, quando poi vedono che ci sono dei confini, a volte dicono: "Non mi serve, cioè mi serve la tua vicinanza, ma fino ad un certo punto"» (FGT0).

In alcune unità testuali tratte dai protocolli discorsivi di entrambi i focus group i partecipanti riportano una riflessione su una sorta di "doppio legame" (Bateson, Jackson, Haley, Weakland, 1956) che sembra connotare quasi paradossalmente le funzioni di tutela dei servizi, in cui dovrebbero coniugarsi i compiti apparentemente

inconciliabili di vigilanza (o addirittura di "controllo") per il presidio della sicurezza dei bambini con quelli di sostegno e cura anche dei loro familiari, e che le colloca per questo «nell'intersezione di diverse linee».

«Io penso che un ostacolo è anche un po' il ruolo, la posizione in cui noi ci troviamo, nel senso che la nostra posizione, la nostra funzione è la pubblica protezione del minore e quindi noi interloquiamo fondamentalmente con altri soggetti rispetto a quello che dobbiamo proteggere. [...] Questo diventa un ostacolo, io l'ho sempre sentita molto questa cosa: è come se fossimo nell'intersezione di diverse linee, tutti all'interno di questa intersezione e fai un po' fatica a creare una comunicazione sempre diretta e trasparente con le famiglie su questo, quando li riporti su un piano in cui loro non riescono o non vogliono stare in quel momento. È ovvio che poi perdi il contatto con i genitori. A volte essere in un'équipe di più persone, potersi affidare a qualcun altro è utile, come darsi del tempo» (FGT0).

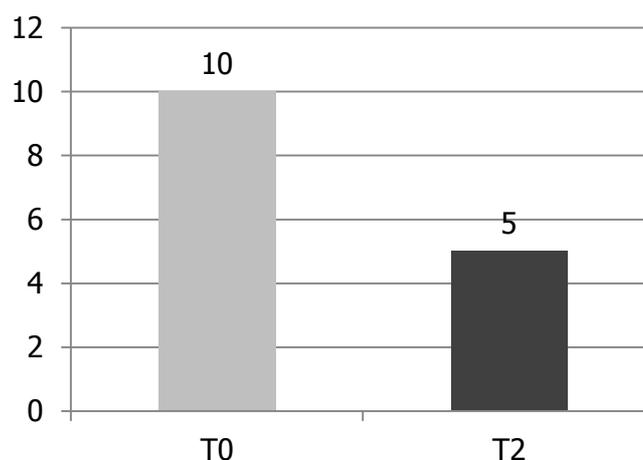
In un'unità testuale selezionata nella trascrizione del secondo focus group si afferma che la resistenza da parte dei servizi a trasformare la relazione con le famiglie secondo un approccio fondato su una maggiore reciprocità potrebbe essere in parte imputabile al timore di recedere da una posizione di "potere" connesso al ruolo professionale, che in qualche ha la funzione di difendere gli operatori dall'impatto delle implicazioni emotive e pratiche indotte dall'incontro quotidiano con le fragilità e le richieste espresse e inesprese dei genitori e dei bambini più fragili.

«Però può essere che all'inizio gli operatori siano un pochino resistenti, perché vuol dire cedere un po' di potere alla famiglia. Noi siamo in una condizione istituzionale in cui stare dietro a quella scrivania mi protegge, cioè quel potere che ho mi fa sentire diverso dall'altro. Invece, più io sono prossimo alla famiglia, più insomma cedo un po' di potere, e più la famiglia può diventare anche minacciosa, fra virgolette, anche perché bisogna essere molto in grado di gestire questi processi e questo non vuol dire allearsi con la famiglia o scivolare in una relazione amicale con la famiglia. Si possono avere anche dei processi molto delicati, per cui forse

a volte è molto difficile e poi questo non è una regola con tutte le famiglie» (FGT2).

Nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento

Grafico 29 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento



La maggior parte delle unità testuali incluse in questo sottonucleo tematico sono state codificate nella trascrizione del focus group iniziale (in totale 10), anche su sollecitazione di una domanda inserita nella traccia di conduzione dell'incontro. Sembrerebbe delinearsi in alcune asserzioni della discussione a T0 una concezione di "partecipazione" connotabile come una disposizione unilaterale e legata prevalentemente alla disponibilità delle famiglie a «riconoscere che c'è un problema», a «mettersi in discussione» e ad «accettare l'ipotesi di un cambiamento».

«C'è partecipazione quando la famiglia è disposta a mettere la sua parte, cioè le sue credenze, le sue aspettative insieme a chi è lì con lei» (FGT0).

«C'è partecipazione quando le famiglie riconoscono che c'è un problema in una situazione comunque critica e che per trovare la soluzione al problema può venire un aiuto da parte del servizio» (FGT0).

«La famiglia partecipa quando trova un equilibrio fra i vantaggi che può ottenere e la capacità di metterci il suo impegno, quando cioè è disposta ad accettare l'ipotesi di un cambiamento» (FGT0).

«La famiglia partecipa quando si è messa in discussione» (FGT0).

«C'è partecipazione della famiglia quando sente forse che ci può essere fiducia, cioè fiducia nel servizio, in quello che può essere il progetto, perché io penso a P.I.P.P.I. Sono un po' le parole che sono state dette prima: "mettersi in gioco", "confrontarsi" e "cercare insieme delle soluzioni"» (FGT0).

«La famiglia partecipa quando ci mette impegno e le risorse personali, perché sono d'accordo con chi diceva prima che non si può essere negligenti in tutto e che queste famiglie hanno comunque le risorse, perché altrimenti come fai a proporre un progetto e a lavorarci insieme?» (FGT0).

In altre unità di testo del protocollo relativo al primo focus group viene introdotto un significato di partecipazione delle famiglie come «essere parte attiva» nella «soluzione alternativa per il cambiamento» e che «autenticamente muove le leve del cambiamento».

«La partecipazione c'è quando la famiglia può essere parte attiva di questo processo, cioè parte attiva di quello che potrebbe essere una soluzione alternativa per il cambiamento» (FGT0).

«Dipende da come si intende la partecipazione. A me è piaciuta molto la definizione che ha dato prima G. dell'altro soggetto coinvolto, che mette parte di sé dentro a quel percorso. Nella mia carriera di assistente sociale le famiglie che sono realmente riuscite a fare queste sono state cinque, perché poi la partecipazione può essere una cosa anche abbastanza formale, vale a dire quella partecipazione di un rapporto professionale tra un servizio e un utente, mentre quella partecipazione che autenticamente muove le leve del cambiamento perché diventa energia, almeno nella mia

esperienza, c'è stata molto molto poco, forse per un limite mio che non sono stata capace, anzi di sicuro» (FGT0).

In un'unità testuale estratta dal protocollo del secondo focus group compare un significato di partecipazione come implicazione circolare da parte di tutti i soggetti dell'interazione, che si genera dal mutamento della "punteggiatura" della sequenza degli eventi comunicativi (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) da parte dei professionisti del servizi.

«Io prima pensavo che uno dei momenti in cui mi accorgo che una famiglia partecipa è quando mi fa pensare, mi fa crollare le mie idee e io comincio a dire: "Forse si potrebbe vedere la cosa da un'altra prospettiva". Credo sia un lavoro difficile, però appassionante» (FGT2).

Nel focus group conclusivo alcuni contributi verbali hanno tradotto operativamente l'accezione di partecipazione come inclusione diretta delle famiglie nell'équipe per la condivisione dell'assessment, della progettazione e della valutazione periodica del percorso di aiuto.

«Nella microprogettazione, se tu l'hai fatta autonomamente, tu non hai fatto P.I.P.P.I., cioè non hai seguito la metodologia. Se tu invece l'hai costruita con la mamma, sei costretta a fare quel passaggio che dice lei. Ma cosa vuol dire costruita con la mamma? Perché, se io chiamo la mamma, mi metto dietro la mia scrivania e dico: "Allora signora, pensavo per lei questo, facciamo questo, questo e questo, è d'accordo?", questa non è assolutamente partecipazione» (FGT2).

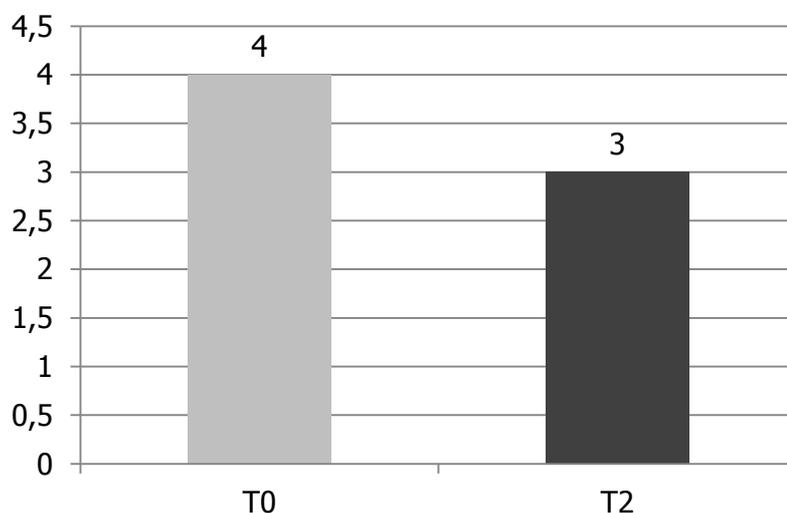
Altre asserzioni codificate sempre nel *corpus* testuale del secondo focus group descrivono l'innovazione introdotta attraverso il programma P.I.P.P.I. nelle prassi di protezione e cura anche nei termini di un maggior coinvolgimento dei bambini, che «si possono esprimere e quello che loro dicono poi diventa parte del progetto».

«Secondo me, dal punto di vista della partecipazione della famiglia nella relazione con gli operatori, e quindi nella fase dell'assessment e della progettazione, le cose sono molto cambiate avendo fatto P.I.P.P.I., nel senso che c'è una partecipazione molto più attiva da parte delle famiglie e

soprattutto da parte dei bambini. C'è sicuramente una focalizzazione sui bambini, che probabilmente prima non sempre era così chiara. I bambini si possono esprimere e quello che loro dicono poi diventa parte del progetto. Realmente noi ci siamo impegnati e sforzati anche molto per fare emergere la voce dei bambini e delle famiglie» (FGT2).

Nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi

Grafico 30 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi



Un numero leggermente più alto di unità testuali (in totale 4) riferite a questo nucleo tematico è stato codificato all'interno del protocollo del focus group a T0 e mette per la quasi totalità in luce la divergenza a volte ritenuta irriducibile tra i sistemi di valori e attese delle famiglie e quelli dei servizi, in particolare per quanto attiene alla lettura dei bisogni dei bambini, in particolare nel momento in cui siano ancora attive nel funzionamento psicologico dei genitori delle istanze irrisolte di accudimento originate dalla loro storia di figli.

«Ci si scontra a volte con dei sistemi di valori completamente diversi delle famiglie» (FGT0).

«È una continua rinegoziazione dei bisogni, cioè questi adulti sono loro portatori di bisogni e spesso questi bisogni li bypassiamo o non siamo in

grado di accoglierli autenticamente e sinceramente, perché anche il nostro ruolo, la nostra funzione è quella di avere sempre un focus sul minore, per cui noi dobbiamo aiutare il genitore a focalizzarsi sui bisogni dei loro bambini, ma in certi momenti loro non sono in grado o non lo vogliono fare, non lo possono fare. [...] È ovvio che poi perdi il contatto con i genitori» (FGT0).

L'intervento di un operatore sottolinea come, qualora si verifichi una divergenza di punti di vista con le famiglie, sia più facilmente raggiungibile «un punto di incontro» se si prende in esame come altrettanto legittima la prospettiva dei genitori rispetto all'«utilità» dell'aiuto che viene offerto dai servizi.

«Secondo me le aspettative tra famiglie e servizi possono essere diverse, non è che le aspettative debbano essere le stesse, ma se le aspettative diverse non trovano anche solo un punto d'incontro, anche solo uno che in qualche modo dia la possibilità di avere dei vantaggi anche rispetto al bambino, cioè un'utilità per i genitori, è dura e secondo me è difficile che le famiglie riescano a partecipare al progetto» (FGT0).

Un elemento fondamentale che può ostacolare la comprensione reciproca viene considerato il *linguaggio*, inteso – ma anche questo non automaticamente – come significante lessicalmente comune, ma che spesso sottende implicitamente significati soggettivi anche molto lontani tra loro.

«Molte volte si cercano cose diverse, perché magari gli obiettivi sono differenti, cioè quello che diceva prima B. a proposito dell'equilibrio dei linguaggi, perché si parla un linguaggio simile, ma che poi ha uno sfondo diverso come finalità. Cioè, le famiglie pensano che a loro serve il contributo economico, serve la casa, hanno bisogni molto concreti che sono anche reali, ma magari l'operatore o chi lavora con loro pone anche degli obiettivi che vanno anche un po' oltre all'aspetto dei bisogni materiali» (FGT0).

«Secondo me parliamo proprio linguaggi molto diversi e allora il non capirsi e il "dire" su questi due piani molto sfalsati creano una falsa

partecipazione da parte della famiglia, che comunque ci sta, perché sa che facendo certe cose o comunque rispondendo a certe richieste dell'operatore ha poi dei ritorni, che però non sono dei ritorni sempre positivi. Non sempre ci si capisce su questo piano» (FGT0).

Strategie per ridurre la distanza nella comunicazione tra famiglie e servizi – analogamente agli “oggetti liminali” (Star, Greisemer, 1989) che facilitano il dialogo e la collaborazione all'interno dell'équipe multidisciplinare – sono ritenute l'individuazione di obiettivi condivisi e la costruzione di un rapporto positivo, che crea una "terra di mezzo" inizialmente di tipo affettivo-relazionale, su cui poter innestare progressivamente contenuti più razionali e riflessivi.

«A volte i progetti presuppongono comunque un lavoro di un certo tipo e anche lungo. Allora ritorniamo sempre al punto che, quando il bisogno è condiviso, cioè si lavora entrambi, operatore e famiglia, per la stessa cosa, poi anche il livello di collaborazione e la riuscita del progetto sono di un certo tipo e viene riconosciuto da tutte e due le parti» (FGT0).

«Mi viene in mente rispetto a quello che dicevi che è proprio perché si hanno rappresentazioni diverse delle cose che ci si scontra con le famiglie. Ti incontri quando c'è una relazione e allora è lì che magari trovi un aggancio per condividere qualcosa, perché la relazione è così, non è tanto che condividi che il bambino abbia questi bisogni. Invece, se entri sul piano della relazione personale, allora lì inizia il discorso della fiducia e anche oltre e allora puoi condividere qualcosa. Ho trovato più questo che non una reale condivisione delle stesse idee» (FGT0).

Le 2 unità conversazionali codificate nel testo del focus group finale, a fronte della conferma di «una rappresentazione molto differente» della situazione di criticità tra servizi e famiglie che si presenta frequentemente, suggeriscono l'efficacia per una relazione positiva di una postura professionale dei servizi caratterizzata da una “pausa” (Reggio, 2010) valutativa e dal temporaneo rispetto per la prospettiva della famiglia, «in attesa di raccogliere un suo diverso riconoscimento».

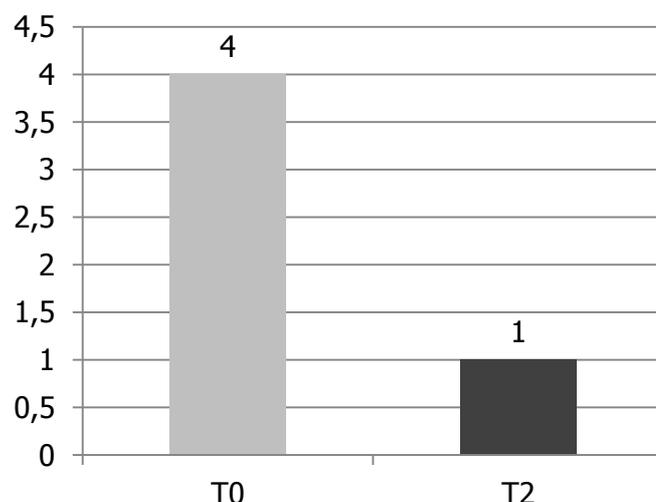
«Torna il problema che forse i bisogni non sono condivisi o forse le visuali continuano ad essere molto diverse, si va su binari paralleli e non ci si incontra mai. Che poi una crisi, come si diceva, è riconosciuta dagli operatori, ma non è assolutamente nella testa di chi la dovrebbe sentire, quindi c'è proprio una rappresentazione molto differente. Gli operatori possono aspettare, però, mantenendo questa rappresentazione e rispettando per il momento quella della mamma, in attesa di raccogliere un suo diverso riconoscimento» (FGT2).

Nell'unità testuale di seguito riportata del focus group a T2 viene introdotto un ulteriore passaggio epistemologico di natura circolare nelle interazioni con le famiglie, utile nel momento in cui si rileva una dissonanza di visioni sugli eventi, che consiste in un esercizio di "transitività" simbolica (e in alcuni casi anche fisica, ad esempio attraverso una visita a casa della famiglia o organizzando i gruppi con i genitori in una sede diversa da quella del servizio), per provare ad «entrare in quell'universo e a guardarci dentro».

«La visione non è più quella che io porto a me le famiglie, a me servizio come sono strutturato, col mio pezzo e le mie logiche, ma io provo per un attimo a spogliarmi di quello che sono e ad entrare in quel mondo lì, sempre con l'idea che dopo devo vedere se i bambini hanno soddisfatti i loro fondamentali bisogni, però provo ad entrare in quell'universo e a guardarci dentro, sia con quello che non funziona, ma anche per scoprire che poi invece c'è un mondo di risorse e di possibilità, che bisogna saper attivare e anche saper vedere prima di tutto, mi viene da dire» (FGT2).

Nucleo tematico: Tempo

Grafico 31 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Tempo



Il ruolo del tempo nel lavoro di tutela con le famiglie negligenti è stato oggetto di un ampio confronto nel focus group iniziale. Le attribuzioni di significato sembrerebbero legate prevalentemente all'impossibilità/impotenza di gestire le relazioni e gli interventi con un respiro progettuale e valutativo più ampio di quanto i ritmi attuali dei servizi, regolati soprattutto dal fronteggiamento delle emergenze contingenti, consentano di avere a disposizione. Il fatto che nel secondo focus il tema del "tempo che manca" emerga con minor frequenza può essere un indicatore del fatto che nel corso dell'esperienza e con la maggiore focalizzazione sui processi piuttosto che sul "fare", le preoccupazioni del non rispetto delle scadenze previste dalla sperimentazione si siano rivelate almeno parzialmente infondate.

«È fondamentale il tempo da dedicare alle situazioni e non ce la si fa. Mi rendo conto che quando sto molto vicino a una situazione, poi questa funziona meglio» (FGT0).

«La mancanza di tempo è una difficoltà: a volte può capitare che devi fare le tue ferie perché ne hai diritto e gli interventi slittano in avanti. E allora magari due settimane tu e due settimane un altro e per un mese quella situazione si blocca e ti rendi conto che il grado di partecipazione è veramente ridotto, perché vuol dire non stare nella quotidianità. È quel lavoro che noi abbiamo la responsabilità di fare, ma con le emergenze e tutte le cose che dobbiamo fare è veramente dura. Non sto parlando solo

della presenza fisica, perché a volte diventa impossibile anche fare solo in una giornata una telefonata ad una famiglia per sentire delle cose, perché ne devi fare altre cento» (FGT0).

«Con la microprogettazione è utile che ti trovi con la mamma o con un genitore, però ci vuole tanto tempo per fare le cose per bene, perché si alimentino la relazione e la partecipazione» (FGT0).

Una porzione testuale della trascrizione del focus group iniziale esprime un significato del tempo di tipo relazionale, una dimensione di *kairòs* che non scandisce più solo gli adempimenti e le procedure, ma restituisce la titolarità di alcune evoluzioni alle famiglie e conferisce al percorso di accompagnamento con i bambini e i genitori il ritmo personalizzato del cammino verso la loro progressiva emancipazione.

«Anche la scelta dei tempi nelle restituzioni è molto importante, per la responsabilità di restituire alle famiglie quello che hanno fatto, cioè c'è un periodo in cui bisogna prendere un po' in mano la situazione, inizialmente perché i genitori arrivano che non sono magari in grado di esprimersi chiaramente, quindi tu devi riuscire ad aiutarli a riorganizzare il pensiero intorno ai figli e poi ad un certo punto arriva il momento in cui è come se tu dicessi: "Guarda che adesso ce la puoi fare da solo"» (FGT0).

Anche nel protocollo discorsivo del secondo focus group si sottolinea come un tempo più "largo" nell'interazione con le famiglie debba essere il prodotto di un precisa convinzione e intenzionalità nel lavoro dei servizi.

«Il vero problema è il tempo. Il sistema di adesso dei servizi non è a favore del tempo della crescita, per cui diventa tutto difficile, cioè te lo devi proprio conquistare» (FGT2).

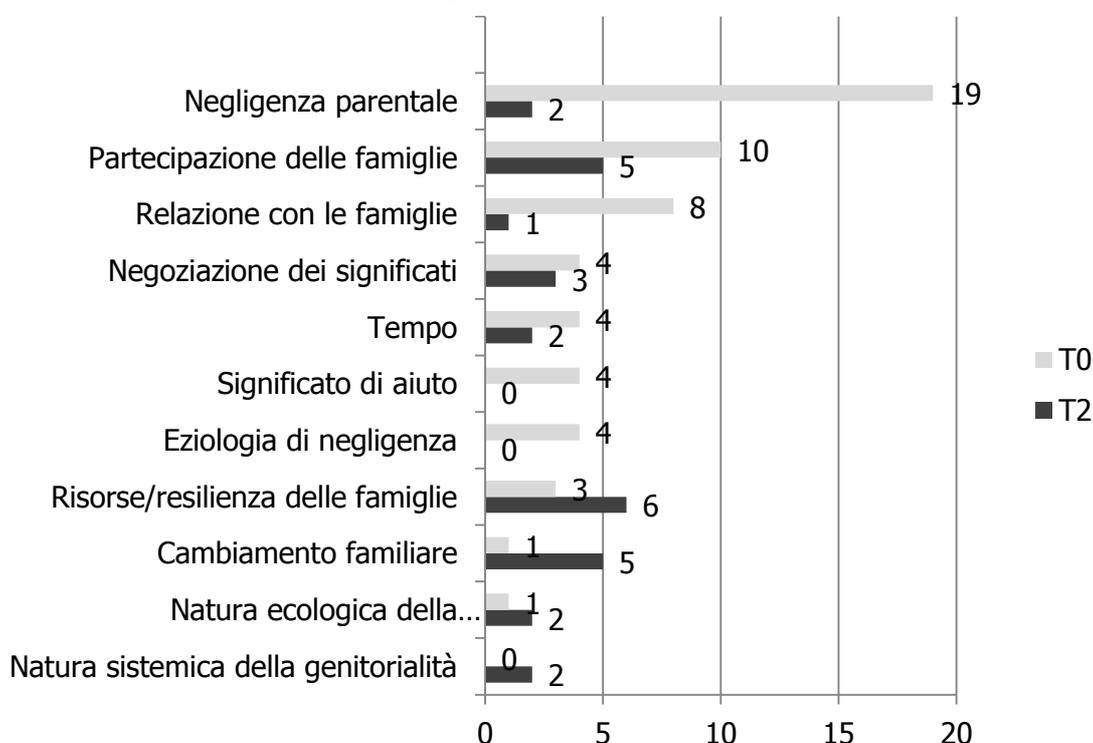
«Anche gli operatori a volte hanno la possibilità di sperimentare il bello di questo programma, altre volte no, perché sono in una morsa d'acciaio. Allora a volte è più la fatica del piacere, quindi io credo che quando una città o un contesto territoriale è a un certo punto di conoscenza, deve provare un pochino ad utilizzare questo modello in una forma un po' più flessibile e legata al contesto. Quindi, questo mi viene da dire, che da una

parte proporre un programma con dei tempi molto serrati è una necessità, perché insomma si è visto che è stata una necessità, dall'altra a volte diventa anche un limite» (FGT2).

Sintesi del macronucleo tematico

Data la numerosità dei nuclei tematici contenuti nel macronucleo "Relazione e intervento con le famiglie negligenti", si ritiene opportuno riportare nel grafico seguente i conteggi complessivi delle unità testuali codificate nei protocolli discorsivi dei due focus group.

Grafico 32 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti



Come evidenzia il grafico, nel numero complessivo delle unità testuali codificate in quest'area di significato un'alta percentuale nella trascrizione del focus group a T0 (in totale 19) fa riferimento alla concezione di "negligenza parentale" (anche per induzione di una domanda su tale costrutto finalizzata ad aprire la discussione nel primo incontro), mentre nel *corpus* testuale del focus group a T2 le asserzioni sono state codificate, anche se in misura quantitativamente differenziata, in una più ampia gamma di nuclei tematici.

Nel focus group finale inoltre la rappresentazione della genitorialità vulnerabile sembra maggiormente articolata «in prospettiva fenomenologica piuttosto che strutturalista» (Serbati, Milani, 2013, p. 32) e gli esiti del lavoro di tutela vengono ricondotti anche all'interazione dinamica tra le caratteristiche delle famiglie e il metodo con cui vengono rilevati i loro bisogni e gli interventi con cui è più appropriato rispondervi.

4.2.4 Risultati dell'analisi dei protocolli discorsivi dei tutoraggi

Prima di procedere alla descrizione degli esiti dell'analisi dei protocolli discorsivi dei tutoraggi, si ritiene opportuno presentare nella tabella seguente alcune informazioni sull'intero numero di incontri (in totale 6, con una durata media di 7 ore ciascuno) che sono stati realizzati nel corso della ricerca (periodo: dicembre 2013-novembre 2014).

Tabella 32 Dati sugli incontri di tutoraggio realizzati nel corso della ricerca

Data Durata dell'incontro	Ordine del giorno Fase del programma Composizione del gruppo di lavoro	Numero dei partecipanti	Professione dei partecipanti
13.12.2013 Durata: ore 7	Contenuti: monitoraggio dell'assessment e della microprogettazione a favore delle famiglie in RPMonline Fase del programma: T0 Formato: incontro con le singole équipe multidisciplinari	28	11 assistenti sociali 8 educatori 4 psicologi 2 pedagogisti 2 insegnanti 1 neuropsichiatra
13.02.2014 Durata: ore 6	Contenuti: verifica dell'attivazione e del funzionamento dei dispositivi d'intervento Fase del programma: T1 Formato: incontro plenario con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma	27	11 assistenti sociali 8 educatori 4 psicologi 2 pedagogisti 1 insegnante 1 neuropsichiatra
17.04.2014	Contenuti: verifica degli esiti prossimali	26	11 assistenti sociali 8 educatori

Durata: ore 7	(lavoro in équipe multidisciplinare, attivazione dei dispositivi, partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento) Fase del programma: T1 Formato: incontro plenario con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma		4 psicologi 1 neuropsichiatra 1 insegnante 1 pedagoga
05.06.2014 Durata: ore 8	Contenuti: verifica degli esiti prossimali (lavoro in équipe multidisciplinare; attivazione dei dispositivi; partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento) Fase del programma: T1 Formato dell'incontro: incontro con le singole équipe multidisciplinari	27	10 assistenti sociali 8 educatori 4 psicologi 1 neuropsichiatra 1 insegnante 1 pedagoga
25.09.2014 Durata: ore 7	Contenuti: monitoraggio della microprogettazione a favore delle famiglie in RPMonline Fase del programma: T1 Formato dell'incontro: incontro con le singole équipe multidisciplinari	28	11 assistenti sociali 8 educatori 4 psicologi 1 neuropsichiatra 2 insegnanti 2 pedagogisti
11.11.2014 Durata: ore 7	Contenuti: verifica della microprogettazione a favore delle famiglie in RPMonline Fase del programma: T2 Formato: incontro plenario con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma	27	11 assistenti sociali 8 educatori 4 psicologi 2 insegnanti 2 pedagogisti

Secondo il principio, assunto nel programma, dell'équipe "a geometria variabile", vale a dire di un gruppo di lavoro che può assumere una composizione differente a seconda degli obiettivi e dei tempi dell'intervento con le famiglie, si può affermare

che negli incontri di tutoraggio sono state presenti le "équipe base", mentre nell'operatività ordinaria con i bambini e i genitori possono essere intervenute anche altre figure professionali (come, ad esempio, gli educatori dei centri diurni o lo psichiatra del Centro di Salute Mentale che segue un genitore) o della rete informale (come, ad esempio, gli allenatori sportivi o altre persone attive nel volontariato).

Come già indicato nel capitolo 3 a proposito della metodologia della ricerca, data l'ampiezza dei *corpora* testuali raccolti attraverso l'audioregistrazione delle conversazioni nei 6 incontri di tutoraggio, si sono selezionati i protocolli discorsivi di 3 tutoraggi collocati a cadenza temporale regolare nel corso della ricerca e secondo il doppio formato dell'incontro plenario con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma (2 tutoraggi) e dell'incontro con le singole équipe (1 tutoraggio).

Nella tabella di seguito riportata vengono trascritti i tempi degli incontri dei 3 tutoraggi delle cui trascrizioni si è affettuata la codifica, il numero e la professionalità degli operatori presenti, l'ordine del giorno, il formato dell'incontro, la durata e il *corpus* dei rispettivi protocolli discorsivi.

Tabella 33 Dati relativi agli incontri di tutoraggio di cui è stata effettuata la codifica dei protocolli discorsivi

Data Durata incontro	Ordine del giorno Tempi del programma Composizione gruppo di lavoro	Numero partecipan ti	Professione dei partecipanti	Durata audio- registrazion e	<i>Corpus</i> protocoll o discorsiv o
12.12.2013 Durata: ore 7	Contenuti: monitoraggio dell'assessment e della microprogettazion e a favore delle famiglie in RPMonline Fase del programma: T0 Formato: incontro con le singole équipe multidisciplinari	28	11 assist. sociali 8 educatori 4 psicologi 2 pedagogisti 2 insegnanti 1 neuropsichiatra	3 h 10 minuti	188.655

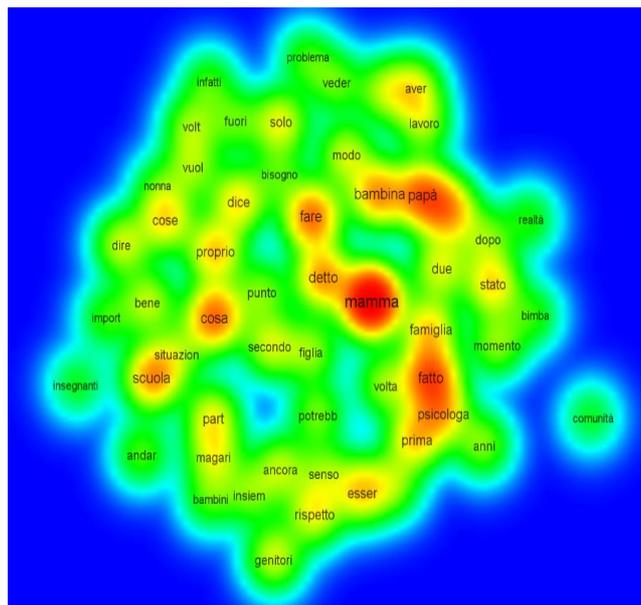
17.04.2014 Durata: ore 7	Contenuti: verifica degli esiti prossimi (lavoro in équipe, avvio dei dispositivi, partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento) Fase del programma: T1 Formato dell'incontro: plenaria con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma	26		2h 45 minuti	162.438
11.11.2014 Durata: ore 7	Contenuti: verifica della microprogettazione e a favore delle famiglie in RPMonline Fase del programma: T2 Formato: incontro plenario con tutte le équipe multidisciplinari partecipanti al programma	27	11 assist. sociali 8 educatori 4 psicologi 2 insegnanti 2 pedagogisti	2h 52 minuti	171.974
Totale				8 h 42 minuti	523.067

Nel terzo tutoraggio assume una posizione nettamente in primo piano nella configurazione grafica la parola "bambino", i cui bisogni e le cui potenzialità assumono nel programma una ruolo centrale, sintetizzato nel modello teorico-operativo de "Il Mondo del Bambino", che orienta il lavoro di progettazione e di intervento dell'équipe per la tutela. Anche se con una frequenza inferiore, sono presenti i termini relativi a "Tribunale" e a "educatrice", che si ipotizza possano ribadire nella conversazione l'importanza di forme di intervento intensive e integrate, che raccordino coerentemente i diversi livelli dei servizi e delle istituzioni responsabili della tutela.

Attraverso la lettura delle frequenze lessicali sembrerebbe quindi possibile individuare una sorta di sequenza lessicale-semantica delle tre conversazioni, che corrisponde al percorso formativo sulla cornice teorica del programma P.I.P.P.I. (dalla "valutazione" dei genitori e delle loro "competenze", all'analisi sistemica ed ecologica della situazione familiare, fino all'attenzione condivisa in équipe con la famiglia sui bisogni di crescita del bambino tradotti in un progetto unitario) e che potrebbe rappresentare un indicatore di una rielaborazione da parte degli operatori delle proprie premesse epistemiche nel lavoro con le famiglie. Va notata anche la frequenza nei tre protocolli discorsivi della parola "papà", che indica un'attenzione ad entrambe le figure genitoriali di un bambino, anche se non conviventi e molte volte di più complesso coinvolgimento.

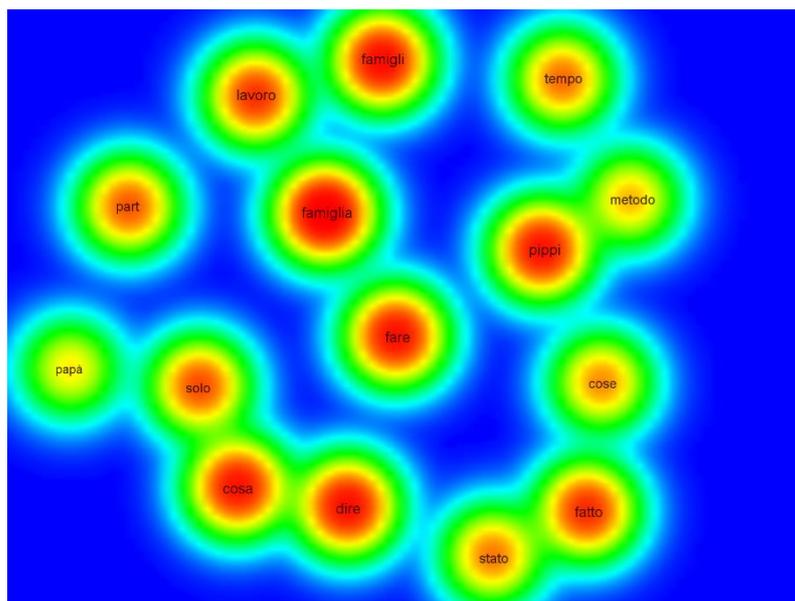
Si riportano ora le mappe semantiche che visualizzano la configurazione delle principali unità semantiche individuabili nei testi dei tre tutoraggi.

Figura 17 Unità semantiche Tutoraggio 1



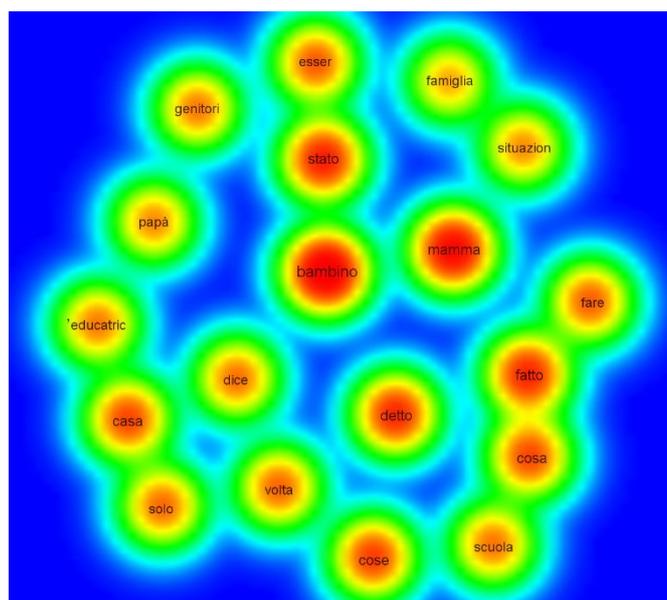
Come già emerso nel *wordcloud*, le figure dei genitori risultano nella mappa all'interno dei macro-gruppi semantici che sono maggiormente pregnanti nel testo. È da notare l'aggregazione nella stessa unità semantica delle parole "mamma", "detto", "fare", che potrebbe riportare ad una visione di genitorialità – e di negligenza – riferita prevalentemente a quanto le madri e i padri "dicono" e "fanno". Semanticamente densa è anche l'etichetta lessicale che fa riferimento alla figura della "psicologa", che compare insieme a quella di famiglia.

Figura 18 Unità semantiche Tutoraggio 2



Nella mappa si osservano scarse connessioni tra i diversi gruppi semantici presenti nel testo, alcuni dei quali risultano a pari livello di "densità", come "famiglia, lavoro, fare" e "P.I.P.P.I., tempo, metodo", che sembrerebbero mettere l'accento sul livello operativo della tutela, coerentemente con la fase intermedia del programma (T1) in cui si è svolto il secondo tutoraggio, rivolta prevalentemente alla realizzazione dei dispositivi di intervento.

Figura 19 Unità semantiche Tutoraggio 3



La mappa visualizza le associazioni che connettono i diversi gruppi testuali individuati nel testo. Le etichette lessicali di "mamma" e di "bambino" risultano centrali e contigue nella medesima unità. Altre parole sono accomunate da una simile densità semantica: "genitori", "papà", "educatrice", "casa", "scuola", "famiglia", quasi associate in una configurazione reticolare. Sembrano rimanere salienti i termini riferiti a "dire" e a "fare", che potrebbero indicare gli assi metodologici del metodo della partecipazione valutativa e trasformativa, sia per le famiglie che per gli operatori.

4.2.4.2 Risultati dell'analisi quantitativa con procedura "carta e matita" e dell'analisi qualitativa

Per ciascun nucleo tematico verranno ora illustrate le frequenze numeriche delle unità testuali codificate nei protocolli discorsivi dei tre tutoraggi.

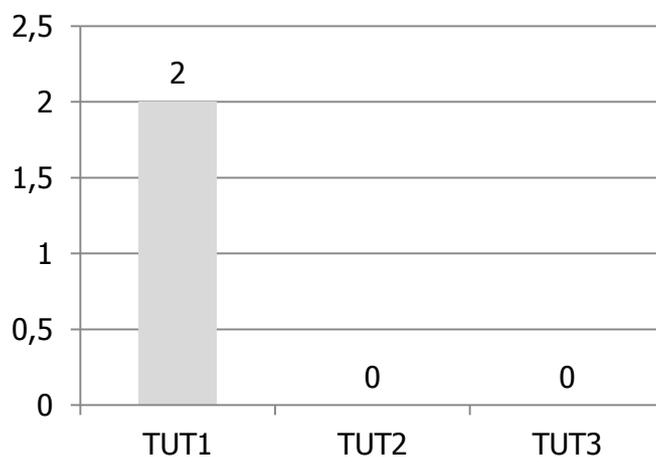
Per quanto riguarda l'analisi qualitativa, sono stati ulteriormente selezionati i dati considerati maggiormente pertinenti con gli obiettivi e la domanda di ricerca e si sono prese pertanto in esame solo le unità di testo relative al macronucleo tematico "Relazione e intervento con le famiglie neglienti" all'interno dell'area tematica dei "Processi", che si ipotizza possa essere l'ambito di significati in cui più facilmente convergono le rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie.

Area tematica: ESITI

Macronucleo tematico: Esiti finali e intermedi

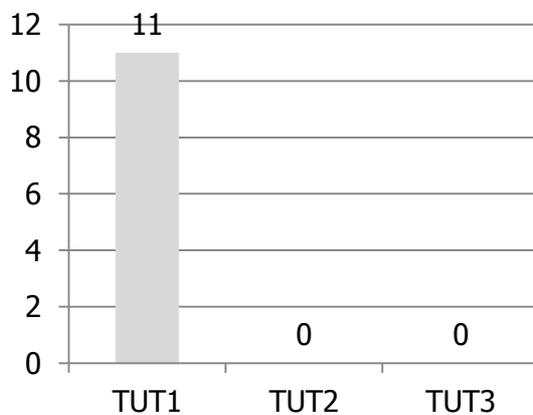
Nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino

Grafico 33 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino



Nucleo tematico: Riqualificazione delle capacità educative dei genitori

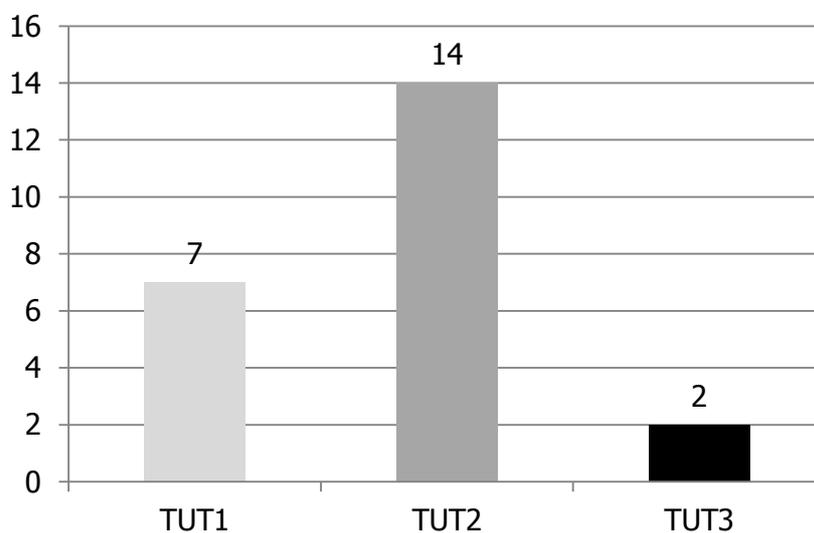
Grafico 34 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Riqualificazione delle capacità educative dei genitori



Macronucleo tematico: Esiti prossimali

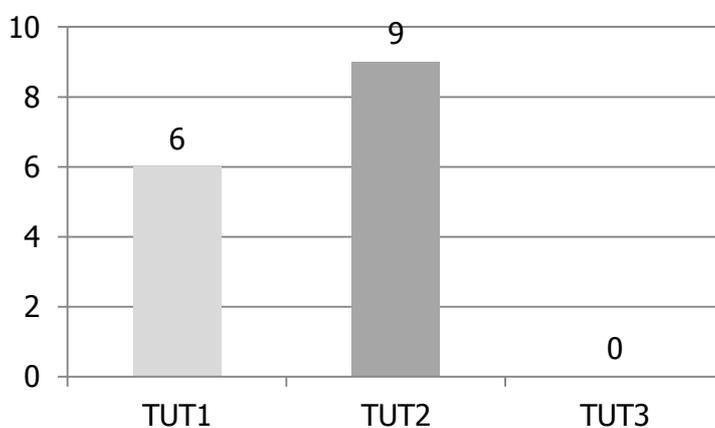
Nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per favorire la partecipazione dei genitori e dei bambini al percorso di accompagnamento

Grafico 35 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per favorire la partecipazione dei genitori e dei bambini



Nucleo tematico: Lavoro in équipe multidisciplinare

Grafico 36 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Lavoro in équipe multidisciplinare



Nucleo tematico Attivazione dei dispositivi

Grafico 37 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi

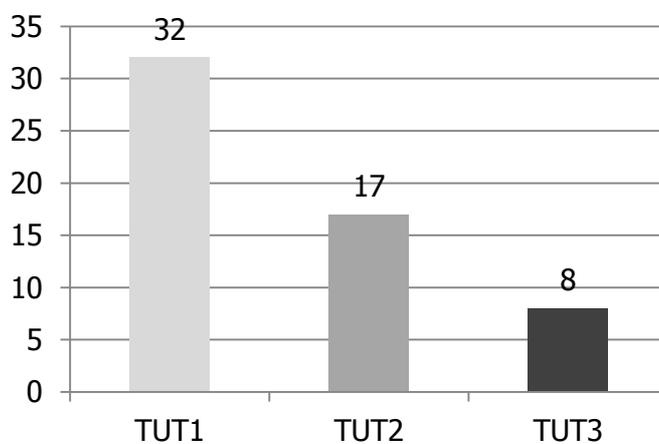
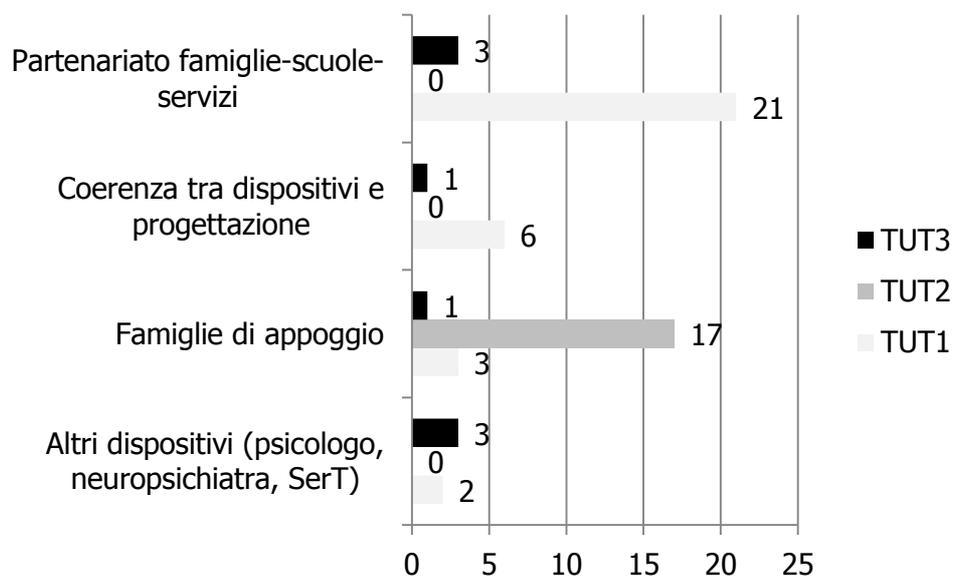


Grafico 38 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nei sottonuclei del nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi

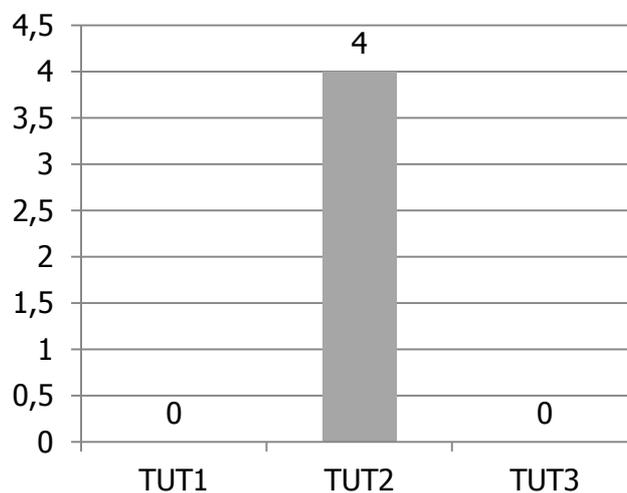


Area tematica: **PROCESSI**

Macronucleo tematico: Processi di formazione

Nucleo tematico: Formazione continua – Tutoraggio

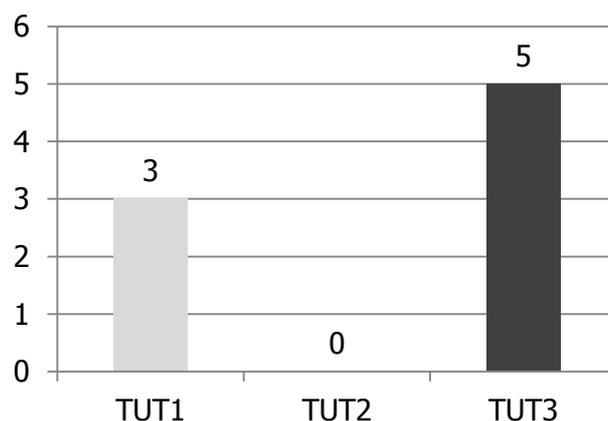
Grafico 39 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Formazione continua – Tutoraggio



Macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti

Nucleo tematico: Negligenza parentale

Grafico 40 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Negligenza parentale



Per quest'area semantica sono state complessivamente codificate 8 unità testuali nei *corpora* dei 3 tutoraggi (3 nel primo incontro e 5 nel terzo).

Vengono qui riportate con intento puramente esemplificativo due affermazioni degli operatori che richiamano rispettivamente:

- una concezione di negligenza parentale che viene definita tale secondo il criterio di persistenza nel tempo di comportamenti dei genitori non rispondenti

ai bisogni di un bambino, anche alla luce dell'identificazione tra l'autobiografia genitoriale del professionista e la situazione educativa delle famiglie cosiddette "negligenti";

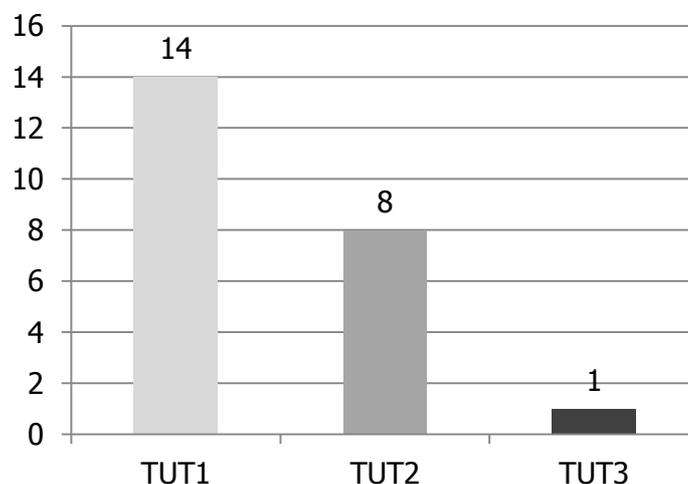
- un approccio di tipo fondamentalmente "diagnostico", che fonda e conferma la propria visione di trascuratezza accuditiva dei figli prevalentemente sulla base del "profilo di personalità" di tipo psicopatologico dei genitori, redatto al termine di un percorso valutativo delle loro competenze parentali effettuato dai servizi.

«Io penso che se è un episodio, non deve preoccupare. Ogni genitore, anch'io con mio figlio, incontra delle difficoltà, ma se è una serie di cose che poi insieme si ripetono nel tempo, allora a quel punto devi andare ad interrogarti su cosa sta succedendo» (TUT1).

«Ho allegato anche i profili di personalità dei genitori, che sono stati fatti dalla psicologa del Dipartimento di Psicologia, perché attualmente non è più il Centro di Salute Mentale che cura queste cose, e sono venute fuori delle cose molto interessanti: quella della mamma è una personalità manipolatoria, mentre il papà appare come una persona depressa che può diventare aggressiva in alcune circostanze» (TUT3).

Nucleo tematico: Risorse/resilienza delle famiglie

Grafico 41 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Risorse/resilienza delle famiglie



All'interno di quest'area tematica è stato raccolto il più alto numero di unità testuali (in totale 23), che sono state codificate prevalentemente nel primo incontro di tutoraggio (14), collocato temporalmente (conclusione di T0) nella fase di realizzazione dell'assessment – con l'esplorazione dei bisogni e dei fattori di protezione presenti nel mondo relazionale del bambino – e della relativa progettazione del percorso di accompagnamento delle famiglie.

Nell'asserzione di seguito trascritta un operatore opera una sorta di inversione figura-sfondo nel suo processo valutativo, in cui il quadro di deprivazioni di vario tipo che la mamma deve affrontare – che viene definito quasi esistenzialmente un «nulla» – enfatizza ulteriormente, anziché neutralizzarlo, il valore della relazione positiva che questo genitore è riuscito comunque a mantenere nel tempo e attraverso i vari accadimenti con il proprio bambino.

«Questa signora ha delle risorse proprio straordinarie, perché in questo nulla comunque ha creato un legame affettivo con questo bambino, per quanto sia su tante cose un po' bizzarro. Effettivamente, da una storia come quella, riuscire a creare un legame di attaccamento con un figlio non è scontato» (TUT1).

«Quindi ti dà l'idea che questa sia una mamma che ha in mente i bisogni delle proprie bimbe» (TUT1).

«Io non ho avuto modo di argomentare su questo, ma loro sono molto affettuosi con la bambina e questo è stato riscontrato in entrambi i genitori» (TUT1).

«Io lavoro anche nel servizio sociale con altre famiglie non P.I.P.P.I. e ho visto che c'è una notevole diversità tra le assistenti sociali che partecipano a questo progetto nell'avvicinarsi alle problematiche di queste famiglie, perché è un modo molto più rispettoso e soprattutto molto più attento alle risorse che le famiglie hanno, invece che alle mancanze, cosa che purtroppo, mi sento di dire, nella mia pratica con il servizio sociale non trovo frequentemente» (TUT2).

È interessante rilevare l'attenzione positiva che viene riservata nel corso della discussione da parte degli operatori alle figure paterne, anche se non conviventi con i figli, di cui è stato possibile "scoprire" e osservare le competenze rispetto a diverse funzioni della genitorialità grazie anche ad una maggiore inclusione nei processi di valutazione e progettazione. È questa un'istanza metodologica di particolare rilievo, considerando la percentuale di famiglie monogenitoriali partecipanti al programma con affidamento dei figli alla madre (e comunque presenti nel circuito nazionale dei percorsi di protezione) e l'altissima femminilizzazione dei professionisti nei servizi per la tutela, che suggerisce di vigilare e di ampliare i punti di vista e i codici comunicativi più peculiarmente legati al genere, al fine di riconoscere tempestivamente e contrastare eventuali previsioni aprioristiche (che rischiano di diventare circolarmente una "profezia autoavverantesi") sull'assenza o scarsa collaborazione dei padri.

«E mi sembra che qui il punto di forza sia che questa mamma e questo papà sono consapevoli e disponibili a mettersi in gioco nel rapporto con la loro bambina» (TUT1).

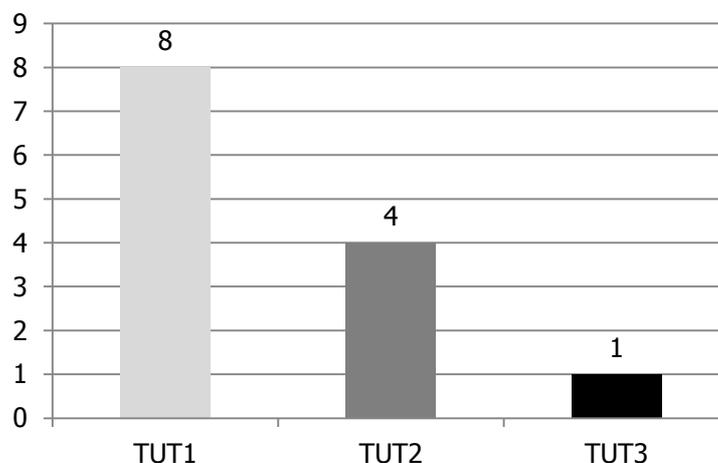
«Avevamo stabilito che il papà si rendesse disponibile a far sì che l'educatrice osservasse la sua relazione con la bambina, perché noi comunque, avendo questo decreto, dobbiamo capire che genitorialità ha. Lui c'è stato, ha sempre partecipato e con l'educatrice gliel'abbiamo anche restituito. È emerso così che il papà è molto affettuoso con la bambina, che lo cerca e chiede di lui, e la mamma non ostacola il rapporto fra il papà e la bambina. Il papà lavora e ha un'indipendenza economica» (TUT1).

«Fai anche questo lavoro di valorizzare quello che il papà sta cercando di fare. Questo è centrale averlo presente, perché con queste famiglie la tentazione è sempre quella di partire dalle criticità, dai problemi e non tenere presente invece che con i loro limiti e con tutte le loro fatiche possono avere anche delle risorse che vanno molto valorizzate» (TUT2).

«Qui c'è un papà "nascente", è un papà che vuole riparare non solo il progresso con la mamma e la sua assenza, ma vuole riparare soprattutto l'idea di papà, per cui si è veramente posto come dolce, morbido, accondiscendente e ci sta provando veramente. Allora io l'ho apprezzato, anche nell'intento di incoraggiarlo e lui era contento di mostrare la sua esperienza con la bambina. Secondo me, quello che riesce a fare questo papà, che non è stato finora con la bambina e che si pone adesso il problema di come avvicinarla, perchè lei è molto vivace, è già un grande intervento genitoriale. Ho veramente visto un neo-papà che ci sta provando, quindi il nostro in realtà è un incoraggiamento per lui a continuare» (TUT2).

Nucleo tematico: Natura ecologica della negligenza parentale

Grafico 42 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Natura ecologica della negligenza parentale



In quest'area semantica sono stati codificate complessivamente 13 unità testuali. All'origine della negligenza parentale come esito di una multifattorialità tra interno ed esterno della famiglia – e non determinata linearmente e prevedibilmente dalle caratteristiche personali dei genitori – è stata dedicata una parte della discussione, con un tempo nettamente maggiore nel primo incontro (8 unità). Sembrerebbe sotteso alle asserzioni dei professionisti il concetto sistemico di "equifinalità" (von Bertalanffy, 1968), che contesta apertamente il determinismo causale tra le condizioni di partenza e l'*outcome* finale nello sviluppo di un sistema vivente – in

quanto aperto, circolare e autoregolantesi –, dal momento che assumono un ruolo essenziale le variabili di processo che si inseriscono (e che vengono introdotte intenzionalmente in un progetto di aiuto) tra l'*input* e l'*output* nel succedersi di azioni e inter-azioni. Nei percorsi di tutela assumono pertanto una funzione preventiva e riparativa per il benessere del bambino le forme di supporto su cui una famiglia vulnerabile può contare (o non contare) per la cura del proprio bambino e per un rapporto inclusivo con il contesto sociale.

«Lei è una mamma molto orgogliosa, l'ho capito soprattutto quando mi parlava della sua storia, di quando aveva una casa, era sposata, aveva il suo lavoro e anche il marito lavorava regolarmente. Ad un certo punto, quando lui ha perso il lavoro, lì sono iniziati i problemi, perchè lui è "andato giù di testa" fondamentalmente, cioè lui questa cosa che aveva perso il lavoro non l'ha accettata e questo ha innescato un'escalation di conflitto con lei. A quel punto la mamma, quando ha visto quello che succedeva con lui, se n'è andata e poi era nata da poco S., che aveva solo 5 mesi. Praticamente si sono separati e lei dopo tutto questo percorso dice: "Io tutto quello che avevo in un attimo l'ho perso, in un attimo ho dovuto licenziarmi, avevo la casa e l'ho persa, avevo un marito e l'ho perso". Cioè, praticamente nel giro di due anni, adesso tre perché la bambina ha tre anni, si è dovuta ricostruire tutto» (TUT1).

«La mamma è molto affezionata ad entrambe le bambine e non fa differenze fra le due, si mette molto in gioco, però ovviamente è una mamma molto stanca, molto affaticata per la gestione, perché è da sola con queste due bambine e ha difficoltà economiche non indifferenti e ha un affitto da pagare» (TUT1).

I contributi verbali degli operatori individuati in questo nucleo tematico sembrano pertanto esplicitare una prospettiva della valutazione – e conseguentemente dell'intervento – nella tutela che considera inscindibile il miglioramento delle condizioni di cura dei bambini dalla predisposizione complementare da parte della rete dei servizi di interventi di sostegno per le loro figure familiari (Campanini, 2002).

«La mamma, anche rispetto alla dieta, tende un po' a rimandare perché dice: "Io non ho un reddito, non ho i soldi, prendo la spesa dalle parrocchie e mangio quello che mi danno", quindi non è in grado di seguire adesso una dieta per mangiare due volte il pesce, due volte la carne durante la settimana e allora questo obiettivo l'abbiamo rimandato. Infatti, su questo mi sono data un tempo un pochino più lungo per l'arrivo della social card, se ci sarà, perché lei poi con la social card si prenderà l'impegno di seguire una dieta un po' più variata» (TUT1).

«Anche se qui c'è un bambino che secondo me è anche un po' a rischio, nonostante abbia delle competenze che reggono, la mamma alcune cose potrà impararle sicuramente, perché se in strutture così poco accuditive, come è la comunità dove è stata per tanti anni con il figlio, è riuscita a far questo, lei ha delle risorse. Però dobbiamo veramente trovare tutti i modi per lasciare a questa mamma questo bimbo, proteggendolo contemporaneamente in tutti i modi possibili» (TUT1).

Viene riconosciuto in un certo numero di unità testuali, codificate in misura maggiore nel secondo incontro di tutoraggio, la potenzialità emancipatoria dei supporti di tipo più informale (famiglie o singole persone "di appoggio", vicinato solidale, altre risorse nella rete familiare e amicale) su cui le famiglie possono o avrebbero maggiormente bisogno di contare attraverso una mobilitazione comunitaria di "genitorialità sociale" (Bastianoni, Taurino, Zullo, 2011; Camarlinghi, d'Angella, Pedroni, 2013), anche per ridurre possibili forme di dipendenza e cronicizzazione della "presa in carico" da parte dei servizi istituzionali.

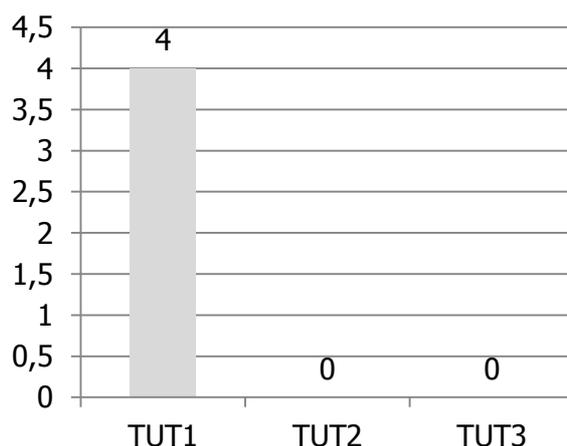
«Un'altra cosa importante che volevo dire è rispetto al sostegno professionale, che è così intensivo nella fase della realizzazione del progetto e che poi ci poniamo l'obiettivo che vada un po' a decrescere. Deve contestualmente essere legato al fatto che si costruisce anche sulla base del Triangolo, cioè sul lato dell' "Ambiente" e del contesto e questo è un nodo critico, perché i servizi spesso non riescono ad attivare interventi sulla comunità che permettano di inserire queste famiglie in contesti allargati e con famiglie d'appoggio. Questo è il lato che permette poi di

supportare le famiglie nel momento in cui decresce il supporto e l'intervento professionale, soprattutto attraverso l'intervento dell'educativa domiciliare o gli agganci nel contesto scolastico, che permettono poi di tenere la famiglia dentro un contenimento, perché ci sono famiglie che mantengono una certa fragilità per storie personali o per difficoltà economiche e lavorative, che molto spesso continuano anche dopo la fine del nostro intervento» (TUT2).

«A volte magari le famiglie non ci dicono di avere le risorse, mentre alla fine ci sono, perché anche il fratello in questa famiglia non sembrava una risorsa e invece è presente e la signora riesce ad affidarsi a lui ogni tanto. Cioé, a volte anche noi sottovalutiamo come queste famiglie abbiano anche loro delle loro capacità di trovarsi degli aiuti e noi siamo i primi a non prenderle in considerazione, o perché non ce lo dicono o perché pensiamo che non siano le figure più adatte per loro» (TUT2).

Nucleo tematico: Eziologia della negligenza parentale

Grafico 43 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Eziologia della negligenza parentale



Nella trascrizione della conversazione del primo incontro di tutoraggio sono state codificate 4 unità testuali riferite a quest'area di significato, che sembrerebbero far risalire le condotte di negligenza parentale alla traiettoria biografica progressiva dei genitori, stabilendo quasi una correlazione deterministica tra le loro deprivazioni e traumi infantili e la riproduzione con i figli di comportamenti negativi direttamente

subiti. Le informazioni sul passato delle mamme e dei papà vengono inoltre richiamate nel confronto collettivo per la spiegazione dei disagi e delle esigenze affettive rimaste ancora aperte negli adulti, da cui deriverebbe l'incapacità di rispondere positivamente ai bisogni dei figli.

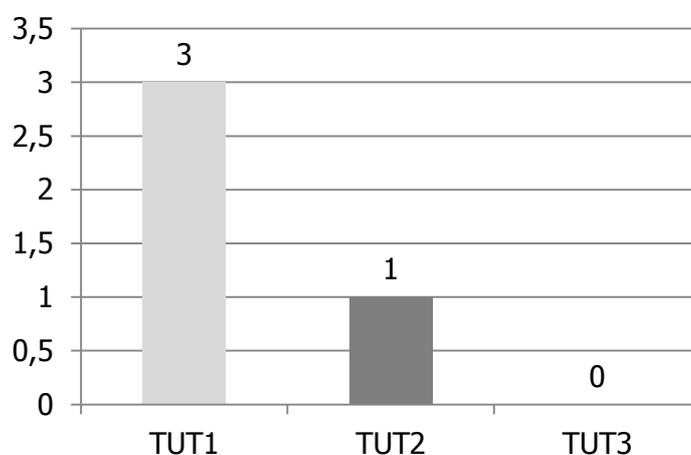
«Ma la mamma che genitori ha avuto? Non ne ha avuti, è cresciuta in un istituto. La mamma è vissuta tra l'altro in Russia alcuni anni fa durante il regime socialista, per cui era assistita in tutto e di più. In Russia in quel periodo c'era un sistema sociale che copriva tutto, magari ad un livello minimo, ma c'era, quindi lei ha anche una concezione culturale in cui è vissuta per cui lo Stato si occupa di te. Lei è stata figlia dello Stato e in uno Stato come la Russia di quarant'anni fa» (TUT1).

«La mamma ha avuto qualcun altro quando si sono lasciati, ma conosce suo marito da quando aveva 16 anni e quindi quest'uomo, che è poco più grande di lei, è colui che praticamente l'ha cresciuta, perché lei era più grande di tanti fratelli di cui si doveva occupare e aveva dei grossi conflitti con la famiglia d'origine e quindi è uscita di casa ancora minorenni per andare a vivere con lui» (TUT1).

«Il papà proviene dalla guerra, perché lui fino ai 10 anni era ancora nella Jugoslavia unita, per cui i suoi genitori sono vissuti in un regime totalitario in cui l'apparato statale può essere veramente minaccioso» (TUT1).

«Ho chiesto al papà: "Ma suo padre com'era?" e si è scoperto che lui non vuole essere un papà tirannico, perché ha riferito che suo padre era molto severo e che lui era un ragazzino molto tosto, peggio di sua figlia, più ribelle e problematico di lei. Quindi ci sono le sue proiezioni che vanno a costruire l'identità di questa bambina, che lei poi esprime a scuola e in tutti gli altri contesti, e allora la dobbiamo aiutare» (TUT2).

Grafico 44 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Cambiamento delle famiglie



Tra le asserzioni codificate in questo nucleo tematico (in totale 4, di cui 3 nel primo tutoraggio) il contributo verbale di un professionista sottolinea, confermando così dei significati emersi nella discussione del focus group finale, la natura non esclusivamente comportamentale, ma sostanzialmente riflessiva e metacognitiva delle evoluzioni rilevabili nei genitori, teorizzando in questo modo l'esistenza di una componente simbolica del cambiamento – definita «consapevolezza» – che richiede di essere registrata da parte degli operatori nella valutazione, oltre i confini dell'osservabile.

«Lei ci sta malissimo rispetto a quest'uomo, anche se non è che ci vuole tornare insieme. Adesso è in una fase più di riflessività perché dice: "Io comunque a lui sono legata e sto malissimo per quello che è successo, adesso che non c'è più la rabbia", perché quest'uomo è quello a cui si è sempre affidata. Anche lo psicologo aveva visto questi due genitori anni fa e aveva scritto in una relazione che questo tra di loro è un legame indissolubile e perciò mi fa ancora più piacere che forse lei si stia "separando" da lui anche simbolicamente» (TUT1).

«Allora quando noi facciamo la valutazione non possiamo valutare solo quello che il genitore fa o non fa, e allora ci sembra che non sia cambiato niente, perché il cambiamento può essere anche quello che chiamiamo consapevolezza, che il genitore ha e per cui pensa: "Vorrei fare questo con

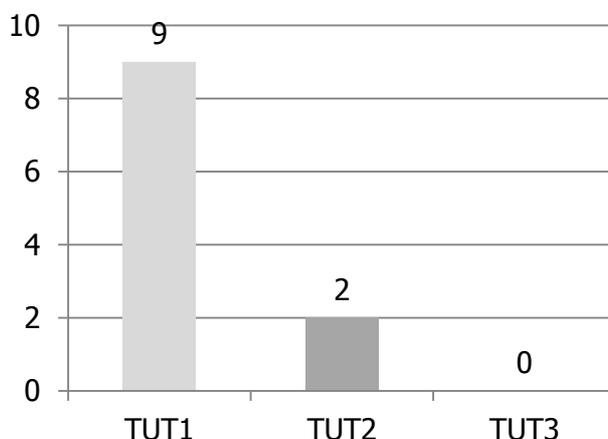
il mio bambino, però non ce la faccio”, però quel “Vorrei giocare col mio bambino in questo momento, ma non so come fare” è un processo di cambiamento che non diventa un comportamento visibile, ma che è comunque da considerare nella valutazione» (TUT3).

Nel secondo focus group un operatore esplicita la portata della relazione positiva tra la famiglia e i servizi come fattore aspecifico ma dirimente per gli esiti del percorso di accompagnamento nella tutela. Da tale premessa teorico-operativa consegue l'«opportunità di fare dei cambiamenti dei servizi che rendono più efficaci i cambiamenti delle famiglie».

«Ci sono studi e ricerche che ci dicono che il cambiamento delle persone, ovviamente persone in carico ai servizi, soltanto in piccola parte è legato a questioni attinenti strettamente alle loro caratteristiche personali, perché il 60-70% è legato a tutto quello che si muove attorno a loro in termini di relazioni e di aiuto» (TUT2).

«Questa è una riflessione su cui io lavoro da tanti anni: per tanti anni infatti ho lavorato direttamente con le famiglie e mi sono ritrovata spesso a fare tanta confusione tra motivazione, volontà e impegno, per portarsi alla fine a casa piccoli piccoli cambiamenti e a volte nessun cambiamento. E in parte è una riflessione che coinvolge me direttamente come operatore: una parte del motivo del non cambiamento era sicuramente da imputare alla famiglia, ma una parte era da imputare anche a me. Insomma, credo che in qualche modo P.I.P.P.I. sia un'opportunità per fare dei cambiamenti dei servizi che rendono più efficaci i cambiamenti delle famiglie» (TUT2).

Grafico 45 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Relazione di aiuto



Rispetto a quest'ambito semantico sono stati codificate complessivamente 11 unità di testo, per la quasi totalità nel primo tutoraggio (9).

Emerge in alcune affermazioni degli operatori una concezione di aiuto nelle situazioni di negligenza familiare come intervento quasi di carattere "didattico", realizzato attraverso l'illustrazione ai genitori delle modalità "adeguate" per prendersi cura di un bambino.

«È un papà che va decisamente molto aiutato a fare il papà» (TUT1).

«Del resto, è abbastanza naturale che la bambina mangi queste cose e poi non so se vanno al centro commerciale. Ecco su questo, ad esempio, io li ho fatti molto riflettere sull'importanza della coerenza tra di loro con la bambina. Proprio ieri ho fatto con loro il discorso, perché era la prima volta che li vedevo insieme, sulla necessità che, essendo genitori separati, condividano delle linee educative comuni perché, se con il papà può fare delle cose e dalla mamma non le può fare, la bambina ovviamente fa confusione o ne approfitta, dal momento che è una bambina che già fa fatica a stare alle regole e se poi ha dei messaggi educativi differenti la situazione sicuramente peggiora» (TUT1).

In altri estratti della discussione nel corso del primo incontro di tutoraggio viene dichiarata l'evidenza empirica nella propria esperienza professionale del fallimento – che, in una visione lineare e interpretativa, potrebbe convalidare negli operatori la visione di incapacità o di scarsa collaboratività dei genitori – delle forme di sostegno che richiedano alla famiglia la mera "esecuzione" di una serie di azioni standardizzate e di fasi predefinite da parte dei servizi, senza che vi sia un'autentica partecipazione dei genitori ai processi valutativi e decisionali.

«Adesso ci tengo proprio che la mamma vada dalla a psicologa, a costo di trovare degli obiettivi piccolini, perché se noi continuiamo a confermare questa sua modalità, che è quella di adattarsi formalmente a quello che le chiediamo, ma sostanzialmente magari neanche tanto, non cambiamo niente» (TUT1).

«Se noi diamo alla mamma una bella programmazione fatta da noi, vuol dire che poi le cose vanno come prima, perché è troppo complesso per lei. Diverso è se noi troviamo dei micro-obiettivi e quei micro-obiettivi stanno in una strutturazione più ampia che è un macro-obiettivo. Quindi, anche con l'aiuto della pediatra, si può provare a trovare una forma più semplice perché la mamma possa cambiare il modo di alimentare suo figlio, chiedendole: "Tu che cosa mangi? E che cosa possiamo togliere da qui a marzo?", "Proviamo a togliere le merendine"» (TUT1).

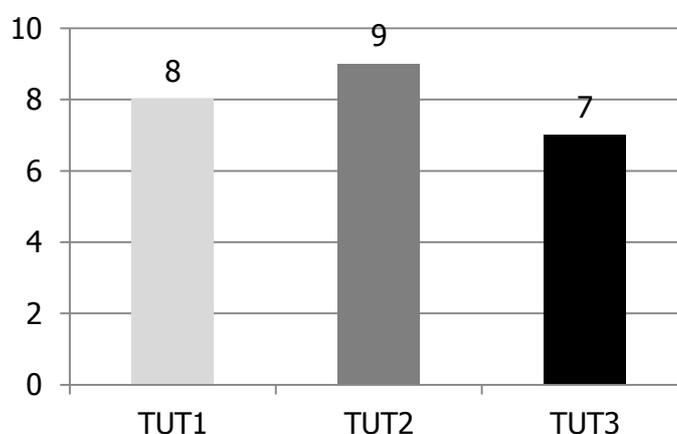
Una diversa prospettiva sulle strategie che facilitano la riqualificazione delle competenze educative da parte dei genitori comporta secondo altri professionisti nella conversazione del secondo tutoraggio l'adozione di un metodo innovativo che cerchi di sospendere l'automatismo del giudizio e della sostituzione risolutoria nei confronti delle difficoltà dei bambini e dei genitori, per creare le condizioni di un apprendimento fondato sulla narrazione e la revisione critica e guidata dei genitori sulla propria esperienza familiare, che comporta una probabilità più alta di divenire per loro competenza duratura e trasferibile.

«Facciamo vedere un pezzetto al papà, perché lui ha raccontato che dà le chiavi della macchina alla bambina e dice: "Vai a vedere se riesci a

guidare". Con un'altra ottica direi: "Ma tu sei proprio fuori di testa!" e invece con il metodo P.I.P.P.I. adesso dico: "Ti voglio aiutare permettendoti di sperimentare", cioè guidandolo passo passo e ripensando insieme il suo intervento educativo nei confronti della bambina» (TUT2).

Nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento

Grafico 46 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento



In questo sottonucleo tematica sono state conteggiate in totale 24 unità testuali, distribuite con una certa omogeneità nei *corpora* di trascrizione della conversazione dei tre incontri di tutoraggio.

La condizione perchè la partecipazione al proprio percorso di accompagnamento sia un diritto di cui effettivamente le famiglie beneficiano e non una semplice "teoria dichiarata" (Argyris, Schön, 1996) cui non seguono prassi concrete per operationalizzarla, è identificata in alcune affermazioni degli operatori nel coinvolgimento diretto e periodico dei genitori e dei bambini nel lavoro di équipe, di cui essi dovrebbero essere i primi componenti.

«Sicuramente nella fase della valutazione a T0 all'inizio, quando c'è da analizzare la situazione e definire il progetto per il bambino, il lavoro con la famiglia anche in forma più allargata è utile ed importante. Poi sicuramente si fa in alcuni momenti di verifica o se ci sono situazioni particolari. Con le famiglie che noi seguiamo a volte ci sono situazioni che

rendono opportuno che ci troviamo in équipe anche con loro, quindi nell'arco di un anno ci si vedrà con la famiglia 3-4 volte» (TUT2).

«Rispetto a P.I.P.P.I., per i vari strumenti c'è un tempo definito dalla progettazione, anche perché sono interventi intensivi e nello stesso periodo, ma quello che abbiamo visto, appunto perché le famiglie non le mettiamo in angolo, è che abbiamo mantenuto come dispositivo principale quello delle équipe multiprofessionali con la famiglia. Questa è la cosa che anche con altre situazioni stiamo mantenendo, in cui magari non si hanno tutti i dispositivi di P.I.P.P.I., ma l'idea centrale che la famiglia sia dentro la progettazione è quella che riesce a rimanere nel tempo. A volte fra di noi ci diciamo: "Usiamo il metodo di P.I.P.P.I." anche per famiglie che non sono dentro al programma, quindi il metodo soprattutto di integrare la famiglia, dei micro-obiettivi, dell'uso del Triangolo» (TUT2).

«Se vogliamo parlare di formazione con voi che portate avanti il modello P.I.P.P.I., questa è una giusta considerazione, perché la famiglia deve essere prevalente, protagonista e noi siamo lì che interloquiamo rispettando molto la loro prevalenza di intervento. Io ho seguito molti casi di P.I.P.P.I. nel corso del tempo e so che anche il linguaggio va reso chiaro e trasparente perché vi sia vera partecipazione della famiglia» (TUT2).

Il principio della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013) si sostanzia nella co-definizione all'interno della progettazione di obiettivi che siano realmente sostenibili per i genitori, in quanto individuati nella loro "zona di sviluppo prossimale" (Vygotkij, 1934) attuale e potenziale, che è stata esplorata in forma approfondita e globale nella fase di assessment.

«Quindi abbiamo lavorato moltissimo, coinvolgendo tanto anche la mamma su quello che è venuto fuori dal Triangolo. La mamma mi conferma che ha molte difficoltà ad avere delle iniziative, cioè lei continua a chiedere tante cose che però siamo noi a proporre e ribaltare questa

prospettiva è molto difficile, quindi gli obiettivi che abbiamo concordato sono piccolini piccolini e abbastanza concreti» (TUT1).

«La mamma riconosce che chiede a C. di fare dei giochi un po' da adulto, perché a lei piace giocare a scacchi, le piacciono dei giochi che C. comunque sa fare, ma magari, se potesse scegliere, farebbe qualcos'altro. Allora comunque si è impegnata a fare dei giochi con il bambino, a giocare tutti i giorni, a fare dei giochi di società o dei giochi da tavolo che sono più da bambini, ma che piacciono anche a lei. Ad esempio, lei si rifiuta di giocare con i pupazzi e bambole, perché dice: "Proprio non lo so fare e quindi non posso giocare con mio figlio" e quindi su quello non abbiamo insistito» (TUT1).

Un certo numero di asserzioni codificate nel protocollo del primo tutoraggio sembrerebbero attestare una relazione di "parità" sostanziale nella relazione tra i servizi e le famiglie, che riequilibra il tradizionale rapporto di potere tra istituzioni e persone/cittadini e conferisce piena legittimità al punto di vista sulla propria situazione di vita delle mamme e dei papà (che si cercano ugualmente di ascoltare), anche se apertamente dissenziente rispetto a quello degli operatori.

«Avevo chiesto anche al papà se era disponibile a incontrare la neuropsichiatra, che aveva già fatto già un colloquio con la mamma come presentazione. Il papà per problemi di lavoro non ce l'ha fatta, perché obiettivamente non ce la fa, non lo sento come un papà che non lo fa perché non vuole farlo, è che non ce la può fare. Però io per correttezza gli ho detto: "Lei è informato? L'operatrice è questa, i numeri di telefono sono questi, lei sa che la bambina sta facendo questo percorso, se ha bisogno, lei ha tutte le informazioni per chiederle". Perché è giusto che lui lo sappia, poi se può farlo bene e se non può farlo, ahimé, non lo farà» (TUT1).

«Io sono andata a casa di questa famiglia perché avevamo fatto una progettazione prima con la mamma, non che non la volessimo fare con il papà ma lui ha degli orari di lavoro impossibili, però poi ci siamo resi

conto, dopo averlo fatto solo con la mamma, di non avere in qualche modo coinvolto anche il papà. E lui è stato molto bravo in questo, perché mi ha chiamato e mi ha detto: "Sulle cose che voi avete deciso, io ho qualcosa da dire, vengo anch'io una mattina, non mi interessa del lavoro, ma voglio venire perché non sono d'accordo assolutamente su alcune cose". E secondo noi era giusto, perché avevamo fatto una microprogettazione legata ai piccoli bisogni che erano emersi rispetto alla bambina e che erano legati a sviluppare la sua autonomia nel sonno, cioè che cominciasse a dormire nella sua stanza, ed eventualmente a trovare sempre per lei un'attività di psicomotricità e questi erano i due obiettivi che avevamo inserito in RPMonline» (TUT1).

Particolare rilevanza assumono in un certo numero di estratti testuali dai protocolli del primo e del terzo incontro le pratiche di ascolto attento e premuroso dei bambini, che assuma i desideri e i bisogni direttamente da loro dichiarati come orientatori – e a volte anche di-rottatori – dei processi decisionali nel progetto di tutela.

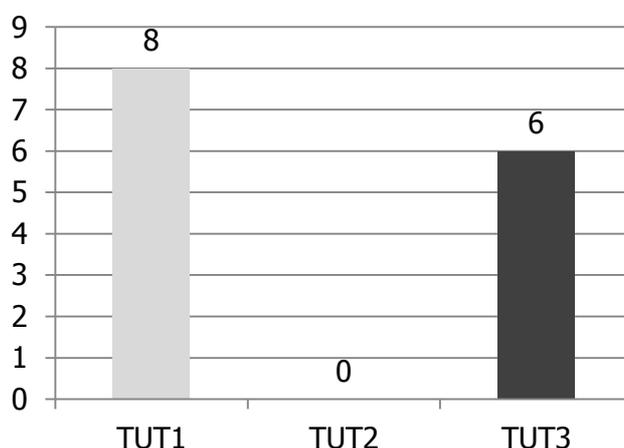
«Quindi è una situazione molto caotica, molto confusiva, dove non ci sono degli spazi definiti all'interno di questa casa ed è stato espresso come esigenza proprio dai ragazzi, cioè sia da V. che M. e M., in particolar modo, ha detto: "Io non ho un mio spazio, io non ho un posto che sento mio, tutto a casa è per aria, tutto è confuso, porte rotte, cose rotte, non so dov'è quello che mi serve, non trovo i miei libri", perché loro sono in tanti in un appartamento, che comunque non è piccolo, e se riuscissero a fare ordine starebbero sicuramente meglio. Allora partiamo da questa parte concreta che intanto è fondamentale, perché ognuno di noi vorrebbe entrare in casa e trovare un luogo dove si può stare bene, e per noi è proprio significativo il lavoro che si sta facendo di rimettere insieme i pezzi per il benessere delle relazioni di questi ragazzini» (TUT1).

«Noi stavamo valutando con l'assistente sociale di procedere così: adesso vedremo insieme il ragazzino, perché lui ci ha fatto una richiesta: "Voglio vedere il papà" e noi abbiamo detto: "Vediamo il papà, vediamo cosa ci dice su questo", poi reincontreremo il bambino per restituire la posizione

del papà e per capire cosa c'è sotto alla sua richiesta. Il punto ora è questo: stiamo valutando se fare un incontro alla nostra presenza tra M. e il papà, per fare in modo che il ragazzino possa dire quello che vuol dire a suo padre in una forma però protetta, protetta non fisicamente ma emotivamente, in modo che ci possiamo essere io o l'assistente sociale, e non per pensare di far riprendere gli incontri, ma per organizzare dei momenti in cui questo ragazzino possa prendere la parola» (TUT3).

Nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi

Grafico 47 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi



In questa area semantica sono state codificate 14 unità di testo, distribuite pressoché in egual misura tra i *corpora* testuali dei primo (8) e del terzo incontro (6) di tutoraggio.

In un certo numero di asserzioni si afferma la legittimità attribuita alla visione della famiglia rispetto agli eventi di cui è diretta protagonista e il criterio – relazionale e metodologico insieme – dell'individuazione comune di ambiti di trasformabilità su cui progettare che siano realmente "sensati" per i bambini e per i genitori, vale a dire dotati per loro di "senso" in termini di utilità e di priorità percepita per raggiungere una condizione di maggior benessere.

«Qui in effetti abbiamo sbagliato noi, ma nelle nostre agende in quel momento non c'era la possibilità di incontrare il papà, così una sera siamo andate io e l'assistente sociale a casa loro io dopo le 19. Però si fa fatica

con questi orari e per questo ci eravamo dette: "Facciamo la mattina, intanto parliamo con la mamma e facciamo la microprogettazione". E lei ci aveva detto "Guardate che non va bene", ma noi ormai l'avevamo programmato e lo abbiamo fatto lo stesso. E così il papà ha protestato e noi gli abbiamo risposto: "Guardi, ha ragione di dirci questo". E in più ha detto: "Questa non è una micro-progettazione solo perché ce l'avete detto voi". In realtà loro fanno fatica a capire che è nata da quello che la mamma ha detto attraverso l'uso del Triangolo, magari non ci ha detto la parola "psicomotricità", ma ci ha detto di come la bambina si muova sempre e sia difficile gestirla e anche il papà ci ha detto come F. sia una bambina molto vivace e tante volte "capricciosa"» (TUT1).

«Fino all'inserimento dell'educatrice domiciliare nel nucleo abbiamo detto: "Proviamo a vedere un po' come si possono risistemare gli spazi", ma nei termini proprio di fare ordine e di valutare se c'è bisogno di spostare i mobili o di posizionare delle mensole ecc., perché questo è un bisogno trasversale per tutti che è emerso con chiarezza ed è anche riconosciuto dalla mamma» (TUT1).

«Soprattutto perché mi viene da dire che non si fidano perché noi siamo sempre il servizio e quindi la diffidenza è sempre quella, scaturisce da quello, cioè che siamo noi che abbiamo il potere di dare le regole. Questo è un altro modo di lavorare, perché invece la partecipazione della famiglia all'équipe vuol dire non solo condividere, ma anche chiedere a loro: "Voi cosa ne pensate? Quali sono i vostri bisogni?" ed è quello che finora in realtà non era mai stato fatto» (TUT3).

La disposizione professionale dei servizi a intraprendere un processo di ricerca con le famiglie di obiettivi e strategie – il cui esito non è in partenza conosciuto e controllabile da nessuno dei due soggetti della relazione – implica necessariamente da parte degli operatori la tolleranza dell'incertezza e la sospensione dell'urgenza talvolta "colonizzatrice" dell'agire, nell'attesa «che i tempi siano pronti per la famiglia» e nel riconoscimento che anche questa fase di reciproco avvicinamento comunicativo e di autocomprensione delle famiglie rispetto a propri bisogni e alle

proprie risorse non è un tempo "in più", ma è già una forma effettiva di intervento nella direzione del loro cambiamento.

«A questo proposta della famiglia d'appoggio ci vorrei arrivare gradualmente. Già arrivare a fare accettare alla mamma il gruppo dei genitori è stato il frutto di un lungo lavoro che ho fatto, perché all'inizio lei non ne voleva sapere, quindi adesso vorrei fare una cosa a piccole dosi, perché se metto tutto insieme non so se funziona. Poi magari c'è il caso che la signora partecipando ai gruppi dei genitori scopra l'importanza del comunicare e quindi in quel momento lì, quando io ho un po' di elementi, cioè se lei partecipa, non so, magari per due mesi, può essere che a marzo io sia in grado di proporle anche la famiglia di appoggio. Lo so che è tardi rispetto ai tempi di P.I.P.P.I., però non posso neanche proporglielo prima, perché lei forse lo percepirebbe come un chiederle troppo: "Ma come, ho già l'educativa, già questo, già quello, già l'altro, ma datemi un po' di tempo!"» (TUT1).

«Volendo, so chi è la pedagoga della scuola perché la conosciamo e potrei anche prendere contatto con lei, ma non lo faccio perché non me la sento, perché, o tu senti che questa cosa può stare dentro al percorso che stiamo facendo, oppure aspettiamo che i tempi siano pronti per la famiglia» (TUT1).

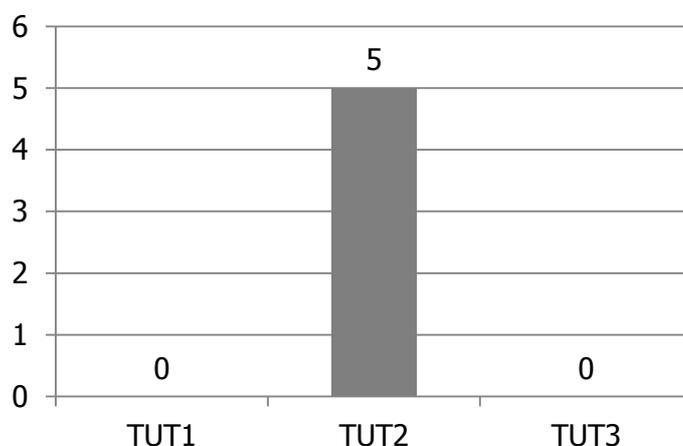
«Non so se lei riconosca tutte le cose che le vengono date, perché viene da me semplicemente per un aiuto di tipo economico. Probabilmente sono anche io che non riesco, ho cercato sempre di stare molto in un'ottica di accoglienza, perché stare più sulla posizione di controllo secondo noi era controproducente e in passato in effetti lo è stato. Perché lei, nel momento in cui le vengono dette delle cose, che sia il Tribunale che sia io, si irrigidisce, si arrabbia e si chiude, per cui io cerco, anche quando devo comunicare delle questioni del Tribunale, di non farlo in una maniera molto rigida, perché anche in quello lei ci sta per un pezzetto e poi rischio di "perderla"» (TUT3).

Particolarmente complessa viene definita in alcuni contributi verbali nella discussione del secondo tutoraggio la coniugazione dei significati in una visione logicamente sovraordinata nel momento in cui siano presenti tra genitori e professionisti differenti cornici culturali – non necessariamente connesse a specifiche appartenenze etniche – riguardo alle fasi di crescita dei bambini e su quali siano i comportamenti educativi “normali” degli adulti per prendersene cura (Bornstein, 2003; Contini, 2010; Favaro, Mantovani, Musatti, 2006; Poderico, Venuti, Marcone, 2003; Rogoff, 2003). Un contesto dialogico consente allora l’espressione da parte dei genitori (e degli stessi professionisti) delle proprie “etnoteorie parentali” (Axia, Bonichini, Moscardino, 2003), su cui avviare il processo di comprensione e di reale negoziazione come co-costruzione di un *tertium non datur*.

«La mamma mi dice: "Ho dato dei soldi a Y., lui è andato al supermercato da solo con la lista e io lo aspettavo fuori". Io allora le dico: "Ha 5 anni, non sa neanche leggere!", "Oh, ma lui ha dato la lista alla commessa, gliel'ha fatta lei e poi lui ha pagato", "Ma ha 5 anni, si può aspettare", "No, perché a 8 anni deve saper cucinare", "Cucinare a 8 anni? Non è che dico che la tua idea è sbagliata sul fatto che il bimbo debba essere autonomo, però a 5 anni si può aspettare". Perché per la sua cultura, il suo vissuto, il suo progresso, tutto quello che lei è stata, lei dice: "Secondo me la normalità è il fatto che lui possa lavare i piatti a 5 anni, perché tanto è lui che lo vuole fare e io glielo lascio fare". È una cultura, che non è detto che debba restare così, perché il baricentro è sempre il bambino» (TUT2).

Nucleo tematico: Tempo

Grafico 48 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Tempo



In alcune delle unità di testo riferibili a questo tema e codificate nella trascrizione del secondo incontro di tutoraggio (in totale 5) si afferma come la multidimensionalità del metodo del programma P.I.P.P.I. richieda del tempo aggiuntivo e delle condizioni contestuali di facilitazione dell'implementazione, ma nel contempo costringa ad una temporalizzazione rigorosa e codificata, che cadenza il percorso di tutela e che prefigura, nella spirale ricorsiva di assessment-progettazione-intervento-valutazione-riprogettazione/riduzione/chiusura dell'intervento, una direzione di crescente autodeterminazione e *agency* delle famiglie, riducendo in questo modo possibili derive di cronicizzazione del disagio, involontariamente alimentate anche dai metodi e dalla durata della "presa in carico" dei servizi.

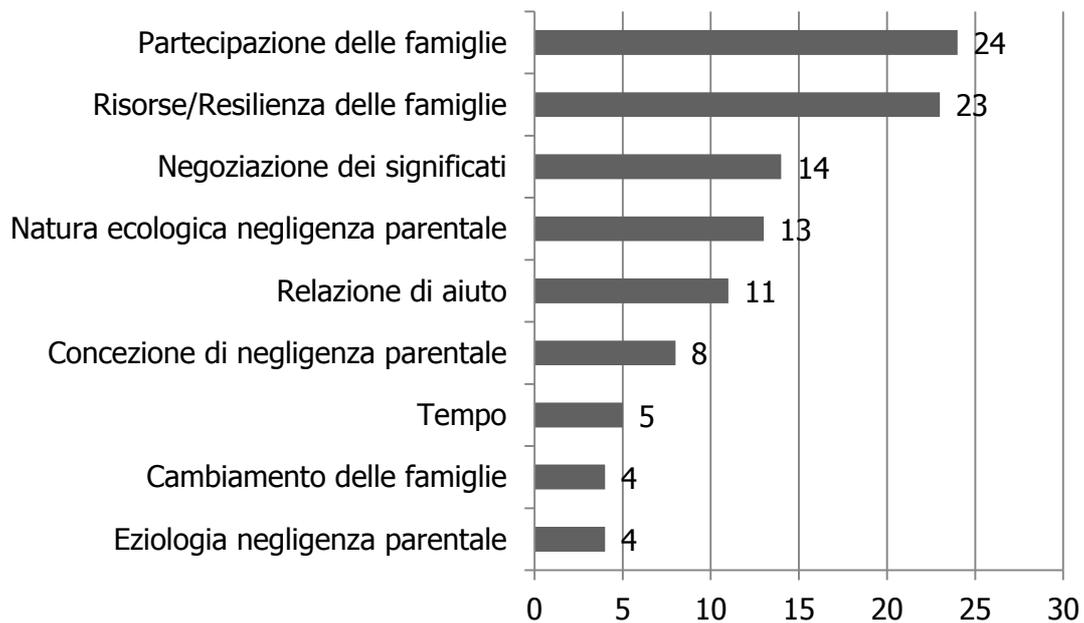
«Mi viene da dire che la difficoltà del metodo è la sua complessità, nel senso che è una mole di lavoro notevole, è un metodo estremamente rigoroso, secondo me, per cui ti facilita, da un lato perché ti crea un binario, anche per noi educatori che siamo spessissimo abituati a lavorare un po' in maniera un po' empirica, e quindi c'è tutto molto definito per certi versi, però allo stesso tempo ti dà anche una gamma di possibilità. Però a me piacerebbe avere un metodo da poter generalizzare in tante situazioni e questo è un metodo che deve trovare un po' il contesto giusto e che ti richiede anche una certa fatica mentale per uscire da certi schemi e da certi automatismi e quindi devi trovare il partner giusto, nel contesto giusto e la possibilità effettivamente di avere tempo » (TUT2).

«Il discorso del tempo è il nostro nemico, quindi ci dobbiamo dire in modo realistico che non potremmo continuare con le famiglie e i bambini che abbiamo in carico questa esperienza. Io però credo che farla anche solo con una famiglia dal punto di vista di quella famiglia, ma anche da quello che facciamo noi, cioè quello che ci sta dietro, è molto potente rispetto alla motivazione di acquisire certe competenze e certi atteggiamenti in maniera più stabile, ma anche per dare a quella famiglia una reale opportunità di cambiamento» (TUT2).

«Però è ovvio che un anno è poco in alcune situazioni, però abbiamo visto che già in un anno qualche obiettivo si può raggiungere e quindi bisognerebbe andare a vedere i dati nelle percentuali. [...] Dobbiamo sempre tenere in testa che nei principi di P.I.P.P.I. il tempo è importante, quindi un intervento con molti dispositivi integrati tra di loro ma con un tempo molto limitato. Questa è un'altra rivoluzione: noi andavamo a tenere in carico le famiglie per anni e invece il tempo in P.I.P.P.I. è molto importante, anche se non è detto che in un anno vengano esauriti tutti gli obiettivi, però in un anno noi abbiamo l'idea che le cose importanti dovremmo riuscire a farle» (TUT2).

Data la numerosità degli ambiti di significato contenuti in questo macronucleo tematico, si riporta ora il grafico che presenta il conteggio complessivo delle unità testuali codificate nei protocolli dei tre tutoraggi.

Grafico 49 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti



Sintesi del macronucleo tematico

Le aree semantiche maggiormente saturate nella conversazione durante i tre incontri di tutoraggio risultano essere, quasi con pari numero, quelle relative alla "Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento" e alle "Risorse/resilienza delle famiglie", seguiti con un certo scarto di valore numerico dalla "Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi" e dalla "Natura ecologica delle negligenza parentale". Sembrerebbe quindi che il confronto verbale si sia focalizzato prevalentemente sulle componenti trasversali e innovative del metodo – l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa e la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano – che implicano, prima ancora che la revisione e l'integrazione delle pratiche operative, la trasformazione delle matrici della propria epistemologia professionale che le giustificano.

4.2 Discussione

*«Dobbiamo distinguere chiaramente tra verità e certezza. Aspiriamo alla verità, e spesso possiamo raggiungerla, anche se accade raramente, o mai, che possiamo essere del tutto certi di averla raggiunta. [...] La certezza non è un obiettivo degno di essere perseguito dalla scienza. La verità lo è»
(Popper, 1953, p. 72)*

I dati raccolti attraverso gli strumenti quantitativi e qualitativi paiono indicare l'avvio di un processo di trasformazione del "discorso" e quindi delle rappresentazioni degli operatori riguardo ad alcune aree della situazione familiare e delle capacità educative dei genitori.

Al fine di giustificare questa affermazione e le riflessioni seguenti in relazione alla domanda della ricerca, per le due tipologie di strumenti utilizzati, vengono ora richiamati in estrema sintesi i dati precedentemente descritti in questo capitolo.

Strumenti quantitativi

Nel questionario "Preassessment-Postassessment" il punteggio medio attribuito al livello complessivo di rischio di allontanamento del bambino decresce a T2 (da 3,9 a 3,6) e diminuiscono i valori medi relativi ai fattori di rischio (che risultano statisticamente significativi per il lato dell'"Ambiente"), aumentano i punteggi assegnati ai fattori di protezione, e rimane stabile la valutazione riguardo alla qualità della relazione tra famiglia e servizi;

Nel questionario "Il Mondo del Bambino" nella fase conclusiva del programma vengono valutate più positivamente le sottodimensioni relative alle capacità educative dei genitori (lato "Famiglia") di "Cura di base, sicurezza e protezione" e di "Calore, affetto e stabilità emotiva", mentre le altre sottodimensioni vedono un andamento sostanzialmente stabile tra i due tempi della rilevazione;

Nel "Questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori", pur nell'esiguità del numero di compilazioni, si registra complessivamente una costanza dei punteggi tra T0 e T2, con delle oscillazioni positive rispetto ad alcune qualità delle madri e dei padri.

Da questi risultati (in particolare per quanto riguarda gli esiti del Preassessment-Postassessment) è possibile dedurre che la visione da parte degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti si sia parzialmente modificata, in particolare nel senso di un potenziato riconoscimento delle risorse presenti nel nucleo familiare e nel suo ambiente, il che sembrerebbe suggerire la revisione della rappresentazione di negligenza parentale in una prospettiva maggiormente ecologica e sociale. Inoltre, l'incremento dei punteggi medi rispetto alle due sottodimensioni de "Il Mondo del Bambino" che fanno prevalentemente riferimento ad aspetti affettivo-relazionali tra genitori e figli, potrebbe indicare l'affinamento dello sguardo da parte dei professionisti nel cogliere delle competenze dei genitori non legate esclusivamente ai loro comportamenti, integrando anche in questo caso la concezione di genitorialità con aspetti interni al funzionamento delle madri e dei padri di tipo cognitivo e motivazionale.

È ipotizzabile che questi elementi, che vanno a comporre la cornice epistemologica professionale degli operatori, siano parte del sistema periferico della rappresentazione di negligenza genitoriale. Tale rappresentazione, attraverso un movimento di trasformazione progressiva (Flament, 1989) che si sviluppa tramite la sistematicità dell'intervento formativo, potrebbe avvicinarsi alle componenti più centrali della rappresentazione stessa, contribuendo con gradualità a modificarle.

Strumenti qualitativi

Protocolli discorsivi dei focus group

L'analisi comparata delle unità di significato nei protocolli discorsivi dei due focus group sembrerebbe evidenziare che:

- il numero delle unità testuali codificate all'interno dei nuclei tematici si differenzia tra i due incontri, ma la lettura di questo dato quantitativo richiede di essere integrata con l'analisi dei contenuti della conversazione, nel senso che un'alta frequenza di interventi in un'area suggerisce la sua salienza semantica per gli operatori, ma non automaticamente un processo di revisione della rappresentazione sottostante (che, al contrario, potrebbe uscire rafforzata nella sua struttura di significato);
- nel primo focus group lo scambio verbale si è maggiormente orientato sul "fare" con le famiglie (indicativo è a questo proposito il consistente numero di unità testuali codificate all'interno del nucleo tematico dei dispositivi di intervento) e su una lettura "dall'esterno" delle situazioni familiari, con una conseguente concezione dell'intervento di supporto come cambiamento unidirezionale delle condizioni di funzionamento psicologico e comportamentale dei genitori;
- nel focus group finale la conversazione si è prevalentemente indirizzata sui processi relazionali sottesi alle pratiche con i genitori e su una ricognizione da parte degli operatori più "interna" delle componenti soggettive – sia cognitive che emotive – delle proprie matrici epistemologiche professionali, che possono circolarmente ostacolare o favorire una relazione positiva con i genitori e i processi co-evolutivi di tutti i protagonisti del sistema della tutela.

«Il pensare fenomenologico è arduo proprio perché chiede allo sguardo di andare in direzione contraria a quella naturale, ossia di chiudere lo sguardo sul fuori e di aprire gli occhi interni della mente, che si trova così a osservare sé stessa nel fluire degli atti di coscienza» (Mortari, 2009, p. 63).

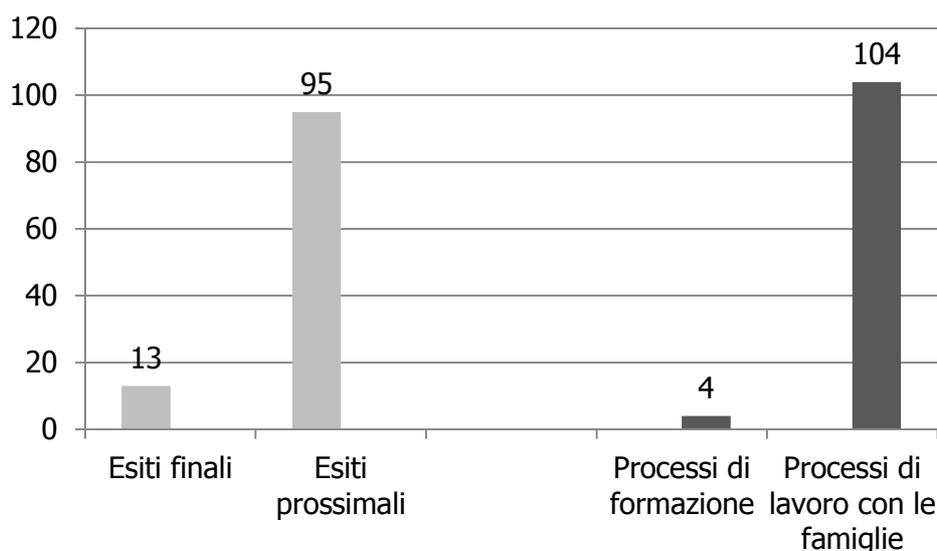
Questi dati sembrerebbero suggerire che l'oggetto della riflessione nel focus group conclusivo si sia spostato dal *cosa* si fa con le famiglie, al *come* si implementa un

intervento per la tutela dei bambini, in modo da promuoverne l'efficacia e insieme il benessere e lo sviluppo di tutti gli attori dell'interazione. In questo senso, le "teorie" della pratica da "implicite" si fanno maggiormente "implicative" (Pourtois, Desmet, 2006), comportando il presupposto che il cambiamento delle famiglie sia interdipendente al cambiamento della relazione che con esse si costruisce.

Protocolli discorsivi dei tutoraggi

Per facilitare l'interpretazione globale dei dati raccolti attraverso la trascrizione delle conversazioni relative ai tre tutoraggi, si riporta di seguito il grafico che presenta la sintesi delle frequenze numeriche delle unità testuali codificate nei tre tutoraggi all'interno delle due aree semantiche degli Esiti e dei Processi.

Grafico 50 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nelle aree tematiche: Esiti e Processi

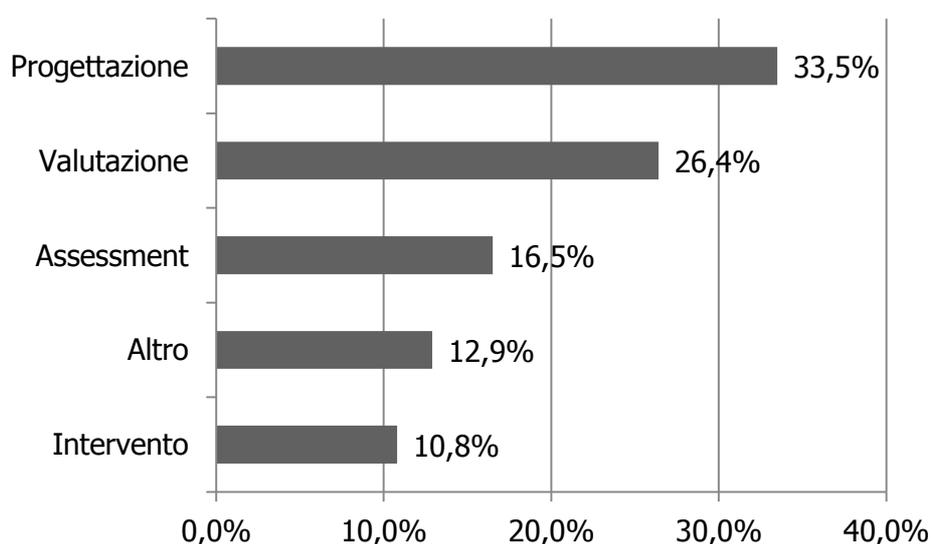


Come è possibile leggere nel grafico, la parte nettamente più ampia del confronto nei tutoraggi è stata dedicata nelle due aree tematiche degli "Esiti" e dei "Processi" rispettivamente ai macronuclei degli "Esiti prossimali" e della "Relazione e intervento con le famiglie negligenti". Questi ambiti di significato fanno riferimento agli elementi del lavoro di tutela che comportano inevitabilmente il cambiamento dei presupposti epistemici degli operatori e in cui pertanto si possono attivare dei movimenti, dalla periferia verso il centro, di "de-categorizzazione" (Arcuri, Cudini, 1998) e di "particolarizzazione" (Billing, 1996) delle rappresentazioni nei confronti delle famiglie.

Per suffragare ulteriormente questa interpretazione dei dati, si ritiene ora utile riportare le informazioni a livello nazionale relative ai contenuti affrontati negli incontri delle équipes multidisciplinari nel corso del programma P.I.P.P.I., desunte dai dati inseriti dagli operatori nell'apposita sezione di documentazione contenuta in RPMonline.

Nel grafico seguente si può così osservare che nel 16,5% degli incontri in équipes multidisciplinare l'oggetto del confronto è stato l'assessment, nel 33,5% la progettazione, nel 26,4% la valutazione e nel 10,8 % l'intervento.

Grafico 51 Percentuale dei contenuti affrontati negli incontri in équipes multidisciplinare nel corso del programma P.I.P.P.I. (dati nazionali)



Dal confronto tra i contenuti affrontati nelle conversazioni durante i tre tutoraggi, di cui si è effettuata la codifica, e nel corso degli incontri di équipes registrati a livello nazionale, pur trattandosi di dati riferiti a gruppi non omogenei, è possibile ipotizzare come il contesto riflessivo e dialogico tra operatori appositamente predisposto nel tutoraggio, in termini di tempi, spazi, relazioni e tecniche, faciliti l'indirizzarsi del pensiero e della parola su dimensioni dell'agire professionale non solo strettamente tecniche, ma afferenti alla propria "semantica dell'azione" (Ricoeur, 1977), ovvero alla narrazione critica e alla rivisitazione dei processi espistemici su cui si sviluppano le pratiche con le famiglie negligenti.

In relazione alla domanda della ricerca, gli esiti del percorso di indagine potrebbero essere pertanto sintetizzati rispetto a due livelli dei processi formativi con gli operatori.

Un primo livello è identificabile con la "messa in parola" da parte dei professionisti partecipanti al tutoraggio del proprio repertorio di presupposizioni ontologiche, epistemologiche, etiche e politiche (Mortari, 2003, p. 50), che ha conferito consistenza simbolica e "pubblica" alle rappresentazioni e quindi riconoscibilità e trasformabilità per i soggetti che ne sono autori, dal momento che, come dice Lévinas (1971, p. 112), «il pensiero consiste nel parlare».

Una condizione che ha facilitato l'emersione di credenze e teorie tacite – testimoniata dall'ampiezza dei *corpora* testuali dei protocolli discorsivi dei focus group e dei tre tutoraggi – sembra essere rintracciata nella multi-vocalità prodotta dalla partecipazione alle interazioni discorsive nel gruppo interprofessionale negli appuntamenti periodici della formazione continua, con la finalità riordinare l'esperienza professionale.

Come già descritto nel secondo capitolo, la letteratura conferma come il gruppo si definisca spesso in termini performativi, vale a dire come risultato di un'interazione linguistica (Bachtin, 1981; Boni, 2007; Doise, Mugny, 1981; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1990) e recenti ricerche internazionali e italiane, adottando una prospettiva di studio di tipo etnografico, hanno esplorato le produzioni discorsive nei contesti gruppali, (Duranti, 2003, 2007; Formenti, 2002; Ochs, Sterpani, 2003, Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), per identificare il ruolo che riveste lo sfondo della comunità culturale e del suo ordine simbolico codificato nella costruzione e de-costruzione delle rappresentazioni individuali. Il significato dunque

«non è attaccato una volta per tutte alle parole, ma è piuttosto il prodotto – negoziato e negoziabile – dell'interazione tra individui e in grado, per tale ragione, di mediare le loro azioni e risposte alle circostanze della vita» (Zucchermaglio, 2002, p. 19).

Se quindi i significati soggettivi si costruiscono in situazioni di interazione discorsiva tra pari, analogamente si trasformano in condizioni di confronto sociale. L'esplicitazione verbale e la mediazione sociale nel gruppo delle forme più sotterranee della pratica degli operatori – chiamate metaforicamente "zona paludosa" da Schön (1987, p. 30) – potrebbe essere allora individuata come la condizione

preliminare e necessaria per un processo di apprendimento trasformativo dei pensieri e delle azioni.

«L'interazione sociale crea le condizioni perché le persone che partecipano all'interazione riconoscano il proprio sistema di significato nell'operazione di verbalizzarlo all'altro in un processo dialogico, perché, se le posizioni risultano in dissenso, «occorre approfondire l'esame e confrontare le pre-supposizioni, il contesto implicito, sulla base del quale si esprime ciascuno dei due. L'implicito viene reso es-plicito; ciò che si presupponeva inconsapevolmente viene esposto alla luce della consapevolezza» (Dewey, 1933, p. 280).

Un secondo ordine di risultati attiene specificamente all'oggetto dell'interrogativo che ha guidato la ricerca, ovvero l'analisi dell'eventuale cambiamento delle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti attraverso la partecipazione a un intervento di formazione riflessiva, che implica un cambiamento di natura più profondamente strutturale delle prospettive di significato.

Dai risultati rilevati attraverso gli strumenti quantitativi e qualitativi è possibile dedurre che la risposta alla domanda di ricerca è solo parziale, per l'intervento di diversi fattori derivanti dalla complessità del costrutto teorico di "rappresentazione" e delle sue implicazioni operative e dai limiti metodologici del disegno di ricerca, come anticipato nel capitolo 3.

Risulta in effetti non praticabile metodologicamente ed ecologicamente il tentativo di isolare artificialmente o di identificare nella formazione continua e riflessiva la "variabile dipendente" che possa aver indotto, secondo un rapporto causale-lineare, un cambiamento nelle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti. Se non è possibile stabilire tale correlazione, questa mancata corrispondenza è ancora più consistente nel percorso di indagine realizzato all'interno del programma P.I.P.P.I., nella cui struttura multidimensionale di ricerca-intervento-formazione interviene un complesso di fattori che agiscono ai diversi livelli dell'implementazione, come è indicato dalla stessa struttura del Modello Logico del Programma, presentata nel primo capitolo. Se infatti gli operatori delle équipes hanno avuto la possibilità di incontrarsi con cadenza periodica in un *setting* dedicato per la

narrazione critica e intersoggettiva dell'esperienza durante i tutoraggi, sviluppando e contribuendo in questo modo a far circolare nelle comunità professionali i "saperi della pratica", nel corso del programma hanno ugualmente interagito regolarmente con i genitori, i bambini e i colleghi dell'équipe, sperimentando strumenti e metodi innovativi e costruendo anche in questi ambiti nuove consapevolezze e apprendimenti esperienziali. Nel contempo, nella dimensione dei contesti dell'implementazione, i soggetti istituzionali hanno analizzato e riorganizzato in parte gli assetti organizzativi dei servizi, consentendo raccordi e "pratiche di confine" (Wenger, 1998) che hanno a loro volta generato l'estensione del repertorio di conoscenze e capacità professionali.

D'altra parte, sul versante della cornice teorica della ricerca, la multicomponenzialità della rappresentazione sociale, con particolare riferimento alle sue caratteristiche dinamiche e trasformative, secondo l'approccio proposto da Abric (1994, 1996, 2003) e Flament (1989, 1994), postula una struttura della rappresentazione composta da una "sistema periferico" e da un "nucleo centrale", che è la sede dei meccanismi preposti al suo effettivo cambiamento. La revisione di una rappresentazione può avvenire pertanto solo se si riescono ad intaccare le sue componenti centrali, che possono d'altra parte contare su un solido sistema difensivo e sul filtro esercitato dalle parti periferiche, preposte alla percezione immediata della realtà e alla sua elaborazione. La durata dell'intervento formativo realizzato all'interno della ricerca (che corrisponde ad un anno) non ha quindi costituito una variabile sufficiente per garantire la modificazione del nucleo centrale delle rappresentazioni, processo che necessita di una continuità e sistematicità nel tempo delle occasioni di riflessione da parte degli operatori, che gli obiettivi e i vincoli del disegno di ricerca non hanno consentito. Come dichiarato nel terzo capitolo, questo studio aveva infatti un obiettivo prettamente esplorativo, teso cioè ad indagare le potenzialità di questo approccio, che attualmente coinvolge numeri sempre più importanti di operatori all'interno del programma P.I.P.P.I..

Escludendo la *trasformazione radicale* (Flament, 1994), che prende origine da eventi di intensità considerata straordinaria e irreversibile per i soggetti titolari delle rappresentazioni, si potrebbe allora ipotizzare che sembrano essersi avviate:

- una *trasformazione senza rottura*, in cui le informazioni intervengono nell'evoluzione lenta e progressiva della rappresentazione e che consiste in un cambiamento graduale del sistema periferico che con il tempo può approdare alla messa in causa del nucleo;
- una *trasformazione progressiva*, indotta dall'introduzione e dallo sviluppo di pratiche nuove che destabilizzano la rappresentazione dell'oggetto a partire dai suoi elementi periferici.

Richiamando l'affermazione di Gadamer (1960), secondo cui la convinzione di non avere pregiudizi è essa stessa un pregiudizio – forse quello "originario" –, i cambiamenti intervenuti nelle rappresentazioni degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti sembrerebbero quindi riguardare:

- la mobilitazione parziale dei loro *contenuti*, in riferimento ai dati raccolti attraverso gli *strumenti quantitativi* che, pur non registrando un elevato incremento dei valori attribuiti alle competenze dei genitori (tranne che per un aumento statisticamente significativo del punteggio assegnato ai fattori protettivi del lato "Ambiente" nel Preassessment-Postassessment), dimostra una maggiore variabilità delle valutazioni tra i due tempi della ricerca, che potrebbe essere collegabile anche ad un'osservazione più approfondita e globale della situazione familiare, facilitata dalla mediazione degli strumenti per la partecipazione dei bambini e dei genitori;
- la mobilitazione parziale della loro *struttura*, in riferimento ai dati raccolti attraverso gli *strumenti qualitativi*, che hanno rilevato nell'analisi delle pratiche discorsive, in particolare nella comparazione tra i contenuti del focus group iniziale e finale, indizio di una visione delle famiglie che si è fatta più circolare e idiografica attraverso l'esercizio della "particolarizzazione" (Billing, 1996) e in cui il sé professionale (e inevitabilmente autobiografico) si fa area di autocomprensione e dispositivo relazionale fondante del lavoro con le famiglie negligenti, su cui si possono innestare più efficacemente altre azioni di supporto.

CONCLUSIONI

«Ogni soluzione di un problema solleva nuovi problemi insoluti: tanti più ne solleva, quanto più profondo è il problema originale e più ardita la sua soluzione. Quanto più impariamo sul mondo, e quanto più profondo è il nostro apprendimento, tanto più consapevole, specifica e articolata sarà la conoscenza di ciò che non sappiamo, la conoscenza della nostra ignoranza.

Questa, infatti, è la fonte principale dell'ignoranza: il fatto che la nostra conoscenza può essere solo finita, mentre la nostra ignoranza non può che essere, di necessità, infinita»

(Popper, 1969, p. 91).

Sono numerosi i contributi teorici e sperimentali nel dibattito sulla formazione in ambito pedagogico che suggeriscono di favorire la maturazione in contesti collettivi di competenze osservative, narrative e documentative dei professionisti dell'educazione vicine ai criteri metodologici della ricerca qualitativa, allo scopo di offrire opportunità formative che costituiscano

«uno strumento di presa di distanza dal proprio lavoro per la possibilità di vederlo dall'esterno come un'attività che può essere in parte verificata in rapporto a parametri intersoggettivi» (Pontecorvo, 1990, p. 384).

Sono stati quindi approfonditi recentemente in una prospettiva più ampia gli intrecci e le possibili contaminazioni tra il mondo della ricerca sul campo in educazione e il mondo della formazione, alimentando la diffusione di una cultura della ricerca pedagogica finalizzata a sviluppare una *comprensione* degli eventi che ne sia nel contempo anche *modificatrice* (Bove, 2009; Massa, 1990).

Ne è coerentemente derivato un modello di formazione adulta a forte connotazione "dialogica" e "riflessiva", vale a dire come processo di maturazione di competenze di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo e sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che travalica la mera formazione di base.

La rivisitazione della formazione alla luce dei paradigmi post-cognitivisti e costruttivisti, che raccomanda di valorizzare i saperi degli attori organizzativi e il ruolo della pratica come luogo privilegiato di apprendimento, ha portato come conseguenza la sperimentazione e la codifica di nuovi dispositivi formativi funzionali all'affermarsi dell'idea di un professionista come soggetto epistemico capace di costruire conoscenza attraverso la partecipazione ad attività e alla loro narrazione e significazione.

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, ancorandosi alla concezione del pensiero riflessivo avviata da Dewey (1933, 1939) e sviluppata dagli approfondimenti dell'"epistemologia della pratica" (Schön, 1983, 1987) e dell'apprendimento trasformativo nella cornice della "teoria dell'attività" (Lave, Wenger, 1991; Gherardi, Nicolini, 1984; Mezirow, 1991; Pontecorvo, Ajello, Zuccermaglio, 1991, 1995; Vygotskij, 1934), il processo formativo in questo approccio si connota come:

- un percorso orientato ad ampliare le prospettive culturali e sociali da cui si osservano i fenomeni, cercando di saldare riflessivamente la dimensione narrativa delle concezioni sull'educazione a quella osservabile delle pratiche;
- un'esperienza di gruppo «che ha bisogno delle voci dei suoi partecipanti per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative» (Bove, 2009, p. 11) e che assume l'intersoggettività e il decentramento culturale come principi metodologici di base.

Una concezione siffatta di formazione è ampiamente debitrice alla tradizione del pensiero pedagogico:

«L'*agire* quindi è manifestazione dell'essere umano, in quanto agire "pensoso" – si potrebbe dire parafrasando l'amore "pensoso" del Pestalozzi di *Leonardo e Geltrude* – che rivela quella libertà, intelligenza e razionalità di chi vuole, sceglie, decide, motiva, comprende sé e gli altri, si impegna. [...] Recuperare questo legame significa anche andare alle origini della pedagogia, dei grandi classici: a quel *sàpere, àgere, loqui* di Comenio, in cui conoscere diventa agire, esprimersi e comunicare» (Orlando Cian, 1997, pp. 20-22).

La presente ricerca ha avuto l'obiettivo di indagare se un metodo di formazione di tipo riflessivo, situato e organizzato nella «forma di *comunità di pratiche di pensiero*, dove ciascuno può fare e ascoltare discorsi» (Mortari, 2013, p. 168) sia in grado di facilitare l'emersione e la trasformazione della cornice di assunti impliciti che governano l'agire con le famiglie negligenti dei professionisti dei servizi per la tutela. L'intento secondario – ma non meno significativo – del percorso conoscitivo intendeva quindi verificare la trasferibilità ad altri ambiti disciplinari (in questo caso al lavoro sociale e sanitario nei percorsi di protezione dell'infanzia) di un approccio formativo che supera la pura razionalità tecnica per integrarla con una *razionalità riflessiva*, tesa a riconcettualizzare criticamente il proprio operato e le interpretazioni che vi sono comprese.

Pur nell'impossibilità di operare generalizzazioni o individuare nessi causali tra variabili, azioni tipiche della ricerca sperimentale o, ancora, di distinguere nettamente l'influenza del contributo dell'azione formativa da quello della ricerca, dell'intervento e

dell'organizzazione (il Modello Logico del programma P.I.P.P.I. colloca, infatti, queste tre dimensioni in una relazione di interdipendenza tra loro), i risultati del percorso della ricerca sembrano suffragare l'ipotesi relativa all'efficacia di *setting* formativi "pensosi" e dialogici per la riqualificazione professionale degli operatori nella relazione e nell'intervento con le famiglie negligenti.

Al termine della ricerca e alla luce degli esiti descritti nel capitolo quarto, la domanda di ricerca posta all'inizio di questo percorso, più che ottenere una risposta (in termini di conferma o falsificazione), potrebbe allora essere più appropriatamente riformulata (in termini costruttivisti, come indicato nel terzo capitolo) in un ulteriore interrogativo, che consenta un avanzamento della conoscenza dell'oggetto indagato:

Quali sono i metodi e gli strumenti che possono aiutare gli operatori dei servizi per la tutela a riconoscere metacognitivamente, esprimere e avviare un processo di mobilitazione, in contesti formativi di tipo riflessivo e interprofessionale, delle proprie rappresentazioni nei confronti delle famiglie negligenti?

In questo senso, il percorso di indagine sembra avvicinarsi alla *ricerca che trova-domande* (*problem-finding research*), che Lagermann (2000, cit. in Mortari, 2009, p. 103) indica come una delle tipologie di indagine nei contesti "naturali", insieme alla *ricerca-che trova soluzioni* (*problem-solving research*) e la *ricerca traslazionale* (*translational research*), che ha il compito di trasformare gli esiti di una ricerca scientifica in strumenti utili alla pratica. Secondo Lagermann, in pedagogia (e, si potrebbe aggiungere, anche in altri campi disciplinari) la "ricerca che trova-domande" è sottostimata, mentre dovrebbe costituire un campo di interesse che vede la stretta collaborazione tra ricercatori pratici e ricercatori accademici.

Nel presente percorso conoscitivo una variabile che sembra positivamente connessa agli esiti è rappresentata dalla metodologia dell'intervento, in cui si è approntato un contesto formativo definibile come "*laboratorio del pensare riflessivo*" – secondo la denominazione che ne dà Mortari (2003, p. 49) –, dove gli operatori interrogano criticamente e traducono in parola il proprio agire, mettendo così in atto un processo di "oggettivazione" (Moscovici, 1961) delle rappresentazioni sottostanti. In questo modo, il vissuto, da *esperienza ante-predicativa* si fa *esperienza predicativa* (Husserl, 1931), in quanto ha l'opportunità di tras-formarsi, ovvero di assumere una forma nel

contesto dei significati di cui la cultura di una comunità dispone e che reclama un suo ripensamento per emergere alla coscienza.

Un laboratorio finalizzato a sviluppare la capacità riflessiva dei suoi partecipanti contribuisce infatti a

«far emergere e criticare le comprensioni tacite che si sono sviluppate durante le esperienze ripetitive della pratica specializzata, e [...] elaborare un nuovo significato delle situazioni incerte e uniche di cui può avere esperienza» (Schön, 1983, p. 61).

Il *setting* formativo sperimentato nei laboratori di pratica riflessiva, che nel programma P.I.P.P.I. hanno assunto la forma di "tutoraggi", come è stato descritto nei precedenti capitoli, vede la presenza di almeno quattro elementi costitutivi:

- la dimensione del *piccolo gruppo*, che permette la realizzazione di pratiche discorsive e inter-soggettive all'interno di comunità di pensieri e di pratiche (Lave, Wenger, 1991);
- la dimensione del *lavoro multi/inter-professionale e inter-istituzionale*, in quanto, come già illustrato, vi partecipano operatori appartenenti a servizi territoriali diversi, che aprono reciprocamente le "periferie" delle rispettive comunità disciplinari (Wenger, 1998);
- la dimensione della *sistematicità*: si stabilisce una continuità di tempo, di contenuti e di relazioni con la formazione iniziale, attraverso un incontrarsi periodico e regolare, che crea nell'agire con le famiglie un ritmo cadenzato di "azione" e "pausa", di "interrogazione" e "immaginazione", che Reggio (2010) considera i "movimenti ausiliari" dell'apprendimento esperienziale;
- la *presenza di almeno un ricercatore*, che funga da facilitatore dell'esperienza relazionale e cognitiva fra i membri del gruppo, ma soprattutto da garante della circolarità fra la dimensione della ricerca e la dimensione della prassi e quindi, nel linguaggio già citato di Bechky (2003), da "traduttore".

Il primo elemento, relativo al piccolo gruppo, prende senso all'interno della prospettiva dialogica (Buber, 1959), la quale suggerisce che la riflessività nel gruppo tragga vantaggio dalla possibilità di utilizzare le posizioni e le rappresentazioni degli

altri componenti per provare a prendere le distanze dalle proprie, comprendendole e rielaborandole.

Le procedure di analisi del materiale discorsivo postulano inoltre che non vi siano enunciati slegati dagli altri nel corso della conversazione, che assume in questo modo una struttura comunicativa continua e a spirale. La differenza di idee, di posizioni, di prospettive nel gruppo «diventa dunque un antidoto all'omologazione esistenziale, emotiva e cognitiva» (Contini, Genovese, 1997, p. 197) e un'occasione per esercitarsi al "pluriverso" di significati (Morin, 1977), alla molteplicità possibile di prospettive e valori e all'assunzione di una posizione, che diventa in questo modo più consapevole prima di tutto per il suo autore. In questo senso la situazione dialogica diventa contesto di scontro/incontro e di comunicazione inter-culturale (Geertz, 1993) tra orizzonti di significati che invitano al coraggio di sconfinamenti e contaminazioni, che possono essere inizialmente anche disorientanti. Per il verificarsi di una comprensione approfondita del testo dell'esperienza, non è infatti sufficiente un unico (individuale) passaggio di lettura, ma è richiesto un ripetuto ritorno interpretativo, perché il praticare analisi ricorsive permette di correggere la prima percezione immediata, che risente in misura maggiore degli automatismi valutativi e degli assunti impliciti, attraverso dispositivi ermeneutici sempre più adeguati e di livello sovraordinato (Gadamer, 1960).

Evidenze empiriche raccolte in studi effettuati finora solo in campo educativo hanno dimostrato che una condizione che facilita il cambiamento di prospettiva e l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio modo di "guardare" un fenomeno è l'introduzione di una prospettiva "altra" rispetto ai significati consueti e condivisi in una comunità – l'elemento "perturbativo", secondo Dewey – di cui è portatore un soggetto che accede al sistema organizzativo o, come nel caso del programma P.I.P.P.I., un metodo che propone radicali elementi di innovatività nei paradigmi epistemologici e negli *scripts* operativi.

Nell'analisi dei protocolli discorsivi dei tutoraggi, presentati e analizzati nel quarto capitolo, è stato possibile individuare alcune unità testuali che esemplificano i passaggi linguistici e logici che si ipotizza possano essere intervenuti nel contesto discorsivo collettivo per sollecitare ed ampliare le cornici semantiche e culturali e innescare in esse dei movimenti di tipo trasformativo. Questi dati testuali ci inducono

ad ipotizzare che il tutoraggio sia stato un processo chiave che è intervenuto – non in maniera sufficiente ed esclusiva, ma in interdipendenza con altre dimensioni costitutive del programma P.I.P.P.I. – a modificare le rappresentazioni sociali degli operatori nei confronti delle famiglie negligenti, secondo il cambiamento tra T0 e T2 che abbiamo documentato nel capitolo precedente attraverso l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi.

Si riportano pertanto a scopo esemplificativo alcune interazioni tratte dai tre tutoraggi di cui si è effettuata la codifica delle unità testuali, in cui la messa a confronto di differenti punti di vista sulla stessa situazione familiare, tra professionisti diversi, nel piccolo gruppo e con la presenza del ricercatore, sembra condurre alla co-costruzione di una "riflessione di grado superiore" (Husserl, 1931), in quanto *riflessione sulla riflessione*, definita da Bateson (1972) *deuteroapprendimento*.

La tecnica adottata nel tutoraggio di prendere in esame collettivamente singole situazioni familiari come "casi" emblematici e da ritenere sempre come "unici", permette infatti di sviluppare il pensiero di tipo *paradigmatico* e la logica abduttiva (Habermas, 1984), che procede dal concreto all'astratto e contrasta l'automatico ricorso all'*euristica della disponibilità* (Nisbitt, Ross, 1980), con cui il soggetto rischia di assumere decisioni solo in base alle informazioni possedute, senza la tensione a reperirne altre.

In questa prima "vignetta" verbale, la narrazione di un operatore nei confronti di una mamma si può ricomporre in una nuova "storia" (White, Epston, 1992) grazie alle informazioni fornite da un altro professionista che, pur non negando le difficoltà del genitore, ricolloca la situazione attuale all'interno della processualità del suo percorso evolutivo. Questo scambio comunicativo potrebbe rientrare in una categoria che a noi pare definibile delle *ristrutturazioni integrative*, nel senso che nuovi dati vanno ad aggiungersi alla visione precedente, senza annullarne i contenuti precedenti, ma rendendola più ampia e articolata.

Tutoraggio 1 (13.12.2013)

«Rispetto a come vedono le insegnanti la mamma, voi ne state facendo un quadro molto in crescita, loro nella fotografia di oggi la vedono molto persa, le tremano le mani... » (pedagogista).

«Si sì, ma credimi che abbiamo fatto passi da gigante» (assistente sociale case manager).

«No, infatti, lo credo» (pedagogista).

Nella catena comunicativa seguente l'interpretazione di un comportamento dei genitori viene riletto nel gruppo alla luce dell'esperienza divergente testimoniata da un altro componente dell'équipe. In questo caso si sarebbe verificata quella che potremmo denominare *ristrutturazione correttiva*, in quanto un punto di vista viene decostruito attraverso nuove evidenze introdotte nel flusso della comunicazione. Questa sequenza di messaggi sembrano quindi riprodurre il modello della conoscenza teorizzato da Popper (1969, 1979), secondo cui non si impara colmando semplicemente dei *gap* di informazioni, perché le nuove conoscenze hanno la funzione di *correggere*, più che estendere, i saperi pregressi.

Tutoraggio 1 (13.12.2013)

«Quando noi siamo andate da loro a casa abbiamo detto: "Se veniamo una volta a casa e c'è F., non c'è nessun problema". L'unica volta che siamo andati ci aspettavamo di vedere la bambina, ma lei non c'era. La fanno andare via non perché noi non vogliamo, ma perché non ce la vogliono far vedere» (psicologa).

«No, io la vedo F., mi capita di vederla quando vado da loro» (assistente sociale case manager).

«Io non ci sono mai stata insieme a voi e questo può essere, ma c'è da dire che, se la bambina è presente in casa, non riesci a dire niente con loro, perché li impegna continuamente"» (educatrice domiciliare).

Nella prossima sequenza discorsiva si stabilisce un sorta di *escalation* comunicativa virtuosa che dà origine ad una forma di *ristrutturazione progressiva*, in cui le affermazioni semanticamente concatenate si rinforzano reciprocamente e si ampliano ad ogni passaggio della sequenza conversazionale. Le parole danno così voce al pensiero finora *impensato* e esplicitano i paradigmi che inquadrano il processo epistemico sulla genitorialità, e in particolare sulla negligenza parentale, e le pratiche che ne conseguono.

Tutoraggio 2 (17.04.2014)

«Questo che ti dicevo, il fatto di avere il Triangolo in équipe ci aiuta a vedere le cose che ci sono in quella famiglia senza riportare tutto alla negligenza dei genitori. Per esempio, il fatto che un bambino abbia queste posizioni rivendicative nei confronti della mamma, non è specifico di questa famiglia, ma è abbastanza frequente a questa età dei bambini e forse ci porta a non ricollegare qualunque comportamento di Y. alle difficoltà di questa famiglia, ma ad inquadrarle anche in un quadro evolutivo più generale. Quindi potrebbe essere utile riprendere l'équipe» (referente cittadina).

«Infatti, i capricci che lui fa al pomeriggio quando esce da scuola, un po' per la stanchezza, sono proprio capricci standard» (educatrice domiciliare).

«Frequentemente può essere che questo comportamento sia fisiologico, ma sono famiglie con le quali si fa qualche colloquio e si cerca di capire insieme ai genitori perché il bambino reagisce in questo modo, qual è il suo bisogno e quale può essere un modo per rispondere a quel bisogno» (pedagogista).

«Sì, è interessante rileggere alcuni comportamenti dei genitori e non collocarli automaticamente nella categoria della disfunzionalità, perché un'altra cosa importante da tenere in considerazione non sono solo i comportamenti: diciamo sempre che la genitorialità non si esaurisce con quello che i genitori fanno, ma anche con quello che pensano, provano e

desiderano. E a noi capita di vedere per esempio un genitore che si arrabbia tantissimo, alza la voce perché questo bambino non va a letto e possiamo dire: "Sì, questo comportamento deve essere migliorato, però è partito dall'intenzione del genitore che questo bambino debba riposare"» (neuropsichiatra).

«Proprio questo dicevamo, perché porta un po' a ricollocare quel comportamento non tanto in funzione della problematica familiare, ma inquadrandolo nella crescita "normale" di un bambino» (psicologa).

«In effetti, se dovessimo fare un'osservazione del bambino a scuola, non ne faremmo un quadro psicopatologico» (pedagogista).

Negli estratti testuali sotto riportati le concezioni di una mamma che "adulterizza" il figlio piccolo, di un papà incapace di resistere al capriccio della bambina che in un centro commerciale pretende un telefono molto costoso e di un'altra mamma che porta il figlio a scuola solo per "compiacere" il servizio – punti di vista che mutano l'interpretazione da categorie diagnostiche generali e rischiano di assimilare la genitorialità all'"inadeguatezza" di una sua funzione – si decostruiscono e si ricostruiscono per l'assistente sociale che è responsabile della famiglia in quella che potremmo identificare come una *ristrutturazione estensiva* attraverso il flusso degli interventi verbali. Il *focus* della conversazione si sposta infatti su elementi della situazione che l'operatore "non sapeva di sapere" – «giusto per guardare le cose da un altro punto di vista» – e che emergono alla consapevolezza – «davanti alla mente» direbbe Dewey (1933, p. 17) – grazie a voci nel gruppo temporaneamente vicarianti il suo processo di comprensione.

Tutoraggio 2 (17.04.2014)

«Probabilmente la mamma non riesce a dare un limite al bambino, perché lo vede come un adulto e lo tratta come un adulto» (assistente sociale case manager).

«Ma adesso non parlo del bambino, è una considerazione mia per quel poco che posso conoscere la mamma: forse lei fa proprio fatica. Il fatto di

dire: "Do un cellulare a mio figlio" da un certo punto di vista è molto infantile, mi rendo conto, però nella sua testa le permette di non avere un contatto con quest'uomo, forse perché lei sa che non lo sa gestire e che poi ricade sempre nella stessa situazione. Non lo so, però giusto per cercare di guardare la cosa da un altro punto di vista» (assistente sociale).

«Certo, a partire dalla sua idea, da lì è importante lavorare, se possibile, perché lei vede solo questo adesso e non ce la fa a vedere altre soluzioni» (educatrice comunale).

«È una mamma molto provata su tante situazioni, questo va detto, la sua vita non è stata facile, lei ha questa ossessione di tornare nel suo Paese, perché sono quasi 10 anni che non riesce a tornarci e che non vede i suoi figli, che non vede sua madre. Voglio dire, non è che questa donna non abbia avuto una vita difficile, ma il problema è che lei, e secondo me il profilo di personalità che le è stato fatto è perfetto, ha le sue idee su come questo bambino debba essere allevato e su come lei ha allevato gli altri due figli» (assistente sociale case manager).

«Però questo forse fa parte di tutti genitori, della cultura fra virgolette di tutte le famiglie oggi» (pedagogista).

Tutoraggio 3 (11.11.2014)

«Però in questo caso il papà è stato consapevole di quello che ha fatto, perché ci sono certi papà che dicono: "Sì, gliel'ho comprato, perché, cosa c'è?". E poi, c'è il fatto che sia diventato tutto sommato qualcosa di utile, perché, pensandoci, non è che la bambina abbia chiesto un pupazzo costosissimo, ma ha chiesto un telefonino ed è quello che adesso utilizza per sentire il papà» (assistente sociale coach).

«In effetti, lui ha detto che è rimasto male di aver fatto questo errore, cioè di averglielo comprato, e questa gestione del telefono ora ce l'ha la

mamma e in realtà non ce l'ha la bambina, però lei lo utilizza per chiamare il papà. È un modo attraverso il quale lei sa che può telefonare al papà quando ne ha voglia» (assistente sociale case manager).

«E questa è stata una ristrutturazione positiva da una cosa educativamente non adeguata» (neuropsichiatra).

Tutoraggio 3 (11.11.2014)

«Una volta che è stata ripresa dal pedagogo su tutta una serie di cose, ritardi e altro, la mamma su quello è rientrata. E infatti lei è come se volesse dimostrare tutte le volte: "Tanto io mando mio figlio a scuola, così la scuola la tengo buona". Non so io mi sono fatta questa idea perché anche l'altra volta, quando le ho telefonato, lei mi ha detto: "Io sto male, però il bambino l'ho fatto portare a scuola", come se quello fosse un elemento del tipo: "Mi hanno detto che lo devo portare a scuola e quindi io a scuola ce lo porto anche quando sto male e non lo tengo a casa con me"» (assistente sociale case manager).

«Però, al di là della motivazione del perché lo fa la mamma, rimane il fatto che il bambino a scuola ci va, anche perché c'è già stato un allontanamento di questo bambino, quindi credo che questo potrebbe giocare sulle resistenze, chiamiamole in questo modo, della mamma a una cosiddetta partecipazione, cioè ad un coinvolgimento maggiore in équipe» (psicologa).

Nella seguente serie di interazioni l'invito di un componente del gruppo ad una lettura di tipo ipotizzante – o "immaginativa", come direbbe Reggio (2010) – delle relazioni tra la mamma e il bambino, a fronte di una possibile visione irriflessa e cristallizzata, accompagna gli operatori dell'équipe nel transitare cognitivamente alla parzialità della propria conoscenza sulla situazione familiare e all'opportunità di integrarla con il punto di vista di una diversa professionalità per «capire meglio»,

costruendo così una nuova narrazione e, di fatto, una nuova "dimora" (Jedlowski, 2009) comprensiva per la famiglia con cui stanno lavorando.

Tutoraggio 2 (17.04.2014)

«Ma il bambino sta vivendo la scuola, secondo me, come un ambito protetto da tutto questo, nel senso che per lui la scuola è quel momento in cui respira e può lasciarsi andare anche ad emozioni di dolore, perché non è mica facile esprimere il dolore ed è chiaro che con la mamma non potrà mai fare una cosa del genere, perché la mamma crolla e se la mamma crolla...» (assistente sociale case manager).

«Sì, lui deve essere protettivo con la mamma» (educatrice domiciliare).

«Ma in queste cose dobbiamo sempre muoverci con cautela, vi invito a muoverci con ipotesi» (referente cittadina).

«Adesso infatti sentiremo il punto di vista dello psicologo che ha concluso il percorso di valutazione con il bambino, così potremo capire meglio» (assistente sociale case manager).

La seguente unità testuale sembra mettere in luce una "comprensione narrativa" (Ricoeur, 1990) negoziata in una sorta di "danza" comunicativa che si stabilisce nell'interazione tra gli operatori nel descrivere la situazione di crescita di un bambino, che porta i componenti del gruppo anche a completare l'asserzione precedente, rilanciando in questo modo il significato che viene rielaborato nel contributo verbale successivo. Il dispiegarsi della conversazione facilita il passaggio logico nell'équipe dall'analisi multiprospettica dei bisogni sociali del bambino alla progettazione più globale e bioecologica sull'inclusione sociale dell'intera famiglia, in una *ristrutturazione* da noi connotata come già *progettuale* rispetto alla rappresentazione pregressa. Tramite questo "agire comunicativo" (Habermas, 1984), la *dialettica teoretica*, che attiene alla conoscenza del mondo e al dialogo che la mette in discussione, si sviluppa in *dialettica pratica*, che è l'esito di un dialogo razionale e che funziona attraverso la costruzione sociale del *con-senso* (Ibidem).

Tutoraggio 3 (11.11.2014)

«Le insegnanti mi hanno detto che il bambino, se viene stimolato, partecipa alle attività, però è un bambino che deve essere un po' spinto perché, se dovesse essere lasciato solo, fa i suoi giochi...» (pedagogista).

«...da solo» (assistente sociale case manager).

«Da solo, però ribadisco che dal primo anno poi si è integrato bene nel gruppo della sua sezione a scuola» (pedagogista)

«Però, per esempio lui fuori non è che parli in particolare di qualche bambino della scuola, di qualche amico. Ogni tanto va al parco, li vede e dice: "Ah sì, è un mio compagno" e dice il nome, però...» (educatrice domiciliare).

«...non li cerca nel gioco» (pedagogista).

«Rispetto al Triangolo, a me infatti era una cosa che preoccupava molto il fatto che non avessero legami» (assistente sociale case manager).

«Allora è alla base del Triangolo che è utile progettare» (assistente sociale coach).

«Infatti era una cosa che noi avevamo detto nella riprogettazione di cercare di fare» (assistente sociale case manager).

«Sì, perché quando c'è la festa di compleanno lei dice: "Non possiamo permetterci il regalo, quindi non andiamo"» (educatrice domiciliare).

«Questo c'è sempre stato, cioè il fatto che come famiglia...» (assistente sociale case manager).

«...siano molto isolati» (educatrice domiciliare).

«Però devo dire che frequentando la scuola dell'infanzia accade di frequente, nel senso che io, avendo un bambino di 4 anni, vedo che siamo

sempre gli stessi genitori che ci troviamo e che non è facile creare contatti fra famiglie» (assistente sociale case manager).

Come si può riscontrare dalle sequenze discorsive sotto trascritte, la situazione di confronto intersoggettivo nel gruppo agisce, creando una condizione di *epoché* (Husserl, 1913, 1931), per lo sviluppo di competenze ermeneutiche sull'esperienza attraverso un doppia funzione di *rispecchiamento*:

- nell'*ascolto degli interventi degli altri componenti* che creano un'eco rispetto al proprio vissuto – sia per assonanza sia per differenza semantica – e ne facilitano la traduzione narrativa;
- nell'*ascolto di sé che parla ai colleghi*, in una sorta di posizione interno/esterno nella sequenza interattiva, in cui chi interviene è contemporaneamente soggetto e oggetto del testo costruito e diventa – come dice Fröebel – "modello a sé stesso".

Queste porzioni testuali contengono frequentemente delle locuzioni che introducono la potenzialità apprenditiva promossa dalla comunicazione: «Nel sentirvi parlare...», «Da quello che tu racconti...», «Sì, e...», «Sì, però...», «Mi colpiva molto quello che ha detto...», «Come dicevi...», «Non sono d'accordo con quello che hai detto...», «Ci sentite dire...», «Adesso che vi ho raccontato...».

Tutoraggio 1 (13.12.2013)

«Nel sentirti parlare, da quello che tu racconti sembra che le difficoltà di questa bambina siano da ricollegarsi molto alla sua storia familiare, quindi alle vicende dei genitori, alle vicende di questa mamma e anche molto alla sua situazione di solitudine, per cui mi viene da dire che, anche se c'è resistenza della mamma, bisogna ancora lavorare su quest'aspetto, perché è fondamentale per sostenere l'evoluzione di questo nucleo» (assistente sociale).

Tutoraggio 2 (17.04.2014)

«Volevo dire una cosa, perché mi colpiva molto quello che stava dicendo L. [neuropsichiatra, NdA] rispetto all'interazione con questo papà sul tema delle regole. È una cosa fondamentale di P.I.P.P.I., perché ha valorizzato anche un aspetto positivo di questo papà e questo è molto importante, perché lei sta vedendo le sue strategie, che ci sta provando un po' con la figlia e lei gli spiega un pochino che cosa sarebbe meglio fare, individuando insieme al papà quella che è la criticità e quello che si potrebbe cambiare per affrontarla» (educatrice).

Tutoraggio 3 (11.11.2014)

«Io sono molto legata a questi bambini, moltissimo, devo dire, e forse magari me la racconto, però mi dà un po' l'idea nel sentirvi parlare che è come se M. avesse fatto un percorso in cui riconoscesse che ogni tappa è stata importante, per poi riuscire anche a starci in questa famiglia che è ancora "un po' così e un po' così"» (referente cittadina).

Tutoraggio 3 (11.11.2014)

«Voi ci sentite dire i progressi che ha fatto questa mamma, perché noi, conoscendo la famiglia da tanti anni, abbiamo visto anche il suo percorso, fino a riuscire ad arrivare qua con la scuola che ci racconta che la mamma va a sentire come va il figlio a scuola» (assistente sociale case manager).

Gli appuntamenti periodici di formazione riflessiva (l'elemento sopra citato della sistematicità) nel tutoraggio paiono quindi educare i professionisti a "lavorare a pensare bene" (Morin, 2004), disposizione cognitiva ed etica che riconosce gli *imprinting* e le "normalizzazioni" che una cultura iscrive nella mente degli individui che ne sono portatori/costruttori, con l'intenzione di modificarne l'effetto performativo sui comportamenti. Secondo Morin, diverse sono le funzioni in cui si declina il "pensare bene":

- collega;

- decompartmenta le conoscenze;
- abbandona il punto di vista mutilato delle discipline separate e cerca una conoscenza multidisciplinare o transdisciplinare;
- comporta un metodo per trattare le complessità;
- obbedisce a un principio che ingiunge nello stesso tempo di distinguere e di legare;
- riconosce le molteplicità nell'unità, l'unità nella molteplicità;
- supera il riduzionismo e l'olismo legando parti- tutto;
- riconosce i contesti e i complessi e permette quindi di inscrivere l'azione morale nell'ecologia dell'azione;
- iscrive il presente nella relazione circolare di passato, presente e futuro; [...]
- riconosce le forze di accecamento o di illusione della mente umana, cosa che lo porta a lottare contro le deformazioni della memoria, gli oblii selettivi, la *self-deception*, l'auto-justificazione, l'auto-accecamento (Ivi, pp. 51-52).

Per concludere, la ricerca dottorale, inserita in un ampio progetto di ricerca-intervento-formazione qual è quello costituito dal programma P.I.P.P.I., ha sperimentato gli effetti di un modello formativo per i professionisti dei servizi per la tutela – con particolare riguardo ai professionisti dell'area sociale e clinica, in cui tali pratiche risultano più inedite – che si connota per la natura intrinsecamente pedagogica delle sue finalità e dei suoi metodi, che propongono, fra l'altro, anche la già citata variabile di uno spazio interdisciplinare, mediato da "oggetti liminali" (Star, Greisemer, 1989) quali le teorie e gli strumenti comuni del metodo, dove possano emergere nuovi schemi di rappresentazione e quindi di azione.

L'approccio formativo realizzato con gli operatori si caratterizza quindi per tendere ad essere:

- "paideia" o *bildung* per la persona nella sua interezza (Jaeger, 1936; Cambi, Frauenfelder, 1984), concetto in cui viene riassunto il teleologismo connaturato all'atto educativo, che si fa così «processo di forma-azione, in quanto si propone attraverso i modelli culturali, le autorità, gli *auctores* che sono i veri maestri, capaci di guidare l'individuo sulla via del proprio perfezionamento individuale» (Xodo, 1996, p. 14). La formazione transita così,

nell'accezione e nei metodi, dalla con-formazione e dalla semplice informazione alla *tras-formazione*, secondo

«il concetto di educazione che non è solo sviluppo o assunzione di un modello o interazione endogeno-esogeno, ma *conquista*, che sempre i grandi pedagogisti, da Comenio, a Pestalozzi a Fröebel, hanno messo in luce: è cioè cambiamento, addirittura metanoia, progetto» (Orlando Cian, 1996, p. 41).

- uno spazio mentalmente e relazionalmente confortevole e un tempo più quieto rispetto ai ritmi concitati dell'agire pratico impiegati dagli operatori dei servizi per la *cura di sé*, che si attualizza nella formazione come processo di autocomprensione (Mortari, 2003, 2013; Cambi, 2010), perché possano mettere isomorficamente in campo con le famiglie negligenti pratiche di ben-trattamento che sono state da se stessi direttamente vissute;
- un processo di "*riflessione qualificante*" (Cooperrider, Sorensen, Whitney, 2000; Lacharité *et al.*, 2005; Lacharité, 2014), che consente agli operatori

«d'identifier les aspects de leurs attitudes et de leurs pratiques qui correspondent le mieux aux principes cliniques et aux stratégies d'intervention du programme et aux façons de comprendre le problème auquel il s'adresse. [...] Ce processus permet également d'assurer l'ajustement du programme aux cultures professionnelles et institutionnelles, sans toutefois faire l'économie de la fidélité aux principaux éléments du modèle proposé» (Lacharité, 2014, p. 11).

Lacharité sottolinea come questo approccio formativo inneschi nell'ecosistema dei servizi un processo di retroazione tra le teorie e le pratiche, in cui queste ultime subiscono una mutazione: da "*Evidence-Based Practice*" a "*Practice-Based Evidence*".

- l'acquisizione di *responsabilità prassica* (Dewey, 1916, p. 188) e di *saggezza pratica (phrónesis)* (McIntyre, 1984), come partecipazione ad un processo di costruzione di una comunità sociale più etica ed equa, in particolare per i suoi componenti più vulnerabili. P.I.P.P.I. propone ai professionisti, alle

organizzazioni e alla ricerca di assumere congiuntamente la sfida di una "scienza in azione" (Latour, 1989), sviluppando *partnership* e riposizionando reciprocamente risorse e linguaggi.

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

Sono ancora pochi gli studi che hanno verificato nei diversi ambiti, e in particolare in questo socio sanitario della tutela dei bambini, in cui si articola il lavoro di cura alla persona, la relazione tra la disposizione riflessiva e l'efficacia delle pratiche, fatta eccezione per alcune ricerche realizzate in questo senso nel contesto educativo (Giovannelli, 2003), per cui saranno opportuni altri percorsi conoscitivi che possano validare empiricamente il circuito virtuoso che è sembrato, tramite questo lavoro, di poter stabilire tra il modello di formazione e gli esiti dell'implementazione di un programma.

Un ulteriore versante di sviluppo euristico dell'area di indagine della presente ricerca potrebbe consistere nell'esplorazione incrociata tra le rappresentazioni degli operatori e le rappresentazioni delle famiglie – altrettanto cogenti e incisive rispetto alla rapporto che si costruisce con i servizi – nei percorsi di tutela, anche per applicare alla metodologia della ricerca il principio della partecipazione di tutti i soggetti implicati nei processi relazionali e decisionali.

«Abbiamo parole per vendere
parole per comprare
parole per fare parole
ma ci servono parole per pensare»
(Rodari, 1985, p. 52)

BIBLIOGRAFIA

- Abric J.C. (a cura di) (1994), *Pratique sociale set représentations*, Paris, PUF.
- Abric J.C. (1996), *Psychologie de la communication: theories et méthodes*, Paris, Colin.
- Abric J.C. (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville-Saint-Agne, Érés.
- Abric J.C., Tafani E. (1995), *Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation: la représentation sociale de l'entreprise*, "Cahiers internationaux de psychologie sociale", n. 4, 28, pp. 22-31.
- Albanesi C. (2004), *I focus group*, Roma, Carocci.
- Aldgate J., Jones D., Rose W., Jeffery C. (2006), *The Developing World of the Child*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Allport W.G. (1954), *The nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading.
- Althusser L. (1995), *Montesquieu: la politica e la storia*, Roma, ManifestoLibri, 1998.
- Amerio P. (1995), *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Amoròs P. et al. (2010). *Aprender Juntos, crecer en familia*. Barcelona: La Caixa.
- Arcuri L., Cadinu M.R. (1998), *Gli stereotipi*, Bologna, Il Mulino.
- Arendt A. (1958), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1964.
- Arendt A. (1963), *Sulla rivoluzione*, Milano, Edizioni di Comunità, 1996.
- Arendt A. (1978), *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Arnkil T.E., Seikkula J. (2012), *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Trento, Erickson, 2013.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati, 1998.
- Ashby W.R. (1956), *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi, 1971.
- Atkinson P. (1995), *Medical Talk and Medical Work. The Liturgy of the Clinic*, London, Sage.
- Atkinson P., Coffey A., Delamont S. (2003), *Key Themes in Qualitative Research. Continuities and Change*, Walnut Creek (CA), Altamira.
- Atkinson R. (1995), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Atkinson J.M., Heritage J. (1985), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, University Press.
- Atzei P. (a cura di) (2003), *La gestione dei gruppi nel terzo settore. Guida al cooperative learning*, Roma, Carocci.
- Axia V., Bonichini S., Moscardino U. (2003), *Dalle narrative parentali ai dati quantitativi. Etnoteorie parentali in famiglie italiane e nigeriane immigrate in Italia*, in Poderico C., Venuti P., Marcone R. (a cura di) (2003), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*, Milano, Unicopli, pp. 119-139.

- Bachelor A, Horvath A. (1999), *The therapeutic relationship*, in Hubble M.A., Duncan B.L., Miller S.D., *Heart and Soul og Change: Wath works in therapy*, Washington, DC, APA.
- Bachtin M. (1981), *Il principio dialogico*, Torino, Einaudi, 1990.
- Baker A.C., Jensen P.J., Kolb D.A. (2002), *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, London, Praeger.
- Baldry A.C. (2005), *Focus grouo in azione*, Roma, Carocci.
- Balsells M.A. (2007), *Orientaciones para promover acciones socioeducativas con familias en situación de riesgo social*, Wolters Kluwer, n. 5, pp. 1–12.
- Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci.
- Barbour R.S., Kitzinger J. (a cura di) (1999), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, London, Sage.
- Barer-Stein T. (1987), *Learning as a process of experiencing the unfamiliar*, in «Studies in the Education of Adult », n. 19, pp. 87-108.
- Barrett B., Kirk S. (2000), *Running Focus Group with Elderly and Disable Elderly Participant*, "Applied Ergonomics", n. 31, pp. 623-629.
- Barudy J., Dantagnan M. (2007), *De la bientraitance infantile: Compétences parentales et résilience*, Paris, Fabert.
- Barudy J., Marquebreucq A.P. (2005), *Les enfants des mères résilientes*, Paris, Paris, Solal Editeurs.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (a cura di) (2011), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari*, Milano, Unicopli.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bateson G. (1991), *Una sacra unità*, Milano, Adelphi, 1997.
- Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J. (1956), *Toward a theory of schizophrenia*, "Behavioral Science", n. 1, pp. 251-264.
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori.
- Baumrind D. (1991), *Parenting Styles and Adolescent Development*, in Brooks-Gunn J., Lerner R., Petersen A.C. (a cura di), *The Encyclopedia of Adolescence*, New York, Garland, pp. 746-758.
- Bechky B. (2003), *Sharing Meaning across Occupational Communities. The Transformation of Understanding on a Production Floor*, in "Organization Science", n. 14, pp. 321-340.
- Beillerot J. (1998), *L'éducation en débats: la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan.
- Benedetto L., Ingrassia M. (2010), *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*, Roma, Carocci.
- Benjamin W. (1928), *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Torino, Einaudi, 1979.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1997.

- Bernard H.R., Ryan G.W. (1998), *Qualitative and quantitative methods of text analysis*, in Bernard H.R. (a cura di), *Handbook of research methods in cultural anthropology*, Walnut Creek, CA, AltaMira, pp. 595-646.
- Bernardi L. (2005), *Percorsi di ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- Berry M., Brandon M., Chaskin R., Fernandez E., Grietens H., Lightburn A., McNamara P., Munford R., Palacio-Quintin E., Sanders J., Warren-Adamson C., Zeira A. (2007), *Identifying sensitive outcomes of interventions in community based centres*, in Berry M.(a cura di), *Identifying essential elements of change*, Leuven, Acco.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli.
- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, Franco Angeli.
- Biehal N. (2008), *Preventive Services for Adolescents: Exploring the Process of Change*, "British Journal of Social Work", n. 38, pp. 444-461.
- Billing M. (1996), *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Boden D., Zimmerman D.H. (1991), *Talk & Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Cambridge (UK), Polity Press.
- Bonardi C., Roussiau N. (1999), *Les Représentations sociales*, Paris, Dunod.
- Boni F. (2007), *Sociologia della comunicazione interpersonale*, Bari, Laterza.
- Bourdieu P. (1977), *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Bourdieu P.(1980), *Il senso pratico*, Roma, Armando, 2003.
- Bordin E.S. (1979), *The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance*, "Psychotherapy: theory, research and practice", n. 16, pp. 252-260.
- Bornstein M.H. (a cura di) (1995), *Handbook of Parenting*, London, Lawrence Erlbaum.
- Bornstein M.H. (2003), *Parenting e sviluppo infantile: considerazioni intraculturali e interculturali*, in Poderico C., Venuti P., Marcone R. (a cura di) (2003), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*, Milano, Unicopli, pp. 31-56.
- Bornstein M.H., Venuti P. (2013), *Genitorialità. fattori biologici e culturali dell'essere genitori*, Bologna, Il Mulino.
- Bove P. (a cura di) (2009), *Ricerca formativa e formazione. Contaminazione metodologiche*, Milano, Angeli.
- Bove C. (2012), *Prospettive di pedagogia culturale nei servizi per l'infanzia*, "Studium Educationis", n. 3, pp, 91-101.
- Bouchard J.M. (2002), *Partenariat et agir de communication*, in Guerdan V., Bouchard J.M., Mercier M., *Partenariat, chercheurs, praticiens, famillese*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Bouchard J.M., Sorel L., Kalubi J.C. (2004), *L'évaluation de l'enfant par ses parents: une stratégie facilitant l'appropriation de nouveaux savoirs*, «Les Cahiers de

- l'Actif, Le partenariat famille-institution: pour une dynamique co-éducative », janvier/avril, n. 332/333-334-335.
- Bowlby J. (1979), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, Raffaello Cortina, 1982.
- Bowlby J. (1979), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, Raffaello Cortina, 1982.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- Branch S., Homel R., Freiberg K. (2013), *Making the developmental system work better for children: lessons learned implementing an innovative programme*, "Child and Family Social Work", n. 18, pp. 294–304.
- Brandon M. (2010). *Identifying outcomes at the sunshine family centre in outer London*, in Maluccio A.N., Canali C., Vecchiato T., Lightburn A., Aldgate J., Rose W. (a cura di), *Improving outcomes for children and families. Finding and using international evidence*, London, Jessica Kingsley Publisher, pp. 153-165.
- Braga P. (2010), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Azzano San Paolo (BG), Junior Edizioni.
- Braconnier V., Humbeeck B. (2006), *Un modèle d'évaluation del gravité du danger menaçant l'enfant dans le familles en difficulté*, "Psychopathologie et clinique sociale", vol. 2, nn. 3-4, pp. 51-57.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Rendere umani gli umani*, Trento, Erickson, 2010.
- Bruner, J., (1956) *Il pensiero: strategie e categorie*, Roma, Armando, 1969.
- Bruner J. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza.
- Buber, M. (1959), *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni di comunità, 1993.
- Burford G. (2010), *Famiglie che partecipano, Per l'inclusione sociale di bambini e ragazzi*, "Lavoro Sociale", n. 1, pp. 7-18.
- Cadei L. (2008), *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, Macerata, Edizioni Università di Macerata.
- Cambi F. (a cura di) (2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F., Fraunfelder E. (a cura di) (1984), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli.
- Canevaro A. (a cura di) (1991), *La formazione dell'educatore professionale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Carkhuff R. (1973), *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson, 1988.
- Caronia L. (2004), *Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche*, "Enciclopedia", vol. VII, n. 15, pp. 21-47.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, Franco Angeli.
- Catarsi E. (a cura di) (2004), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*, Tirrenia (PI), Edizioni Del Cerro.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci.
- Cavarero A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cavazza N. (2005), *Atteggiamenti, rappresentazioni sociali e cambiamento. Il ruolo della comunicazione*, in Sarchielli G., Zani B., *Persone, gruppi e comunità*, Il Mulino, Bologna, pp. 163-182
- Cell E. (1984), *Learning to Learn from Experience*, Albany, State University of New York.
- Chamberland C. et al. (2010), *Recherche évaluative de l'initiative AIDES, Action Intersectorielle pour le Développement des Enfants et leur Sécurité*, n. projet 6150-U1, Montréal, Québec.
- Chamberland C., Léveillé, N. Trocmé (a cura di) (2007), *Protéger les enfants, aider les adultes: deux univers à rapprocher*, Montréal, PUQ.
- Chinosi L., Scali P. (2014), *il bambino in pezzi. Ricomposizioni possibili tra il Sistema Giudiziario e i Servizi di Tutela*, Molfetta (BA), La Meridiana.
- Cipolla C. (a cura di) (1998), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Cirillo S. (2005), *Cattivi genitori*, Milano, Raffaello Cortina.
- Clandinin J.D., Connelly M. (2000), *Narrative Inquiry*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Clerici R. (2009), *Qualitativo e quantitativo*, in Felisatti E., Clerici R. (a cura di), *la formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Padova, CLEUP, pp. 23-30.
- Cole M. (1995), *Culture and Cognition Development from Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation*, in "Culture & Psychology", vol. 1, n. 1, pp. 25-54.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci.
- Colombo M., Varani A. (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica dell'insegnamento*, Bergamo, Junior Edizioni.
- Contini M.G. (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimento*, Roma, Carocci.
- Contini M.G. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci.

- Contini M.G., Genovese G. (1997), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia.
- Contini M.G., Manini M. (2007), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci.
- Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 1 I paradigmi di riferimento*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3 Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, Milano, Franco Angeli.
- Couturier Y., Hout F. (2003), *Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale: explorations conceptuelles et épistémologiques*, in "Nouvelles pratiques sociales", vol 16, n. 2, pp. 106-124.
- Cronen V., Pearce W. B. (1982), *The Coordinated Management of Meaning. A theory of communication*, in Dance F.E.X. (a cura di), *Human communication theory*, New York, Harper & Row, pp. 61-89.
- Cyrulnik, B. (2000), *La résilience ou le ressort intime*, n Pourtois, J.P., Desmet, H., (a cura di), *Relation familiale et résilience*, Paris, L'Harmattan, pp. 95-111.
- Cyrulnik, B. (2002), *I brutti anatroccoli*. Firenze, Milano, Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2005), *La bientraitance contextualisée*, in Desmet, H., Pourtois, J.P. (a cura di), *Culture et bientraitance*, Bruxelles, de Boeck, pp. 25-36.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- Dallanegra P., Fava E. (2012), *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*, Milano, Franco Angeli.
- Davies C., Ward H. (2012), *Safeguarding Children across Services*, London-Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Dawson K., Berry M. (2002), *Engaging families in child welfare services: An evidence based approach to best practice*, "Child Welfare", n. 81, 2, pp. 293-317.
- Delachoux et Niestlé.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina.
- Demetrio D. (a cura di) (1999), *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Milano, Unicopli.
- De Monticelli R., Conni C. (2008), *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*, Milano, Bruno Mondadori.
- De Montigny F., Lacharité C. (2008), *Modeling Parents and Nurses Relationships*, in "Western Journal of Nursing Research", n. 30, 6, pp. 743-758.

- De Montigny F., Lacharité C. (2012), *Perceptions des professionnels de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants*, "Enfances Familles Générations", n. 16, pp. 53-73.
- de Saussure F. (1916), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1967.
- Denzin N.K. (1978), *The Research Act*, Chicago, Aldine.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2005), *The sage handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publication.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J. (1925), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1965.
- Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo. Una riformulazione dl rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1939), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
- Di Blasio P. (a cura di) (2005), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Milano, Unicopli.
- Di Nicola P. (2008), *Famiglia: sostantivo plurale. Amarsi, crescere e vivere nelle famiglie del terzo millennio*, Milano, Franco Angeli.
- Di Nubila R.D. (2000), *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Tecom Project, Ferrara.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie Experiental Learning*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Dilthey W. (1919), *Critica della ragione storica*, Torino, Einaudi, 1982.
- Dishion T.J., McMahon R.J. (1998), *Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation*, "Clinical Child and Family Psychology Review", n. 1, pp. 61-75.
- Doise W. (2005), *Les Représentations sociales*, in Dubois N. (a cura di), *Psychologie sociale de la cognition*, Paris, Dunod, pp. 153-207)
- Doise W., Mugny G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna.
- Doise W., Palmonari A. (a cura di) (1986), *L'étude des représentations sociales*, Paris,
- Doise W., Clemence A., Lorenzi-Cioldi F. (1992), *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Donati P. Solci R. (2011), *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Drew P., Heritage J. (a cura di) (1993), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press.
- Dumbrill G.C. (2006), *Parental experience of child protection intervention: a qualitative study*, "Child Abuse & Neglect", n. 30, pp. 27-37.

- Dunst C.J., Trivette G.M, Deal A.G. (1994), *Meaning and key characteristics of empowerment*, in "Supporting and Strengthening Families, sous la dir. De C.J Dunst, C.M. Trivette et A.G. Deal, Brookline, pp. 12-28.
- Duranti A. (2003), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma, Carocci.
- Duranti A. (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma, Carocci.
- Durkheim É. (1898), *Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive*, in Izzo A. (a cura di), *Émile Durkheim. Antologia di scritti sociologici*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- Dutt C. (1995) (a cura di), *Dialogando con Gadamer*, Milano, Raffaello Cortina.
- Eckert P. (1933), *The School as a Community of Engaged Learners*, manoscritto non pubblicato, cit. in Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma, Carocci, 1998.
- Edwards D. (1997), *Discourse and Cognition*, London, Sage.
- Edwards D., Potter J. (1992), *Discursive Psychology*, London, Sage.
- Emde R.N. (1991), *L'esperienza relazionale del bambino piccolo: aspetti evolutivi e affettivi*, in Sameroff A.J., Emde R.N. (a cura di), *I disturbi della relazione nella prima infanzia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.L. (a cura di), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, New York.
- European Commission (2013a), *Commission Recommendation of 20.2.2013, Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage*, Brussels: European Commission, C (2013) 778 Final.
- European Commission (2013b), *Communication from the Commission Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014-2020*, COM(2013) 83 Final
- European Commission (2013c), *Social Investment Package Key Facts and Figures*, Brussels.
- European Commission (2013d), *Parenting Support Policy Brief*.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli.
- Fablet D. (a cura di) (2008), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Fava, E., Masserini, C. (2002), *Efficacia delle psicoterapie nel servizio pubblico. Il contributo della ricerca valutativa alla clinica*, Milano, Franco Angeli.
- Fava Vizziello G. (2007), *La genitorialità come costruito trasversale: prospettive cliniche e di ricerca*, in Bastianoni P., Taurino A. (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Milano, Unicopli, pp. 149-173.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di) (2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Franco Angeli.

- Ferrari M. (2004), *Riflettere*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Fernandez E. (2007), *Supporting Children and Responding to Their Families: Capturing the Evidence on Family Support*, "Children and Youth Services Review", n. 29, pp. 1368-1394.
- Festinger L. (1957), *La teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Fixsen D.L., Naoom S.F., Blasé K.A. Friedman R.M., Wallace F. (2005), *Implementation research: a synthesis of literature*, University of South Florida.
- Flament C. (1989), *Structures et dynamique des représentations sociales*, In Jodelet D. (a cura di), *Le Représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 204-219.
- Flament C. (1994), *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, in Abric C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp. 37-58.
- Folgheraiter, F. (2000), *L'utente che non c'è. Lavoro di rete ed empowerment nei servizi alla persona*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2007), *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2013), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Milano, Franco Angeli.
- Fonagy P., Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini e Associati.
- Formenti L. (2000), *La formazione autobiografica. Confronto fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Scientifica.
- Formenti L. (2002), *Dar voce al cambiamento*, Milano, Unicopli.
- Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Milano, Raffaello Cortina.
- Formenti L. (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano, Guerini.
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Cortina.
- Foucault M. (1962), *Malattia mentale e psicologia*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Foucault M. (1963), *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Torino, Einaudi, 1969.
- Fox N. (1999), *Beyond Health. Postmodernism and Embodiment*, London, Free Associations Books.
- Fruggeri L. (2005), *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Roma, Carocci.
- Fruggeri L. (2007), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*, Roma, Carocci.

- Fruggeri L. (2011), *Le famiglie chiedono aiuto. Rappresentazioni e modelli d'intervento nei servizi territoriali*, in Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (a cura di), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Milano, Unicopli, pp. 33-48.
- Fruggeri L. (2014), *Famiglie contemporanee e servizi educativi in Italia: la necessità di una relazione co-ecolutiva*, in Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Parma, Edizioni Junior, pp. 33-45.
- Gadamer H.G. (1960) *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1986.
- Gadamer H.G. (1963), *Il problema della coscienza storica*, Guida, Napoli, 1974.
- Gallagher S., Zahavi D. (2009), *La mente fenomenologica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gardner H. (1991), *The Unschooled Mind*, New York, Basic Books.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnometodology*, Cambridge, Polity Press.
- Gattico E., Mantovani S., (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Gee J.P. (1999), *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, London, Routledge.
- Geertz C. (1973), *Interpretazioni di culture*, Bologna, Il Mulino.
- Gherardi S., Nicolini D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Gherardi S. (2000), *From Organizational Learning to Practice-based Knowing*, in "Uman Relations", n. 53, 8, pp. 1057-1080.
- Giovannelli M. (2003), *Relationship between Reflective Disposition toward Teaching and Effective Teaching*, "The Joournal pf Educational Research", n. 96, 5, pp. 293-309.
- Glaser B., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago.
- Goffman E. (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Sharon J.D., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, Teramo, Giunti Lisciani, 1991.
- Gray J. (2002), *National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families*, in Ward H., Rose W. (a cura di), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*, London, Jessica Kingsley Publisher, pp. 169-193.
- Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Greenson R.R. (1965) *The working alliance and the transference neuroses*, in «Psychoanalytic Quarterly», n. 34, pp. 155-81.
- Guala C. (2003), *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*, Saveria Mannelli, Rubbettino Editore.
- Guidicini, C. (2003), *Questionari interviste storie di vita. Come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*, Milano, Franco Angeli.

- Guimelli C. (2003), *Le Modèle des schèmes cognitifs de base (SCB). Méthodes et applications*, Abric J.C., *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Érès.
- Habermas J. (1971), *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari, 1981.
- Habermas J. (1984), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Hall C. (1997), *Social Work as Narrative. Storytelling and Persuasion in Professional Texts*, Aldershot, Ashgate.
- Harkness S., Super C.M. (1992), *Parental ethnotheories in action*, in Sigerl I., Mc Gillicuddy-DeLisi A.V., *Parental Belief Systems. The Psychological Consequences for Children*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 373-392.
- Harkness S., Super C.M. (1996), *Parents Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions and Consequences*, Guilford, New York.
- Heidegger M. (1950), *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1979.
- Heider (1958), *La psicologia delle relazioni interpersonali*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Heritage J., Clayman S. (2010), *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*, Cambridge, Blackwell Pub.
- Holland S. (2010), *Engaging children and their parents in the assessment process*, in Horwath J. (a cura di) (2010), *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Husserl E. (1913), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi, 2002.
- Husserl E. (1931), *Meditazioni cartesiane*, Milano, Bompiani, 1994.
- Husserl E. (1936), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1968.
- Husserl E. (1937), *Esperienza e giudizio*, Silva, Milano, 1960.
- Illich I. (1971), *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972.
- Illich I. (1977), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson, 2008.
- Inghilleri P. (2009), *Psicologia culturale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ion J., Tricart J. (1984), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.
- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Iori, V. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Ivey A.E., Bradford Ivey M. (2003), *Il colloquio intenzionale e il counselling*, Roma, LAS, 2004.
- Jaeger W. (1936), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1963).
- Jaoui H. (1979), *Créa. Pratiques*, Paris, Editions de l'Épi.
- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori.

- Jedlowski P. (2005), *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Jordan B. (1992), *Artifacts and Social Interactions in High Technology Work Setting: Building a Shared Representation of the Word*, in "Social Sciences and Medicine", n. 28, 9, pp. 925-944.
- Jodelet D. (1984), *Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*, in Moscovici S. (a cura di), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 85-121.
- Jodelet D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Johnson *et al.* (2007), *Toward a Definition of Mixed Methods Research*, "Journal of Mixed Method Research", n. 1, pp. 112-133.
- Kanitzsa S. (1992), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci.
- Kaplan A. (2007), *The conduct of Inquiry Methodology for Behavioural Sciences*, in Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Kaufmann J.C. (2007), *L'intervista*, Il Mulino, Bologna.
- Kazi M. (2003), *Realist Evaluation for Practice*, "British Journal of Social Work", n. 33, pp. 803-818.
- Kelly G.A. (1963), *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Kuhn T.S. (1962a) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978.
- Kuhn T.S. (1962b) *Le rivoluzioni scientifiche*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- Knodel J. (1993), *The Design and Analysis of Focus Group Studies: A Practical Approach*, in Morgan D.L. (a cura di), *Successful Focus Group: Advancing the State of Art*, London, Sage.
- Knorth (2008), *Under one roof: a review and selective meta-analysis on the outcome of residential child and youth care*, "Children and youth services review", n. 30, pp. 123-140.
- Knorth, E.J., Kalverboer, M.E., Knot-Dickscheit, J. (2010), *Inside out. How interventions in child and family care work*, Apeldorn, Garant.
- Knowles M. (1973), *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- Krippendorff K. (1980), *Content analysis. An Introduction to its Methodology*, Beverly Hills, Sage.
- Krueger R. A. (1994), *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Lacharité. C. (2006), *Manuel du questionnaire sur la perception des professionnels au sujet des parents*, Document inédit, CEIDF/UQTR.
- Lacharité C. (2011), *Négligence envers les enfant et actions collectives auprès des parents: vers une pratique centre sur l'expérience parentale des besoins des enfants dans l'animation de groups de parole de parents*, in Zaouche-Gaudron

- Lacharité C. (2014), *Programme d'aide personnelle, familiale et comunitaire: PAPFC2. Guide de programme*, (éd. Rév.), Trois-Rivières, Québec, CEIDF/UQTR.
- Lacharité, C., Dubé, M., Baker, M. (2002), *L'action bénévole comme stratégie de promotion de la santé*, Rapport de recherche présenté à la Régie Régionale Mauricie/Centre du Québec.
- Lacharité, C., de Montigny, F., Miron, J.M. et coll. (2005), *Le soutien professionnel aux parents à risque ou en difficulté: modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins*, Rapport présenté au Fond québécois de recherche sur la société et la culture.
- Lacharité C., Éthier, L.S., Nolin P. (2006), *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, "Bulletin de psychologie", n. 59, pp. 381-394.
- C. (a cura di), *Précarités et education familiale*, Toulouse, Érès, pp. 393-400.
- Lagemann E.C. (2000), *An Elusive Science*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Latimer J. (1997), *Giving Patients a Future. The Constituting of Classes in an Acute Medical Unit*, "Sociology of Health and Illness", n. 19, 2, pp. 23-53.
- Latour B. (1989), *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Ivrea, Edizioni di Comunità, 1998.
- Lave J., Wenger E. (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D., David A., Grenon E. (2005), *Le soutien parental offert par les membres du réseau social: le point de vue des mères en situation de vulnérabilité*, "Santé mentale au Québec", n. 30, 2, pp. 139-163.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Edizioni Junior, 2012.
- Lazarfeld P.F. (1969), *Dai concetti agli indici empirici*, in Boudon R., Lazarfeld P.F., *L'analisi empirica dei fatti sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Lecomte R. (2002), *Fondamenti teoriques et identité professionnelle en service social*, "Le politique sociales", nn. 1-2; pp. 12-24.
- Leone L. (2009), *Prospettive e priorità per una valutazione che viene da lontano: il settore delle politiche sociali*, "Servizi Sociali Oggi", n. 6, pp. 1-10.
- Leveillé S., Chamberland C. (2010), *Toward a general model for child welfare and protection services: meta-evaluation of international experiences regarding the adoption of the Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families (FACNF)*.
- Lévinas E. (1969), *Etica e infinito. Il volto dell'Altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Roma, Città Nuova, 1984.
- LeVine R.A., New R.S. (2008), *Anthropology and Child Development. A Cross-cultural Reader*, Blackwell Publishing.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti Editore, 2011.
- Lewin K. (1936), *Principi di psicologia topologica*, Firenze, Edizioni OS, 1961.
- Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

- Lightbourn A., Warren-Adamson C. (2007), *Evaluating family centres: the importance of sensitive outcomes in cross-national studies*, in Berry M. (a cura di), *Identifying essential elements of change*, Leuven, Acco.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills (CA), Sage Publications.
- Lindgren A. (1945), *Pippi Calzelunghe*, Milano, Salani, 1988.
- Lingiardi V. (2002), *L'alleanza terapeutica: teoria, ricerca e clinica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Loder J.I. (1981), *The Transforming Moment: Understanding Convictional Experiences*, San Francisco, Harper & Row.
- Lumbelli L. (1990), *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in Balduzzi G.E., Telmon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Bologna, CLUEB, pp. 225-241.
- Luthar S.S. (2003), *Resilience and Vulnerability: Adptation in the Context of Childhood Adversities*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Bologna, Il Mulino.
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L. (2010), *Famiglie multiproblematiche. Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*, Milano, Franco Angeli.
- Mantegazza R. (a cura di) (1996), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, EMI.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Maci F. (2011), *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*, Trento, Erickson.
- Marchesi G., Tagle L., Befani B. (2011), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*, Ministero dello sviluppo economico, <http://www.dps.mef.gov.it/materialiuval>.
- Maselli M., Zanelli P. (2013), *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Massa R. (a cura di) (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza.
- Massa R. (1992), *La clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1980), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio, 1987.
- Mazzoleni C. (2004), *Empowerment familiare. Il lavoro psicosociale integrato per promuovere benessere e competenza*, Trento, Erickson.
- Mccroskey J., Meezan W. (1998), *Family-Centered Services: Approaches and Effectiveness*, "The Future of Children", n. 8, 1, pp. 54-71.
- McGoldrick M., Carter E.A. (a cura di) (1980), *The Family Life Circle: A Framework for Family Therapy*, New York, Gardner Press.
- McIntyre A. (1984), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli.
- McNamara P. (2010), *Assessing practice in a child and family centre in Australia*, in Maluccio A.N., Canali C., Vecchiato T., Lightbourn A., Aldgate J., Rose W. (a

- cura di), *Improving outcomes for children and families. Finding and using international evidence*. London, Jessica Kingsley Publisher, pp. 192-203.
- Marelli L. Orso P. (2008), *Interventi educativi a casa e a scuola. Quale rete per crescere?* Milano, Franco Angeli.
- Masten A.S. (2006), *Promoting resilience in development: a general framework for systems of care*, in Flynn R.J., Dudding P.M., Barber J.C., *Promoting resilience in child welfare*, Ottawa, University of Ottawa Press.
- Masten A.S. (2009), *Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development*, *Education Canada*, n. 49, 3, pp. 28-32.
- Mead G.H. (1934), *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Morris
- Mezirow J. (a cura di) (1990), *Foster Critical Reflection*, in "Adulthood", San Francisco, Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (1998), *On critical reflection*, "Adult Education Quarterly", n. 48, 3, pp. 185-191.
- Milan G. (2002), *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, CLEUP.
- Milani P. (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- 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*, Padova, Kite Edizioni.
- Milani P. (2012), *Un'assente molto presente: la famiglia di origine*, in Regione del Veneto, Osservatorio Regionale Politiche Sociali, *Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale*, Pieve di Soligo (TV), Grafiche Bernardi, pp. 33-50.
- Milani P. (2013), *La famiglia nella comunità locale: un'esperienza di solidarietà fra famiglie per prevenire l'allontanamento dei bambini*, in Pati L. (a cura di), *Pedagogia della Famiglia*, Brescia, La Scuola, pp. 146-163.
- Milani P. (2014), *La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza*, in Formenti L. (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano, Guerini, pp. 135-153.
- Milani P. (2015), *Analyse réflexive et co-construction des pratiques entre chercheurs et praticiens pour co-construire l'intervention entre praticiens et familles: questions et défis pour la recherche et la formation*, in G. Seraphin (sous la dir. de), *Observer l'enfance en danger: articuler recherche et pratique en protection de l'enfance*, Journée d'étude internationale à l'occasion des 10 ans de l'Observatoire Nationale Enfance en Danger (ONED), Paris, 14.10.2014, "La Documentation Française", Paris, 2015, pp.15-25.
- Milani P., Serbati S., Ius M., Di Masi D., Zanon O., Ciampa A., Tangorra R (2014). *Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care*. Peer Review, European Commission, Division of Employment, Social Affairs and Inclusion, <http://>

//ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1024&langId=en&newsId=2133&furtherNews=yes.

- Milani P. *et al.*, (2013), *P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Rapporto di ricerca finale*, in Quaderni della Ricerca Sociale, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, pp. 1-241, http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/InfanziaAdolescenza/Documents/Report%20P.I.P.P.I.%202011-2012_Quaderni%20Sociali_24.pdf.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I.. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, BeccoGiallo, Padova, nuova edizione riveduta e ampliata.
- Milani P., Ius M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Roma, Carocci.
- Milner J., O'Byrne P. (2005), *L'assessment nei servizi sociali*, Erickson, Trento.
- Milova H. (2010), *Working with parents of vulnerable children: can schooling issues be a basis for cooperation?*, in Knorth E.J., Kalverboer M.E., Knot-Dickscheit J., *Inside out. How interventions in child and family care work*, Apeldorn, Garant.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) (2013), *Bambine e bambini temporaneamente fuori dalla famiglia di origine. Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31 dicembre 2010*, "Quaderni della Ricerca Sociale", n. 26. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Minuchin S. (1974), *Famiglie e terapie della famiglia*, Roma, Astrolabio, 1976.
- Molder H., Potter J. (2005), *Conversation and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moliner P. (1995), *Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales*, in "Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale", n. 40, pp. 62-70.
- Moliner P. (2001), *La Dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble.
- Mohr D.C. (1995), *Negative Outcome in Psychotherapy: A Critical Review*, "Clinical Psychology: Science and Practice", vol, 2, 1, pp. 1-27.
- Morgan D.L., Krueger R.A. (1998), *The Focus Group Kit*, Thousand Oaks, Sage.
- Morin E. (1986), *Il metodo. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E. (2004), *Il metodo. Etica*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Morin E. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.

- Mortari L., Camarlinghi R., D'Angella F. (2009), *Guadagnare sapere dall'esperienza*, "Animazione Sociale", 3.
- Mortari L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino, Mondadori.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci.
- Moscovici S. (1961), *La Psychanalyse, son image e son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. (1984), *Psicologia sociale*, Roma, Borla, 1989.
- Moscovici S. (a cura di) (1994), *La relazione con l'altro*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Mucchielli R. (1983), *Apprendere il counseling*, Trento, Erickson, 1987.
- Mounier E. (1950), *Il personalismo*, Milano, Garzanti, 1952.
- Munari A. (2002), *Per un approccio psico-culturale alla formazione*, in "Adulità", n. 16, pp. 93-102.
- Nigris E. (a cura di) (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci.
- Nisbitt R., Ross I. (1980), *L'inferenza umana. Strategie e lacune del giudizio sociale*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Norcross J.C. (2002), *Psychotherapy relationship that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*, New York, NY Oxford.
- Nuzzaci A., (2011), *Pratiche riflessive, riflessività, insegnamento*, "Studium Educationis", XII, n.3, pp. 9-26.
- Ochs E., Sterponi L. (2003), *Analisi delle narrazioni*, in Mantovani G., Spagnolli A. (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino.
- Ogden T, Bjørnebekk G., Kjøbli J., Patras J. Christiansen T., Taraldsen K, TOLLEFSEN N. (2012), *Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs. A pilot study*, "Implementation Science", n. 7, pp. 49-65.
- Olson D.H.L., Russell C.L., Sprenkle D.H. (1983), *Circumflex model of marital and family system*, "Family Process", n. 22, pp. 69-83.
- Orlando Cian, D. (1996), *Formazione e educazione: verso l'integrazione dei due saperi*, "Studium Educationis", n. 1, pp. 36-44.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Orlando Cian D. (2000), *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, "Studium Educationis", n. 4, pp. 616-627.
- Orlando Cian, D. (2004), *Il concetto di persona dall'esperienza educativa*, in Xodo C. (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 67-99.
- Osgood C.E., Suci G., Tannenbaum P. (1957), *The measurement of meaning*, Urbana (IL), University of Illinois Press.
- Palmonari A., Doise W. (1986), *Caractéristiques des représentations sociales*, in Doise W., Palmonari A. (a cura di), *L'Étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachau & Niestlé, pp. 12-33.

- Palmonari A., Emiliani F. (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Palmonari A., Emiliani F. (a cura di) (2014), *Psicologia delle rappresentazioni sociali. Teoria e applicazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Palumbo M., Garbarino E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Milano, Franco Angeli.
- Parker R., Ward H., Jackson S., Aldgate J., Wedge P. (1991), *Looking after children. Assessing Outcomes in Child care*, London, HMSO.
- Patton M.Q. (1998), *Alla scoperta dell'utilità del processo*, in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 325-336, 2007.
- Pawson R., Tilley N. (1998), *Realistic evaluation*, London, Sage.
- Pearce, W. B., Cronen, V. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. New York: Praeger.
- Perrenoud P. (2002), *Adosser la pratique reflex ive aux sciences sociales, condition de la professionnalitation*, "Conference d'ouverture de l'École d'été de IUFM du pôle Grand est, Arras.
- Piaget J. (1921), *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Editrice Universitaria, 1952.
- Piaget J. (1926), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Einaudi, 1955.
- Piccardo c., Benozzo A. (1996), *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Milano, Franco Angeli.
- Pieretti A. (1986), *Ricoeur: la fenomenologia della volontà come metodo di invio all'originario*, in Ricoeur P., *La semantica dell'azione*, Milano, Jaca Book.
- Poderico C., Venuti P., Marcone R. (a cura di) (2003), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*, Milano, Unicopli.
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo C. (1990), *La formazione di insegnanti/ricercatori*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007), *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano, Raffaello Cortina.
- Popper K.R. (1934), *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1970.
- Popper K.R. (1953), *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Popper K.R. (1969), *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Popper K.R. (1969), *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Il Mulino, Bologna, 2009.

- Popper K.R. (1972), *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Roma, Armando, 1979.
- Popper K.R. (1979), *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*, Milano, Il Saggiatore, 1987.
- Popper K.R. (1982), *Logica della ricerca e società aperta*, La Scuola, Brescia, 1989.
- Potter J. (1996), *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*, London, Sage.
- Potter J. (1997), *Discourse Analysis as a way of Analysing Naturally Occurring Talk*, London, Sage.
- Potter J., Wetherell M. (1987), *Discourse and Social Psychology*, London, Sage Publisher.
- Pourtois J.P., Desmet H. (a cura di) (2000), *Relation familiale et résilience*, Paris, L'Harmattan.
- Pourtois J.M., Desmet H. (2006), *L'educazione post-moderna*, Tirrenia (PI), Edizioni Del Cerro.
- Prezza M., Principato M.C. (2002), *La rete sociale e il sostegno sociale*, in Prezza M., Santinello M. (a cura di), *Conoscere la comunità*, Bologna, Il Mulino, pp.193-234.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Quinton D. (2005), *Themes from a UK Research initiative on supporting parents*, in Scott J., Ward H. (a cura di), *Safeguarding and promoting the well-being of children, families and Communities*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, pp. 151-167.
- Racine G. (2000), *La production de saviors d'expérience chez les intervenants sociaux: le rapport entre l'expérience individuelle et collective*, Montréal, L'Harmattan.
- Raineri M.L. (2005), *Prefazione*, in Taylor C., White S., *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*, Trento, Erickson, pp. 11-12.
- Resnick L.B. (1987), *Learning in School and Out*, in "Educational Researcher", n. 6, 9, pp. 13-20, trad. It. *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.
- Resnick L.B. (1989), *Knowing and Learning Issues for a Cognitive Science of Instruction*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Righetti F. (2013), *Il racconto di sé tra temporalità ed etica. Paul Ricoeur e la teoria della narrazione*, "Lo sguardo", n. 11, pp. 214-228.
- Reggio P. (2010), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci.
- Ricoeur P. (1974), *La sfida semiologica*, Roma, Armando, 2006.
- Ricoeur P. (1977), *La semantica dell'azione*, Milano, Jaka Book, 1986
- Ricoeur P. (1983), *Tempo e racconto*, Milano, Jaka Book, 1986.
- Ricoeur P. (1986), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Milano, Jaka Book, 1989.

- Ricoeur P. (1990) *Sé come un altro*, Milano, Jaka Book, 1993.
- Ricolfi L. (1995), *La ricerca empirica nelle scienze sociali. Una tassonomia*, in "Rassegna italiana di Sociologia", XXXVI, n. 3, pp. 389-418.
- Rodari G. (1985), *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino, Einaudi.
- Rodrigo M.J., Martín J.C., Máiquez M.L., Rodríguez G. (2007), *Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts*, "Children and Youth Services Review", n. 29, pp. 329–347.
- Rogers C. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Rogers C. (1970), *I gruppi di incontro*, Roma, Astrolabio, 1976.
- Rogoff B. (1990), *Imaparando a pensare: l'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rogoff B. (1995), *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*, *Social Cultural Studies in Mind*, Cambridge (MA), University of Cambridge Press.
- Rogoff (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Rorty R. (1982), *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- Rotter G.S. (1972), *Attitudinal Points of Agreement and Disagreement*, "Journal Social Psychology", vol. 86, pp. 211-218.
- Ruch G. (2005), *Relationship-Based Practice and Reflective Practice: Holistic Approach to Contemporary Child Care Social Work*, "Child and Family Social Work", n. 10, pp. 111-123.
- Rutter M.(1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, "American Journal of Orthopsychiatry", n. 57, pp. 316-331.
- Scabini E., Iafrate R. (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Bologna, Il Mulino.
- Sclavi M. (2000), *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Le Vespe.
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.
- Schön D. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Searle J.R. (1969), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.
- Sellenet C. (2006), *L'enfance en ranger. Ils n'ont rien vu?*, Paris, Belin.
- Sellenet C. (2007), *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*, Paris, L'Harmattan.
- Sellenet C. (2004), *Silence...On parle! Animer des groups de parole de parents*, Paris, L'Harmattan.
- Serbati S., Milani P. (2012), *La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori*, *MinoriGiustizia*, n. 3, pp. 111-119.
- Serbati S. Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, Carocci.

- Shaw I.F., Greene J.C., Melvin M.M (2006), *The sage handbook of evaluation*, London, Sage.
- Sherif M. (1951), *A preliminary Experimental Study of Intergroup Realties*, in Roher J.H., Sherif M. (a cura di), *Social Psychology at the Crossroads*, New York, Harper.
- Sherman E., Reid W. (1994), *Qualitative research in social work*, New York, Columbia University Press.
- Sinclair J., Wilson K., Gibbs I. (2005), *Foster Placements. Why They Succeed and Why They Fail*, London, Jessica Kingsley Publisher.
- Silverman D. (a cura di) (1991), *Qualitative Research. Theory, Method, Practice*, London, Sage.
- Silverman D. (2000), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carocci, 2008.
- Sità C. (2005), *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola.
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Smorti A. (1997), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni*, Firenze, Giunti.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci.
- Speltini G., Palmonari A. (1999), *I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Roma, Seam.
- Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in Palumbo M. (a cura di), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli.
- Stame N. (2002), *Why a movement for theory in evaluation?*, European Evaluation Society, Fifth Conference in *Theory, Learning and Evidence: three Movements in Contemporary Evaluation*, Seville, 10-12 October 2002.
- Stame N. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli.
- Star S.L., Greisemer J. (1989), *Institutional Ecology, "Translations" and Coherence: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939*, in "Social Studies of Sciences", n. 19, p. 387
- Stefanini L. (1950), *La mia prospettiva filosofica*, Treviso, Edizioni Canova.
- Stefanini L. (1952), *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico. Esposizione e critica costruttiva*, Padova, Cedam.
- Stefanini L. (1954), *Personalismo educativo*, Roma, Edizioni Bocca.
- Stern D. (2004), *Il momento presente*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, Sage.
- Strauss C., Quinn N. (1994), *Un'antropologia cognitivo-culturale*, in Borofsky R. (a cura), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, pp. 348-366, 2000.

- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- Super C.M., Harkness S. (1997), *The cultural structuring of child development*, in Dasen J.W., Sarawarhi T.S. (a cura di), *Handbook of Cross Cultural Psychology*, vol. II, Boston, Allyn and Bacon, pp. 345-368.
- Tarozzi M., Mortari L. (a cura di) (2010), *Phenomenology and Human Sciences Research Today*, Bucarest, Zeta Books.
- Tarozzi M. (a cura di) (2006), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento, IPRASE.
- Tarozzi M., Mortari L. (a cura di) (2010), *Phenomenology and Human Sciences Research Today*, Zeta Books, Bucarest.
- Taylor C., White S. (2000), *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*, Trento, Erickson, 2005.
- Tobin J.J., Wu David Y.H., Davidson D. (1989), *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Tobin J.J., Hsueh Y., Karawa M. (2010), *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Tochon F.V. (2008), *A Brief History of Videofeedback and its Role in Foreign Language Education*, "Calico Journal", vol. 25, n. 3, pp. 420-435.
- Tochon F.V., Miron J.M. (2008), *Parents responsables*, Québec, PUQ.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Trincherò R. (2009), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza.
- Trivellato U. (2009), *La valutazione di effetti di politiche pubbliche: paradigma e pratiche*, IRVAPP.
- Trombetta C., Rosiello L. (2001), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- Van Dijk A. (2004), *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Roma, Carocci.
- Van Manen M. (1990), *Resaerching Lived Experience*, Albany (NY), State University of New York.
- Varela F.J. (1978), *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in Watzlawick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli, 1988, pp. 259-272.
- Varisco B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano: Guerini Studio.
- Venza G. (2007), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, Franco Angeli.
- von Bertalanffy L. (1968), *Teoria Generale dei Sistemi*, Milano, Mondadori, 2004.
- von Foerster H. (1957), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.
- von Glasersfeld E. (1989), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London & Washington, The Falmer Press.
- Vygotskij L. (1929), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Vygotskij L. (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Firenze, Giunti-Barbera, 1954.

- Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Milano, Cortina.
- Ward H. (1995), *Looking after children: research into practice*, London, HMSO.
- Ward H. (2004), *Working with managers to improve services: changes in the role of research in social care*, "Child and Family Social Work", n. 9, pp. 13–25.
- Watzlawick P. (1978), *La realtà inventata*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Weber M. (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1980.
- Weick K.E. (1995), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Weiner B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, "Psychological Review", n. 92, pp. 548-573.
- Weiner B. (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer-Verlag.
- Weiss C. (1997), *La valutazione basata sulla teoria: passato presente e futuro*, in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 353-370.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.
- Wetherell M., Taylor S., Yates S.J. (2001), *Discourse as Data: A Guide for Analysis*, London, Sage Publisher.
- White M. (1992), *Terapia come narrazione. Proposte cliniche*, Roma, Astrolabio.
- White M., Epston, D. (1992), *Introduction. Experience, contradiction, narrative & imagination: Selected papers of David Epston & Michael White*, Adelaide, South Australia, Dulwich Centre Publications.
- White S. (1997), *Beyond Retroduction? Hermeneutica, Reflexivity and Social Work Practice*, in "British Journal of Social Work", n. 27, 6, pp. 739-753.
- Winnicott D.W (1965), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando, 1968.
- Wittgenstein L. (1957), *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), *The role of Tutoring in Problem Solving*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", n. 17, pp. 89.100.
- Xodo C. (1996), *Dalla tecnica della formazione alla teoria della formazione*, "Stidum Educationis", n. 1, pp. 12-23.
- Xodo C. (a cura di) (2008), *La responsabilità sociale dell'Università nella ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore.
- Xodo Cegolon C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Xodo C. (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Young S. (2009), *Grandir ensemble*, Programmation intensive de groupe et en individuel pour les enfants de 6-11 ans et leur parents, Centre jeunesse de Montréal, Institut Universitaire.
- Zammuner V. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino.
- Zetzel E.R. (1958), *Psichiatria Psicoanalitica*, Bollati Boringhieri, Torino 1976.
- Zimmermann M.A. (1999), *Empowerment e partecipazione della comunità*, "Animazione Sociale", n. 2, pp. 10-24.
- Zucchermaglio C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 1998.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2005), *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Roma-Bari, Laterza.

INDICE FIGURE, TABELLE E GRAFICI

Figura 1 Il modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino"	29
Figura 2 Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.	36
Figura 3 Il Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.	37
Figura 4 Il piano di valutazione e di intervento del programma P.I.P.P.I.....	39
Figura 5 Il <i>Learning Cycle</i> di Kolb	90
Figura 6 I processi di formazione nel Modello Logico di Implementazione del programma P.I.P.P.I.....	118
Figura 7 Itinerario logico di tipo ciclico della ricerca	137
Figura 8 Schema delle categorie di codifica dei protocolli discorsivi dei focus group e dei tutoraggi - Versione precodifica	193
Figura 9 Schema delle categorie di codifica dei protocolli discorsivi dei focus group e dei tutoraggi - Versione postcodifica	194
Figura 10 <i>Wordcloud</i> Focus group T0	196
Figura 11 <i>Wordcloud</i> Focus group T2	197
Figura 12 Unità semantiche Focus group T0.....	198
Figura 13 Unità semantiche Focus group T2.....	199
Figura 14 <i>Wordcloud</i> del Tutoraggio 1	260
Figura 15 <i>Wordcloud</i> del Tutoraggio 2	261
Figura 16 <i>Wordcloud</i> del Tutoraggio 3	261
Figura 17 Unità semantiche Tutoraggio 1.....	263
Figura 18 Unità semantiche Tutoraggio 2.....	264
Figura 19 Unità semantiche Tutoraggio 3.....	264

Tabella 1 I bambini e le famiglie coinvolti nella seconda implementazione del programma P.I.P.P.I.....	40
Tabella 2 Vulnerabilità delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. all'avvio dell'implementazione	41
Tabella 3 Servizi attivi a favore delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. .	42

Tabella 4 Fasce di età dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.....	42
Tabella 5 Stato di nascita dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.....	43
Tabella 6 Chi esercita la responsabilità genitoriale per i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.....	43
Tabella 7 Persone con cui vivono i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.	43
Tabella 8 Cittadinanza delle madri dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.	44
Tabella 9 Identità delle altre persone che svolgono funzioni genitoriali nei confronti dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I.....	44
Tabella 10 Operatori iscritti alla piattaforma Moodle	45
Tabella 11 Fattori che condizionano le prospettive di significato	54
Tabella 12 Funzione descrittiva e funzione valutativa della rappresentazione in relazione agli elementi centrali e periferici.....	72
Tabella 13 Confronto tra approccio cognitivo e approccio socio-culturale dell'apprendimento.....	83
Tabella 14 Strumenti quantitativi e qualitativi utilizzati nella ricerca	148
Tabella 15 Sottodimensioni valutate nel questionario "Il Mondo del Bambino" – lato "Famiglia"	152
Tabella 16 Traccia di domande per la conduzione del focus group T0	167
Tabella 17 Traccia di domande per la conduzione del focus group T2	167
Tabella 18 Ruolo professionale dei partecipanti alla ricerca	174
Tabella 19 Sintesi delle fasi e dei tempi della ricerca.....	176
Tabella 20 Descrizione della Fase 1 della ricerca: Valutazione iniziale.....	177
Tabella 21 Descrizione della Fase 2 della ricerca: Intervento	177
Tabella 22 Descrizione della Fase 3 della ricerca: Valutazione finale.....	177
Tabella 23 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di rischio.....	181
Tabella 24 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di protezione.....	181
Tabella 25 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi della valutazione complessiva del rischio di allontanamento	181
Tabella 26 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di rischio (dati nazionali)	183

Tabella 27 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi dei fattori di protezione (dati nazionali)	183
Tabella 28 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Punteggi medi della valutazione complessiva del rischio di allontanamento (dati nazionali)	183
Tabella 29 Risultati T0-T2 Questionario “Il Mondo del bambino”: Dimensione “Famiglia”	185
Tabella 30 Risultati T0-T2 Questionario “Il Mondo del bambino”: Dimensione “Famiglia” (dati nazionali)	186
Tabella 31 Dati relativi al focus group T0 e al focus group T2.....	195
Tabella 32 Dati sugli incontri di tutoraggio realizzati nel corso della ricerca	256
Tabella 33 Dati relativi agli incontri di tutoraggio di cui è stata effettuata la codifica dei protocolli discorsivi.....	258

Grafico 1 Percentuale nazionale dei professionisti partecipanti alle équipes multidisciplinari nel programma P.I.P.P.I.....	46
Grafico 2 Vulnerabilità delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna	170
Grafico 3 Servizi attivati a favore delle famiglie partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna all’avvio dell’implementazione.....	171
Grafico 4 Fasce di età dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna	172
Grafico 5 Genere dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna	172
Grafico 6 Cittadinanza dei bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna	173
Grafico 7 Persone con cui vivono i bambini partecipanti al programma P.I.P.P.I. nella città di Bologna	173
Grafico 8 Ruolo professionale degli operatori partecipanti alla ricerca (valori assoluti)	175
Grafico 9 Ruolo professionale degli operatori partecipanti alla ricerca (valori percentuali)	176

Grafico 10 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2	182
Grafico 11 Risultati Preassessment T0 – Postassessment T2: Qualità della relazione tra servizi e famiglia (valutazione quantitativa).....	184
Grafico 12 Risultati T0-T2 Questionario “Il Mondo del bambino”: Dimensione “Famiglia”	185
Grafico 13 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino.....	200
Grafico 14 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Riqualficazione delle capacità educative dei genitori	202
Grafico 15 Numero unità testuali codificate nel nucleo tematico: Integrazione del modello teorico e operativo del programma nelle pratiche professionali	204
Grafico 16 Totale unità testuali dei focus group codificate nel nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per facilitare la partecipazione dei genitori e dei bambini	206
Grafico 17 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico:Lavoro in équipe multidisciplinare	210
Grafico 18 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi	215
Grafico 19 Numero unità testuali complessive codificate nel macronucleo tematico: Esiti prossimali	218
Grafico 20 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Formazione iniziale.....	218
Grafico 21 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Formazione continua – Tutoraggio	221
Grafico 22 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Negligenza parentale	224
Grafico 23 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Risorse/resilienza delle famiglie	230
Grafico 24 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Natura ecologica della negligenza parentale.....	234
Grafico 25 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Cambiamento delle famiglie	235

Grafico 26 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Natura sistemica della genitorialità	239
Grafico 27 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Relazione di aiuto	241
Grafico 28 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Relazione con le famiglie negligenti	243
Grafico 29 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento	246
Grafico 30 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi.....	249
Grafico 31 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel nucleo tematico: Tempo	253
Grafico 32 Totale unità testuali FGT0-FGT2 codificate nel macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti	255
Grafico 33 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Miglioramento del benessere del bambino.....	266
Grafico 34 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Riqualficazione delle capacità educative dei genitori.....	266
Grafico 35 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Utilizzo di strumenti per favorire la partecipazione dei genitori e dei bambini.....	267
Grafico 36 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Lavoro in équipe multidisciplinare.....	267
Grafico 37 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi	268
Grafico 38 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nei sottonuclei del nucleo tematico: Attivazione dei dispositivi	268
Grafico 39 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Formazione continua – Tutoraggio	269
Grafico 40 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Negligenza parentale	269
Grafico 41 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Risorse/resilienza delle famiglie.....	270

Grafico 42 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Natura ecologica della negligenza parentale	273
Grafico 43 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Eziologia della negligenza parentale.....	276
Grafico 44 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Cambiamento delle famiglie	278
Grafico 45 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Relazione di aiuto.....	280
Grafico 46 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Partecipazione delle famiglie al percorso di accompagnamento	282
Grafico 47 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Negoziazione dei significati tra famiglie e servizi.....	286
Grafico 48 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel nucleo tematico: Tempo.....	290
Grafico 49 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nel macronucleo tematico: Relazione e intervento con le famiglie negligenti.....	292
Grafico 50 Totale unità testuali TUT1-TUT2-TUT3 codificate nelle aree tematiche: Esiti e Processi	296
Grafico 51 Percentuale dei contenuti affrontati negli incontri in équipe multidisciplinare nel corso del programma P.I.P.P.I. (dati nazionali)	297

ALLEGATI

Allegato 1 Preassessment-Postassessment

Uno strumento di sostegno ai processi decisionali di inclusione delle famiglie (LabRIEF Università di Padova 2013)

Introduzione

Il Preassessment si presenta come una guida per l'osservazione costituita da 4 parti di analisi riferite a 4 diverse aree: 1. Parte generale; 2. Storia della famiglia; 3. Fattori di rischio e protezione; 4. Qualità della relazione servizi-famiglia e da una parte finale di sintesi (valutazione complessiva).

Non si tratta di uno strumento di valutazione del rischio delle famiglie di tipo standardizzato e quantitativo, ma di una guida che orienta gli operatori che si trovano a dover decidere quali famiglie includere nel Programma P.I.P.P.I., orientando l'osservazione e sostenendo la riflessione del gruppo di lavoro sulle motivazioni che giustificano i processi decisionali.

Non è dunque uno strumento diagnostico che "oggettivizza" il bambino e la sua famiglia, ma va interpretato come un metodo di elaborazione e di comprensione delle situazioni di negligenza familiare, al fine di sostenere la presa di decisione e soprattutto il progetto di intervento in modo tale che sia adattato alla situazione singolare di ogni bambino e ogni famiglia.

Dal punto di vista ecologico, il comportamento di una persona va compreso tenendo conto dell'influenza reciproca dei molteplici sistemi che compongono il suo ambiente ecologico e delle caratteristiche dell'individuo stesso. Cosa dobbiamo valutare quindi se ogni elemento, in tale prospettiva ecologica, è in relazione all'altro?

Il Preassessment distingue - senza isolare, ma piuttosto rimandando alla capacità dell'équipe di mettere in relazione tra loro - alcuni elementi chiave che permettono una visione dinamica della famiglia, compresa sia nel tempo, che nella propria ecologia attuale. Si invita dunque a considerare questi elementi in una logica dinamico-evolutiva, tenendo conto di una triplice articolazione fra fattori di rischio, protezione e cambiamento:

- in rapporto al tempo passato: la storia della famiglia e i fattori di rischio;
- in rapporto al tempo presente: la relazione fra bambini e genitori e la capacità dei genitori di rispondere ai bisogni del bambino, le condizioni sociali e economiche attuali;

- in rapporto al tempo futuro: i fattori di protezione (presente, passato e futuro), la qualità della relazione famiglia-servizio, le possibilità di cambiamento.

Obiettivi:

- definire l'inclusione delle singole famiglie nel programma mettendo in evidenza l'aspetto dinamico della valutazione in quanto l'obiettivo primario di questo Preassessment non è abbassare il rischio, ma includere la famiglia nel progetto, coinvolgerla gradatamente, puntellando le sue competenze;
- cominciare a costruire elementi di analisi della famiglia, punti di riferimento condivisi e a metterli in comune nell'EM e fra EEMM diverse;
- cominciare a costruire fra operatori diversi un orizzonte di senso e un linguaggio comune, un modo di guardare alle famiglie basato sull'analisi dei bisogni dei bambini e sul bilancio dei fattori di protezione e di rischio presenti nell'ecologia familiare, assumendo la prospettiva della resilienza, da utilizzare anche successivamente nel piano di intervento;
- cominciare ad entrare nella prospettiva dinamica e relazionale della valutazione propria a P.I.P.P.I.: il punto non è valutare una famiglia, ma una relazione tra il servizio e quella famiglia, una situazione relazionale nel suo complesso, di cui noi come servizio siamo parte, a partire da un atteggiamento di ascolto e di osservazione dei punti di vista dei genitori e dei bambini sulla loro situazione;
- garantire il rispetto di un approccio multidimensionale di valutazione che tenga conto della singolarità di ogni situazione, dell'intuizione e delle competenze proprie di ogni operatore, delle caratteristiche relazionali di ogni operatore e di ogni équipe, come di ogni famiglia.

Quando: all'inizio nella fase di individuazione delle famiglie che parteciperanno al programma (Preassessment) e di nuovo alla fine, a conclusione del programma stesso (Postassessment), oppure nel momento in cui la famiglia uscisse anticipatamente dal programma (Postassessment) per varie ragioni (la situazione migliora e si decide di sospendere l'accompagnamento da parte del servizio, la situazione peggiora e si opta per accompagnare la famiglia con un altro metodo, la

famiglia si trasferisce in un ambito territoriale in cui P.I.P.P.I. non è implementato e dunque non è possibile fare un passaggio ad un'altra EM, ...).

Chi compila: solo l'équipe (EM) a partire dall'analisi della casistica in carico al servizio.

Lo strumento compilato da EM va restituito al GS sia per le famiglie effettivamente incluse nel programma che per quelle escluse e/o che non accettano la proposta di adesione al programma.

I criteri di inclusione delle famiglie

Le famiglie target del Programma sono mediamente 10 per ogni ambito territoriale, con bambini in età 0-6 in prima battuta e 6-11 in seconda.

In vista della selezione delle famiglie target, nel corso della prima fase di Preassessment, può essere opportuno che ogni città consideri un numero maggiore di famiglie rispetto alle 10 richieste dal programma, in modo da considerare anche la possibilità che alcune famiglie rifiutino la propria partecipazione al programma stesso. Lo strumento va restituito al GS sia per le famiglie effettivamente incluse nel programma che per quelle escluse e/o che non accettano la proposta di adesione al programma.

Specificatamente, **i criteri di inclusione** delle famiglie nel programma sono quindi i seguenti:

- essere famiglie a rischio medio/alto, ossia famiglie negligenti che pongono sfide importanti ai servizi di protezione e tutela mostrando negligenze e/o difficoltà consistenti nella cura ed educazione dei propri figli (criterio del bilancio fra fattori protettivi e fattori di rischio valutati attraverso apposito strumento di Preassessment), con figli da 0 a 11 anni (non sono incluse le situazioni di bambini o ragazzi severamente abusati, in particolare intrafamiliare);
- possono essere famiglie in carico da tempo ai servizi, così come famiglie appena entrate nella presa in carico, ma per le quali, per i servizi, risulta difficoltoso fornire adeguate risposte e che rispetto a questa complessità gli operatori prospettano la possibilità di allontanare i figli, ciononostante l'orientamento generale per questi bambini è di mantenerli in famiglia

attraverso una forma di sostegno intensivo e globale rivolto ai bambini stessi, alle famiglie, alle reti sociali informali in cui vivono;

- sono famiglie che ancora nutrono una positiva fiducia nell'intervento dei servizi.

Altri criteri utilizzabili sono:

- sono famiglie che sono già state separate, ma per le quali i servizi intendono avviare un programma di riunificazione familiare stabile al fine di ridurre i tempi di allontanamento esterno alla famiglia dei bambini (queste famiglie possono costituire mediamente il 20% delle famiglie incluse).

Lo strumento dovrà essere compilato di nuovo a conclusione del programma (Postassessment), al fine di rilevare gli eventuali cambiamenti prodotti dall'implementazione del programma stesso in particolare sulle dimensioni relative ai fattori di rischio e di protezione e alla qualità della relazione operatore sociale – famiglia. Inoltre, grazie al confronto tra le due valutazioni complessive (Pre e Postassessment), sarà possibile raccogliere informazioni relative alla situazione globale del bambino.

Guida per la compilazione

Parte generale

Le prime informazioni generali si riferiscono alla famiglia e al compilatore.

Per la famiglia si richiedono le iniziali (cognome e nome), data di nascita e il genere del bambino. Qualora nel nucleo familiare ci fosse più di un figlio si riportano i dati del bambino che si intende coinvolgere nel programma. Infine si chiede di inserire **l'anno di avvio della presa in carico** dalla famiglia. Per il compilatore si richiedono: **nome e cognome, professione del compilatore e data di compilazione**. Qualora il Preassessment sia il risultato di un confronto tra due o più professionisti, è possibile indicare più di un compilatore.

La prima parte dedicata alle informazioni generali si chiude con le sezioni dedicate alle **vulnerabilità della famiglia** e ai **servizi erogati per ogni nucleo familiare**. Per entrambe le sezioni è possibile indicare una o più opzioni.

Storia della famiglia

Obiettivo: supportare l'equipe dei professionisti nel considerare gli elementi che riguardano la storia della famiglia, gli elementi del contesto in cui vive e le condizioni attuali che possono influire sul ben-essere del bambino.

In questa sezione vanno riportate informazioni relative alla storia familiare (Quando e come è iniziata la presa in carico? La famiglia è conosciuta da lungo tempo dai servizi? I genitori presentano disturbi e difficoltà legate anche alla loro storia familiare? Sono presenti provvedimenti del Tribunale rispetto ai genitori? Da chi è esercitata la tutela del bambino? Sono presenti provvedimenti del Tribunale dei Minori? Esiste attualmente il rischio di maltrattamenti? A quali e quanti servizi accede il bambino?).

Nel reperire le informazioni per la compilazione di questa sezione si suggerisce di seguire i tre lati del triangolo del bambino e di approfondire la descrizione delle vulnerabilità segnalate.

- **Bambino:** genere, età, scuola frequentata, cittadinanza, lingua/e parlate presenza di eventuali difficoltà motorie, cognitive, di linguaggio ecc.
- **Famiglia:** composizione del nucleo familiare, con chi vive il bambino? Ci sono fratelli? I genitori sono separati? È una famiglia ricomposta, mono-parentale? Ci sono altri adulti che significativi che svolgono una funzione genitoriale e a cui il bambino può fare riferimento? Ci sono stati eventi significativi che hanno avuto delle ripercussioni sull'equilibrio familiare?
- **Ambiente:** che tipo di rete e supporto sociale è disponibile alla famiglia? Quali e quante sono le relazioni con nonni, zii, altri parenti e amici? Quale tipo di supporto viene fornito? Ci sono tensioni? La famiglia ha risorse sufficienti per provvedere ai bisogni quotidiani? Tali risorse sono gestite per il beneficio di tutti? La famiglia dispone di almeno un reddito stabile? Qual è l'impiego lavorativo dei genitori? Quali opportunità per una buona occupazione lavorativa? Quali sono le aspettative della famiglia rispetto a tale occupazione lavorativa?

Fattori di rischio e di protezione

Obiettivo: aiutare l'équipe ad effettuare un primo bilancio fra fattori di protezione e rischio secondo il contesto di sviluppo.

In queste sezioni viene chiesto di esprimere una valutazione complessiva rispetto ai fattori di rischio e ai fattori di protezione, utilizzando una scala da 1 a 6 dove 1

significa "poco numerosi" e 6 "molto numerosi" per ogni singolo lato del triangolo (Bambino, Famiglia, Ambiente).

A questa valutazione di carattere quantitativo segue una descrizione narrativa nella quale è possibile giustificare le motivazioni dei valori assegnati.

Di seguito una tabella le cui colonne riassumono i fattori di protezione e di rischio maggiormente rilevati in ambito clinico/educativo e di ricerca per ognuno dei tre lati del triangolo. I fattori di rischio e protezione vanno sempre considerati all'interno di costellazioni multifattoriali e come caratteristiche di processi dinamici tra individuo e contesto. La schematizzazione presentata nella tabella è pertanto riduttiva e va impiegata a solo scopo di consultazione.

BAMBINO

Fattori di protezione	Fattori di rischio
Capacità di chiedere aiuto Capacità di affrontare i problemi in modo attivo Capacità di entrare in relazione con gli adulti Capacità di essere benvoluti all'interno del gruppo dei pari Capacità di controllo interiore (autocontrollo, intelligenza emotiva) Capacità di distinguere fantasia da realtà e quindi operare un corretto esame di realtà Uso di difese non primitive e rigide come la proiezione e la scissione Capacità di rielaborare traumi, violenza e/o i rifiuti subiti Capacità empatiche Assunzione di responsabilità Desiderio di cambiamento Adeguata autonomia personale rispetto all'età e ai compiti di sviluppo Buon livello di stima personale Intelligenza almeno nella media. Temperamento facile Adulto significativo nell'ambiente del bambino che il b. vede regolarmente	Difficoltà nel comunicare il disagio, il dolore, l'emozioni Difficoltà ad entrare in relazione con l'adulto Difficoltà a relazionarsi con i pari Disabilità/Ritardo evolutivo/ grave patologia genetica Temperamento irritabile e difficoltà ad essere consolato se neonato o molto piccolo Compagni con condotte a rischio, problemi di alcool e droga e condotte antisociali Lasciarsi trascinare dalle condotte del gruppo

FAMIGLIA

Fattori di protezione	Fattori di rischio
<p>Calore e sostegno (clima familiare caldo, momenti di interazione familiare positivi)</p> <p>Affetto e fiducia (interazione positiva con il bambino)</p> <p>Stabilità emotiva dei genitori</p> <p>Aspettative adeguate all'età del bambino, alle sue caratteristiche e ai suoi desideri</p> <p>Capacità di regolazione</p> <p>Capacità normativa adeguata all'età e alle caratteristiche del bambino espressa attraverso regole chiare e comprensibili</p> <p>Capacità di chiedere e di cercare aiuto</p> <p>Credo e valori familiari</p> <p>Relazione soddisfacente con almeno un componente della famiglia d'origine</p> <p>Capacità di evoluzione della famiglia e aspettative positive dei genitori sul futuro proprio e dei figli</p> <p>Riconosce i problemi e i bisogni dei figli</p>	<p>Grave psicopatologia di entrambi i genitori in assenza nel contesto familiare di altri adulti supportivi</p> <p>Orario esteso di lavoro dei genitori padre/madre in assenza di supporto familiare per la cura dei figli</p> <p>Debole o assenza di capacità di assunzione di responsabilità</p> <p>Mancanza di empatia e distorsione nella comprensione delle emozioni</p> <p>Atteggiamenti e pratiche educative autoritari o eccessivamente lassisti padre/madre</p> <p>Comunicazione verbale e non verbale debole/fredda/rigida padre/madre</p> <p>Scarsa tolleranza alla frustrazione, impulsività e tendenza al passaggio all'atto</p> <p>Disorganizzazione nelle routine quotidiane</p> <p>Conflitti e/o violenza all'interno della coppia</p> <p>Maltrattamenti, incuria grave e violenza nei confronti dei figli</p> <p>Esperienze di rifiuto, violenza o abuso subite nell'infanzia</p> <p>Sfiducia verso le norme sociali e le istituzioni</p> <p>Accettazione della violenza e delle punizioni come pratiche educative adeguate e riconosciute culturalmente</p> <p>Accettazione della pornografia infantile</p> <p>Scarse conoscenze e disinteresse per lo sviluppo del bambino</p> <p>Tossicodipendenza padre/ madre</p> <p>Genitori con condotte antisociali e/o delinquenza padre/madre</p> <p>Malattie croniche gravi in assenza di sostegno familiare esteso e/o disabilità o deficit intellettivi di entrambi i genitori in assenza di sostegno familiare</p> <p>Gravidanze precoci, ravvicinate e numerose</p>

AMBIENTE

Fattori di protezione	Fattori di rischio
<p>Partecipazione ad attività di socializzazione formale e informale, buone relazioni (sia del bambino che dei genitori) con compagni, amici, vicini di casa, parenti ecc. che rispettano le regole dalla comunità di</p>	<p>Isolamento sociale</p> <p>Povertà e disoccupazione cronica</p> <p>Mancanza di comunicazione aperta tra insegnanti, genitori e alunno</p>

<p>appartenenza (valutare qualità e quantità della rete sociale dei pari)</p> <p>Rete di supporto parentale e/o amicale</p> <p>Relazioni positive con la rete sociale familiare</p> <p>Fornire stimoli e sostegno a scuola</p> <p>Clima scolastico positivo con regole chiare</p> <p>Aspettative adeguate nei confronti dell'alunno</p> <p>Rendimento scolastico adeguato</p> <p>Opportunità di partecipazione ad attività stimolanti sia per i bambini che per i genitori</p> <p>Insegnanti sensibili che forniscono modelli positivi e si occupano della vita del bambino nel suo insieme</p> <p>Partecipazione dei genitori alla vita scolastica</p> <p>Quartieri sicuri e con alloggi adeguati</p> <p>Relazioni di coesione tra i vicini</p> <p>Organizzazione della comunità centrata su valori positivi.</p> <p>Politiche sociali che supportano l'accesso alle risorse di sostegno per le famiglie</p> <p>I genitori accedono a alcune tipologie di sostegno</p> <p>Attività di partecipazione nella vita della comunità</p>	<p>Relazioni gravemente conflittuali tra la famiglia e la scuola</p> <p>Basso senso di appartenenza alla scuola</p> <p>Scuola poco aperta alle necessità della comunità.</p> <p>Numerosità di studenti con alto insuccesso scolastico e condotte a rischio</p> <p>Indifferenza degli insegnanti ai bisogni evolutivi degli studenti</p> <p>Violenza e insicurezza.</p> <p>Scarsa presenza di risorse.</p> <p>Quartieri sovraffollati e senza identità.</p> <p>Ambiente con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto.</p> <p>Debolezza delle reti sociali formali e informali</p>
---	---

- Qualità della relazione operatore sociale - famiglia

Obiettivo: avviare una riflessione sulla qualità della relazione tra famiglia e servizi.

Si chiede di esprimere una valutazione sulla relazione con la famiglia, utilizzando una scala da 1 a 6 dove 1 indica una relazione difficile, 6 ottimale. L'operatore inoltre dovrà scegliere, per la madre e per il padre, e per eventuali adulti che svolgono una funzione genitoriale, un aggettivo con il quale descrivere la natura della relazione. Questa sezione si chiude con uno spazio dedicato ai commenti.

Coinvolgente	Nel corso dei colloqui riesce a esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni. La relazione è coinvolgente e favorita dal riconoscimento reciproco. Sono valorizzati i ruoli e le competenze genitoriali. La famiglia è consapevole dei bisogni del bambino e il progetto è il risultato di un processo pienamente condiviso.
Collaborativa	La famiglia è motivata e partecipa agli incontri riconoscendo i propri bisogni e quello dei bambini. I genitori nutrono aspettative per il futuro, condividono gli obiettivi e collaborano con li operatori

	nella definizione dei progetto. La relazione è caratterizzata da un sentimento reciproco di fiducia.
Compiacente	Pur condividendo quanto stabilito con l'operatore, la famiglia non sembra dar seguito agli accordi presi e non mantiene gli impegni.
Richiedente	La relazione con gli operatori sembra essere funzionale a delle richieste, si ha la sensazione che i genitori partecipino solo per ottenere dei servizi.
Delegante	La famiglia partecipa agli incontri, ma delega le proprie funzioni agli operatori.
Conflittuale	La relazione è caratterizzata da conflittualità e ostilità. Il genitore non sembra riconoscere i bisogni del figlio e non nutre nessuna aspettativa per il futuro. Non accetta il lavoro con i Servizi, verso i quali è diffidente.
Assente	I genitori non partecipano agli incontri, perché assenti (es. genitore che vive in un'altra città o in carcere) o perché rifiutano di aderire alla presa in carico.
Genitore non presente	In presenza di nuclei monogenitoriali o formati da un genitore e da un genitore e da un altro adulto che svolge una funzione genitoriale, indicare il genitore non presente.

Valutazione complessiva

Obiettivo: realizzare una valutazione globale sulla situazione del bambino.

In questa ultima sezione si chiede di fare una valutazione globale sulla situazione del bambino, utilizzando una scala da 1 a 6 (1 "famiglia non a rischio"; 6 "famiglia a rischio alto") e non una semplice media aritmetica delle valutazioni precedenti.

Entrano in P.I.P.P.I. le famiglie che si situano ai livelli 2/3/4/5.

PREASSESSMENT / POSTASSESSMENT

1. Parte generale

Assessment	<input type="checkbox"/> Pre <input type="checkbox"/> Post	Data di compilazione (gg/mm/aaaa)	
Città e/o Ambito Territoriale		Numero dei bambini presenti nel nucleo familiare	
Iniziali (cognome e nome bambino/a che si intende inserire nel programma)		Data di nascita (bambino/a che si intende inserire nel programma)	
Genere	<input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina	Anno dell'avvio della presa in carico	
Compilatore (nome e cognome)		Professione compilatore	

Altri professionisti coinvolti nella valutazione (è possibile più di una risposta)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> assistente sociale
<input type="checkbox"/> psicologo
<input type="checkbox"/> educatore
<input type="checkbox"/> insegnante | <input type="checkbox"/> pediatra
<input type="checkbox"/> neuropsichiatra infantile
<input type="checkbox"/> altro _____
<input type="checkbox"/> nessuno _____ |
|--|---|

Vulnerabilità della famiglia (è possibile più di una risposta)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> abitazione
<input type="checkbox"/> abuso e/o sospetto
<input type="checkbox"/> adozione difficile
<input type="checkbox"/> assenza di uno o entrambi i genitori
<input type="checkbox"/> bassa scolarizzazione dei genitori
<input type="checkbox"/> comportamenti devianti/a rischio
<input type="checkbox"/> condizione economica/lavorativa
<input type="checkbox"/> conflittualità di coppia
<input type="checkbox"/> detenzione
<input type="checkbox"/> dipendenza
<input type="checkbox"/> disabilità bambino/a
<input type="checkbox"/> disabilità famiglia
<input type="checkbox"/> disagio psicologico bambino/a
<input type="checkbox"/> disagio psicologico dei genitori/adulti che | <input type="checkbox"/> evento traumatico e/o stressante
<input type="checkbox"/> famiglia ricomposta
<input type="checkbox"/> incuria e negligenza
<input type="checkbox"/> isolamento/emarginazione sociale
<input type="checkbox"/> maltrattamento
<input type="checkbox"/> migrazione
<input type="checkbox"/> patologia psichiatrica bambino/a
<input type="checkbox"/> patologia psichiatrica famiglia
<input type="checkbox"/> povertà
<input type="checkbox"/> presa in carico transgenerazionale
<input type="checkbox"/> quartiere degradato
<input type="checkbox"/> violenza assistita
<input type="checkbox"/> altro _____
<input type="checkbox"/> altro _____ |
|--|--|

svolgono funzione genitoriale

altro _____

dispersione scolastica dei bambini

Servizi attivi per il nucleo familiare (è possibile più di una risposta)

assistenza domiciliare socio-assistenziale

neuropsichiatria infantile

centri di ascolto tematici

psichiatria

centri diurni

psicologia

centri per le famiglie

ser.t

consultorio

sostegno economico (assegni, bonus, social card, rette)

distribuzione pasti e/o lavanderia a domicilio

sostegno socio-educativo scolastico

famiglia d'appoggio

sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare

gruppi di genitori

inserimento lavorativo

interventi per l'integrazione sociale

supporto per il reperimento di alloggi

mediazione culturale

trasporto sociale

mediazione familiare

altro _____

mensa sociale

altro _____

nessuno

2. Storia della famiglia

3.a Fattori di rischio (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

Bambino

1

2

3

4

5

6

Famiglia

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Ambiente					
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Descrizione dei fattori di rischio (facoltativa)

3.b Fattori di protezione (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

Bambino					
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Famiglia					
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Ambiente					
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Descrizione dei fattori di protezione (facoltativa)

-

4. Qualità della relazione tra servizi e famiglia (1 difficile – 6 ottimale)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Perché è prevalentemente:

con la mamma	con il papà	con altre figure genitoriali
<input type="checkbox"/> coinvolgente	<input type="checkbox"/> coinvolgente	<input type="checkbox"/> coinvolgente
<input type="checkbox"/> collaborativa	<input type="checkbox"/> collaborativa	<input type="checkbox"/> collaborativa
<input type="checkbox"/> compiacente	<input type="checkbox"/> compiacente	<input type="checkbox"/> compiacente
<input type="checkbox"/> richiedente	<input type="checkbox"/> richiedente	<input type="checkbox"/> richiedente
<input type="checkbox"/> delegante	<input type="checkbox"/> delegante	<input type="checkbox"/> delegante
<input type="checkbox"/> conflittuale	<input type="checkbox"/> conflittuale	<input type="checkbox"/> conflittuale
<input type="checkbox"/> assente	<input type="checkbox"/> assente	<input type="checkbox"/> assente
<input type="checkbox"/> genitore non presente	<input type="checkbox"/> genitore non presente	<input type="checkbox"/> altra fig. genitoriale non presente

Commenti

Valutazione complessiva * (1 famiglia non a rischio – 6 famiglia a rischio alto)

1

2

3

4

5

6

** con punteggio pari a 2, 3, 4, 5 la famiglia può essere inclusa nel programma P.I.P.P.I.*

Allegato 2 Questionario sulle percezioni degli operatori nei confronti dei genitori

(Lacharité, 2006)

QUESTIONARIO PER GLI OPERATORI DELLE EQUIPE MULTIDISCIPLINARI

Padri

Le presentiamo un elenco di coppie di aggettivi positivi e negativi che le chiediamo di utilizzare per descrivere ciò che lei pensa in generale dei PADRI che entrano in contatto con il suo servizio.

Anche se lei non è direttamente in contatto con i padri nell'ambito del suo ruolo, la invitiamo ugualmente a descrivere come li percepisce.

Tracci un cerchio intorno ad un solo numero per ogni coppia di aggettivi: più il numero cerchiato è grande, più lei pensa che le persone possiedano questa qualità.; più il numero è piccolo, più lei pensa che le persone sono all'opposto di questa qualità. Metta il cerchio sul numero "5" solo se considera che questa qualità non si applica alla sua sua percezione dei padri o se lei non conosce sufficientemente i padri che entrano in contatto con il suo servizio.

I PADRI che sono in contatto con il mio servizio sono in generale:

Ne l'uno nè l'altro

Competenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Incompetenti
Felici	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Sfortunati
Contenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Tristi
Gentili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Rudi
Calorosi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Freddi
Onesti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Disonesti
Saggi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Impulsivi
Divertenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Seri
Socievoli	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Timidi
Coraggiosi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Paurosi

Sani	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Malati
Abili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Maldestri
Autonomi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Dipendenti
Generosi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Egoisti
Calmi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Ansiosi
Soddisfatti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Insoddisfatti
A loro agio	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	A disagio
Semplici	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Complicati
Ottimisti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Pessimisti
Puliti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Sporchi
Lavoratori	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Pigri
Coerenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Incoerenti
Facili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Difficili
Tranquilli	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Agressivi
Loquaci	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Silenziosi
Attivi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Passivi

QUESTIONARIO

PER GLI OPERATORI DELLE EQUIPE MULTIDISCIPLINARI

Madri

Le presentiamo un elenco di coppie di aggettivi positivi e negativi che le chiediamo di utilizzare per descrivere ciò che lei pensa in generale delle MADRI che entrano in contatto con il suo servizio.

Anche se lei non è direttamente in contatto con le madri nell'ambito del suo ruolo, la invitiamo ugualmente a descrivere come le percepisce.

Tracci un cerchio intorno ad un solo numero per ogni coppia di aggettivi: più il numero cerchiato è grande, più lei pensa che le persone possiedano questa qualità.; più il numero è piccolo, più lei pensa che le persone sono all'opposto di questa qualità. Metta il cerchio sul numero "5" solo se considera che questa qualità non si applica alla sua sua percezione delle madri o se lei non conosce sufficientemente le madri che entrano in contatto con il suo servizio.

Le MADRI che sono in contatto con il mio servizio sono in generale:

Né l'uno né l'altro

Competenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Incompetenti
Felici	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Sfortunate
Contente	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Tristi
Gentili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Rudi
Calorose	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Fredde
Oneste	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Disoneste
Sagge	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Impulsive
Divertenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Serie
Socievoli	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Timide
Coraggiose	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Paurose
Sane	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Malate
Abili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Maldestre
Autonome	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Dipendenti

Generose	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Égoïste
Calme	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Ansiose
Soddisfatte	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Insoddisfatte
A loro agio	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	A disagio
Semplici	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Complicate
Ottimiste	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Pessimiste
Pulite	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Sporche
Lavoratrici	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Pigre
Coerenti	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Incoerenti
Facili	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Difficili
Tranquille	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Aggressive
Loquaci	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Silenziose
Attive	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Passive