

## **Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra *lockdown* e azioni trasformative**

Andrea Petrella

*Per comprendere gli impatti della pandemia da Covid-19 sul lavoro educativo con famiglie in situazione di vulnerabilità, l'articolo si focalizza sulle fasi più operative dei percorsi di accompagnamento. Analizzando un insieme di 450 testi con finalità progettuali elaborati all'interno del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, co-costruite con famiglie e professionisti e focalizzate sulla risposta ai loro bisogni, si evidenziano le principali tendenze del lavoro educativo in condizioni di lockdown e rilevano possibili indicazioni per la fase post pandemica.*

*To understand the impacts of the Covid-19 pandemic on educational work with families in a situation of vulnerability, the article focuses on the most operational phases of the care plans. By analyzing a sample of 450 project-oriented texts developed within the Intervention Program for the Prevention of Institutionalization, co-constructed with families and professionals and focused on responding to their needs, the research highlights the main trends in educational work in the lockdown conditions and proposes possible indications for the post pandemic phase.*

*Parole chiave: pandemia, progettazione educativa, vulnerabilità, bisogni, ICT.*

*Key-words: pandemic, educational planning, vulnerability, needs, ICT.*

### 1. *Introduzione*

La pandemia da Covid-19 e le conseguenti misure restrittive hanno avuto e stanno tuttora avendo un considerevole impatto anche nel lavoro educativo con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Recenti studi e indagini sono concordi nel sottolineare, da un lato, le difficoltà organizzative e relazionali che i servizi socio-educativi e le famiglie hanno dovuto affrontare, dall'altro, le preziose risorse con le quali hanno saputo rispondere alle sfide poste dall'emergenza sanitaria<sup>1</sup>. Il

<sup>1</sup> Cfr. S. Fargion, M. Sanfelici, A. Sicora, 'A Community no matter what': fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times, in "Social Work Education", vol. 39, n. 8, 2020, pp. 993-1001; P. Milani, È nato un nuovo smart welfare?, in "Animazione sociale", n. 334, 2020, pp. 31-34; A. Petrella, Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus, in "Encyclopaidea", vol. 24, n. 57, 2020, pp. 57-73; C. Tilli, Famiglie e minori alla prova

presente articolo si muove entro queste due categorie – difficoltà e risorse – con l'intento di fornire uno sguardo analitico e dettagliato al lavoro educativo nella sua componente più operativa e progettuale, particolarmente modificatasi in tempo di pandemia.

Per “aprire la scatola nera”<sup>2</sup> degli interventi educativi con famiglie e bambini, tanto più in una condizione così peculiare e storicamente inedita, ed esplorarne le strategie adottate e i risultati ottenuti è pertanto imprescindibile il riferimento a una solida base di dati fra loro comparabili che permettano di accedere alla sfera forse meno visibile di questo lavoro: ciò che accade quotidianamente nelle relazioni tra operatori, genitori e bambini e ciò che caratterizza *concretamente* i progetti educativi con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Come si progettano le azioni da realizzare insieme? Quali obiettivi si pongono? Come questi progetti riescono a rispondere ai nuovi bisogni determinati dalla crisi sanitaria?

Il programma nazionale al quale l'articolo attinge per questa analisi fornisce un insieme di dati rappresentativi di tutti gli Ambiti territoriali in cui esso è implementato, raccolti e prodotti congiuntamente da operatori (assistenti sociali, educatori professionali, insegnanti, psicologi), famiglie e bambini in un arco temporale che attraversa tutto il 2020. Si tratta del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), coordinato dall'Università di Padova (LabRIEF, Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare) e finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali<sup>3</sup>. Avviato nel 2011, prevede ogni anno la selezione – a opera delle Regioni – di circa 60 Ambiti territoriali in cui realizzare un biennio di implementazione con dieci famiglie con figli tra zero e 11 anni. Attualmente (dicembre 2021) è in corso la decima implementazione del programma. P.I.P.P.I. si concentra sul sostegno a bambini e famiglie attraverso interventi multiprofessionali e integrati, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare<sup>4</sup> e mira a rispondere ai bisogni dei bambini mediante un'azione collettiva, di promozione della resilienza personale e familiare e delle capacità della comunità.

*del Covid-19*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano, Franco Angeli, pp. 71-95.

<sup>2</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Roma, Carocci, 2020, p. 34.

<sup>3</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, Padova: Becco Giallo, 2015.

<sup>4</sup> Cfr. C. Lacharité et alii, *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, in “Bulletin de psychologie”, vol. 59, 2006, pp. 381-394.

L'esperienza del programma P.I.P.P.I. è divenuta *soft law* il 21 dicembre 2017, quando la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato le Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto azione per l'implementazione delle Linee di indirizzo e inserito stabilmente nel Fondo nazionale per le politiche sociali. Nel Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, approvato il 28 luglio 2021, P.I.P.P.I. è inoltre indicato fra i nuovi Livelli Essenziali delle Prestazioni in ambito Sociale (LEPS).

Ad oggi il programma ha coinvolto tutte le Regioni italiane per 264 Ambiti territoriali (113 dei quali per più edizioni) e circa 4.900 bambini. Tale capillarità e uniformità ha permesso quindi di analizzare e comparare un'ampia base di dati al fine di rilevare dall'esperienza pandemica non solo informazioni relative a cosa e come si progetta con le famiglie in condizioni di *lockdown*, ma anche di trarre possibili indicazioni e apprendimenti per il lavoro educativo nella fase *post* pandemica.

## *2. Valutare e progettare in P.I.P.P.I.: verso un agire trasformativo*

Uno dei pilastri del programma è l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT)<sup>5</sup>, che promuove il consolidamento di spazi di riflessione e dialogo tra famiglia, bambino e professionisti dei vari servizi, ponendo sempre al centro di ogni progetto educativo la partecipazione di tutti gli attori e, soprattutto, delle famiglie in quanto esperte della propria situazione. La VPT caratterizza il percorso di accompagnamento, in cui i diversi componenti delle *équipes* “dopo aver curato uno spazio per accogliere le persone, dedicano tempo ed energie per analizzarne i bisogni cui dare risposta (*assessment*) e in conformità a tale analisi costruire un progetto di intervento da attuare e infine verificare e valutare”<sup>6</sup>. Oltre alla fase di conoscenza dei bisogni è prevista, cioè, la co-costruzione di progettazioni condivise capaci di attivare dinamiche, appunto, trasformative per i soggetti coinvolti. L'azione promossa da P.I.P.P.I. si prefigge di includere *nell'équipe* di lavoro anche i genitori, condividere con scuola e sanità obiettivi e azioni congiunte e coinvolgere attivamente il bambino nella definizione delle progettualità che lo riguardano. Tale approccio, teorico e al contempo operativo, si

<sup>5</sup> Cfr. S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, Roma, Carocci, 2013.

<sup>6</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, cit., p. 56.

ispira al modello bio-ecologico dello sviluppo umano elaborato da Bronfenbrenner, che valorizza la relazione di complementarità tra gli individui e il proprio ambiente di vita<sup>7</sup>.

Un secondo caposaldo del programma è il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, costruito sulla base dell'*Assessment Framework* utilizzato nel programma governativo britannico *Looking After Children*<sup>8</sup> e proposto come supporto ai diversi professionisti coinvolti nelle *équipes* per facilitare la comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e ogni famiglia. Il modello è raffigurato da un triangolo e considera 17 sottodimensioni che contribuiscono allo sviluppo del bambino: esse si distribuiscono sui tre lati che rappresentano i bisogni di sviluppo del bambino stesso, le risposte dei genitori o di chi si prende cura di lui e i fattori riconducibili al contesto sociale, abitativo e territoriale in cui la famiglia è inserita. *Il Mondo del Bambino* “struttura la formulazione rigorosa e sistematica di descrizioni accurate della situazione come si presenta qui e ora (analisi), al fine di individuare gli interventi da mettere in campo e tracciare i possibili miglioramenti (progettazione)”<sup>9</sup>. Il modello è quindi adottato non solo all'interno di P.I.P.P.I., ma anche dalle succitate Linee di indirizzo nazionali, nel tentativo di promuovere un approccio omogeneo e capace di orientare sia la fase di analisi dei bisogni e dei punti di forza, sia di progettazione, proponendo alle famiglie uno spazio di confronto. Osservare e valutare congiuntamente le dimensioni che determinano lo sviluppo del bambino è una prassi che, promuovendo la partecipazione, contribuisce alla trasformazione delle condizioni che ostacolano il benessere della famiglia e del bambino.

Il terzo pilastro di P.I.P.P.I. che qui richiamiamo è la piattaforma informatica, *RPMonline*, messa a disposizione degli operatori che vi partecipano e che permette di rilevare, progettare e monitorare la situazione di ogni famiglia. “Con RPM si intendono rispettivamente Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio che fanno riferimento, all'interno della cornice di valutazione partecipativa e trasformativa, alle azioni essenziali che, nel gruppo di lavoro, i componenti della famiglia e gli

<sup>7</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

<sup>8</sup> Cfr. A. R. Parker (ed.), *Looking after Children: Assessing Outcomes in Child Care*, London, Department of Health, HMSO, 2000.

<sup>9</sup> Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Linee di Indirizzo nazionali “L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità”*, Roma, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, pp. 85-86.

operatori sono chiamati a svolgere in modo partecipativo: assessment o analisi della situazione ...; progettazione degli interventi finalizzati al raggiungimento degli esiti grazie alla messa in atto di azioni concordate; monitoraggio o valutazione del processo di intervento e del raggiungimento di tali esiti”<sup>10</sup>.

*RPMonline* rappresenta il luogo virtuale dove i dati e le informazioni sul bambino, comprese le progettazioni, vengono collocati, condivisi e aggiornati, per il tramite di una struttura che rispecchia quella triangolare proposta dal modello *Il Mondo del Bambino*. La piattaforma è stata ideata per coniugare le esigenze di ricerca con quelle di formazione e intervento, rendendo possibile la raccolta puntuale dei dati ai fini di valutazioni specifiche (sulla singola famiglia) o complessive (a livello di Ambito territoriale o nazionale), ma anche, *in primis*, l’accompagnamento degli interventi con le famiglie “attraverso una proposta metodologica esplicita, dettagliata, condivisa e capace di coniugare in modo coerente la componente metodologica con quella strumentale al fine di introdurre azioni di supporto al cambiamento”<sup>11</sup>.

Uno dei denominatori comuni di questi tre cardini del programma è l’agire trasformativo che nel lavoro educativo viene continuamente perseguito e promosso e che richiama la natura propria della pedagogia come “scienza progettuale”<sup>12</sup> e dell’educatore come “progettista” e “artigiano”<sup>13</sup>. Dentro P.I.P.P.I. la fase di osservazione, esplorazione e conoscenza relativa alle risorse e ai bisogni della famiglia è propedeutica alla fase progettuale, in cui si pongono le basi e ipotizzano azioni per modificare le condizioni che impediscono la risposta a tali bisogni. È una risposta auspicabilmente “sociale”<sup>14</sup>, ovvero capace di attivare stimoli e risorse all’interno e all’esterno del nucleo, mobilitando reti e connessioni funzionali all’inclusione sociale del bambino e del suo nucleo. L’agire trasformativo è pertanto la leva che permette di superare e migliorare le situazioni attuali, attraverso un’attenta considerazione e negoziazione dei significati e non senza il coinvolgimento della

<sup>10</sup> M. Ius, *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Padova, Padova University Press, 2020, p. 111.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>12</sup> M. Pellerrey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999, p. 25.

<sup>13</sup> A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Roma, Carocci, 2016, p. 41.

<sup>14</sup> P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018, p. 229.

famiglia stessa: “Le esperienze educative costruite nella quotidianità della vita delle persone sono anche costruite insieme con esse, perché non esiste un parametro di verità scientifica rispetto il comportamento più corretto per rispondere ai bisogni”<sup>15</sup>. Si tratta, quindi, di adottare l’approccio relazionale ed esperienziale richiamato da Dewey<sup>16</sup>, valorizzando la dimensione dialogica come elemento fondamentale per giungere a una progettualità significativa e trasformativa.

Per evitare il rischio di progettare azioni generiche, vaghe o difficilmente sostenibili, P.I.P.P.I. propone l’utilizzo di una griglia di micro-progettazione<sup>17</sup> così strutturata:

- obiettivo generale (il bisogno al quale rispondere, declinato sia come risposta a una criticità, sia come valorizzazione di una risorsa);
- risultato atteso (i cambiamenti e gli apprendimenti che, attraverso l’intervento, ci si prefigge di raggiungere);
- azioni (necessarie per raggiungere i risultati attesi);
- responsabilità (i soggetti responsabili delle azioni, che si prendono un impegno nel realizzarle);
- tempi (l’orizzonte temporale entro il quale monitorare il livello di raggiungimento degli obiettivi);
- progressi e commenti (aggiornamenti sugli sviluppi delle progettualità).

Le griglie vengono ripetute in una quantità pari al numero dei bisogni cui l’intervento si propone di dare risposta, co-costruendo tanti piccoli piani d’azione<sup>18</sup> negoziati con bambini e genitori che riflettono la direzione che si intende dare all’intervento.

La tecnica della micro-progettazione costituisce quindi una base di accordo con la famiglia alla luce di quanto discusso attraverso la fase di *assessment* in coerenza con il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*. È un approccio che promuove il passaggio “da un’idea di intervento vaga e formale a un accompagnamento puntuale, centrato sui bisogni concreti .... La micro-progettazione offre la possibilità di mettersi nella postura relazionale dello *scaffolding*, del puntellamento, non

<sup>15</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l’educatore*, cit., p. 76.

<sup>16</sup> Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Macmillan, 1938.

<sup>17</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l’implementazione del programma*, cit.

<sup>18</sup> Cfr. S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit.

della sostituzione”<sup>19</sup>. Un aspetto fondamentale per assicurare comprensione e attivazione da parte di tutti i protagonisti coinvolti è l’utilizzo, nella stesura delle micro-progettazioni, di un linguaggio il più possibile concreto, accessibile e chiaro, in cui sia gli operatori che le famiglie possano riconoscersi.

È all’interno di questa cornice concettuale e operativa che si situa l’analisi qui presentata, incentrata sull’ottava implementazione del programma, sulle progettazioni inserite nella piattaforma *RPMonline* e sull’approccio della VPT. Le conseguenze della pandemia Covid-19 su P.I.P.P.I. sono state ovviamente molteplici, ma l’impatto forse più importante – e al tempo stesso più difficile da fare emergere – è stato proprio sulle micro-progettazioni e sulla dimensione dell’agire con bambini e famiglie. Avere a disposizione un *database* ricco e uniforme tanto dal punto di vista pratico-operativo quanto da quello metodologico ha consentito quindi di volgere uno sguardo analitico alle dinamiche educative e relazionali manifestatesi durante e dopo i *lockdown* che hanno contrassegnato il 2020.

### 3. *Obiettivi e domande di ricerca*

Da settembre 2019, inizio dell’ottava implementazione di P.I.P.P.I., a fine dicembre 2020 le *équipes* multidisciplinari dei 64 Ambiti territoriali partecipanti alla sperimentazione hanno co-costruito e compilato sulla piattaforma *RPMonline* circa 4.500 micro-progettazioni, distribuite sui 680 bambini coinvolti. In questo arco temporale lo spartiacque è rappresentato dal 9 marzo 2020, quando sono entrate in vigore le prime misure restrittive tese a rallentare la diffusione del Coronavirus. Nei dieci mesi successivi, contrassegnati dalla crisi sanitaria e dalle differenti fasi<sup>20</sup> di maggiori e minori limitazioni alle attività sociali ed economiche sancite dai DPCM di marzo, ottobre e novembre 2020, la piattaforma ha continuato a registrare dati, informazioni, valutazioni e progressi relativi agli interventi e ai percorsi di accompagnamento per bambini e famiglie.

<sup>19</sup> P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 230.

<sup>20</sup> L’intervallo di tempo comprende la cosiddetta “prima ondata” e l’inizio della seconda nei mesi autunnali del 2020. Non esploreremo in questa sede la differenza tra i due momenti né entreremo nel dettaglio delle misure restrittive sancite dai decreti governativi, ma considereremo il periodo nella sua interezza pur consapevoli delle difformità regionali in relazione all’erogazione di servizi e interventi socio-educativi in presenza e delle diverse fasi di maggiore e minore acutezza della pandemia.

La costante interazione tra ricercatori e professionisti coinvolti nel programma ha permesso a LabRIEF, anche durante i mesi più difficili del 2020, di documentare le buone pratiche, ovvero coerenti con la proposta metodologica e le indicazioni del programma, intraprese sui territori per garantire continuità ai percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità<sup>21</sup>. Le strategie messe in atto da operatori e famiglie stesse hanno avuto il merito di rendere evidenti le potenzialità delle nuove tecnologie (ICT), la creatività e la solidarietà che accompagna il lavoro socio-educativo, ma al contempo hanno mostrato la necessità di considerare le sfide etiche, tecnologiche e organizzative al fine di fornire risposte ancora più mirate ed efficaci ai bisogni delle fasce sociali più vulnerabili, ulteriormente marginalizzate dalla pandemia.

Tuttavia, a fronte di una ormai consistente documentazione incentrata su tali strategie e pratiche in contesto nazionale<sup>22</sup> e internazionale<sup>23</sup> sembra essere meno esplorato l'impatto della pandemia sulla progettazione dei professionisti con le famiglie e sulla co-costruzione di micro e macro obiettivi realizzabili nei contesti di vita di bambini e genitori.

Volgendo lo sguardo analitico al contesto di P.I.P.P.I. e ai dati depositati sulla piattaforma *RPMonline* questa ricerca intende fornire un approfondimento descrittivo sulle micro-progettazioni ideate in seno alle *équipes* multidisciplinari coinvolte nel programma, con l'obiettivo di rilevare quali dimensioni e quali azioni della vita quotidiana delle famiglie sono state maggiormente condizionate dalla crisi sanitaria. In particolare, in coerenza con la prospettiva dei bisogni-forze e con

<sup>21</sup> Cfr. P. Milani et alii, *L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di emergenza sanitaria*, Padova, Università degli Studi di Padova, 2020.

<sup>22</sup> Cfr. M. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano, *Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 1, 2021, pp. 153-170; A. Gigli (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie, 2021; M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano: Franco Angeli, 2020.

<sup>23</sup> Cfr. F. McLafferty Bell, *Amplified injustices and mutual aid in the COVID-19 pandemic*, in "Qualitative Social Work", vol. 20, n. 1-2, 2021, pp. 410-415; S. Banks et alii, *Practising ethically during COVID-19: Social work challenges and responses*, in "International Social Work", vol. 63, n. 5, 2020, pp. 569-583; R. L. Farmer et alii, *Teleassessment With Children and Adolescents During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic and Beyond: Practice and Policy Implications*, in "Professional Psychology: Research and Practice", vol. 51, n. 5, 2020, pp. 477-487.



l'approccio della capacitazione di Amartya Sen<sup>24</sup> e quindi privilegiando la nozione di *bisogno* a quella di *problema*<sup>25</sup>, l'articolo vuole concentrarsi sulle risposte ai bisogni (nuovi e vecchi) che sono state approntate alla luce delle restrizioni che hanno contrassegnato il 2020. Le domande affrontate e problematizzate all'interno del presente lavoro sono, pertanto, le seguenti. Quali sono i bisogni delle famiglie emersi durante i periodi di *lockdown*? Come sono cambiate le risposte a tali bisogni? Quali elementi hanno inciso sulla possibilità di proseguire o adattare le progettazioni? Come e quanto si è ampliata la compagine di soggetti coinvolti attivamente nelle progettazioni e da esse sollecitati?

#### 4. *Dati e aspetti di metodo*

La ricerca prende in esame una selezione di 450 micro-progettazioni elaborate nell'ottava implementazione di P.I.P.P.I., riferite a 260 bambini di 18 regioni diverse e disponibili sulla piattaforma *RPMonline*. La selezione ha seguito due criteri principali: il periodo di svolgimento e la completezza del dato. Per quanto riguarda il primo, sono state individuate le micro-progettazioni costruite tra gennaio e dicembre 2020, ovvero nei due mesi precedenti l'inizio della pandemia nel nostro Paese e nei dieci mesi successivi, caratterizzati dall'emergenza sanitaria. All'interno di questo insieme, e attraverso il secondo criterio, sono poi state selezionate le 450 micro-progettazioni con i maggiori livelli di completamento rispetto a tutti i campi previsti dalla griglia riportati precedentemente.

Analogamente a quanto si riscontra nelle periodiche valutazioni di P.I.P.P.I. e nell'utilizzo di *RPMonline* da parte degli operatori<sup>26</sup>, infatti, solo una porzione del totale è stata regolarmente aggiornata e risulta completa in tutte le parti di cui è composta. Ciononostante, riteniamo che i 450 testi con finalità progettuali su cui si basa l'analisi siano una preziosa fonte di informazioni, comparabili e rappresentative, quanto meno, delle dinamiche complessive proprie del programma e di quanto avvenuto tra operatori e famiglie.

<sup>24</sup> Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

<sup>25</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit.

<sup>26</sup> Cfr. M. Ius, *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, cit.

Nella fase di analisi le micro-progettazioni sono state trattate come un testo: tale *corpus* complessivo contiene 50.110 parole per 273.746 battute, sistematizzato all'interno di un unico documento *Excel* e suddiviso nelle sezioni di cui si compone la griglia, esplicitate nel par. 2. Tra queste, sono stati presi in considerazione i bisogni individuati (“obiettivo generale”), le dinamiche progettuali e trasformative (“risultato atteso” e “azioni”) e gli attori coinvolti (“responsabilità”). Per alcune micro-progettazioni, prevalentemente quelle costruite prima dello scoppio della pandemia, è stato utile completare l'analisi recuperando i contenuti della sezione “progressi e commenti” che hanno permesso di tracciare interruzioni e modifiche in corso d'opera rese necessarie dalle mutate condizioni organizzative, ambientali e sanitarie.

Successivamente i contenuti selezionati sono stati analizzati alla luce di alcune dimensioni che orientano la relazione educativa<sup>27</sup> in questo tempo: i) la dimensione dei bisogni, e quindi il riferimento alle differenti tipologie di bisogni – materiali e immateriali – a cui le micro-progettazioni si rivolgono e che la pandemia ha reso più urgenti; ii) la dimensione “tecnologica-informatica”, ovvero il ruolo, la portata e l'incisività delle ICT nel garantire continuità alle azioni progettate; iii) la dimensione relazionale: il ricorso a una responsabilità condivisa tra più soggetti (bambini, genitori, assistenti sociali, educatori, insegnanti, psicologi, attori delle reti informali) per il raggiungimento dei risultati attesi.

All'interno del *corpus* e delle sezioni considerate si è quindi realizzata una ricerca per parole-chiave e ricorrenze di temi. Tale analisi testuale ha permesso di rilevare i principali orientamenti progettuali e le peculiarità per ciascuna delle tre dimensioni osservate. A completamento dell'analisi qualitativa sono anche presentati alcuni dati di natura quantitativa (l'incidenza numerica di alcune parole-chiave, la distribuzione delle responsabilità e quella delle micro-progettazioni sulla base dei bisogni espressi) calcolati per l'ottava e la settima implementazione del programma, conclusasi poche settimane prima dell'inizio dell'emergenza sanitaria e non condizionata da misure restrittive o interruzioni dei servizi. Questo raffronto, pertanto, ha evidenziato le differenze nelle dinamiche e negli aspetti progettuali osservabili in condizioni “normali” e pandemiche.

Complessivamente l'analisi ha permesso di fornire interpretazioni sulla variabilità degli esiti e individuare gli elementi che più di altri

<sup>27</sup> Cfr. S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, cit.

hanno orientato l'attività progettuale, avanzando ipotesi sulla diversa definizione dei progetti e sulla loro modalità di essere concretizzati. Nell'esposizione dei risultati sono riportati alcuni stralci di testi con finalità progettuali, significativi in termini di ricorrenza ed esemplificativi delle dinamiche verificatesi. Gli stralci sono stati estrapolati rispettandone il linguaggio spesso conciso e il tono assertivo (“attivarsi”, “trovare”, “affrontare”) o descrittivo (nel caso degli aggiornamenti e dei progressi) e omettendo indicazioni riconducibili a nomi propri e luoghi.

## 5. Risultati

### 5.1. Tra bisogni materiali e immateriali

La prima dimensione presa in considerazione è relativa ai bisogni cui le micro-progettazioni intendono rispondere. Come già esplicitato, la prospettiva dei bisogni contribuisce a mettere al centro non la criticità o la fragilità, bensì la necessità, percepita e riconosciuta da più parti, di accedere a determinati beni e servizi/interventi. Il superamento della condizione di bisogno implica perciò, oltre all'esigibilità di diritti fondamentali, un agire trasformativo capace di muovere dal bisogno per ideare e realizzare risposte coerenti e condivise. Alla base di questo orientamento vi è l'attenzione da porre, già nella fase dell'analisi preliminare, non solo all'emersione dei bisogni ma anche delle risorse: “Costruire un assessment globale, equilibrato, tramite l'integrazione dei punti di vista dei diversi operatori e delle famiglie significa ... tratteggiare un quadro sia delle forze che dei bisogni per poter far leva sulle forze nella costruzione delle risposte a tali bisogni, che, in questo modo, non sono letti come difficoltà, ma vengono riformulati come obiettivi da raggiungere”<sup>28</sup>.

Molte progettazioni all'interno della selezione partono proprio dai bisogni. La pandemia ha ovviamente modificato e ampliato la varietà di bisogni dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità e alcuni di essi hanno imposto un ripensamento delle micro-progettazioni o una loro nuova articolazione. Attorno a quale tipo di bisogni, quindi, si sono focalizzate le azioni progettuali ideate, realizzate o modificate nel corso della pandemia? Per dare risposta a questa domanda, in fase

<sup>28</sup> Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Linee guida*, Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019, p. 61.

di analisi le micro-progettazioni sono state suddivise in base a sette differenti tipologie di bisogni, semplificando e in parte accorpando le 17 sottodimensioni del già menzionato modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* che orientano l'azione progettuale delle *équipes* all'interno di P.I.P.P.I.: 1) l'area delle emozioni, esigenze comunicative, identità e autonomia dei bambini; 2) l'area delle regole, dei valori e del ruolo dei genitori; 3) l'area della socializzazione e inclusione nella vita comunitaria e delle attività extra domestiche ed extra scolastiche; 4) l'area dei bisogni legati a salute, igiene e crescita; 5) l'area dei bisogni relativi alla condizione abitativa; 6) l'area relativa alla scuola e all'apprendimento; 7) l'area dei bisogni lavorativi dei genitori.

Per avanzare alcune ipotesi e confrontare i dati, l'analisi ha quindi preso in considerazione anche i bisogni da cui sono scaturite le micro-progettazioni elaborate e realizzate durante la settima implementazione del programma. Come si evince dal Grafico 1, dal confronto emergono nettamente almeno due elementi di discontinuità. Il primo riguarda la marcata diminuzione nel 2020 di progettualità incentrate su bisogni "immateriali", che fanno cioè riferimento a elementi emotivi e identitari (dal 25% del totale delle micro-progettazioni ideate nella settima implementazione di P.I.P.P.I. al 17% dell'ottava implementazione), ma anche a bisogni maggiormente legati alle funzioni genitoriali (regole, valori, comportamenti) e alla sfera comunicativa, affettiva e relazionale tra genitori e bambini (dal 25% al 14%). I dati raccolti restituiscono una maggiore difficoltà, soprattutto durante i primi mesi della pandemia, a portare avanti questo tipo di azioni. Molte di queste sono state pertanto chiuse anzitempo riportando la sintetica motivazione "causa Covid" e, nel corso del programma, sono state riproposte con minore frequenza.

Alle volte le azioni sono state portate avanti autonomamente dalle famiglie stesse, sia a causa dell'assenza forzata degli operatori, sia a causa di un ritrovato e inaspettato clima di collaborazione tra i componenti del nucleo. *"Il percorso di chiusura dovuto all'emergenza sanitaria ha portato la famiglia a sperimentare una convivenza h24 non prevista e ha indotto una migliore e maggiore comunicazione tra adulti e bambini, tuttavia risulta ancora importante soffermarsi sulla capacità di N. di lavorare sulla propria sfera emotiva e sulla comunicazione agli altri della stessa"* (D19, Lombardia).

Il secondo elemento che segna una sostanziale difformità tra il periodo *pre* pandemia e quello successivo riguarda invece le micro-progettazioni focalizzate su bisogni più "materiali" come quelli relativi alle

attività didattiche ed extra didattiche, che fanno riferimento al rapporto con la scuola, al miglioramento della condizione abitativa, lavorativa, economica e i bisogni legati alla salute. I dati evidenziano un incremento di questo tipo di azioni progettuali, nonostante le limitazioni imposte dalle strategie di contenimento del virus.

L'area dei bisogni più ricorrente e con maggiore differenza rispetto a P.I.P.P.I. 7 è quella legata alla scuola, alle attività didattiche a distanza e ai rapporti con gli insegnanti: ben il 23% dei 450 testi con finalità progettuali sono dedicati a questi aspetti (erano il 15% nell'implementazione precedente). Tanto quelli ideati prima, ma modificati durante il confinamento, quanto quelli ideati dopo l'emanazione delle misure restrittive testimoniano la mobilitazione di educatori, assistenti sociali e insegnanti per garantire la prosecuzione dei percorsi scolastici e dei colloqui tra docenti e genitori e lo svolgimento dei compiti in ambiente domestico. *“La famiglia s'impegnerà ad aiutare la bambina assicurandosi che frequenti le lezioni online. Il fratello, che parla l'italiano, si offre per aiuto nei compiti e come mediatore nelle comunicazioni con i genitori”* (E20, Friuli-Venezia Giulia).

A fronte della brusca interruzione delle attività didattiche in presenza, famiglie e operatori sembrano aver reagito con determinazione individuando formule innovative per assicurare anche ai bambini con maggiori difficoltà di apprendimento o meno attrezzati per la didattica a distanza un accompagnamento puntuale e attento alle loro esigenze. *“Aiutare il bambino a costruire un progetto mirato per concentrarsi sulle nuove modalità di video lezione. Cambiare e costruire delle lezioni individuali e non collettive con la classe con una durata minore”* (E11, Umbria).

Alcune micro-progettazioni, inoltre, si sono focalizzate sui rapporti, in certe situazioni da ricostruire e rinforzare, tra la scuola e le famiglie. In queste relazioni gioca un ruolo significativo l'educatore, “ponte” fondamentale per veicolare o rinforzare i messaggi degli insegnanti: *“L'educatrice per tre volte a settimana organizzerà delle videochiamate per affiancare il bambino nello svolgimento dei compiti scolastici. Le insegnanti invieranno puntualmente ogni settimana il materiale all'educatrice per permettere lo svolgimento dei compiti e si confronteranno sull'andamento con l'educatrice”* (E73, Emilia-Romagna). *“Il papà accede ai servizi online predisposti dalla scuola e si impegna direttamente a supportare A. L'educatore farà da tramite scuola-famiglia*

*nell'uso dei dispositivi e farà in modo di condividere con le insegnanti le difficoltà specifiche di A.*" (E18, Lombardia).

La crisi sanitaria ha impattato anche la sfera economica e lavorativa e la situazione abitativa delle famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. La perdita del lavoro, la precarizzazione di alcune posizioni e la riduzione delle entrate mensili hanno rappresentato un'area di bisogno avvertita con particolare urgenza da professionisti e genitori, facendo registrare un incremento dal 5% del totale (annualità *pre* pandemia) al 9%. Le micro-proiezioni hanno riguardato azioni specifiche da intraprendere "nonostante il Covid" e alla luce di un mutato scenario lavorativo. Nuove attenzioni sono state poste alla costruzione di *curriculum vitae*, alla preparazione di colloqui *online*, all'accesso a bonus e a misure per sostenere le economie familiari: "*Dopo l'emergenza sanitaria, che ha causato uno stop lavorativo, il padre e il fratello si attiveranno per la ripresa lavorativa per assicurare il mantenimento alla famiglia*" (E47, Friuli-Venezia Giulia); "*Ci si attende che la madre di C. possa riprendere il suo lavoro perso durante la pandemia, così che la sua vita non sia strettamente legata alle sole attività di mamma e casalinga, ma anche di donna che lavora e contribuisce al miglioramento della qualità di vita dell'intero nucleo, oltre che al suo benessere psichico*" (E63, Campania).

Durante il periodo successivo all'emanazione dei DPCM di marzo 2020 le micro-proiezioni si sono rivolte anche alla gestione di problematiche inerenti lo spazio domestico. Come testimoniano gli estratti riportati di seguito, la coabitazione "forzata", la sovrapposizione di attività lavorative (dei genitori) e didattiche (dei bambini), l'inadeguatezza degli spazi per lo studio e il gioco sono problemi che molte famiglie hanno dovuto affrontare, con l'accompagnamento – in gran parte solo a distanza – dei professionisti. "*Sistemare la stanza di G. affinché possa essere per lui un luogo sicuro e comodo dove poter giocare, colorare, fare i compiti ecc.*" (E5, Lombardia). "*L'educatrice ricorderà puntualmente alla mamma di svolgere le faccende domestiche regolarmente, e insieme sanificheranno la casa per rispettare le regole contro il Covid*" (E10, Sicilia).

Un'altra area di bisogni che ha sollecitato maggiori attenzioni durante la crisi sanitaria è, ovviamente, legata alla salute. Se nel 2018-2019 queste micro-proiezioni rappresentavano poco meno del 7%, nel campione del 2020 incidono per il 10% del totale. Tra queste ne segnaliamo molte imperniate su problematiche non correlate al

Coronavirus, ma per la cui risoluzione (cure, terapie, visite, controlli, comportamenti alimentari) è stato necessario progettare azioni specifiche e attente a rispettare le misure restrittive. In particolare, quelle ideate nei periodi di sospensione delle attività educative in presenza hanno rilevato una certa ricorrenza di problematiche legate al cibo e alla cattiva alimentazione. L'impossibilità di realizzare interventi in contesto domestico ha reso difficoltoso il raggiungimento degli obiettivi prefissati, determinando un peggioramento delle abitudini alimentari dei bambini a cui le micro-progettazioni cercano di far fronte: *“Affrontare il problema delle abbuffate e dei sensi di colpa e momenti in cui non mangia proprio. Non sembrano esserci fattori scatenanti esterni, problema iniziato durante la quarantena forse per noia”* (E85, Lombardia). *“Dal punto di vista dell'alimentazione F. si alza la notte per mangiare di nascosto, oppure consuma buona parte delle cose acquistate al mattino. Non ama assolutamente movimento e sport”* (C28, Lombardia).

Tra le progettualità più strettamente connesse alla pandemia, invece, si registrano quelle tese a gestire l'accettazione della morte dei propri cari e a interiorizzare comportamenti cui attenersi per fronteggiare la pandemia. I due stralci che seguono testimoniano come l'agire trasformativo possa innescarsi a partire da tematiche anche molto delicate, declinandole con un linguaggio accessibile: *“Riuscire a parlare del coronavirus in famiglia, delle paure e delle difficoltà che si vivono e come le affrontiamo insieme”* (F12, Lombardia); *“Che la bambina non viva il lutto come un tabù e si senta libera di parlare della perdita delle persone a lei care”* (F49, Sardegna).

Infine, l'analisi ha rilevato come siano molto ricorrenti (circa un quinto del totale) le micro-progettazioni relative ai bisogni di socializzazione, dei genitori e dei bambini, e di frequentazione di attività extra scolastiche ed extra domestiche. Anche durante la crisi sanitaria queste azioni progettuali sono state concordate e tenacemente avviate, ma l'impossibilità di creare occasioni di socializzazione in presenza, sia in contesti scolastici che ricreativi o sportivi, funzionali al benessere dell'intero nucleo familiare – si pensi ai gruppi per genitori, ai gruppi per bambini o ai gruppi di auto mutuo aiuto – ha di fatto determinato la conclusione anticipata di quasi la metà di esse. Dall'altro lato, tuttavia, la particolare situazione ha sollecitato alcune *équipes* a trovare strategie alternative e coinvolgere genitori e bambini in azioni, inizialmente a distanza e gradualmente in presenza, capaci di ricreare il clima

relazionale accogliente e generativo proprio dei percorsi di accompagnamento, come si vedrà in maniera più approfondita nel par. 5.3.

### 5.2. *Progettare con le (e grazie alle) ICT*

La seconda dimensione su cui si è concentrata l'analisi fa riferimento agli aspetti tecnologici e informatici che hanno caratterizzato le micro-progettazioni realizzate e ideate nel 2020. Per esplorare il loro ruolo, la loro portata e incisività nel garantire continuità alle azioni progettate sono state individuate le pratiche più ricorrenti e, insieme a esse, le problematiche e le potenzialità emerse con maggior frequenza ed evidenza. Dal confronto con quelle costruite in P.I.P.P.I. 7 si evince in maniera molto netta come *lockdown* e misure restrittive abbiano profondamente mutato non solo il rapporto con i dispositivi e la tecnologia, ma anche la percezione rispetto alle potenzialità (il “cosa fare”) e alle modalità (il “come fare”) di tali strumenti. Se prima della pandemia solo quattro micro-progettazioni (su oltre 2.500) individuavano nelle *app* e nei gruppi virtuali dei possibili strumenti per perseguire i risultati attesi (integrazione nella comunità locale, facilitazione nelle comunicazioni con altri genitori), dopo marzo 2020 questo numero è incrementato sensibilmente.

Quasi un quinto dei testi con finalità progettuali considerati nell'analisi ha previsto e promosso esplicitamente il ricorso a questi strumenti (prevalentemente *WhatsApp* e *Skype*), per ideare attività alternative con i bambini, proseguire a distanza interventi già avviati o iniziarne di nuovi, permettere incontri virtuali tra più famiglie, accedere a servizi e bonus. Come sottolineato da alcuni dei primi studi sugli impatti della pandemia sulle fasce più vulnerabili delle nostre società<sup>29</sup>, le nuove tecnologie hanno contrassegnato, pur tra molte criticità, il lavoro sociale ed educativo con bambini e famiglie. La scelta dello strumento, della piattaforma o della modalità da adottare è stata poi essa stessa un aspetto sul quale investire spazi di condivisione e confronto per rendere genitori e bambini coinvolti nelle decisioni e per individuare congiuntamente le migliori opzioni per comunicare.

<sup>29</sup> Cfr. J. Cifuentes-Faura, *The role of social work in the field of education during COVID-19*, in “International Social Work”, vol. 63, n. 6, 2020, pp. 795-797; D. A. Wilkerson et alii, *Telebehavioral practice basics for social worker educators and clinicians responding to COVID-19*, in “Social Work Education”, vol. 39, n. 8, 2020, pp. 1137-1145.



Alcune micro-progettazioni hanno cercato di focalizzarsi sul valore aggiunto offerto dai dispositivi e dalla rete per l'ideazione e la realizzazione di iniziative e interventi radicalmente o parzialmente inediti, investendo in creatività e sfruttando le potenzialità delle diverse piattaforme di condivisione e comunicazione, ad esempio: *“Durante l'emergenza Covid l'educatrice svolgerà un'attività a distanza con chiamate e video-chiamate alla mamma e a D. e fornirà loro video e attività da svolgere insieme”* (E9, Lombardia). *“L'educatore invierà tutorial circa ogni dieci giorni (costruzione delle carte del gioco "uno"; creazione uovo di pasqua colorato; costruzione di battaglia navale e del gioco dell'oca) e farà chiamate per sapere se F. è riuscito a fare le attività”* (E39, Emilia-Romagna).

Prima di ciò, tuttavia, le *équipes* si sono in molti casi dovute concentrare sul tema della dotazione dei dispositivi tecnologici tra le famiglie. Le micro-progettazioni hanno pertanto previsto e promosso il coinvolgimento della scuola per reperire *tablet*, *smartphone* o computer portatili: *“Il compagno della madre farà richiesta del computer in comodato d'uso alla scuola, con l'aiuto dell'assistente sociale. Assicurarsi che M. riesca a utilizzarlo per seguire le lezioni e restituire i compiti con l'aiuto dell'educatore e delle insegnanti”* (E14, Emilia-Romagna); *“La famiglia entrerà in possesso di un PC offerto temporaneamente dalla scuola per poter prendere parte alla didattica online con più comodità. La pedagoga della scuola si metterà in contatto con il direttore dell'istituto per valutare modi e tempi”* (E68, Lombardia).

Un altro significativo risultato del ricorso forzato alla digitalizzazione è rappresentato dall'ideazione di strategie rivolte alle figure genitoriali per permettere interazioni fra pari o la partecipazione a percorsi di gruppo previsti da P.I.P.P.I. o anche al di fuori del programma: *“Sostenere la madre di L. nella partecipazione agli incontri scuola-famiglia da remoto, con l'aiuto dell'assistente sociale o dell'educatore, anche loro in modalità online”* (E77, Lazio); *“La madre parteciperà ai gruppi dei genitori in modalità smart. Gli operatori presenteranno alla mamma l'attività del gruppo e la stimoleranno a partecipare utilizzando WhatsApp e/o Skype”* (F15, Marche).

Alcune delle “conquiste” digitali ottenute durante i periodi di *lockdown* non si esauriscono con l'allentamento delle restrizioni e con la graduale ripresa delle attività in presenza. Tra i lasciti più importanti della pandemia vi è sicuramente la consapevolezza di poter attingere a strumenti e soluzioni innovative e facilitanti capaci non di sostituire

bensi di completare gli interventi in presenza. Questo aspetto emerge anche nelle micro-progettazioni in cui operatori e famiglie hanno concordato azioni per continuare percorsi iniziati durante la crisi sanitaria con l'ausilio delle ICT: *“Dare continuità a quanto realizzato durante l'emergenza Covid, ovvero la creazione e l'utilizzo di un gruppo WhatsApp dove fare degli incontri con il padre, la nonna affidataria, e la madre per cercare di concordare con loro modalità di visita tra padre e minore”* (F52, Lazio).

Comparando le micro-progettazioni di P.I.P.P.I. 7 con quelle del periodo pandemico si nota come, nel primo caso, i dispositivi tecnologici fossero menzionati (in quasi 40 progetti) quasi esclusivamente per limitarne la fruizione da parte dei bambini o per promuoverne un utilizzo più creativo e adatto alle varie fasce d'età. La disponibilità di *tablet* e *smartphone* in famiglia, i tempi e i modi di utilizzo nonché i possibili pericoli della rete sono spesso oggetto di discussione e negoziazione tra genitori e figli. Durante la crisi sanitaria questa preoccupazione è passata inevitabilmente in secondo piano e si è concretizzata in solamente cinque progettualità sul totale delle 450 considerate, che hanno messo al centro dell'azione educativa l'eccessivo utilizzo delle ICT, tra cui quelle riportate di seguito. *“Fare in modo che M. non passi l'interezza del suo tempo libero utilizzando smartphone e tablet. In accordo con la famiglia lavorare affinché M. abbia un tempo di utilizzo concordato e non illimitato dei device”* (F26, Emilia-Romagna). *“Fare in modo che S. riduca l'uso dei dispositivi al di fuori della DAD e passi più tempo a giocare con il fratello con attività che l'educatrice proporrà”* (E37, Abruzzo).

Il tema rimane aperto e andrebbe quindi riformulato rendendo genitori e figli protagonisti di un percorso di risignificazione di oggetti, regole, tempi di utilizzo insieme ai professionisti che li possano accompagnare a mantenere un ruolo attivo rispetto a questi.

### 5.3 *Verso una dimensione co-educativa e plurale*

La terza dimensione attraverso la quale sono stati analizzati i testi fa riferimento al livello di attivazione e integrazione dei vari attori coinvolti nelle micro-progettazioni, *in primis* i genitori. Il programma intende infatti valorizzare l'apporto che i genitori possono dare nella relazione con i propri figli, affiancando a essi, in un'ottica di accompagnamento e non di sostituzione, i professionisti della rete dei servizi.

Queste attenzioni, riassumibili nell'espressione "co-educazione", implicano lavorare con i genitori per "coinvolgerli, esplicitare il proprio pensiero, invitandoli a fare altrettanto, creare un nuovo contesto dove professionisti e famiglie possano realizzare un processo di co-apprendimento"<sup>30</sup> e quindi permettere ai micro-sistemi e ai presidi educativi di interagire tra loro e con le figure parentali.

Il ricorso a una responsabilità condivisa per il raggiungimento dei risultati attesi non si esaurisce cioè nell'affiancamento e coinvolgimento dei genitori, ma prevede, in coerenza con il modello bio-ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, l'attivazione di una rete di soggetti che possa favorire l'integrazione delle professionalità e la condivisione delle azioni. Si tratta di promuovere non solo il lavoro congiunto di assistente sociale ed educatore, ma quello più composito e multidisciplinare proprio di una *équipe* allargata.

Per essere garantiti durante i periodi di *lockdown*, entrambi i movimenti, l'uno verso un approfondito lavoro "interno" con i genitori e l'altro verso un ampliamento "esterno" alla diade assistente sociale-educatore, hanno richiesto sforzi aggiuntivi e strategie *ad hoc* in grado di mobilitare queste risorse pur in presenza delle misure restrittive. Come e in che misura si manifestano queste attenzioni all'interno delle micro-progettazioni elaborate nel corso del 2020?

Per quanto riguarda la dimensione della co-educazione, i testi considerati mostrano tutti una grande attenzione ad azioni congiunte tra più operatori per valorizzare il ruolo dei genitori, tanto più nei periodi di *lockdown* in cui padri e madri non hanno potuto contare sulla presenza fisica degli operatori. Le micro-progettazioni, quindi, sembrano aver svolto una fondamentale funzione di raccordo tra i servizi e le famiglie proprio quando non è stato possibile garantire una prosecuzione "convenzionale" degli interventi e dei percorsi di sostegno: "*Visto l'obbligo di rimanere in casa si cerca di favorire l'utilizzo di giochi diversi e nuovi, da costruire con tutorial inviati dall'educatore. L'idea è quella poi di condividere il tempo di costruzione e gioco con entrambi i genitori e coinvolgerli in attività con i figli*" (E39, Emilia-Romagna).

In molte progettualità traspare la volontà delle *équipes* di valorizzare il più possibile la situazione di convivenza prolungata tra i vari componenti della famiglia, individuando e condividendo piccole *routine* quotidiane dal forte valore co-educativo. Tra queste menzioniamo le azioni finalizzate a rinforzare il rapporto tra padri e figli attraverso l'ideazione

<sup>30</sup> S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit., p. 68.

di momenti della giornata dedicati (allenamenti in garage, letture condivise, *quiz* per approfondire gli interessi dei bambini) o quelle tese a mobilitare l'intero nucleo verso obiettivi comuni (figli che aiutano i genitori nello studio dell'italiano, genitori che stabiliscono con i figli le regole di utilizzo dei *device*, presenza congiunta di genitori e figli ai colloqui *online* con gli insegnanti).

Rispetto ai professionisti coinvolti, invece, i dati restituiscono uno scenario ambivalente. Da un lato, rilevando la ricorrenza con cui vengono menzionati ed evocati altri professionisti al di fuori della diade assistente sociale-educatore, sembrerebbe di poter constatare una discreta "tenuta" della rete degli attori sociali mobilitati in funzione delle micro-progettazioni. Nonostante la crisi sanitaria, per un elevato numero di esse l'arena di soggetti che concorrono alla loro realizzazione e al raggiungimento dei risultati attesi è relativamente ampia, come testimoniano questi obiettivi. *"Organizzare un incontro con genitori, bambino, assistente sociale, psicologo ed educatore per stabilire regole condivise sui dispositivi digitali. L'educatore approfondirà gli interessi del bambino per trovare nuove modalità di gioco"* (E38, Emilia-Romagna). *"Fornire al bambino cure e riabilitazioni necessarie al miglioramento della sua qualità di vita attraverso il coordinamento degli interventi in atto forniti da Centro per l'Autismo, neuropsichiatria infantile, pediatra ed educatore domiciliare. Proseguire anche in presenza il lavoro di rete avviato durante il lockdown"* (A84, Lombardia).

Ciò che invece è osservabile attraverso le attribuzioni di responsabilità nella compilazione di ciascuna micro-progettazione, ovvero l'esplicitazione su *RPMonline* di chi concretamente si impegnerà nel realizzarle, restituisce un'immagine leggermente diversa. I co-responsabili delle azioni, infatti, sembrano essere ascrivibili a un insieme molto più limitato di soggetti, costituito nella maggior parte dei casi da assistenti sociali ed educatori (oltre alle madri). Dal raffronto con i dati di P.I.P.P.I. 7, come si nota nel Grafico 2, non si notano sostanziali scostamenti tra un'implementazione e l'altra in termini di coinvolgimento e attivazione della rete degli operatori per ciascuna progettazione.

Assistenti sociali, educatori e insegnanti fanno registrare praticamente la stessa percentuale, ma per questi ultimi, chiamati esplicitamente in causa nel 18% delle micro-progettazioni analizzate, il dato non sembra coerente con la grande ricorrenza di azioni centrate sul mondo scolastico di cui si è detto in precedenza. Pur a fronte di emergenze e problematiche così pressanti come la didattica a distanza, l'accompa-

gnamento nei compiti da remoto, la dotazione di attrezzature specifiche, gli insegnanti non sono stati indicati come co-responsabili in misura maggiore di quanto avveniva prima della crisi sanitaria. Sembra perciò proseguire, anche durante le restrizioni, un investimento “ufficiale” prevalente degli assistenti sociali e degli educatori nell’ideazione e realizzazione delle azioni progettuali, indicando come auspicabile, o come punto d’arrivo, la collaborazione fattiva con altri professionisti.

L’analisi mostra anche un significativo decremento degli psicologi (dal 19% all’8%), a testimonianza anche in questo caso delle difficoltà organizzative e logistiche nel coinvolgimento di queste figure, e dei padri, indicati come responsabili in poco meno della metà delle micro-proiezioni di P.I.P.P.I. 7 (48%) e ancora meno “responsabilizzati” nelle micro-proiezioni in tempo di pandemia (39%). Il dato suscita più di un interrogativo e necessiterebbe di ulteriori approfondimenti. In molti testi viene riportata, nei periodi di *lockdown*, una maggiore presenza a casa dei padri rispetto al periodo precedente la crisi sanitaria, situazione che avrebbe potuto facilitare il loro coinvolgimento attivo nelle strategie educative e nelle azioni concordate. Tuttavia, ciò non sembra essersi concretizzato in una loro partecipazione più intensiva e frequente alle micro-proiezioni. Per contro, la presenza delle madri è sempre molto elevata (nel 78% delle micro-proiezioni totali) e fa registrare la medesima incidenza nei due periodi considerati.

Segnaliamo, infine, le azioni rivolte all’inclusione delle famiglie nella vita comunitaria, che spesso prevedono il coinvolgimento di attori informali della rete (volontari, altre famiglie, parroci, vicinato solidale, ecc.). Si tratta cioè di micro-proiezioni pensate per facilitare l’integrazione dei nuclei nel loro contesto territoriale e sociale, obiettivo reso particolarmente complesso dalle misure di distanziamento fisico e dalla sospensione di occasioni informali di incontro. Alcune *équipes* hanno quindi elaborato strategie alternative per permettere a bambini e genitori di frequentare virtualmente altre famiglie (attraverso le piattaforme digitali), oppure hanno utilizzato le settimane di *lockdown* per porre le basi sulle quali organizzare e impostare nuove modalità di incontro con le dovute precauzioni: “*La famiglia può trascorrere momenti sereni fuori casa, condividendoli anche con altre persone, in luoghi ricreativi, non provando vergogna e sentendosi a proprio agio. Una volta a settimana la famiglia si ritroverà con conoscenti o amici in un luogo pubblico all’aperto, condividendo momenti di svago*” (B40, Friuli-Venezia Giulia); “*Tenendo in considerazione la situazione, per quanto possibile*

*e consentito, organizzare ogni tanto un incontro o sentire telefonicamente gli altri genitori, creare una rete di supporto attraverso le iniziative del Centro Giovanile o anche al di fuori di esso”* (D41, Toscana). Tali modalità ibride e capaci di integrare le pratiche in presenza, le attenzioni da osservare per il contenimento dei contagi e le attività *online* rappresentano uno dei lasciti più significativi della crisi sanitaria e forniscono opportunità aggiuntive per immaginare progettualità creative e condivise.

#### *6. Nonostante il Covid: trasformazioni e apprendimenti*

Attraverso l'analisi delle micro-progettazioni elaborate durante i dieci mesi di emergenza sanitaria del 2020 è stato possibile tratteggiare alcune tendenze e trasformazioni che hanno contrassegnato il lavoro sociale ed educativo in questo periodo. Le tre dimensioni considerate hanno permesso di misurare e declinare tali trasformazioni in termini di bisogni espressi (e relative risposte), utilizzo delle ICT e coinvolgimento di genitori e professionisti nei percorsi di accompagnamento.

La prima suggerisce di considerare le micro-progettazioni come coerenti risposte a uno o più bisogni manifestati dalle famiglie. P.I.P.P.I., mutuando e rinnovando la prospettiva “bisogni-forze” e l'approccio alle *capabilities* di Amartya Sen, invita a focalizzare l'attenzione proprio sui bisogni di sviluppo del bambino come chiavi privilegiate per impostare azioni efficaci verso cui fare convergere l'investimento, anche emotivo, dei professionisti e delle famiglie.

La pandemia ha reso paradossalmente più facile fare emergere e individuare i bisogni, in parte perché alcuni di essi si sono così tanto acuiti da essere particolarmente evidenti, in parte perché la condizione universale di vulnerabilità esperita dagli operatori stessi<sup>31</sup> ha facilitato il riconoscimento dei nuovi bisogni (uno spazio domestico più grande e meglio organizzato è un bisogno anche di alcuni operatori costretti a lavorare da casa; le complessità legate alla didattica a distanza hanno riguardato anche i professionisti con figli a casa; i contagi e la convivenza con il virus sono state problematiche comuni a tutti). A fronte di un decremento di quelli più ascrivibili a dimensioni immateriali la ricerca ha messo in luce un considerevole aumento dei bisogni legati al

<sup>31</sup> Cfr. M. Sanfelici, *La vulnerabilità “normale” e il servizio sociale*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 24-39.

contesto scolastico. Ciò si è tradotto in azioni progettuali i cui risultati attesi sono relativi alla frequenza scolastica *online*, alla dotazione di *device* che la rendono possibile, all'organizzazione domestica dei compiti e all'organizzazione di momenti di confronto tra genitori e insegnanti.

La seconda dimensione ha invece rivolto l'attenzione alle ICT e alla loro funzione abilitante in termini di prosecuzione dei progetti o realizzazione di nuovi. L'introduzione, l'utilizzo e il co-apprendimento reciproco tra famiglie e operatori di modalità comunicative mediate da telefoni, videocamere, *chat* e *mail* ha riguardato in maniera trasversale molte aree dei bisogni. Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie e dal loro utilizzo creativo e flessibile, capace di aprire scenari interessanti e generativi<sup>32</sup>, sembra aver consentito di ricreare un clima inclusivo per le famiglie e garantito continuità a interventi educativi domiciliari, colloqui specialistici o gruppi di confronto tra genitori o tra bambini. L'innovazione richiesta dal lavoro a distanza rende necessario adottare soluzioni sia organizzative che tecnologiche adeguate alla sfida, per gli operatori e per le famiglie, così come per il mondo scolastico<sup>33</sup>. Si richiama qui il paradigma delle tecnologie di comunità<sup>34</sup>, secondo il quale *media* e *social media* possono essere fondamentali per attivare e mantenere connessioni e ricostituire il capitale sociale delle comunità attraverso, anche, azioni di *capacity building*<sup>35</sup>.

Da un lato, questa sfida ha permesso di garantire i percorsi di accompagnamento in forme diverse e affrontare gli obiettivi previsti nei patti educativi. Dall'altro, la digitalizzazione forzata di interventi, colloqui e attività progettuali non solo tra operatori ma tra operatori e famiglie, ha aperto e reso necessari nuovi spazi di dialogo e confronto proprio sull'utilizzo stesso di dispositivi. Queste attenzioni hanno quindi ampliato il raggio d'azione delle *équipes*, introducendo inediti aspetti tecnici ed educativi nelle micro-progettazioni e sollecitando i professionisti a ricoprire nuovi ruoli "formativi" (rispetto alla proposta di utilizzo e gestione delle ICT) in questa delicata fase.

<sup>32</sup> Cfr. M. Ius, *L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I.*, in "Pedagogia e Vita", n. 3, 2019, pp. 35-45; A. Magnanini, E. Isidori, *App e scuola dell'infanzia: riflessioni teoriche per una Didattica efficace*, in "Ricerche Pedagogiche", LIV, n. 216-217, pp. 29-42.

<sup>33</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, n. 218, pp. 37-46.

<sup>34</sup> Cfr. P. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, Scholé, 2017.

<sup>35</sup> Cfr. R. J. Chaskin et alii, *Building Community Capacity*, Hathorne, NY, de Gruyter, 2001.

Se è vero che “le grandi possibilità comunicative offerte dalle tecnologie dell’informazione costituiscono un’interessante opportunità per reinventare i processi di partecipazione e collaborazione sociale”<sup>36</sup>, è altrettanto vero che l’assenza di competenze e attrezzature specifiche può trasformare l’opportunità in svantaggio. Rispondere a tali sfide implica, sia per gli operatori che per le famiglie, saper adottare innovative soluzioni organizzative e tecnologiche. Per il mondo dei servizi queste attenzioni richiamano anche il tema delle culture professionali degli operatori, strettamente connesse con l’acquisizione di nuove competenze specifiche rispetto all’utilizzo di tecnologie considerate nuove nel lavoro dei servizi sociali. Alcune micro-progettazioni, ad esempio, sembrano essersi interrotte proprio a causa di scarse conoscenze informatiche o della mancanza di adeguate strumentazioni.

La terza e ultima dimensione considerata, riconducibile alla co-educazione e all’ampliamento della rete di soggetti protagonisti delle fasi progettuali, ha permesso di puntualizzare alcuni elementi, primo tra i quali la fondamentale rilevanza dell’agire trasformativo e del lavoro per microprogetti soprattutto con i genitori, affiancandoli e non sostituendoli. Il progetto scritto, “che permette all’insieme dei soggetti coinvolti nell’intervento (operatori e genitori principalmente) di volgere lo spirito, lo sguardo, l’animo a quel bambino, alle sue relazioni”<sup>37</sup>, si è rivelato essere, a maggior ragione durante la pandemia, il terreno d’incontro privilegiato per veicolare strategie e possibilità d’azione da realizzarsi in ambiente domestico con un accompagnamento solo “virtuale” dei professionisti.

L’analisi rispetto al coinvolgimento dei professionisti, invece, ha rilevato come assistenti sociali ed educatori siano, anche durante la crisi sanitaria, non solo gli operatori più presenti nelle *équipes*, ma anche coloro i quali si assumono maggiormente le responsabilità per la realizzazione dei risultati attesi. Per quanto riguarda le altre figure specialistiche, in molti casi le micro-progettazioni sembrano essere il mezzo attraverso cui concretizzare il loro coinvolgimento e realizzare quindi percorsi di accompagnamento integrati. La loro mobilitazione e responsabilizzazione, in altre parole, è il risultato verso cui tendere, più che la condizione di partenza per progettare, fin dalle prime fasi, azioni sinergiche e orientate al benessere delle famiglie.

<sup>36</sup> E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2018, p. 54.

<sup>37</sup> S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit., p. 68.



La multidisciplinarietà che il programma (e non solo esso) promuove, e quindi non solo la costituzione di quel *team around the child*<sup>38</sup> fondamentale per l'accompagnamento complessivo del bambino, ma anche la sua fattiva partecipazione alle fasi progettuali degli interventi, è forse meno visibile rispetto ad altri aspetti. È opportuno ricordare che, in P.I.P.P.I., la multidisciplinarietà delle *équipes* rappresentava un elemento di criticità anche prima della pandemia. La crisi sanitaria ha, semmai, acuito e ampliato queste difficoltà, che dal piano organizzativo si riverberano all'interno delle pratiche di lavoro con genitori e bambini. Pertanto, l'indicazione da cogliere è che laddove servizi e professionisti diversi hanno alle spalle una più o meno datata tradizione di cooperazione e integrazione, questa postura sarà una risorsa aggiuntiva per rispondere efficacemente anche alle sfide imposte da eventi inaspettati come la pandemia da Covid-19. La crescente attenzione al concetto di *preparedness* per i servizi sociali ed educativi<sup>39</sup>, ovvero sulla loro capacità non solo di prevedere le dinamiche sociali ma di attrezzarsi preventivamente per fronteggiare rischi pandemici o catastrofi naturali, passa anche attraverso l'impegno per garantire interventi che sappiano considerare le vulnerabilità delle famiglie secondo un approccio globale ed ecologico, trasversale alle differenti organizzazioni.

## 7. Conclusioni

Seppure circoscritta all'anno 2020 e alle micro-progettazioni elaborate nell'ambito di un programma sperimentale – benché esteso su tutto il territorio italiano e coerente con le Linee di indirizzo nazionali – l'analisi qui presentata offre alcune indicazioni per comprendere quanto avvenuto all'interno delle dinamiche spesso meno visibili, ovvero quelle che riguardano la quotidianità del lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

Come abbiamo affermato in precedenza, la pandemia ha indirizzato una maggior quota di azioni progettuali verso bisogni di natura sanitaria, scolastica (organizzare la didattica a distanza, garantire i rapporti

<sup>38</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, cit.

<sup>39</sup> Cfr. L. Nissen, *Social Work and the Future in a Post-Covid 19 World: A Foresight Lens and a Call to Action for the Profession*, in "Journal of Technology in Human Services", vol. 38, n. 4, 2020, pp. 309-330; G. Redondo-Sama et alii, *Social Work during the Covid-19 Crisis: Responding to Urgent Social Needs*, in "Sustainability", vol. 12, n. 20, 8595, 2020.

scuola-famiglia) e lavorativa (fornire aiuto nella ricerca del lavoro, accedere a bonus e sostegni), pur non mancando micro-progettazioni che hanno continuato a rispondere a esigenze più “immateriali” e legate alla sfera emotiva e comunicativa dei bambini.

Per quanto riguarda il ricorso alle ICT, a fronte di innegabili risultati ottenuti e di pratiche creative e personalizzate, è opportuno volgere lo sguardo anche a quella quota di micro-progettazioni sul totale del campione che non hanno saputo o potuto riconvertirsi in modalità digitali, interrompendosi. Come è stato messo in luce dalla ricerca, i prerequisiti fondamentali per rendere possibili interventi educativi attraverso la rete e i dispositivi sono la dotazione degli strumenti stessi, le competenze digitali (di operatori e famiglie) e le culture professionali. La multi-forme e spesso sbilanciata combinazione tra questi aspetti può quindi determinare esiti non sempre positivi, le cui conseguenze si manifestano soprattutto per le famiglie che accedono ai servizi.

Per affrontare e gestire queste possibili disuguaglianze nell’accesso a interventi *online*, più esplicite durante la pandemia ma presenti anche nel *post*, diventa prioritario sviluppare e garantire la fruizione di strumenti che rappresentino costantemente un’opportunità di incrementare la partecipazione delle persone e rendere più efficaci i processi decisionali<sup>40</sup>. Strumenti, quindi, che sappiano promuovere un utilizzo delle ICT capace di trasformare l’operatività passando da una logica legata alle procedure e all’automatismo di azioni di singoli a una logica di tipo progettuale, attenta alla personalizzazione dell’intervento e alla riflessività propria di una comunità di pratiche.

In penultima battuta, l’analisi sembra dimostrare come la dimensione della co-educazione abbia orientato e ispirato una considerevole quota di azioni progettuali, valorizzando in molti modi la prolungata presenza di uno o entrambi i genitori tra le mura domestiche e promuovendo non solo una condivisa osservazione delle criticità e delle risorse, ma anche una corale mobilitazione. Durante la pandemia, l’impegno dei professionisti all’interno delle micro-progettazioni ha invece riguardato prevalentemente assistenti sociali ed educatori, con questi ultimi, in particolare, chiamati a svolgere vari ruoli sia a distanza che, gradualmente, in presenza, prestando attenzione a non sostituirsi alle figure genitoriali e a riconoscerle co-protagoniste dei percorsi di accompagnamento. È,

<sup>40</sup> Cfr. A. Zenarolla, *Dalla cartella dell’operatore al fascicolo sociale elettronico. Nodi e prospettive sul sistema informativo dei servizi sociali*, Milano, Franco Angeli, 2013.

questa, un'ulteriore conferma della specificità del ruolo dell'educatore e del suo mandato educativo che, come scrive Andrea Prandin “si realizza in alcune pratiche specifiche: il riconoscimento dell'altro, l'accompagnamento al benessere relazionale e l'attivazione di risorse ecologicamente sostenibili per quel sistema. Un educatore domiciliare, quindi, lavora sempre per prendersi cura della relazione con l'altro, insieme all'altro”<sup>41</sup>. Si richiama qui, inoltre, il valore pedagogico del progetto, confermando la dimensione “orientativa” dell'atto stesso del progettare<sup>42</sup>, capace di direzionare lo sguardo verso territori ancora inesplorati e tappe da raggiungere<sup>43</sup>.

In conclusione, la pandemia sembra aver fatto da amplificatore e moltiplicatore di alcune dinamiche già in atto nei servizi sociali ed educativi e riconducibili alla necessità di una maggiore integrazione multi-professionale, di una non più procrastinabile introduzione di nuove tecnologie nel lavoro sociale e di un'accresciuta attenzione alla partecipazione delle famiglie nella co-costruzione dei progetti e nell'analisi dei bisogni. In relazione a quest'ultimo aspetto, l'analisi ha confermato l'esigenza di considerare genitori e bambini attori protagonisti e non destinatari passivi delle azioni progettuali, rimarcando quindi l'imprescindibile cornice intersoggettiva entro cui leggere l'azione del progettare nelle scienze dell'educazione<sup>44</sup>.

La crisi sanitaria ha rappresentato uno *stress test* forse irripetibile anche e soprattutto per la quotidianità degli interventi e per le azioni più concrete realizzate con genitori e bambini, come questa analisi ha cercato di documentare. Forse inconsapevolmente, la sfida che l'emergenza Covid-19 ha posto a P.I.P.P.I. e a tutte le famiglie e i professionisti che ne sono stati coinvolti si è rivelata attraverso due diverse forme. Da un lato ha spinto a considerare e valorizzare l'attività progettuale con le famiglie come una valida e affidabile bussola per guidare strategie e azioni educative anche in assenza di contatti diretti con gli operatori, rimarcando l'importanza della progettualità come agire

<sup>41</sup> A. Prandin, *In casa altrui osservare e valutare*, in A. Prandin, A. Di Nardo (a cura di), *Pratiche educative domiciliari*, Torino, Animazione sociale, 2020, p. 51.

<sup>42</sup> Cfr. M. Pellerey, D. Grzadziel, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2011.

<sup>43</sup> Cfr. N. Bobbo, B. Moretto, *Il progetto come spazio di lavoro educativo: la prospettiva pedagogica*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>44</sup> Cfr. M. Schenetti, *Progetto*, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, 2006, pp. 203-215.

intenzionale proprio della relazione educativa<sup>45</sup>. Dall'altro ha ribadito la rilevanza e la tempestività delle micro-proiezioni stesse nel fornire repentinamente risposte via via più adeguate ai bisogni, anche nuovi, determinati da un evento critico, inaspettato e inedito come la pandemia.

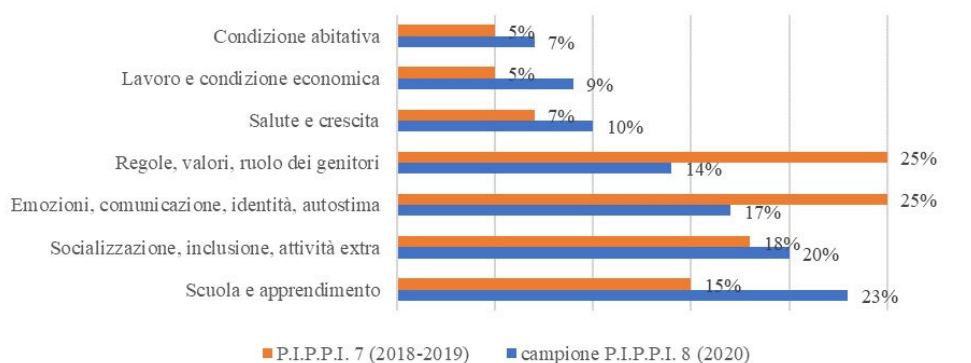


Grafico 1: Distribuzione delle micro-proiezioni sulla base dei bisogni espressi, confronto P.I.P.P.I. 7 (totale delle micro-proiezioni, prima e seconda annualità) e P.I.P.P.I. 8 (campione considerato). Fonte: elaborazione personale da dati di RPMonline.

<sup>45</sup> M. Pellerrey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit.

119 – *Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformativa*

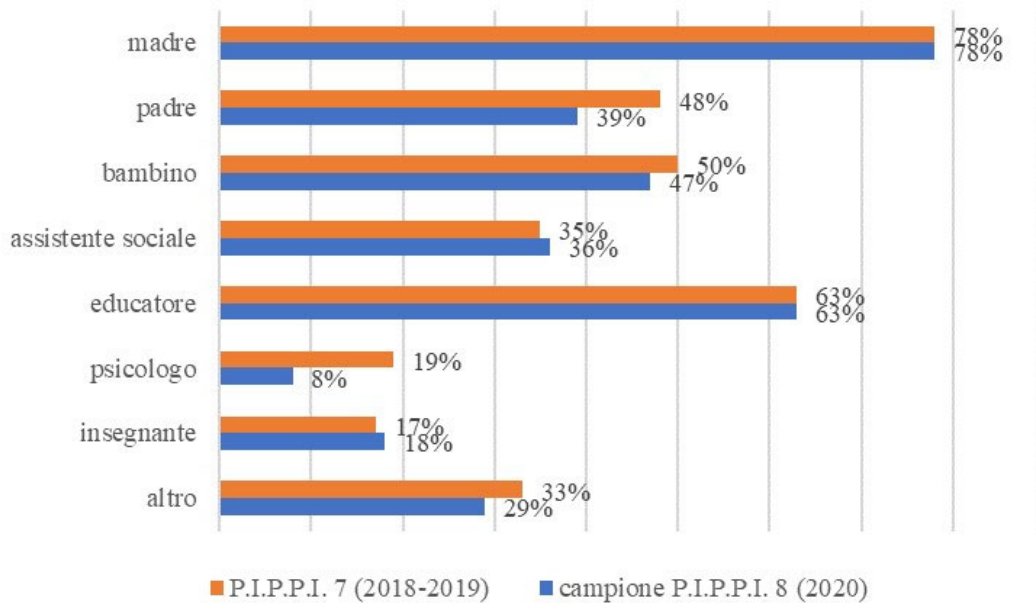


Grafico 2: Percentuali relative all'attribuzione delle responsabilità nella realizzazione delle micro-proiezioni (più figure possono essere responsabili della stessa azione), confronto P.I.P.P.I. 7 (totale delle micro-proiezioni, prima e seconda annualità) e P.I.P.P.I. 8 (campione considerato). Fonte: elaborazione personale da dati di RPMonline.