



**P.I.P.P.I.**

**Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione**

**L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di  
emergenza sanitaria.  
Un impegno ostinato per garantire i diritti dei  
bambini e delle bambine**

Paola Milani, Sara Serbati, Andrea Petrella, Marco Ius, Chiara Sità, Matteo Tracchi,  
Katia Bolelli, Natascia Bobbo

**LabRIEF – Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata -Fi.S.P.P.A.  
Università di Padova**

**Agosto 2020**





### Note sul diritto d'autore

Tutti i contenuti presenti all'interno della seguente pubblicazione dal titolo *L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di emergenza sanitaria. Un impegno ostinato per garantire i diritti dei bambini e delle bambine* di Paola Milani, Sara Serbati, Andrea Petrella, Marco Ius, Chiara Sità, Matteo Tracchi, Katia Bolelli e Natascia Bobbo sono protetti ai sensi della vigente normativa in materia di Diritto d'Autore. I contenuti sono resi disponibili e accessibili nel rispetto dei diritti di proprietà intellettuale dei legittimi titolari.

I dati personali presenti in questa pubblicazione possono essere utilizzati dai lettori solo per finalità connesse alle attività istituzionali di didattica, formazione, ricerca e ai procedimenti amministrativi. Sono vietati l'utilizzo dei dati pubblicati per finalità di *marketing*, commerciali in assenza di preventivo consenso da parte dell'interessato e l'attività di *spamming*. Eventuali violazioni saranno segnalate alle autorità competenti.



Quest'opera è distribuita con  
Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 2.5 Italia](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/).

### Impaginazione e grafica a cura di:

Paola Milani, Sara Serbati, Andrea Petrella e Marco Ius



## Indice

CAPITOLO 1. Cosa è P.I.P.P.I.....	5
1.1 L'oggetto e la storia .....	6
1.2 La popolazione coinvolta: il focus su negligenza, povertà e vulnerabilità delle famiglie.....	7
1.3. Una concezione ampia di protezione e tutela dei bambini, che include la dimensione della prevenzione ..	9
CAPITOLO 2. P.I.P.P.I. nel tempo della pandemia .....	12
2.1 Siamo tutti vulnerabili, ma l'impatto della pandemia sulle famiglie P.I.P.P.I. è più violento.....	13
2.2 Il fine e il senso di questo documento.....	14
CAPITOLO 3. Quale support system?.....	16
3.1 Il support system di P.I.P.P.I. nella prospettiva ecologica dello sviluppo umano.....	17
3.2 L'impatto della pandemia sui diversi sistemi ecologici .....	18
CAPITOLO 4. Come le tecnologie modificano il terreno di incontro con bambini e famiglie .....	21
4.1 Nuove "organizzazioni effimere" .....	22
4.2 Nuovi confini e nuovi luoghi della cura e dell'educazione .....	22
4.3 Terre di nessuno .....	22
4.4 Nuovi oggetti mediatori della relazione: i device tecnologici .....	23
4.5 Nuovo posizionamento dei genitori .....	23
CAPITOLO 5. Garantire i diritti delle bambine e dei bambini .....	26
5.1 I diritti dei bambini: il rovescio dei bisogni evolutivi.....	27
5.2 Il diritto a essere ascoltati e a partecipare.....	28
5.3 Il diritto alla sicurezza e alla protezione.....	30
5.4 Il diritto all'inclusione.....	31
5.5 Il diritto alla salute .....	32
5.6 Il diritto a relazioni che accompagnano le famiglie .....	33
5.7 Il diritto all'istruzione e a relazioni educative significative .....	34
5.8 Il diritto al gioco e al tempo libero, ad attività culturali, sportive e ricreative.....	36
CAPITOLO 6. Realizzare la responsabilità dei professionisti nel garantire i diritti dei bambini in P.I.P.P.I.: EM e dispositivi di intervento .....	38
6.1 Diritti, dispositivi e bisogni dei bambini.....	39
6.2 L'EM: risorsa trasversale ai dispositivi .....	40
6.3 Il partenariato scuola-famiglia-servizi .....	43
6.4 L'educativa domiciliare.....	45
6.5 I gruppi dei genitori e dei bambini .....	45
6.6 La vicinanza solidale .....	46



6.7 Il sostegno economico.....	46
Riferimenti bibliografici.....	48
ALLEGATO A: La lettera di Pippi a bambini e famiglie.....	51
ALLEGATO B: Aiutare i bambini a fronteggiare l'emergenza covid-19.....	63
ALLEGATO C: Documenti e siti consultabili sul lavoro con le famiglie durante la pandemia.....	64



## LE SIGLE DI P.I.P.P.I.

<b>AT</b>	Ambito Territoriale, AATT al plurale
<b>EM</b>	Equipe multidisciplinare, EEMM al plurale
<b>FT</b>	Famiglia target, FFTT al plurale
<b>GR</b>	Gruppo Regionale inter-istituzionale
<b>GS</b>	Gruppo Scientifico dell'Università di Padova
<b>GT</b>	Gruppo Territoriale inter-istituzionale
<b>MLPS</b>	Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali



## CAPITOLO 1. Cosa è P.I.P.P.I.

Paola Milani

P.I.P.P.I. è il primo programma implementato nella storia delle politiche sociali in Italia, il più ampio (sono state coinvolte tutte le 20 Regioni italiane) e longevo (attivo dal 2011).

Grazie al sostegno del MLPS, in questo tempo di crisi sanitaria e sociale, garantisce ad ogni ambito territoriale partecipante le risorse tecniche, culturali ed economiche per attivare un laboratorio vivo e dinamico di ricerca e intervento sull'innovazione delle strategie per rafforzare l'area degli interventi precoci e preventivi, liberando il potenziale evolutivo dei bambini e rompendo il circolo dello svantaggio sociale in cui sarebbero destinati a crescere.



## 1.1 L'oggetto e la storia

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) è il risultato di una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con la partecipazione dei servizi sociali, e di protezione e tutela minori nello specifico, come di diversi soggetti del privato sociale, dei servizi educativi 0-3 e delle scuole, delle ASL che gestiscono i servizi sanitari delle Città, delle Regioni e degli Ambiti Territoriali italiani che hanno aderito alla sperimentazione.

Avviato nel 2011 con la partecipazione di 10 città riservatarie secondo la L. 285/1997, si sono susseguite fino ad oggi nove implementazioni: l'anno 2020 vede il corso della ottava (P.I.P.P.I.8, biennio 2019/21) e l'avvio della nona (P.I.P.P.I.9, biennio 2020/22) edizione. In totale, nelle prime otto implementazioni sono stati coinvolti circa 4000 bambini<sup>1</sup> e più di 200 Ambiti Territoriali (secondo la definizione della L. 328/2000) in 20 Regioni italiane e due Province autonome. La terza edizione ha segnato l'ingresso del programma delle Regioni, che hanno la responsabilità economica e organizzativa della sua attuazione all'interno dei rispettivi Ambiti Territoriali partecipanti al percorso.

Il programma è stato avviato nel contesto della attuale legislazione europea (CRC1989, EU2020 Strategy, REC.2006/19, REC. 2013/778), che riconosce il sostegno alla genitorialità come strategia essenziale per «rompere il circolo dello svantaggio sociale e assicurare ai bambini a *good start* nella vita», e della legislazione italiana che sottolinea l'importanza di far crescere i bambini all'interno delle famiglie (L.149/2001). In questo senso P.I.P.P.I. si situa all'interno dell'**Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile** (<http://www.unric.org/it/agenda-2030>). L'UNICEF, nella Innocenti Report Card<sup>14</sup>, ha individuato 10 fra i 17 Obiettivi più rilevanti per l'infanzia nei Paesi ad alto reddito. Fra questi i seguenti 4 incrociano direttamente le tematiche affrontate da P.I.P.P.I.: obiettivo 1: povertà zero; obiettivo 4: istruzione di qualità; obiettivo 10: ridurre le disuguaglianze; obiettivo 16: pace, giustizia e istituzioni forti.



Ispirandosi a pratiche per la protezione dell'infanzia già consolidate nel contesto internazionale, il programma ambisce a innovare e uniformare le azioni di intervento nei confronti delle famiglie cosiddette negligenti, secondo la definizione che ne hanno dato Lacharité, Éthier e Nolin (2006), al fine di migliorare la capacità di risposta delle figure genitoriali e delle comunità sociali ai bisogni di sviluppo dei bambini, con particolare attenzione **al potenziale di intervento dei bambini nei primi mille giorni di vita**. Promuovendo un'azione integrata fra i diversi ambiti e soggetti coinvolti intorno ai bisogni dei bambini e tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nella comprensione e risposta a questi bisogni, l'obiettivo primario è quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo tramite un insieme coordinato di interventi precoci. Il programma si inserisce dunque nell'area di intervento nota nella letteratura anglosassone con il nome di *Preservation families* e *Home care intensive intervention*.

<sup>1</sup> Si utilizza la dizione bambini/e e ragazzi/e o solo bambini/e come traduzione dell'inglese *child* utilizzato nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*, di seguito citata con l'acronimo CRC), preferendo questa dizione a minore o minorenne.



Esso si configura, in tale cornice, come un'innovazione sociale, che ha l'obiettivo di armonizzare pratiche e modelli di intervento rivolti a famiglie negligenti, tramite azioni di formazione, documentazione e valutazione sistematiche e condivise in tutto il territorio nazionale. Non si propone né come un programma nel senso anglosassone del termine, ossia come una struttura rigida da applicare secondo un approccio *top-down*, né come 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, in sintesi, replicabilità. Nello specifico vuol essere un'implementazione, ossia un punto di sintesi fra l'applicazione di un modello standardizzato e di un progetto aperto. Per questo P.I.P.P.I. è definibile come una *forma aperta*, rispettosa di esigenze teorico-pratiche comuni e trasversali, come della specificità dei contesti locali.

## Riquadro 1



### Cos'è un programma?

È un insieme codificato e integrato di procedure di azione, basato su solide fondamenta concettuali derivanti sia dalla ricerca empirica che teorica, che permette di sperimentare o implementare nuove pratiche. Uno strumento per portare l'innovazione della ricerca nel mondo della pratica e talvolta viceversa. Dice a tal proposito Schorr: «Abbiamo creato piccole eccezioni che cambiano la vita di centinaia di persone, ma non abbiamo imparato a rendere le eccezioni le regole che cambiano la vita di migliaia di persone» (Schorr, 1997: XIII). Il programma è uno strumento, abitualmente utilizzato nei paesi nord europei e nord americani, per consentire ai servizi di innovare il proprio agire e rispondere alle sfide che i cambiamenti nelle famiglie e nella società continuamente impongono ai servizi.

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

Anche i progetti innovano le pratiche, ma sono caratterizzati dall'essere meno strutturati, meno riproducibili e meno sostenibili nel tempo. La maggior parte dei programmi cerca di articolare alcuni elementi irrinunciabili (il c.d. *common core*) al fine del raggiungimento di *good outcome* al necessario adattamento a specifici contesti e *setting*, in funzione della loro sostenibilità nel tempo.

### 1.2 La popolazione coinvolta: il focus su negligenza, povertà e vulnerabilità delle famiglie

La popolazione target del programma è costituita da famiglie negligenti, secondo la definizione che ne danno Lacharité, Éthier e Nolin (2006): «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, Nolin, 2006), i quali spiegano che all'origine della negligenza vi sono due fenomeni: una prima perturbazione nelle relazioni tra figure genitoriali e figli e una seconda che riguarda le relazioni tra le famiglie e il loro mondo relazionale esterno, definizione questa che spiega perché l'intervento debba sempre mobilitare entrambe queste due dimensioni, quella interna delle relazioni intrafamiliari e quella esterna delle relazioni fra famiglie e contesto sociale. Inoltre, questa definizione consente di focalizzare l'attenzione sui bisogni di sviluppo dei





bambini, piuttosto che sui deficit dei genitori o sulla più generica nozione di rischio. Il fenomeno della negligenza ha contorni indefiniti: si tratta di una zona grigia di problematiche familiari che sta in mezzo, fra la cosiddetta “normalità” e la cosiddetta “patologia”, che non sempre è immediatamente visibile e dunque segnalabile. Una zona grigia ancora piuttosto misconosciuta: le famiglie negligenti o trascuranti sono sempre più numerose, la prima causa degli allontanamenti in Italia è la negligenza (AGIA, CISMAI, Fondazione Terre des Hommes Italia, 2015; Badalassi, Gentile, 2019; MLPS, Istituto degli Innocenti, 2019), molte problematiche di cui si occupano i servizi e la scuola sono riferibili a tale fenomeno, ma le ricerche sono solo embrionali, tanto che non abbiamo ancora sviluppato adeguata conoscenza empirica né sul fenomeno, né sugli interventi che rispondano a queste problematiche in maniera efficace ed efficiente.

Anche gli studi sugli effetti della negligenza non sono sviluppati nel nostro Paese, ma molta letteratura internazionale converge nell'affermare che essa sia la forma di maltrattamento attualmente più diffusa in tutti i paesi occidentali, che i suoi effetti siano seri, profondi e spesso associati a danni cerebrali, difficoltà scolastiche, a problemi di salute mentale, comportamenti antisociali e delinquenziali in età adolescenziale e giovanile. Per questo alcune ricerche ne mettono in luce i costi anche economici per la società, oltre che quelli umani. Da qui, l'urgenza di lavorare con questo target di famiglie al fine di limitare le condizioni di disuguaglianza provocate dalla negligenza che, a livello individuale, segnano negativamente, e sin dall'inizio, la traiettoria scolastica di questi bambini e minano globalmente il loro sviluppo e, a livello sociale, sono fra i fattori che più incidono sulla situazione complessiva di disordine, conflitto, violenza e disuguaglianza che segna drammaticamente i nostri giorni (Heckman, Masterov, 2007). Liberare il potenziale dei bambini che vivono in tale situazione, che provoca un evidente svantaggio psico-socio-economico ed educativo, è un'azione sociale imprescindibile per favorire anche l'attuazione concreta dell'articolo 3 della Costituzione: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Alcuni dati sui bambini coinvolti nel Programma negli anni 2011-2019 dimostrando una sovrarappresentazione di una forma di povertà multidimensionale fra le famiglie P.I.P.P.I. rispetto agli standard della popolazione, confermano la correlazione riconosciuta in letteratura fra povertà economica, sociale, culturale, educativa e vulnerabilità familiare. La vulnerabilità, pertanto, non è tanto un problema delle famiglie, quanto un problema delle condizioni sociali, economiche e culturali che contribuiscono a generarla, attraverso il cosiddetto “circolo dello svantaggio sociale” (REC 2013/112/UE): la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito; il basso reddito, e quindi la condizione di povertà economica, genera povertà educativa e sociale. I bambini delle famiglie P.I.P.P.I. arrivano a scuola in evidenti condizioni di disuguaglianza, come dimostra l'incidenza quasi tripla dei bambini con bisogni educativi speciali (BES). Per queste ragioni l'approccio all'intervento sulla vulnerabilità proposto in P.I.P.P.I. intende costruire una reale possibilità per questi bambini, e per i bambini nei primi mille giorni di vita in particolare, di interrompere il “circolo dello svantaggio sociale” attraverso l'introduzione di dispositivi quali educativa domiciliare, vicinanza solidale, gruppi dei genitori e dei bambini, partenariato fra scuola e servizi. L'obiettivo è rafforzare lo sviluppo dei bambini garantendo una più alta qualità educativa e relazionale nel loro ambiente familiare (rafforzamento delle capacità educative dei genitori) e sociale, che possa, a sua volta, contribuire anche a migliorarne il rendimento scolastico.



**Il Programma riconosce quindi la fascia della vulnerabilità familiare e della negligenza parentale** nello specifico, **come uno spazio di speciale opportunità** per mettere in campo interventi orientati alla prevenzione, in particolare ottemperanza alle Leggi 285/1997, 328/2000 e 149/2001. Si iscrive all'interno delle linee sviluppate dalla Strategia Europa 2020 per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale come mezzi per rispondere al problema della povertà, 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).

P.I.P.P.I. intende porre sotto i riflettori e identificare questa specifica area di famiglie, sperimentando un approccio di ricerca e intervento pertinente rispetto alle loro caratteristiche e ai loro bisogni, proponendo linee d'azione innovative nel campo dell'accompagnamento alla genitorialità vulnerabile, scommettendo su un'ipotesi di contaminazione, piuttosto desueta, fra l'ambito della tutela dei minori, del contrasto alla povertà e quello del sostegno alla genitorialità al fine di prevenire forme più gravi di maltrattamento e di conseguenza gli allontanamenti dei bambini dalle famiglie.

Lo ripetiamo: c'è un'evidenza scientifica interdisciplinare più che robusta che sostiene che la povertà nelle sue diverse forme e la negligenza impattino in maniera seria e duratura sullo sviluppo dei bambini. **La strada maestra per prevenire povertà e negligenza è dunque quella dell'intervento precoce, intensivo, multidisciplinare, partecipato con i bambini stessi e le figure genitoriali. Intervento precoce significa anche miglioramento generale dell'accesso ai servizi formali, primo fra tutti il nido, e ai servizi informali, quindi vicinanza solidale e rinforzo del cosiddetto welfare di prossimità (OECD, 2018).**

### **1.3. Una concezione ampia di protezione e tutela dei bambini, che include la dimensione della prevenzione**

Come si evince da quanto detto fino a qui, l'espressione "Prevenzione dell'Istituzionalizzazione" ha assunto una accezione via via più ampia, che include soprattutto il concetto di appropriatezza rispetto al garantire ad ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare, con la relativa progettazione di un piano d'azione unitario, partecipato e multidimensionale. Si tratta infatti di costruire una cultura che non consideri l'allontanamento quale esito di un processo di azione che prevede un taglio dei legami familiari da cui risulta, come dimostrano i dati sulla lunghezza degli allontanamenti in Italia (MLPS, Istituto degli Innocenti, 2019), difficile se non impossibile tornare indietro, quanto piuttosto un dispositivo di aiuto alle famiglie, che allarga la famiglia, non sottrae, ma aumenta. Allontanare non significa infatti togliere un figlio ai suoi genitori, escludere una famiglia dalla vita di un figlio, quanto aggiungere una famiglia nella vita di un bambino. È questa una concezione non divisiva e escludente del cosiddetto allontanamento, secondo cui non si allontana per sostituire una famiglia e garantire al bambino la protezione che gli è dovuta, quanto per allargare quella famiglia, integrare le sue risorse e, in questo modo, garantire al bambino la protezione che gli è dovuta. Si tratta di una concezione basata su tanti studi, fra cui quelli relativi alle diverse evoluzioni della teoria dell'attaccamento e della resilienza per cui i bambini riescono a trarre beneficio anche da diverse situazioni di *co-parenting*, a patto che le diverse figure genitoriali siano accompagnate a garantire una risposta ai bisogni di sviluppo del bambino unitaria e orientata a un progetto educativo condiviso improntato da lealtà e trasparenza reciproche (Milani, Di Masi, Sità, Serbati, 2020).



Sono queste due concezioni diverse di protezione, tutela dei bambini e allontanamento, che hanno in comune la difesa del diritto del bambino ad essere protetto. Entrambe considerano positivamente la pratica dell'allontanamento, ma considerano diversamente le modalità con cui può essere realizzata, la posizione delle figure genitoriali nel garantire tale protezione durante il periodo in cui il bambino non abita con la sua famiglia di origine. Soprattutto mettono l'accento sul potenziale dell'intervento precoce in cui coltivare quella straordinaria finestra di opportunità costituita dai primi anni di vita (e nei primi mille giorni in particolare) per sperimentare la possibilità di ricorrere a forme di affido più leggere e/o a forme di *vicinanza solidale*, in cui il potenziale dei genitori d'origine può essere più agevolmente alimentato tramite il rafforzamento delle reti sociali e familiari, come è indicato nelle Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (MLPS, 2017). Tali Linee di indirizzo rappresentano uno degli esiti più importanti di P.I.P.P.I. in Italia e oggi costituiscono l'orizzonte di riferimento per gli AT che implementano il programma e allo stesso tempo lo strumento principale oggi disponibile per uniformare l'azione nei confronti delle famiglie vulnerabili, evitando di rafforzare le disuguaglianze dovute anche alle disuguaglianze nell'accesso e nell'offerta dei servizi sul territorio.

L'art.3 della Legge 149/2001 nello specifico recita: «Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia».

Possiamo quindi concludere che P.I.P.P.I. agisce per rinforzare qualità e quantità dell'intervento precoce e preventivo in quella "terra di nessuno" costituita dagli "idonei interventi" richiesti dalla Legge, esplicitando una metodologia di intervento rigorosa che accompagna l'azione dei servizi nel mettere in campo le opportune risorse per favorire lo sviluppo dei bambini che vivono in situazione di vulnerabilità, per non dover ricorrere all'allontanamento (nei casi in cui questo non risulti appropriato ai bisogni del bambino in questione), come anche per allontanare "bene", secondo una logica tempestiva (il contrario dell'allontanamento inteso come *ultima spiaggia*), di appropriatezza e piena partecipazione dei bambini e delle figure genitoriali al loro progetto.

L'ipotesi è che tutto ciò permetta al sistema di *welfare* del Paese di rafforzarsi, realizzando una svolta sul tema degli interventi precoci e della prevenzione degli allontanamenti aggredendo la questione sia prima, che durante, che dopo l'allontanamento, favorendo anche le riunificazioni familiari dei bambini allontanati e quindi il rafforzamento dei nuclei d'origine.



## Riquadro 2



### Cosa leggere per partire nell'implementazione di P.I.P.P.I.?

I documenti base del programma a cui questo stesso documento rimanda sono:

- Il Quaderno di P.I.P.P.I.
- Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*
- Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (versione Easy-to-read)
- I report delle diverse implementazioni di P.I.P.P.I. (a questo link i report delle prime 6 implementazioni di P.I.P.P.I.: <https://www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report/>)
- Il fumetto, l'opuscolo e altri materiali su P.I.P.P.I.: <https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=10>
- il Piano di lavoro aggiornato alla implementazione attuale (P.I.P.P.I. 9): <https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=42>



## CAPITOLO 2. P.I.P.P.I. nel tempo della pandemia

Paola Milani e Sara Serbati

La ricerca creativa e ostinata di strategie positive per garantire continuità nell'accompagnamento alle famiglie in situazione di vulnerabilità è un lascito prezioso del periodo di confinamento, che oggi ci sollecita a immaginare un nuovo punto di equilibrio tra forme di attività educative, sociali e sociosanitarie in presenza, nei servizi educativi e a scuola, attività a domicilio e attività a distanza, dando l'abbrivio a forme innovative e durevoli di smart education, smart learning e soprattutto smart caring, integrate in un innovativo e più efficiente smart welfare.

“Non sprechiamo la crisi”

J. Stiglitz



## 2.1 Siamo tutti vulnerabili, ma l'impatto della pandemia sulle famiglie P.I.P.P.I. è più violento

Il periodo di quarantena ha generato una diffusa consapevolezza: siamo tutti profondamente vulnerabili e interdipendenti gli uni dagli altri. La vulnerabilità ci accomuna, non ci contraddistingue: non è un'ombra che si getta su alcune persone, ma un tratto costitutivo della nostra comune umanità. Di fatto però l'esposizione alla vulnerabilità viene modificata dall'imprevedibile combinazione tra fattori di rischio e di opportunità a cui ciascuno è diversamente esposto. Le norme sul distanziamento e le misure adottate per limitare la diffusione del virus, quali la prolungata chiusura delle scuole e dei servizi educativi per i bambini 0-3, la discontinuità di molti servizi sociali e socio-sanitari, il conseguente mancato accesso ai supporti sociali, il *digital divide* delle famiglie, dei servizi e delle scuole, se hanno contribuito a rafforzare i fattori protettivi rispetto al contagio, hanno di fatto alimentato anche i fattori di rischio generando conseguenze quali l'aumento della povertà economica, sociale, culturale ed educativa, l'inizio di una recessione economica globale (Barca, Luongo, 2020), la perdita del lavoro per molti genitori, l'aumento dell'isolamento sociale e dello stress, dell'uso di sostanze psicotrope, dei conflitti e delle violenze domestiche, incluse quelle di genere, il peggioramento della salute mentale di bambini e genitori, ecc. (Osservatorio Con i Bambini, Openpolis, 2020, Save the Children, 2020). Non dimentichiamo che la povertà, in tutte le sue diverse forme, pregiudica lo sviluppo umano: molte ricerche evidenziano chiaramente che non è la mancanza di intelligenza che causa la povertà, ma è la povertà che impedisce il pieno sviluppo dell'intelligenza e di tutto il potenziale umano (Milani, 2018). E dove c'è più povertà, più insicurezza economica e lavorativa, si registra anche maggiore rischio di esposizione alla violenza per i bambini (Peterman et al., 2020; Social Venture Australia, 2020). Diversi autori sostengono che l'impatto della pandemia sia brutale rispetto al tema della disuguaglianza sociale.

È decisivo dunque, in questo momento storico, utilizzare l'opportunità dell'implementazione di P.I.P.P.I. per tenere le famiglie in situazione di vulnerabilità in cima ai nostri pensieri, cercarle, riconoscerne la loro complessa realtà e metterle al centro di un'azione sociale innovativa, forte e precoce, volta a disseminare fattori di protezione nei loro ambienti sociali, favorendo così percorsi di resilienza.

Ri-partiamo dai bambini e dai ragazzi. Averli lasciati lontano dalle opportunità educative, di incontro e di scambio con i propri pari, confinati nel perimetro della casa, con genitori spesso impegnati in attività di *smart working*, o al lavoro fuori di casa, o in difficoltà per varie ragioni nel rispondere ai loro bisogni evolutivi, ha prodotto effetti che possono aver alimentato il circolo dello svantaggio sociale (REC EU112/2013). La situazione di isolamento prolungato in cui hanno vissuto può aver provocato problematiche che ne compromettono lo sviluppo, tra cui alterazioni nel ritmo sonno/veglia, scorrette abitudini alimentari, abuso di tecnologie. Dall'inizio dell'emergenza i bambini e i ragazzi sono rimasti chiusi in casa, giorno dopo giorno le loro *routines* sono state stravolte, non hanno potuto incontrare i propri compagni, sono stati privati del diritto allo sport e al gioco libero; distanti da affetti preziosi come i nonni e circondati da emozioni come ansia e paura, trasmesse insieme alle immagini e ai toni inquietanti dei media. E oggi ancora alle prese con il distanziamento fisico e l'incertezza nei confronti del proprio futuro educativo e scolastico immediato. I bambini e i ragazzi sono stati e sono esposti a situazioni di stress prolungato, e rischiano di pagare un prezzo altissimo sul piano della crescita cognitiva e sociale, della perdita degli apprendimenti e della salute mentale.

I bambini inclusi in P.I.P.P.I. sono bambini per i quali le preoccupazioni sono maggiori perché già prima dell'emergenza sanitaria vivevano situazioni di vulnerabilità, in cui i genitori, a causa di una molteplicità di fattori stressanti, faticavano a mantenere un processo ben-trattante e avevano bisogno della collaborazione di altri attori per poterlo fare. Con l'isolamento imposto





dall'emergenza tale collaborazione è talora venuta meno o si è ridimensionata. Altri fattori stressanti possono essersi aggiunti: il dover convivere a lungo in spazi ristretti, magari sovraffollati, le preoccupazioni per il lavoro, il divario digitale, la gestione della scuola a distanza, ecc.

Durante il *lockdown*, mentre si chiudevano le porte dei servizi, molti operatori e molti insegnanti hanno ricercato però modalità innovative per tenere aperte le porte della relazione con le famiglie, hanno sperimentato strategie in grado di dare continuità all'accompagnamento delle famiglie nel difficile compito di costruire risposte ai bisogni evolutivi di bambini e ragazzi. L'emergenza Covid-19 ha fatto sì che la sperimentazione di tali strategie sia stata resa possibile anche grazie al supporto delle tecnologie che hanno permesso di assicurare nuove forme di presenza a distanza.

## 2.2 Il fine e il senso di questo documento

La ricerca creativa e ostinata di strategie positive per garantire continuità nell'accompagnamento a queste famiglie è un lascito importante del periodo di confinamento, che oggi ci consente di ripensare anche le pratiche di lavoro ordinarie dei servizi e ci sollecita a immaginare nuove possibili forme di intervento. **A partire dalla raccolta e dall'analisi di queste diverse pratiche abbiamo messo a punto il presente documento.** Il suo **fine** è sostenere la ricerca e la responsabilità di ciascuno nel non abbandonare il campo in questo tempo di pandemia e dinanzi a qualsiasi emergenza possa prospettarsi nel lavoro con le famiglie e con i bambini nel presente e nel futuro prossimo. Il **senso** è quello di rafforzarci come comunità nell'alimentare una tensione positiva a costruire un sistema di *welfare* per i bambini e le famiglie effettivamente in grado di abbattere le disuguaglianze sociali.

Abbiamo davanti a noi l'occasione di trasformare l'implementazione di P.I.P.P.I. in un laboratorio vivo e dinamico di ricerca e riflessione sull'innovazione delle strategie di prevenzione della vulnerabilità, a partire dall'individuazione di un nuovo punto di equilibrio tra forme di attività educative, sociali e sociosanitarie in presenza, nei servizi educativi e a scuola, attività a domicilio e attività a distanza, dando l'abbrivio a forme innovative e durevoli di *smart education*, *smart learning* e soprattutto *smart caring*, incrociate allo *smart welfare*. Come in molti hanno rilevato (cfr. Animazione Sociale, n. 334/2020), tali innovazioni sono sorte in maniera spontanea, grazie all'agire sollecito di molti educatori, assistenti sociali, psicologi, nei servizi sociali, insegnanti nella scuola (Milani, 2020; Petrella, Ius, Milani, 2020) che non hanno inteso il distanziamento fisico come distanziamento sociale e hanno saputo andare verso le famiglie, nonostante il confinamento.

Cosa vuol dire *smart* in questo contesto? Effimero, dematerializzato, orientato alla produttività a prescindere dalle esigenze dei lavoratori? No. Semplicemente vuol dire intelligente, capace di adattarsi alla situazione critica per trarne opportunità, quindi non rigido né burocratizzato, piuttosto flessibile e orientato a costruire nuove geografie di rapporti tra servizi, tra servizi e famiglie, tra famiglie, nidi e scuole, trasformando i confini in soglie piuttosto che in barriere. Insegnanti e operatori 'ostinati' hanno raccontato che **la didattica e gli interventi realizzati a distanza sono stati in realtà esperienze di prossimità.** Scuole e servizi, mentre chiudevano le proprie porte, si sono aperti al mondo dei bambini, entrando con delicatezza e premura nelle loro case, apprendendo nuove forme di incontro con i genitori e tra servizi che avevano in carico i bambini più vulnerabili, con i quali è divenuto molto più naturale dialogare e collaborare ad esempio per far fronte insieme ai diversi bisogni evolutivi come a quelli legati alla vita quotidiana (es. acquistare i materiali utili ai bambini, per andare sotto i loro balconi a consegnarli, ecc.). Questi insegnanti, i molti educatori e assistenti sociali che hanno telefonato e



video telefonato quotidianamente ai bambini, che portavano a casa il materiale didattico che ad esempio gli insegnanti chiedevano di stampare, che hanno incontrato i genitori la mattina presto in pigiama, hanno raccontato di una sorta di dilatazione dello spazio educativo e sociale che ha portato anche rivelazione: affacciandosi dallo schermo dei pc direttamente nelle case delle famiglie, questi professionisti hanno visto molto più da vicino di quanto fosse mai accaduto prima il “mondo dei bambini” e la forza dinamica delle reti sociali informali, hanno osservato squarci di vita reale, che prima erano rimasti spesso invisibili e che ora possono diventare le basi di una nuova consapevolezza sulle potenzialità dell'incontro fra servizi, bambini e famiglie.

Tutti noi speriamo adesso di tornare a incontrarci stabilmente, in carne e ossa, con le famiglie e i bambini, ma siamo consapevoli di non voler e non dover tornare semplicemente a fare ciò che facevamo prima. Nonostante, come aveva detto Bauman (1999) l'incertezza sia la nostra unica certezza, andiamo avanti, non torniamo indietro. Ci orientiamo al presente e al futuro prossimo con la ricchezza dell'esperienza compiuta: abbiamo potuto fermarci, distanziarci da noi stessi, dal nostro quotidiano e osservare noi stessi e il mondo dei bambini da un diverso punto di vista, abbiamo potuto attraversare muri e distanze grazie a tecnologie che non conoscevamo e che abbiamo saputo gestire in modo semplice e comunitario (Rivoltella, 2017). Siamo ora in condizione di pensare in modo plurale, aperto e innovativo all'insieme delle pratiche di accompagnamento delle famiglie necessarie a «spezzare il circolo dello svantaggio sociale».





## CAPITOLO 3. Quale support system?

Marco Ius

Il lavoro degli operatori con le famiglie non si risolve nell'intervento con il singolo "caso", ed è facilitato quando la dirigenza e l'insieme delle norme e delle dinamiche di macrosistema lo promuovono e lo sostengono, quando è presente anche a livello dirigenziale e politico la volontà di creare connessioni tra enti e servizi diversi al fine di assicurare l'esigibilità dei diritti dei bambini e la risposta ai loro bisogni.

Lavoro con i singoli, con le reti e con la comunità sono tutte facce della stessa medaglia, in tempo di emergenza più che mai.



### 3.1 Il support system di P.I.P.P.I. nella prospettiva ecologica dello sviluppo umano

La seconda sezione de *Il quaderno di P.I.P.P.I.* presenta il cosiddetto *support system* di P.I.P.P.I. con l'obiettivo di orientare sui diversi attori (gli "amici di P.I.P.P.I.") che costituiscono il sistema di supporto che permette ai servizi di accompagnare le famiglie in situazione di vulnerabilità, secondo le modalità previste dal programma. A partire dalla prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner, vengono elencati i soggetti coinvolti e le relazioni da promuovere tra loro. Si veda, al proposito, anche la sezione "Soggetti" delle Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (MLPS, 2017).

Come possiamo leggere questa seconda sezione in questo tempo di emergenza sanitaria? Che cosa è cambiato e che cosa non è cambiato fra il prima e l'adesso (Petrella, Ius, Milani, 2020)?

I soggetti solitamente interpellati nell'intervento con i bambini e le famiglie sono rimasti i medesimi, mentre le relazioni di natura personale che intercorrono tra di loro (nelle famiglie e tra le famiglie e il loro ambiente) e di natura professionale (tra famiglie e operatori e tra colleghi professionisti, con i dirigenti ecc.) sono senz'altro oggi diverse. Nostro malgrado, soprattutto nelle zone più colpite, vanno considerate anche le persone che sono state colpite dal virus, vivendo esperienza di malattia e isolamento. Tra queste, va ricordato chi a causa del virus è deceduto determinando perdite sia nelle famiglie, sia nelle famiglie dei professionisti impegnati nei vari livelli di organizzazione ed erogazione dei servizi.

Posando lo sguardo sull'insieme del territorio nazionale in riferimento alle famiglie che non sono state colpite in modo diretto dal virus, possiamo affermare che il cambiamento maggiore non sia avvenuto né rispetto all'ordine del *chi*, e nemmeno del *chi* in relazione con *chi*, quanto del *come* e del *dove* le relazioni sono state agite, promosse e alimentate. Si pensi all'impatto che le norme sul *distanziamento sociale* hanno avuto, in riferimento al *come*, ossia alla qualità e alla frequenza dello scambio relazionale e la molteplicità di strumenti utilizzati per mantenere tale scambio, e al *dove* cioè a come i luoghi sono stati vissuti in modo diverso.

Che cosa direbbe Bronfenbrenner (1986), l'autore della prospettiva bioecologica dello sviluppo umano, sulla situazione che stiamo vivendo? Ci sembra interessante immaginare che lo studioso risponderebbe, in modo generativamente provocatorio: «Non c'è niente di nuovo, ma ragionate sui sistemi e le relazioni tra di essi».

Solitamente, quando si fa riferimento al modello di Bronfenbrenner si rappresenta una figura bidimensionale che raffigura un bambino al centro con tutti i sistemi concentrici che via via si espandono per identificare la rete di relazioni dirette e indirette che hanno un impatto sulla sua crescita. Va ricordato, però, che ciascuna persona presente all'interno dell'ecologia di quel bambino porta con sé la propria ecologia che si interseca con quella di coloro con cui si relaziona. In tal modo, ha origine una complessa rete di intersezioni tra le diverse ecologie e tra i sistemi in essa presenti.

La riflessione che qui proponiamo è finalizzata a orientare la creazione di possibili risposte alla vulnerabilità nei vari sistemi, in un tempo di crisi ed è orientata alla co-costruzione di processi di resilienza. È utile ricordare che i sistemi rispondono in modo resiliente proprio in virtù della loro capacità di essere aperti, dinamici e complessi (Ungar, 2018).

Così come per il periodo ordinario, anche nel corso delle emergenze la presenza di un *support system* risulta fondamentale. Il lavoro degli operatori con le famiglie non si risolve nell'intervento con il singolo caso, ed è facilitato quando la dirigenza e l'insieme delle norme e delle dinamiche di macrosistema, lo promuovono e lo sostengono, quando è presente anche a livello dirigenziale e politico la volontà di creare connessioni tra enti e servizi diversi al fine di assicurare l'esigibilità



dei diritti dei bambini e la risposta ai loro bisogni. Lavoro con i singoli, con le reti e con la comunità sono tutte facce della stessa medaglia. Per questo è importante che l'*esosistema* (che in P.I.P.P.I. si declina anche nell'azione del GR e del GT) dedichi azioni specifiche per orientare il proprio operato tenendo conto delle indicazioni del *macrosistema* e dell'organizzazione dell'operatività per dare risposta alle famiglie che, secondo le stime di natura economica e sociale, nostro malgrado, sono già in aumento.

### 3.2 L'impatto della pandemia sui diversi sistemi ecologici

L'osservazione del *cronosistema*, il sistema tempo, aiuta a capire come l'evento dell'emergenza abbia tracciato nelle traiettorie biografiche delle persone e delle comunità, una cesura netta tra un prima e un dopo: è stato richiesto di mettere in atto comportamenti orientati a una risposta di tipo protettivo alla minaccia virale che ha inevitabilmente modificato l'agire quotidiano in termini di "prima si poteva fare questo, ora si deve fare quest'altro". Tale cesura si è resa ancor più evidente nelle esperienze di contagio, quarantena, ospedalizzazione fino a quelle di lutto che alcune famiglie e comunità hanno vissuto.

Le dinamiche di *Macrosistema* si sono manifestate in modo evidente e continuo nella diffusione di comunicati, decreti e regolamenti che di giorno in giorno hanno regolato le possibilità di movimento e di utilizzo degli spazi, di intrattenere relazioni mantenendo quel *distanziamento sociale* su cui molto si è dibattuto anche a livello terminologico. Il termine "distanza" utilizzato per richiamare alla responsabilità di diminuire e ostacolare la diffusione del virus è stato molte volte risignificato al fine di esprimere la necessità di garantire sia lo stop alla diffusione sia l'importanza di mantenere vive la solidarietà e le diverse forme di sostegno reciproco.

L'osservazione del *micro*, del *meso* e dell'*esosistema* fa capire che nei luoghi si è generato il maggior cambiamento. Il *lockdown* ha comportato una chiusura repentina e la sospensione della frequentazione di luoghi che caratterizzano la quotidianità. I bambini non hanno potuto più andare a scuola, frequentare la famiglia allargata, lo sport e la loro comunità. Molti adulti si sono trovati a lavorare nelle loro abitazioni, trasformando il luogo domestico anche in luogo lavorativo e utilizzando strumenti al cui utilizzo erano solo in parte già abituati o dovendo apprendere in fretta a utilizzarne di nuovi. Altri hanno continuato a lavorare trovandosi particolarmente esposti (si pensi al personale sanitario), altri ancora hanno subito la sospensione della propria attività lavorativa, con la relativa preoccupazione per il proprio futuro professionale. Nel caso degli insegnanti, degli educatori dei servizi della prima infanzia e degli operatori dei servizi sociali, se le indicazioni ministeriali (*macrosistema*) sono state di proseguire l'attività (si veda la Circolare n. 1/2020 del 27 marzo 2020 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali <https://www.lavoro.gov.it/redditodicittadinanza/Documenti-norme/Documents/Circolare-27-03-2020.pdf>), in particolare, attraverso l'utilizzo di strumenti tecnologici, nel territorio nazionale le esperienze sono state diversificate sia per qualità, sia per intensità. Il *mesosistema* dell'organizzazione dei servizi ha infatti interpretato le indicazioni ministeriali a partire dalle proprie caratteristiche organizzative e delle risorse a disposizione, passando da una iniziale risposta all'emergenza, a una sempre più organizzata azione in grado di tenere in considerazione e coniugare anche gli aspetti formali in merito ai contratti di lavoro, ai diritti dei lavoratori, ecc.

Nel *microsistema* dei bambini, il *lockdown* ha comportato la costante relazione con il proprio nucleo familiare e la sospensione della continuità di contatti con la propria famiglia allargata, con le figure educative, con i coetanei a scuola e nei servizi educativi, con il gruppo di pari e il vicinato. Nel *mesosistema* i genitori, soprattutto dei bambini più piccoli, hanno visto aumentare il proprio carico educativo divenendo spesso l'unico ponte tra i loro bambini e le persone presenti negli



altri microsistemi, anche attraverso l'utilizzo dei diversi strumenti tecnologici. Sono stati questi strumenti, spesso, a creare i luoghi di incontro fungendo da *tecno-sottosistema* (Johnson, Puplampu, 2008; Johnson, 2010), termine che identifica quella parte del sistema riguardante l'apprendimento e la crescita che si costruisce per mezzo dell'utilizzo di strumenti tecnologici. Scuola e servizi hanno agito usando tale sistema per promuovere lo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico del bambino. Nella gran parte dei casi, per la prima volta sono stati considerati telefoni, *tablet*, computer, videochiamate, tutorial ecc. come strumenti per garantire la continuità didattica, ma anche per la promozione della relazione educativa e dello stesso sviluppo. Ciò che prima veniva visto come qualcosa da evitare, è diventato improvvisamente una delle poche risorse a disposizione. In molte situazioni sono stati i genitori stessi o i bambini/ragazzi a indicare agli operatori nuovi strumenti o nuove possibilità tecnologiche per "restare in contatto". Si è creato dunque un contesto di apprendimento reciproco in cui, imparando a integrare le tecnologie nelle pratiche di intervento, sono stati scoperti insieme nuovi modi di incontrarsi. L'esperienza ha portato via via a interrogarsi su come utilizzare intenzionalmente tali strumenti, in accordo e collaborazione con i genitori, al fine di promuovere interazioni continue e reciproche tra le caratteristiche del bambino (*l'ontosistema*) e l'utilizzo delle tecnologie di comunicazione, informazione e ricreazione in vista della risposta ai suoi bisogni di sviluppo. In particolare, l'utilizzo delle videochiamate e/o delle videoconferenze ha consentito di accedere ai consueti "luoghi" di incontro in modo capovolto. Ad esempio, se prima erano gli operatori ad avere accesso alla casa delle famiglie, se insegnanti, bambini e genitori si incontravano unicamente a scuola, improvvisamente le singole abitazioni sono diventate, almeno in parte, visibili ad ognuno.

Si sono così modificate anche alcune "abitudini" dell'*esosistema*. Ad esempio, i genitori che hanno lavorato in telelavoro hanno mostrato quotidianamente il loro operato ai figli, che, a loro volta, sono venuti in contatto con persone dell'*esosistema* a cui prima non avevano accesso. I bambini hanno potuto avvertire in misura ancora maggiore la preoccupazione dei genitori rispetto alla loro situazione lavorativa, assistendo a comunicazioni su questo o ai commenti dei genitori a seguito delle notizie apprese dai media.

Il lavoro delle equipe multidisciplinari dei professionisti, che si colloca sia nel *meso* sia nell'*esosistema* è stato coinvolto in un lavoro di riorganizzazione della comunicazione che spesso ha permesso di sperimentare modalità che prima non erano ritenute possibili, da ritenere per il futuro prossimo. Gli incontri di EM, come ci è stato raccontato da più parti, sono stati organizzati e realizzati *online* "in tempi ben più brevi del consueto, si è garantita la presenza di tutti, si è appreso ad andare al dunque senza parlarsi sopra, mettendo al centro i bisogni del bambino e della famiglia, e lasciando in secondo piano le nostre parole".

Il *macrosistema* in questi mesi è ancora impegnato a delineare i riferimenti normativi per la socialità, lo sviluppo e l'organizzazione dei servizi volti a garantire la salute dei cittadini e delle cittadine in funzione degli sviluppi che l'emergenza pandemica avrà.

Sembra importante, dunque, che l'*esosistema* orienti il proprio agire verso quattro livelli di azione:

- la formazione di base, finalizzata a preparare i futuri professionisti (si pensi ad esempio non solo alla formazione accademica nelle sedi universitarie, ma anche dei tirocini che i futuri professionisti svolgeranno all'interno dei servizi);
- la formazione continua, finalizzata a sostenere i professionisti nell'integrare nelle loro pratiche l'utilizzo delle tecnologie e a promuovere la riflessione sugli esiti e sui processi perché l'esperienza si trasformi in apprendimento;



L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di emergenza sanitaria.  
Un impegno ostinato per garantire i diritti dei bambini e delle bambine



- l'organizzazione del lavoro professionale volta a coniugare gli aspetti relazionali e i compiti progettuali con quelli etico-deontologici;
- la messa in atto, nel singolo ambito territoriale, di strategie che garantiscano alle società sportive, alle associazioni culturali e religiose di riprendere le proprie attività, in modo tale che le persone possano vivere situazioni di scambio comunitario e sia assicurato il diritto al gioco e al tempo libero dei bambini, un diritto che, come vedremo, richiama all'impegno di prevenire i rischi di una povertà educativa che priva i bambini di molteplici possibilità di crescita, di sviluppo e sperimentazione delle proprie abilità e competenze.



## **CAPITOLO 4. Come le tecnologie modificano il terreno di incontro con bambini e famiglie**

Chiara Sità

*Per la prima volta i bambini e le famiglie sono “entrati” nelle case dei loro operatori attraverso la tecnologia e hanno avuto, anche se parziale, accesso ai loro luoghi di vita.*

*In alcuni casi genitori e figli hanno visto le stanze e le pareti delle case dei loro educatori, assistenti sociali e insegnanti, hanno conosciuto gli animali domestici, hanno sentito le voci o visto fugacemente altri familiari e conviventi.*

*E viceversa.*

*Quali domande ci possono aiutare a far sì che le tecnologie diventino un ponte per soggettivizzare, piuttosto che assoggettare, per nutrire il legame sociale, per rafforzare la genitorialità piuttosto che intrappolarla dentro visioni precostituite?*





#### 4.1 Nuove “organizzazioni effimere”

Nicoli e colleghe (2020) recuperano il concetto di “organizzazione effimera” coniato da Lanzara (1993) analizzando la gestione di un'altra emergenza, il terremoto che nel 1980 ha colpito alcune zone del Sud Italia. Lanzara ha notato come individui e gruppi accorsi sui luoghi del terremoto a portare aiuto siano stati in grado di sviluppare “organizzazioni effimere” funzionanti, forme di resistenza e di intervento situate, provvisorie, costruite in costante dialogo con la situazione e caratterizzate dal loro essere al confine con l'informale che sembravano reggere meglio, in quel contesto, delle procedure della burocrazia governativa e delle organizzazioni formali. Questa situazione di emergenza, rilevano le autrici, ha permesso di mettere in campo soluzioni caratterizzate da elevata responsività al nuovo, e quindi dall'essere veri e propri contesti di apprendimento continuo per tutti i soggetti coinvolti.

Il nuovo, nella situazione creata dal Covid-19 per bambini, famiglie, professionisti, è caratterizzato da diversi elementi che chiamano in causa la necessità di apprendere nuove grammatiche della cura e della partecipazione, pena la perdita di senso di questi stessi concetti, che durante l'emergenza hanno rischiato di essere inghiottiti dalla proceduralizzazione e dall'impronta sanitaria che hanno indubbiamente costituito i parametri di scelta prevalenti.

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, alcuni elementi che qualificano il “nuovo” ruotano intorno agli spazi di vita, alle tecnologie, alle relazioni tra soggetti. Proviamo a chiederci, esaminandole, se, nell'agire degli ultimi mesi, si sono prodotte “organizzazioni effimere” da conservare o dalle quali imparare.

#### 4.2 Nuovi confini e nuovi luoghi della cura e dell'educazione

Facciamo riferimento, in particolare, al modo in cui le pratiche di distanziamento e l'uso delle tecnologie hanno ridisegnato sia gli spazi dell'intervento dei professionisti (educatori, insegnanti, assistenti sociali, psicologi, ecc.), sia i confini su cui queste relazioni tradizionalmente si appoggiavano. Improvvisamente, nelle relazioni telematiche, per i professionisti i confini tra vita lavorativa e vita privata si sono ridisegnati. Per la prima volta i bambini e le famiglie sono “entrati” nelle loro case attraverso la tecnologia e hanno avuto, anche se parziale, accesso ai loro luoghi di vita. In alcuni casi genitori e figli hanno visto le stanze e le pareti delle case dei loro educatori, assistenti sociali e insegnanti, hanno conosciuto gli animali domestici, hanno sentito le voci o visto fuggacemente altri familiari e conviventi. Questo può avere prodotto una diversa immagine reciproca tra famiglie e professionisti, un nuovo senso di comunanza o di distanza, nuovi modi di comunicare che chiedono certamente di essere pensati, nelle risorse che generano e anche nelle barriere che possono produrre.

#### 4.3 Terre di nessuno

Questa situazione ha distribuito diversamente anche il controllo dello spazio e del tempo dell'incontro. Lo spazio della relazione in molti casi non poteva più essere un *setting* predisposto e non è stato più sotto il controllo di uno solo degli interlocutori, ma è diventato uno spazio altro, virtuale, che non appartiene a nessuno dei soggetti in campo, ma appartiene, semmai, a un fornitore di servizi informatici e telefonia. Molto pensiero sugli spazi e sulle possibilità che essi aprono e chiudono, esce scosso, rinnovato e arricchito da questi nuovi luoghi e confini e chiede di esplorare le modalità attraverso cui diviene possibile appropriarsi in modo partecipato di spazi e tempi sganciati dalla presenza fisica. Tutto questo ha un impatto su alcune questioni concrete, quali, ad esempio: come i nuovi assetti comunicativi distribuiscono le possibilità di parola? Chi ha



il potere di aprire e di chiudere i canali di comunicazione? Chi può – e chi non può – prendere iniziative (es., portare un tema, avviare un'interazione...) e in base a cosa? Le regole dell'interazione sono condivise? Dove sono decise, e da chi? Questi interrogativi ruotano intorno alle nuove dinamiche di potere che si creano e all'esigenza di garantire a bambini e famiglie il diritto alla partecipazione e all'essere soggetti agenti all'interno dei loro percorsi.

#### 4.4 Nuovi oggetti mediatori della relazione: i device tecnologici

*Tablet* e *smartphone* costituiscono oggetti complessi. La loro disponibilità in famiglia, i tempi e i modi di utilizzo sono spesso oggetto di discussione e di negoziazione tra genitori e figli. Essi sono anche fonti di preoccupazione di genitori e professionisti per la mancanza di controllo nel loro utilizzo, per i possibili pericoli della rete, per i fenomeni di dipendenza che a volte sono legati alle tecnologie. Improvvisamente questi oggetti controversi sono diventati indispensabili per adulti e bambini, e il discorso quotidiano intorno alle tecnologie ha dovuto, in qualche modo, modificarsi. Alcuni genitori e operatori hanno espresso preoccupazione per la quantità di esposizione alla tecnologia dei bambini durante l'emergenza, altri hanno faticato a riposizionare il ruolo degli strumenti tecnologici, fino al giorno prima visti soltanto come materiali di gioco, possibili fonti pericolo e distrazione e improvvisamente diventati invece il principale veicolo di apprendimento, educazione e comunicazione. Genitori e figli pertanto possono avere bisogno, in questo tempo, di essere protagonisti di un percorso di risignificazione di oggetti, regole, tempi di utilizzo insieme ai professionisti che li possono accompagnare a mantenere un ruolo attivo rispetto a questi.

#### 4.5 Nuovo posizionamento dei genitori

I genitori e le persone che si prendono cura dei bambini sono spesso i soggetti che mediano le nuove modalità di incontro e di utilizzo delle tecnologie. Durante il periodo di *lockdown* questo è avvenuto in modo (inevitabilmente) massiccio, per i bambini più piccoli totalizzante perché sono stati gli adulti a dover gestire tutte le chiavi di accesso della relazione tra i bambini e il mondo esterno. La scuola e i servizi hanno interpellato costantemente i genitori in questo loro ruolo di mediatori, come si può vedere dal concetto stesso di Legami Educativi a Distanza (LEAD) (Sistema integrato Zero-sei, 2020): sono i genitori che ricevono gli inviti a far partecipare i figli a incontri *online* o alle lezioni a distanza, che sono contattati via *e-mail* o telefono, che sono esposti a richieste che per molti sono completamente nuove e sfidanti sul piano dell'organizzazione della vita familiare (basti pensare ai calendari e alla disponibilità di *device* per tutti i componenti della famiglia, impegnati ciascuno nelle proprie attività). Non tutti i genitori hanno familiarità con le *e-mail* o con le videochiamate, e genitori in una situazione di fragilità possono non essere sempre presenti e reattivi nel modo che le relazioni *smart* propongono/impongono. Una situazione di questo tipo si accompagna pertanto a un rischio di ritornare a considerare "inadeguati" i genitori. Spesso è accaduto, in questo periodo, che un genitore fosse considerato assente o disinteressato perché non abbastanza reattivo sul piano delle tecnologie (per esempio, genitori che non hanno attivato i codici di accesso alle piattaforme didattiche per i figli, genitori che non hanno letto le *e-mail* o che non hanno risposto, che hanno faticato a gestire gli impegni educativi e scolastici di più figli insieme al loro lavoro, possono essere stati oggetto di valutazioni negative). Il nuovo posizionamento in cui l'emergenza e i professionisti hanno collocato i genitori sembra disegnare nuove forme di "genitorialità intensiva", questa volta gravata anche dalle aspettative sulla gestione delle tecnologie. Questo elemento può quindi aumentare la pressione che già i genitori sperimentano nella relazione con i servizi, renderli ancora più fragili ed esporli





nuovamente al tema dell'inadeguatezza in un circolo vizioso di richieste e di mancate risposte (Formenti, 2008; Faircloth, Hoffman, Layne, 2013; Lee, Bristow, Faircloth, Macvarish, 2014). Occorre dunque domandarsi come costruire le condizioni perché i genitori siano effettivamente partecipi di una progettualità sostenibile a cui possono attribuire senso, e come accompagnare le loro funzioni di cura nei confronti dei bambini.

### Riquadro 3



#### Alcune domande per co-apprendere, tra servizi e famiglie, a gestire limiti e opportunità delle nuove tecnologie informatiche

Paola Milani

La realtà della pandemia ha messo sotto gli occhi di tutti una semplice verità: la persona umana e le tecnologie co-evolvono (De Biase, Pievani, 2016). L'essere umano produce tecnologia, la quale a sua volta modifica l'ambiente e l'ambiente retroagisce sull'uomo modificando il suo adattamento e la sua genetica così da costringerlo a introdurre nuova tecnologia. Una relazione che Steve Jobs aveva intuito già quando, nel 1980, definiva il computer come "la bicicletta del cervello" (Rivoltella, 2019). Siamo in un momento storico in cui anche nel sistema di *welfare* dell'infanzia è necessario accompagnare questa evoluzione, assicurandone la coerenza con il complesso dei bisogni di sviluppo dei bambini. Il digitale non rappresenta un pericolo da cui difendersi, ma un linguaggio da apprendere: «Il digitale è un linguaggio, un'istanza del mondo, cui occorre alfabetizzare i soggetti fin da piccoli perché se ne possano appropriare in modo critico e consapevole. Ma allo stesso tempo, occorre creare le condizioni perché i vecchi alfabeti non vengano dismessi alimentando quella situazione di *bi-alfabetismo* che la Wolf propone come soluzione più equilibrata ai possibili scompensi del digitale» (Rivoltella, 2020).

La Commissione internazionale UNESCO ha recentemente pubblicato un documento rilevante sul futuro dell'educazione nel post-Covid. La sesta delle nove idee proposte è la seguente: *Mettere a disposizione di insegnanti e studenti tecnologie gratuite e open source. Le risorse educative e gli strumenti digitali open access devono essere resi disponibili. L'istruzione non può prosperare con contenuti pronti per l'uso costruiti al di fuori dello spazio pedagogico e al di fuori delle relazioni umane tra insegnanti e studenti. E l'istruzione non può dipendere da piattaforme digitali controllate da aziende private* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

Questa idea ci dice che il mondo dell'educazione, così come quello del *welfare*, non possono oggi prescindere dalle tecnologie, ma soprattutto da un loro utilizzo umano e comunitario. Ciò significa anche ripensare e trasformare le nostre domande, utilizzando il criterio de *Il Mondo del Bambino*, che invita ad allargare sempre il nostro sguardo: invece di osservare ad esempio solo il tempo che il bambino trascorre davanti allo schermo, teniamo conto del contesto, di chi sono i soggetti intorno a lui, ecc. (Lauricella, Blackwell, Wartella, 2017).

Di seguito riportiamo, a titolo di esempio, alcune fra le domande discusse più frequentemente con gli operatori in questo tempo, e un'ipotesi di loro trasformazione:

1. *Ma non è troppo il tempo che quel bambino sta passando davanti allo schermo? Non gli farà male?*



*Su quale contenuto e in quale contesto quel bambino ha passato il suo tempo davanti allo schermo? Cosa ha guardato, perché, con chi, sulla base di quali capacità?*



2. Quei genitori non si collegano mai all'ora giusta, hanno sempre qualche difficoltà con la connessione, dicono che non riescono... sono davvero genitori assenti...



Come possiamo allargare lo sguardo sul problema segnalato? Abbiamo verificato se questa famiglia ha wifi in casa? Con che cosa si collega? Ha i necessari devices? Ha le possibilità economiche di pagare una connessione? Ha le capacità sufficienti per gestire la connessione internet e per utilizzarla? Abbiamo previsto un minicorso per mettere le famiglie in condizione di utilizzare il software di video chiamata che utilizziamo con loro? Siamo attenti a non considerare l'indicatore relativo alle capacità tecnologiche e alla disponibilità di tempo come un indicatore di "buona genitorialità"? Siamo vigili sulla distinzione tra fatti ("oggi quel genitore non si è connesso per partecipare all'attività del gruppo") e significazioni dei fatti ("è proprio un genitore assente")?

3. I genitori dicono che non ce la fanno più a gestire tutti questi incontri on line, non vogliono partecipare all'attività di gruppo online. Possiamo escludere la famiglia dal programma?



Come stiamo equilibrando e graduando la proposta di partecipazione ai dispositivi per i bambini e i genitori? C'è margine per coinvolgerli in alcune attività anche in presenza, nei limiti del rispetto delle norme di sicurezza? Come stiamo raccordando gli impegni richiesti dai diversi dispositivi con gli operatori dei diversi servizi attivi? Come sono integrate le diverse azioni identificate in rapporto agli obiettivi nel progetto? Gli operatori dell'EM hanno una visione condivisa del carico di impegni richiesto?

4. In quella famiglia ci sono solo i due telefoni dei due genitori per la gestione on line di tutte le attività scolastiche dei figli e delle attività lavorative dei genitori e tutto il resto. Le maestre ci dicono che i bambini spesso non sono connessi.



Abbiamo parlato con la scuola sul tema del reperimento dei devices per le famiglie in situazione di vulnerabilità economica? Come e chi sta utilizzando i fondi del PON Inclusione dedicati a questo nel nostro ambito territoriale? Abbiamo reperito e attivato le risorse economiche (eventualmente disponibili anche tramite i fondi di P.I.P.P.I.) e le procedure corrette per far recapitare in maniera tempestiva i devices mancanti alla famiglia? Quando i bambini non si connettono per l'attività didattica, le insegnanti li chiamano poi a casa? Li aiutano a mettersi in pari con le attività svolte? I nostri educatori possono facilitare questa attività di mediazione tra scuola e famiglia? Come possiamo accompagnare questo processo?



## **CAPITOLO 5. Garantire i diritti delle bambine e dei bambini**

Sara Serbati, Matteo Tracchi, Katia Bolelli e Paola Milani

L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo della pandemia è un'occasione da non perdere per ridare slancio, nella concretezza dell'agire dei servizi, alla prospettiva dei diritti presente nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e per orientare effettivamente il nostro lavoro al “superiore interesse del bambino”.



### 5.1 I diritti dei bambini: il rovescio dei bisogni evolutivi

La crisi dovuta al Covid-19 sta esercitando una pressione importante sulle vite dei bambini e delle famiglie, generando una preoccupazione crescente nei confronti dei bambini che vivono situazioni di vulnerabilità e che hanno conosciuto un aumento delle disparità nell'accesso alle risorse e ai servizi in grado di fornire risposta ai loro bisogni di crescita. Affrontare tali disuguaglianze è un dovere del mondo adulto, che ha la responsabilità di individuare le strategie in grado, in qualsiasi situazione, di dare risposta ed esigibilità ai diritti dei bambini e dei ragazzi. Diritti descritti e sanciti all'interno della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (di seguito indicata con l'abbreviazione CRC, *Convention on the Rights of the Child*, 1989) ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

I diritti a essere ascoltati e a partecipare, alla sicurezza e alla protezione, all'inclusione, alla salute, a relazioni che accompagnino i bambini insieme alle loro famiglie, all'istruzione e a relazioni educative significative, al gioco e al tempo libero, sono, come descritto in questo paragrafo, diritti che si articolano, si intrecciano e si richiamano fra loro. Ciascuno di loro dà corpo al principio sancito dall'art. 3 della CRC che prevede che in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale, **l'interesse superiore del bambino sia da considerare in maniera preminente**. L'attenzione rivolta al bambino e al suo migliore interesse è una tensione che P.I.P.P.I. nutre e sostiene fortemente, attraverso il prisma dei bisogni di sviluppo dei bambini, che è l'altra faccia della medaglia dei diritti dei bambini.

La nozione di 'migliore interesse' o di 'interesse superiore' del bambino, è riconducibile infatti alla soddisfazione dei suoi bisogni, in quanto ricercare l'interesse consiste nel determinare i bisogni fondamentali del bambino e garantire le risposte adeguate alla loro soddisfazione (Moro, 2002; Lamarque, 2016). Il modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* (quadro operativo e teorico del programma P.I.P.P.I., Milani et al. 2015) rappresenta, nella sua forma triangolare, i bisogni di sviluppo del bambino/a, le risposte a tali bisogni da parte dei genitori e/o di chi si prende cura di lui/lei e da parte del suo contesto familiare allargato, nonché dal suo ambiente di vita. Tale rappresentazione triangolare orienta l'attenzione di tutte le persone coinvolte nel percorso di crescita del bambino/a verso ciò che è importante mettere in campo affinché i suoi bisogni di sviluppo possano trovare risposta e diventare diritti esigiti. I bisogni del bambino presuppongono una risposta appropriata tramite la quale si potrà generare una nuova capacità. I diritti dei bambini sono quindi il rovescio dei bisogni: sono universali, quando sono esigiti favoriscono la sua crescita, l'espressione delle sue capacità e la fiducia in se stesso, garantendo la possibilità di divenire un adulto autonomo e integrato nella vita sociale.

I diritti sono prerogative giuridiche di cui il bambino è soggetto titolare, in virtù delle quali egli può esigere una risposta, ossia una misura oggettiva da parte dello Stato e in virtù delle quali gli Stati hanno il potere e il dovere, a loro volta, di definire tali misure per imporne la soddisfazione, sanzionando eventuali carenze (Milani, 2018: 123).

Di seguito, ci si soffermerà sulla descrizione dei principali diritti dei bambini e dei ragazzi, per metterne in luce le criticità nel renderli esigibili, emerse durante l'emergenza sanitaria e l'attuale crisi che ne è derivata. Tale lettura è proposta come base per la riflessione sugli impegni da assumere all'interno del mandato di P.I.P.P.I. per assicurare che i bambini e i ragazzi, anche nelle situazioni più vulnerabili, abbiano accesso a tali diritti.



## Riquadro 4



### La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC)

La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC) è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 ed è entrata in vigore il 2 settembre del 1990. L'Italia ha assunto l'impegno di attuare la Convenzione tramite Legge n. 176 del 27 maggio 1991. A oggi la CRC è stata ratificata da tutti i Paesi del mondo ad eccezione degli Stati Uniti, segno dell'importante riconoscimento da parte della comunità internazionale di uno strumento vincolante specificamente dedicato all'infanzia. Essa riconosce il bambino non solo come oggetto di tutela e assistenza, creando quindi un insieme di garanzie minime dirette all'infanzia, ma anche come soggetto di diritto in prima persona, racchiudendo in unico testo l'intera gamma dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali. La CRC si compone di 54 articoli e prevede un meccanismo di controllo, cosiddetto Comitato, preposto a monitorare l'operato degli Stati attraverso la presentazione di rapporti periodici sullo stato di attuazione della Convenzione.

### 5.2 Il diritto a essere ascoltati e a partecipare

#### Articolo 12.

1. Gli Stati Parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.
2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

La tutela di tutti i diritti riconosciuti ai bambini passa attraverso un'effettiva implementazione dell'articolo 12 della CRC nei suoi due aspetti costitutivi: da un lato una piena libertà d'espressione del bambino e del ragazzo e dall'altro un autentico ascolto. È solo attraverso l'articolazione di questi due aspetti che i bisogni reali, e non presunti, dei bambini e dei ragazzi possono essere conosciuti da quanti hanno nei loro confronti responsabilità educative, di cura e di rappresentanza.

A causa dell'emergenza Covid-19, i bisogni dei bambini e le condizioni che consentono di darvi risposta possono essere cambiate e aver assunto nuove forme e fisionomie. Bambini e ragazzi, ma anche genitori e adulti che si occupano di loro, hanno bisogno di trovare contesti appositamente costruiti per incontrare orecchie e sguardi che ascoltino le ansie e le paure accumulate nel tempo di isolamento e dalle misure di distanziamento sociale; adulti in grado di ascoltare e rispondere in modo positivo ai loro bisogni emotivi, affettivi, sociali, ecc. Il diritto a essere ascoltati pone i bambini in una posizione attiva che invita l'adulto a impegnarsi per la costruzione di un contesto in cui gli sia offerta la reale possibilità di esprimersi, di raccontare il proprio punto di vista e di descrivere i suoi bisogni, i suoi desideri, le sue aspettative e i suoi sentimenti. L'ascolto del bambino e del ragazzo non è un momento occasionale, legato a contesti peculiari, o all'età dei bambini, ma è parte integrante del processo di analisi dei bisogni



e di progettazione degli interventi, indicato da P.I.P.P.I. È un passaggio fondamentale, non solo per dare voce, ma per creare spazi di pensiero che trasformino la parola dei bambini in azione e decisione in grado di produrre un effetto positivo sulle loro vite (art. 13).

Anche durante l'emergenza quindi è importante mantenere l'impegno nel trovare le modalità che assicurino un tempo da dedicare all'ascolto dei bambini e ragazzi, non per svolgere un gesto dovuto prima di procedere alla progettazione di azioni e interventi, ma assumendo la postura professionale della "comprensione empatica" (Bertolini, 1996), atteggiamento esistenziale del professionista grazie al quale realizzare un'autentica comprensione dell'altro e del suo punto di vista. L'operatore considera l'ascolto del bambino o del ragazzo non un'azione estemporanea al suo agire, ma trasversale e costitutiva, che lo impegna nel costruire il contesto della comprensione dei bisogni del bambino e del ragazzo e delle possibilità per darvi risposta, a partire dalla sua voce e distinguendo le letture interpretative che inevitabilmente il professionista costruisce.

Come abbiamo argomentato nel paragrafo precedente, durante il periodo di confinamento, si sono manifestati prevalentemente due atteggiamenti nei confronti dell'infanzia: da una parte, si è chiesto ai bambini e ai ragazzi di impegnarsi nella didattica a distanza, dando peso ai cosiddetti *kiddy libbers* che enfatizzano l'autodeterminazione del bambino capace di prendere decisioni e assumersi responsabilità senza la guida di figure genitoriali o adulte; dall'altra, si è chiesto ai genitori di essere coinvolti nell'accompagnamento della stessa didattica a distanza, dando rilievo ai *child savers* che percepiscono il bambino come debole e indifeso di fronte all'incisiva presenza degli adulti.

Questi sguardi sono entrambi presenti e richiedono un equilibrio fra i due poli della protezione e autonomia: il bambino può avere bisogno della cura degli adulti senza per questo rinunciare a esprimersi "in prima persona" come anche ad autodeterminarsi. Due sguardi da portare avanti in parallelo per realizzare la piena esigibilità del diritto dei bambini a essere ascoltati e a partecipare.



## Riquadro 5



### Alcune domande per includere effettivamente i bambini nell'équipe multidisciplinare

- Come ridurre le barriere esistenti e aprire l'accesso, sia fisico che simbolico, del nostro servizio ai bambini?
- Che cosa fare di ciò che si è ascoltato? Quali parole usare?
- Come trasformare la parola del bambino in co-progettazione e azione condivisa?
- Qualunque sia l'età del bambino/ragazzo, abbiamo ascoltato ciò che il bambino/ragazzo ha avuto da dire?
- Abbiamo adeguato il nostro linguaggio alla sua età? Abbiamo parlato con lui direttamente?
- Abbiamo capito la sua visione del mondo? Di sé stesso? Dei suoi genitori? Della sua situazione?
- Abbiamo considerato i suoi sentimenti? Abbiamo creato un'atmosfera favorevole all'espressione del suo discorso? Dei suoi sentimenti?
- Siamo riusciti a essere empatici con lui? Abbiamo creato un'atmosfera serena, consona al suo modo di essere, di pensare e di sentire?
- Quali sono i suoi desideri per il futuro? Che cosa desidera modificare della sua vita?
- Abbiamo esplorato insieme il suo sviluppo, il suo mondo di relazioni e la sua prospettiva?
- Come ha percepito il nostro aiuto e la nostra sollecitudine? Si è sentito ascoltato, capito e rispettato?
- Ha il sentimento di essere creduto? Di poter contribuire a cambiare le cose? Di poter partecipare alle decisioni?
- Nutre speranza in un cambiamento possibile? Abbiamo alimentato un atteggiamento ottimista, o almeno realista, rispetto al suo futuro?
- Il bambino ha partecipato sia all'assessment che alla progettazione, che alla valutazione complessiva dei risultati dell'intervento che lo riguarda?

Fonte (Milani, 2018: 223-225)

### 5.3 Il diritto alla sicurezza e alla protezione

Articolo 19.

1. Gli Stati Parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale, per tutto il tempo in cui è affidato all'uno o all'altro, o ad entrambi, i suoi genitori, al suo rappresentante legale (o rappresentanti legali), oppure ad ogni altra persona che ha il suo affidamento.

2. Le suddette misure di protezione comporteranno, in caso di necessità, procedure efficaci per la creazione di programmi sociali finalizzati a fornire l'appoggio necessario al fanciullo e a coloro ai quali egli è affidato, nonché per altre forme di prevenzione, ed ai fini dell'individuazione, della segnalazione, della denuncia, dell'indagine, della trattazione e dei seguiti da dare ai casi di maltrattamento del fanciullo di cui sopra; esse dovranno altresì includere, se necessario, procedure di intervento giudiziario.





L'articolo 19 della CRC riguarda la violenza contro i bambini e sottolinea l'importanza, non soltanto di leggi adeguate, ma anche di misure amministrative, sociali ed educative che gli Stati devono implementare al fine di proteggere i bambini. Il concetto di violenza è chiaramente inteso in senso ampio, racchiudendone sia la componente fisica sia quella mentale. La violenza contro i bambini è purtroppo un fenomeno molto più diffuso e radicato di quanto si pensi, si nasconde spesso nel privato delle famiglie o nei confini delle scuole o altre istituzioni.

Nel tempo della pandemia la violenza sui bambini non è certamente diminuita (Peterman et al., 2020). Come i numerosissimi e anche recenti studi sulla negligenza ci insegnano, è fondamentale indagare approfonditamente i vari contesti di vita dei bambini per comprendere meglio e cercare di prevenire il verificarsi di episodi di violenza, così come per elaborare meccanismi di risposta efficienti al fine di cercare di affrontare l'impatto negativo della violenza sulla salute e sullo sviluppo psicologico dei bambini. L'approccio basato sui diritti che la CRC promuove rispetto alla protezione prevede uno sguardo al bambino non solo come "vittima" ma anche, e prima di tutto, come portatore di diritti e, in quanto tale, attore chiave nel processo decisionale relativo alla protezione dalla violenza, compatibilmente all'età e maturità del bambino. Come spesso accade nella Convenzione, infatti, il diritto alla sicurezza e alla protezione risulta fortemente legato a molti altri diritti espressi nel testo (a titolo d'esempio basti pensare al diritto alla partecipazione, art. 12, e al diritto alla salute, art. 24).

In un contesto di emergenza, come la pandemia di Covid-19 ha dimostrato, gli episodi di violenza tendono a esacerbarsi a causa delle restrizioni (fisiche e di movimento, economiche, relazionali, sociali) e dell'incremento di uno stato collettivo d'ansia e agitazione, nutrito anche da una narrativa mediatica spesso allarmista e fuorviante. Da qui la necessità di implementare P.I.P.P.I. anche per dare piena attuazione all'articolo 19 e mettere sotto la lente di ingrandimento in particolare il tema della negligenza, che spesso condanna i bambini all'invisibilità, moltiplicandone gli effetti sullo sviluppo.

#### 5.4 Il diritto all'inclusione

##### Articolo 23.

1. Gli Stati Parti riconoscono che i fanciulli mentalmente o fisicamente disabili devono condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscano la loro dignità, favoriscano la loro autonomia ed agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità.
2. Gli Stati Parti riconoscono il diritto dei fanciulli disabili di beneficiare di cure speciali ed incoraggiano e garantiscono, in considerazione delle risorse disponibili, la concessione, dietro richiesta, ai fanciulli disabili in possesso dei requisiti richiesti, ed a coloro i quali ne hanno la custodia, di un aiuto adeguato alle condizioni del fanciullo ed alla situazione dei suoi genitori o di coloro ai quali egli è affidato.
3. In considerazione delle particolari esigenze dei minori disabili, l'aiuto fornito in conformità con il paragrafo 2 del presente articolo è gratuito ogni qualvolta ciò sia possibile, tenendo conto delle risorse finanziarie dei loro genitori o di coloro ai quali il minore è affidato. Tale aiuto è concepito in modo tale che i minori disabili abbiano effettivamente accesso all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro ed alle attività ricreative e possano beneficiare di questi servizi in maniera atta a concretizzare la più completa integrazione sociale ed il loro sviluppo personale, anche nell'ambito culturale e spirituale.
4. In uno spirito di cooperazione internazionale, gli Stati Parti favoriscono lo scambio di informazioni pertinenti nel settore delle cure sanitarie preventive e del trattamento medico, psicologico e funzionale dei minori disabili, anche mediante la divulgazione di informazioni concernenti i metodi di riabilitazione ed i servizi di formazione professionale, nonché l'accesso a tali dati, in vista di consentire agli Stati Parti di migliorare le proprie capacità e competenze e di allargare la loro esperienza in tali settori. A tal riguardo, si terrà conto in particolare delle necessità dei paesi in via di sviluppo.





L'articolo 23 della CRC riconosce il diritto all'inclusione e sottolinea, in particolare, il diritto dei bambini in situazione di disabilità, con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES) a condurre una vita piena, garantendo la loro dignità e favorendo la loro autonomia e partecipazione attiva nella comunità. Tutti i bambini hanno diritto a uno sguardo attento nel riconoscere le modalità più opportune per assicurare l'inclusione nella vita scolastica e nella comunità. La presenza di differenze linguistiche o culturali (per esempio per i bambini provenienti da famiglie straniere) e/o la presenza di specifici bisogni di apprendimento richiedono di rendere tale sguardo ancora più acuto e attento. Appare evidente, quindi, che la realizzazione di tale diritto richiede un impegno ambizioso e importante da parte dello Stato che deve creare e favorire le condizioni e le misure necessarie affinché esso si espliciti.

La situazione di emergenza rischia di mettere in secondo piano questa specifica attenzione richiesta dall'articolo 23. Ad esempio, nel contesto della pandemia di Covid-19, si è assistito alla chiusura delle scuole per quattro mesi e al contemporaneo tentativo di garantire una didattica a distanza. Quest'ultima, oltre ad amplificare e a rendere ancora più evidenti le criticità relative al *digital divide* (es. studenti che non sono in grado di seguire le lezioni *online* perché non hanno la connessione internet o i supporti tecnologici necessari, cfr. par. 4), ha spesso aggravato ulteriormente le già notevoli disuguaglianze educative dei bambini disabili, DSA e BES, privandoli dei loro punti di riferimento. In questo senso, e seguendo la logica dell'art. 23 della CRC, è indispensabile attivare percorsi e strumenti *ad hoc* per rendere la didattica digitale effettivamente inclusiva, per superare l'idea che la scuola sia riducibile alla sola didattica e per rimettere al centro la dimensione prettamente educativa dell'esperienza scolastica considerata nella sua complessità.

## 5.5 Il diritto alla salute

Articolo 24.

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile e di beneficiare di servizi medici e di riabilitazione. Essi si sforzano di garantire che nessun minore sia privato del diritto di avere accesso a tali servizi.
2. Gli Stati Parti si sforzano di garantire l'attuazione integrale del summenzionato diritto ed in particolare, adottano ogni adeguato provvedimento per:
  - a) diminuire la mortalità tra i bambini lattanti ed i fanciulli;
  - b) assicurare a tutti i minori l'assistenza medica e le cure sanitarie necessarie, con particolare attenzione per lo sviluppo delle cure sanitarie primarie;
  - c) lottare contro la malattia e la malnutrizione, anche nell'ambito delle cure sanitarie primarie, in particolare mediante l'utilizzazione di tecniche agevolmente disponibili e la fornitura di alimenti nutritivi e di acqua potabile, tenendo conto dei pericoli e dei rischi di inquinamento dell'ambiente naturale;
  - d) garantire alle madri adeguate cure prenatali e postnatali;
  - e) fare in modo che tutti i gruppi della società in particolare i genitori ed i minori ricevano informazioni sulla salute e sulla nutrizione del minore, sui vantaggi dell'allattamento al seno, sull'igiene e sulla salubrità dell'ambiente, sulla prevenzione degli incidenti e beneficino di un aiuto che consenta loro di mettere in pratica tali informazioni;
  - f) sviluppare le cure sanitarie preventive, i consigli ai genitori e l'educazione ed i servizi in materia di pianificazione familiare.
3. Gli Stati Parti adottano ogni misura efficace atta ad abolire le pratiche tradizionali pregiudizievoli per la salute dei minori.
4. Gli Stati Parti si impegnano a favorire ed a incoraggiare la cooperazione internazionale in vista di attuare gradualmente una completa attuazione del diritto riconosciuto nel presente articolo. A tal fine saranno tenute in particolare considerazione le necessità dei paesi in via di sviluppo.



Il diritto alla salute è un diritto individuale fondamentale riconosciuto dalla CRC e inteso come «il diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile e di beneficiare di servizi medici e di riabilitazione». Tale formulazione è ispirata dalla Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Anche l'articolo 24 si pone in dialogo con gli altri diritti della Convenzione, non solo perché il diritto alla salute, ampiamente intesa, appare come la base su cui poggiano gli altri diritti, ma anche perché i principi generali della Convenzione (articoli 2, 3, 6 e 12) ispirano necessariamente ogni attività di prevenzione, cura e assistenza sanitaria.

Sebbene nei bambini si siano finora osservate manifestazioni cliniche da Covid-19 meno gravi rispetto a quelle osservate negli adulti, è innegabile che anch'essi, al pari degli adulti, abbiano assistito a una limitazione del diritto alla salute. Per dare priorità alle necessità di salute pubblica legate al Covid-19, infatti, è stata messa in secondo piano una serie di impegni su altri fronti di prevenzione e intervento. In questo senso, gli impatti indiretti e le conseguenze non intenzionali di alcune azioni hanno, paradossalmente, prodotto effetti ancor più gravi sulla salute dei bambini, quali il ritardo nell'identificazione precoce di alcune patologie, nel trattamento di condizioni di malattia cronica o nell'aggravarsi di alcune forme di malattia mentale. È quindi importante sottolineare la necessità di un bilanciamento del diritto alla salute con il principio del migliore o superiore interesse del minore, sancito dall'articolo 3 della CRC, che dovrebbe orientare ogni decisione sulla vita dei bambini, inclusa l'area della salute. In altre parole, la necessità di tutelare il diritto alla salute contrastando l'emergenza Covid-19 attraverso l'imposizione del distanziamento sociale ha contribuito a sottovalutare l'importanza di controbilanciare il rischio di contrarre la malattia e veicarla con il rischio degli effetti prodotti dal lungo periodo di confinamento, in particolare nei bambini che vivono in famiglie che faticano a garantire la soddisfazione dei bisogni evolutivi dei bambini.

## 5.6 Il diritto a relazioni che accompagnano le famiglie

Articolo 27.

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto di ogni fanciullo ad un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale.
2. Spetta ai genitori o ad altre persone che hanno l'affidamento del fanciullo la responsabilità fondamentale di assicurare, entro i limiti delle loro possibilità e dei loro mezzi finanziari, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo.
3. Gli Stati Parti adottano adeguati provvedimenti, in considerazione delle condizioni nazionali e compatibilmente con i loro mezzi, per aiutare i genitori ed altre persone aventi la custodia del fanciullo di attuare questo diritto ed offrono, se del caso, un'assistenza materiale e programmi di sostegno, in particolare per quanto riguarda l'alimentazione, il vestiario e l'alloggio.
4. Gli Stati Parti adottano ogni adeguato provvedimento al fine di provvedere al recupero della pensione alimentare del fanciullo presso i suoi genitori o altre persone aventi una responsabilità finanziaria nei suoi confronti, sul loro territorio o all'estero. In particolare, per tener conto dei casi in cui la persona che ha una responsabilità finanziaria nei confronti del fanciullo vive in uno Stato diverso da quello del fanciullo, gli Stati Parti favoriscono l'adesione ad accordi internazionali oppure la conclusione di tali accordi, nonché l'adozione di ogni altra intesa appropriata.

Il periodo di *lockdown* ha messo in evidenza agli occhi dei genitori e di chi ha vissuto il confinamento dei bambini insieme ai bambini, che i loro bisogni di sviluppo necessitano di una moltitudine di sguardi e di relazioni diverse per trovare piena soddisfazione. Nel periodo del confinamento molti genitori si sono trovati a essere al contempo madri, padri, amici, maestri e compagni di giochi, nel tentativo di dare risposta ai diritti dei bambini e dei ragazzi all'educazione,



al tempo libero, al gioco, all'apprendimento, allo sport... Un impegno arduo, perché le condizioni in cui si è realizzato sono state caratterizzate da evidenti limiti di spazio, di tempo, di relazioni, ecc. Se questo è stato difficile per tutte le famiglie, lo è stato ancora di più per le famiglie che già prima dell'esperienza della pandemia vivevano forme di vulnerabilità, quali le famiglie P.I.P.P.I.. Esse hanno avuto bisogno di azioni che sappiano accogliere anche le fatiche dei genitori. Sappiamo che è necessario curare e nutrire il legame educativo con loro, nonostante tutto e oltre tutto: i genitori non educano i bambini da soli, e soprattutto non li educano se lasciati soli. Rompere il circolo dello svantaggio sociale significa anche rafforzare il legame sociale e la co-educazione, ossia l'allacciatura di relazioni sistemiche e sistematiche tra famiglie, servizi educativi, scuole, servizi sociali, reti di prossimità solidale (Milani, 2018).

Pur consapevoli di tutte le limitazioni di un tempo di inedita criticità, l'esperienza del *lockdown* ci ha resi più consapevoli di quanto sia importante garantire le relazioni intorno alla famiglia e coinvolgere i genitori negli interventi che riguardano i loro figli. Relazioni che, anche grazie all'utilizzo delle tecnologie, sappiano mettersi in ascolto dei genitori e delle famiglie e dare spazio al racconto di quanto si sta vivendo. Il diritto all'ascolto e alla partecipazione dei bambini è complementare al diritto all'ascolto e alla partecipazione dei loro genitori.

L'acuta criticità che abbiamo vissuto richiama il mondo adulto a un dover essere, a un impegno nel trovare modalità e strategie affinché non sia sospeso il diritto dei bambini e dei ragazzi a far sì che le proprie famiglie siano accompagnate e affiancate nei compiti di cura che li riguardano, come sollecitato dall'articolo 27 della CRC.

Come adulti, come operatori, come insegnanti, come cittadini, siamo chiamati a trovare tutte le strade e le strategie possibili per non lasciare sole le famiglie, cercando di comprendere in che modo è possibile rispettare le limitazioni imposte dall'emergenza, senza farci ingessare da esse, ma ricercando tutte le possibilità per un mantenimento e rafforzamento della relazione di aiuto e accompagnamento delle famiglie. Cosa significa? Alla luce del modello ecologico e della resilienza introdotto dal modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, non si tratta di dire ai genitori cosa devono fare, ma accompagnare, co-educare, co-costruire una risposta sociale ai bisogni di sviluppo del bambino.

L'emergenza Covid-19 ci ha insegnato a utilizzare le tecnologie per mantenere una vicinanza, non fisica, ma sociale e umana, in una dialettica presenza-distanza dove la relazione va oltre la presenza fisica. La pandemia ha messo in evidenza la responsabilità educativa di maestri, professori e educatori, le persone che di più hanno la possibilità di essere vicine a ciascuna famiglia, rivelando l'importanza di piccoli gesti quali una telefonata ai genitori degli alunni, per chiedere loro "come stanno i figli, come stanno loro, se hanno bisogno di qualche cosa". Per sostenerli in un momento difficile, senza giudicare perché ognuno cerca di trovare come può le proprie soluzioni, in un tempo che l'emergenza ha reso nuovo, incerto e imprevedibile. Tanti genitori hanno raccontato quanto sentire una voce vicina "che si preoccupa per te" sia già un aiuto preziosissimo. La presenza, anche se a distanza, l'interessamento reale alle vicende e alle fatiche attraversate dalle famiglie e dai bambini, sono stati fra gli elementi che hanno contribuito a garantire il diritto all'ascolto del bambino e della sua famiglia.

## 5.7 Il diritto all'istruzione e a relazioni educative significative

Articolo 28.

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, ed in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente ed in base all'uguaglianza delle possibilità:
  - a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;



- b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili ad ogni fanciullo e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
  - c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
  - d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili ad ogni fanciullo;
  - e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.
2. Gli Stati Parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano ed in conformità con la presente Convenzione.
3. Gli Stati Parti favoriscono ed incoraggiano la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, in vista soprattutto di contribuire ad eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche ed ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, si tiene conto in particolare delle necessità dei paesi in via di sviluppo.

#### Articolo 29.

1. Gli Stati Parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:
- a) di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità;
  - b) di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
  - c) di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;
  - d) di preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona;
  - e) di inculcare al fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.
2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art. 28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

L'articolo 28 della CRC descrive il diritto dei bambini alla scuola e a una istruzione di qualità. L'emergenza sanitaria, la conseguente chiusura delle scuole e l'avvio di quattro mesi di forme disomogenee di didattica a distanza hanno messo in discussione l'esigibilità di tale diritto, inducendo interrogativi sugli elementi minimi capaci di saturare il significato del termine scuola e istruzione. Che cosa è scuola e che cosa non lo è? È scuola un'attività che avviene a distanza solo attraverso l'invio e la correzione dei compiti? Le video-lezioni svolte guardando un insegnante che spiega la lezione sono scuola? È scuola quando la possibilità di confronto e di scambio con i compagni è azzerata? Interrogativi che hanno riguardato 8 milioni e mezzo di bambini e ragazzi che prima del *lockdown* frequentavano i diversi gradi di istruzione (Openpolis, Con i bambini, 2020: 9).

Le scelte intraprese per affrontare l'emergenza e la mancanza di una strategia nazionale sulla didattica a distanza hanno prodotto enormi differenze non solo tra territorio e territorio, ma anche tra scuola e scuola. Differenze che c'erano già prima della pandemia, ma che con la pandemia sono diventate più evidenti e hanno messo in luce l'assenza di un'azione collettiva e unitaria su che cosa significhi «garantire un insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti, e rendere aperte e accessibili a ogni fanciullo varie forme di insegnamento secondario, adottando misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del



tasso di abbandono della scuola e vigilando affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo» (art. 28).

Investimenti e sforzi importanti sono stati realizzati in tutta Italia (150 milioni di euro stanziati per l'acquisto di dispositivi digitali dal decreto *Cura Italia* e dal PON Inclusionione) per colmare il *digital divide*, con un impegno da parte delle scuole per assicurare che tutti i bambini e i ragazzi potessero avere accesso alla didattica a distanza. Ma questo non è bastato per raggiungere la totalità della popolazione scolastica e non sempre la gratuità della scuola primaria e secondaria di primo grado è stata garantita in assenza di una connettività a banda larga per assicurare i collegamenti a distanza.

La pandemia ha permesso di renderci conto una volta di più dell'importanza della scuola per la crescita dei bambini e dei ragazzi. Ma non di una scuola fatta solo di nozioni e trasmissione di contenuti, quanto di relazioni, di incontri, di discussioni in grado di nutrire il pensiero critico, che creano le opportunità per i bambini e di apprendere e di crescere insieme. La CRC sollecita a vigilare «affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo» (art.28), al fine di «favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità» (art. 29), attraverso una educazione ai diritti e al rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. L'emergenza richiede di interrogarci su quali siano i livelli minimi affinché la scuola sia tale, rispetti e promuova la dignità dei suoi alunni e studenti.

Per quanto riguarda i nidi e le scuole dell'infanzia richiamiamo in questa sede il documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia* elaborato dalla Commissione Infanzia per il Sistema integrato Zero-sei istituita dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. «Il documento è finalizzato a fornire un supporto agli operatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia nell'opera di rinsaldamento delle relazioni educative con i bambini e con i loro genitori durante e dopo la fase emergenziale legata alla pandemia, dando anche conto delle buone pratiche messe in atto dal personale educativo e docente da marzo 2020 in poi. L'obiettivo del documento è la valorizzazione del lavoro svolto durante l'emergenza sanitaria, stimolando consapevolezze professionali a più ampio raggio e prefigurando un pensiero positivo volto alla riapertura delle strutture educative per i più piccoli»

## 5.8 Il diritto al gioco e al tempo libero, ad attività culturali, sportive e ricreative

Articolo 31.

1. Gli Stati Parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.
2. Gli Stati Parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

In un contesto di emergenza si può facilmente cadere nella superficiale banalizzazione che ritiene poco rilevante, o quanto meno non prioritario, tutelare il diritto alle attività culturali e ricreative, sportive, al riposo, al tempo libero e al gioco che i bambini detengono sulla base dell'articolo 31 della CRC. Tuttavia, il riconoscimento e l'implementazione effettiva di tale diritto ha un impatto molto importante sul benessere fisico e psichico dei bambini, così come il trascurarlo può produrre effetti negativi.

Le limitazioni della quarantena hanno visto numerosi restringimenti della possibilità per i bambini di svolgere attività ludica o ricreativa all'aperto, delle possibilità di esercizio fisico che





sono state fortemente limitate dalla chiusura di strutture sportive e campi da gioco. Alla mancanza della scuola, quindi, si è aggiunta la sospensione delle attività sportive, culturali, ludiche e sociali legate al benessere dei bambini come anche della ridotta possibilità di gioco inteso con attività spontanea e di esplorazione dello spazio, dei ruoli e delle regole sociali. Molti bambini inoltre hanno vissuto in abitazioni di dimensioni ridotte in famiglie con pochi o nessun fratello e genitori impegnati in attività lavorative o impossibilitati a dedicare loro tempo di gioco o di tempo libero.

La delicatezza del periodo di vita dell'infanzia e dell'adolescenza è data dal fatto che è in questo tempo che si costruiscono e strutturano i punti di riferimento dell'identità di ciascuno. Tali punti di riferimento sono legati certo alla famiglia, alla scuola, ma anche alle altre occasioni di incontro vissute dai bambini e dai ragazzi, formali e informali. Le attività sportive, culturali, musicali, religiose assumono quindi una enorme rilevanza.

Altri tempi e spazi che costruiscono l'identità dei bambini e dei ragazzi sono i momenti di gioco libero, di divertimento e di incontro con i pari. Sono tempi in cui i bambini e i ragazzi utilizzano creativamente lo spazio e gli oggetti e l'incontro con gli amici è un tempo della scoperta e della sperimentazione che durante il confinamento ha richiesto certamente grande impegno per poter essere realizzato.

Con l'accompagnamento di educatori, molte famiglie hanno ritagliato e preservato momenti ludici, durante i quali è stato dato spazio alla leggerezza, al disimpegno, all'ironia, alla fantasia, grazie ai quali si è dato nuovo significato a quanto stava accadendo, ricontattando il piacere del "tempo per sé" come strumento per la cura della salute, non solo fisica. Per molti altri bambini e ragazzi questo non è stato possibile, anche per una debole cultura del gioco, che ancora oggi lo considera come un'alternativa al tempo impegnato e non come un'attività finalizzata alla crescita e allo sviluppo.

Una lettura appropriata e ragionata dell'articolo 31 della CRC richiede, pertanto, la contestualizzazione di tale diritto in relazione al più ampio benessere e equilibrio psico-fisico dei bambini. Tali aspetti non possono essere trascurati o messi da parte, nemmeno temporaneamente o in un contesto di emergenza, in quanto gli Stati sono chiamati a un impegno molto forte anche su questo fronte.



## **CAPITOLO 6. Realizzare la responsabilità dei professionisti nel garantire i diritti dei bambini in P.I.P.P.I.: EM e dispositivi di intervento**

Paola Milani, Marco Ius, Sara Serbati e Andrea Petrella

Le famiglie non cambiano da sole, cambiano insieme ai servizi, alla forza dell'azione prodotta dalle relazioni formali e informali.

Nel mettere in campo i dispositivi, gli operatori tengono conto dei bisogni e delle risorse del bambino e dei genitori, connettono tali bisogni nelle analisi e nelle progettazioni tramite il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa.

Le proposte su come curvare i dispositivi alle esigenze peculiari del tempo della pandemia nascono dall'ascolto e dalle riflessioni intercorse con gli operatori partecipanti alla ottava implementazione di P.I.P.P.I. durante il *lockdown* della primavera 2020.



### 6.1 Diritti, dispositivi e bisogni dei bambini

Le équipe multidisciplinari (EM), i dispositivi di P.I.P.P.I., il *support system* realizzano la prospettiva dei diritti essendo ancorati a una metodologia che mette al centro la nozione di bisogni di sviluppo del bambino attraverso l'accompagnamento di una genitorialità, che, alla luce del modello ecologico e della prospettiva della resilienza, si accompagna anche attivando contesti idonei a sviluppare competenze e abilità nei bambini e in chi si prende cura di loro. P.I.P.P.I. propone di partire sempre dai bisogni dei bambini e dal principio del loro migliore interesse. I rischi connessi all'isolamento e all'attuazione delle misure sanitarie, pur necessarie, richiedono di essere ponderati attentamente con il bisogno di restituire ai bambini e ai ragazzi una dimensione relazionale e collettiva tra pari e con adulti esterni alla famiglia. Va inoltre anche interrotto l'isolamento dei genitori: come affermato precedentemente non si educa da soli e nessun genitore può svolgere la funzione genitoriale in totale solitudine, senza condivisione dei diversi compiti materiali, emotivi, fisici e psicologici che essa comporta. La sfida ora è coniugare *immunitas* e *communitas*: non c'è immunità senza partecipazione ai doveri comuni, senza assunzione di responsabilità condivise, senza accettazione di quella componente di rischio che è parte integrante della nostra libertà.

Quella di P.I.P.P.I. è una prospettiva che già in sé fa perno su un orientamento alla giustizia sociale e ai diritti dei bambini: le azioni su cui i dispositivi di intervento richiedono di porre attenzione sono intese come un dovere delle diverse articolazioni dello Stato in risposta al diritto dei bambini di crescere bene. Ciò significa che anche nell'emergenza, nel realizzare i dispositivi, gli operatori sono chiamati a tenere conto dei bisogni e delle risorse del bambino e dei genitori, a connettere tali bisogni nelle analisi e nelle microprogettazioni secondo il modello della valutazione partecipativa e trasformativa. Tale modello è volto ad aumentare l'*agency* di bambini e genitori: tramite l'azione, la competenza e l'intelligenza degli operatori si fa collettiva, condivisa con i genitori e con gli altri attori presenti.

Genitori, bambini e operatori, come abbiamo visto sopra, in questo tempo hanno ad esempio appreso insieme a integrare le tecnologie nelle pratiche di intervento, scoprendo nuovi modi di incontrarsi. Di seguito, alla luce della prospettiva dei diritti dei bambini e dei ragazzi appena considerata, rispetto a ciascun dispositivo di intervento proposto da P.I.P.P.I. vengono indicate alcune attenzioni da mantenere in questo tempo. Le proposte sono frutto della riflessione realizzata con gli operatori partecipanti alla ottava implementazione di P.I.P.P.I. durante il *lockdown*. Alcune di queste sono anche disponibili nella sezione di Moodle dedicata alla *Comunità di pratiche* (<https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=39>). Sono stati infatti creati in questo frangente: il forum *Tempi di Coronavirus*, in cui i professionisti hanno condiviso considerazioni ed esperienze maturate dopo marzo 2020; lo spazio *online SMARTwelfare: Esperienze e materiali in tempi di Coronavirus* dove sono raccolti e sistematizzati i materiali pervenuti dai vari ambiti territoriali, alcuni di essi presentati e condivisi durante i tutoraggi di macroambito; i *webinar P.I.P.P.I. e non solo*, dedicati al lavoro socioeducativo in tempi di Covid-19, basati sulle presentazioni delle attività che gli operatori, non solo quelli coinvolti in P.I.P.P.I., hanno realizzato per far fronte al distanziamento sociale imposto dall'emergenza sanitaria, arricchiti da riflessioni, pensieri, dubbi, idee.

Le indicazioni che seguono non hanno alcun carattere di esaustività in quanto intendono solo offrire degli spunti per mantenere la continuità dell'impegno nel garantire i diritti delle bambine e dei bambini, tramite i diversi dispositivi.





## 6.2 L'EM: risorsa trasversale ai dispositivi

Durante l'emergenza e nella fase di ripartenza è importante tornare all'analisi dei bisogni dei bambini e delle famiglie, perché il periodo difficile che è stato attraversato può modificare equilibri e creare nuove situazioni di vulnerabilità e di bisogno. Contestualmente è importante ripensare a quali bisogni e in che modo i dispositivi di intervento possono contribuire a costruirne risposte, riprendendo in mano le microprogettazioni e rivedendole alla luce delle nuove situazioni che l'emergenza Covid-19 ha creato. Strutturare e poi ritornare sull'analisi dei bisogni e sulle microprogettazioni significa costruire contesti in cui bambini e famiglie possano narrare e descrivere il loro punto di vista sulla propria situazione, grazie ad un ascolto volto a considerare le loro voci per costruire le decisioni sugli interventi, secondo il modello della valutazione partecipativa e trasformativa.

Nel corso della pandemia si è realizzata una continua ricerca creativa di soluzioni affinché la distanza non si traducesse in assenza, ma in una presenza calda, accogliente e in ascolto. Abbiamo imparato a utilizzare tecniche e strumenti nuovi e molto spesso per farlo ci siamo messi in rete tra di noi: gli educatori e la scuola, la scuola e il servizio sociale, il volontariato con le famiglie. Questo ha permesso di uscire dai gusci e comprensioni univoche, per condividere competenze e mettere a disposizione saperi che potessero aiutare nella ricerca della soluzione creativa più adatta per rispondere ai bisogni dei bambini e delle bambine. Le EEMM hanno appreso a utilizzare le tecnologie e questo ha dato modo di ripensare il proprio agire: il coordinamento, utilizzando le opportunità della comunicazione da remoto, ha reso più veloce parlarsi, fissare le riunioni per raccordarsi, consentendo un'organizzazione più rapida in caso di necessità specifiche, ecc.

Menzioniamo qui alcuni aspetti impliciti ed espliciti che sono emersi durante la fase di *lockdown* e relativi sia I) al lavoro di *back office*, organizzativo e di coordinamento, riservato agli operatori, sia II) alle sessioni di *assessment*, progettazione e verifica che le equipe svolgono con le famiglie.

I) Rispetto al primo punto (il lavoro di coordinamento tra professionisti) il distanziamento fisico e l'impossibilità di riunioni in presenza ha determinato la trasposizione di questi momenti in modalità telematiche. Da un lato ciò, insieme all'iniziale maggiore disponibilità di tempo, ha moltiplicato le possibilità di incontro tra i professionisti, venendo meno – almeno apparentemente – le difficoltà legate alla distanza, agli spostamenti, alle sovrapposizioni di impegni e mansioni. Questi elementi sembrano andare nella direzione di rendere finalmente più praticabile l'integrazione socio-sanitaria prospettata da decenni e disattesa in molti territori (Martelli, 2007; Biondi Dal Monte, Casamassima, 2014), facilitando scambi e travalicando confini disciplinari. La condivisione delle stesse modalità organizzative, l'utilizzo dei medesimi strumenti (informatici e non solo), l'investimento nella trasparenza delle procedure, l'ottimizzazione dei tempi e delle agende di ciascun professionista si sono rivelate pertanto delle condizioni di partenza utili per la diffusione del lavoro agile in settori e servizi che non si considerino più isolati e separati gli uni dagli altri. Tuttavia, questa presunta maggiore facilità nel garantire raccordi interistituzionali e continuità alle riunioni di equipe non si è manifestata ovunque: per alcuni territori il lavoro da casa dei propri operatori ha di fatto rappresentato una brusca interruzione delle loro interazioni e una sospensione delle occasioni di confronto reciproco e collegiale tra servizi diversi. In altri, invece, gli incontri di EM sono avvenuti in maniera frammentata e con colloqui individuali gestiti dall'assistente sociale con i singoli professionisti, ma senza realizzare incontri collettivi.



Il) Rispetto al secondo punto (il lavoro di equipe con le famiglie) l'indicazione che sembra emergere con maggiore nitidezza è quella relativa all'elasticità di orari, strumenti e luoghi che il lavoro a distanza, anche quello sociale ed educativo, richiede. Quello degli orari appare uno dei nodi più complicati da affrontare, ma occorre necessariamente misurarsi con questo tema sia per tutelare l'operatore che per assicurare alla cittadinanza servizi di *welfare* accessibili, di qualità e continuativi. La possibilità di rendere elastici gli orari di lavoro, di introdurre modalità di presenza virtuale, di prevedere lavoro di *back office* da remoto, di adottare mezzi di comunicazione, sia formale che informale, snelli e veloci sono prerequisiti fondamentali per i servizi alla persona che si intendono riconfigurare in chiave *smart*. La seconda indicazione riguarda le tante possibilità offerte dalle nuove tecnologie e dal loro utilizzo creativo e flessibile, capace di aprire scenari interessanti e generativi. La scelta dello strumento, della piattaforma o della modalità da adottare è 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 e interagire. Affrontare questi strumenti e intraprenderne un utilizzo efficace e realmente rispondente alle esigenze delle famiglie non è un passaggio scontato. Per molti versi le modalità di lavoro telematiche risultano purtroppo inedite nel settore dei servizi socio-educativi (Marzo, 2020). Sembrano pertanto rendersi necessarie azioni formative e di aggiornamento che possano fornire ai professionisti e alle EM le più aggiornate competenze informatiche, tecnologiche e comunicative per continuare quel lavoro al fianco delle famiglie in situazione di vulnerabilità che P.I.P.P.I. promuove. La riqualificazione professionale, così come il mutamento di paradigma culturale dovrebbero auspicabilmente essere gestite e ricondotte verso modelli uniformi almeno a livello regionale – se non nazionale – per evitare di incorrere in iniziative episodiche, frammentate ed esclusivamente dipendenti dalla volontà di singoli professionisti o singoli enti.

Questo aspetto richiama un tema più ampio e generale, trasversale ai due punti precedenti. Il lavoro a distanza con altri professionisti, genitori e bambini in un contesto di equipe multidisciplinare determina un adattamento delle professionalità a situazioni nuove e una riorganizzazione tanto sul piano personale (gestione del tempo, individuazione di obiettivi, apprendimento di nuove modalità di interazione con colleghi, amministratori, famiglie, cittadini) quanto su quello collettivo/aziendale (gestione di equipe, prassi comunicative, processi decisionali, trasparenza). Il cambiamento auspicabile è pertanto raggiungibile anche e soprattutto a livello culturale e di formazione professionale: attraverso il delicato intreccio tra le esigenze del singolo lavoratore, quelle del suo ente di appartenenza e quelle dei cittadini che si è chiamati a servire si manifesta infatti la necessità di innalzare la qualità organizzativa delle pubbliche amministrazioni e di investire maggiormente sugli operatori come *case manager* capaci – anche – di governare reti virtuali con altri professionisti e di adottare gli strumenti adeguati per compensare e alternare il lavoro in presenza con quello a distanza.



## Riquadro 6



### Il lavoro con le famiglie vulnerabili e il benessere degli operatori al tempo della pandemia

Nataschia Bobbo

La diffusione del coronavirus ha inevitabilmente prodotto ripercussioni consistenti in tutte le organizzazioni educative e socio-sanitarie del territorio italiano, ma può anche aver destabilizzato le vicende esistenziali di tutti noi, operatori e ricercatori. In particolare, il *lockdown*, i dispositivi di protezione personale e l'obbligo del distanziamento sociale hanno costretto educatori e operatori sociali impegnati nei servizi per la tutela dei minori a rivedere drasticamente i modi, tempi e luoghi della relazione con i bambini e con i genitori in condizione di vulnerabilità. Abbiamo dovuto apprendere velocemente l'utilizzo di nuove tecnologie, trovare nuove modalità di conciliazione fra i ritmi dello *smart working*, l'educazione dei figli a casa, il supporto da dare loro per seguire le lezioni a distanza, l'aiuto ai propri genitori, magari anziani e ancora più esposti al rischio di contagio, la necessità di "mandare avanti" una vita domestica diversa e forse più complicata di prima. La maggior parte degli operatori impegnati nei servizi per la tutela dei minori è di genere femminile e sappiamo che, nel nostro paese, il carico maggiore della gestione del *ménage* domestico poggia ancora sulle donne. Alcuni operatori sono stato colpiti dal virus personalmente, alcuni si sono ammalati, altri hanno vissuti lutti importanti. Una occasione da non sprecare, questa, per riflettere sul fatto che il lavoro con le famiglie non ci colloca in un *setting* in cui le due parti sono, da una parte, famiglie vulnerabili e, dall'altra, operatori invulnerabili, ma si colloca piuttosto in un *setting* in cui famiglie e operatori provano a condividere conoscenze e competenze diverse e complementari al fine di costruire intelligenza collettiva e soluzioni innovative intorno alle avversità a cui alcune famiglie sono particolarmente esposte. Anche noi dunque siamo stati e siamo esposti in maniera particolare alla sofferenza nostra e altrui in questo tempo. Ci sono però modi e strumenti per tutelarsi dal rischio di sviluppare uno o più disturbi vicari, che possono derivare da questa inedita situazione, tra cui la *Compassion Fatigue*, il Trauma Vicario o il *Burnout*.

#### **Compassion Fatigue, Trauma Vicario, Burnout: i disturbi vicari della relazione d'aiuto e le strategie di fronteggiamento**

L'esposizione ripetuta e continuata alla sofferenza, alle difficoltà e fragilità di altri esseri umani può indurre un operatore sociale o sanitario a sviluppare uno o più disturbi sul piano emotivo, psicologico, comportamentale e identitario. Molti autori hanno evidenziato la comparsa di sindromi diverse: dalla *Compassion Fatigue* (Figley, 1995) al cosiddetto *Vicarious Trauma* (Pearlman, 1999) fino al *Burnout* (Maslach, Leiter, 2006). La *Compassion Fatigue* si definisce come il costo della cura nelle professioni d'aiuto (Figley 1995): viene descritta infatti come l'effetto a lungo termine di molteplici e ripetute esperienze di compassione capaci di provocare nella persona un esaurimento profondo a livello fisico, emotivo e spirituale insieme ad una personale e profonda sofferenza psicologica. In questo caso, la storia di sofferenza, la stessa pena e il dolore espresso dalla persona vulnerabile possono sfinire la capacità e la possibilità dell'operatore di ascoltare e contenere (Conrad, Kellar-Guenther, 2006). Il *Vicarious Trauma* appare, invece, come una vera e propria compromissione dell'orizzonte di senso e della visione del mondo dell'operatore che viene progressivamente indebolita e privata di efficacia a seguito delle vicende esistenziali dolorose cui egli deve assistere o di cui viene a conoscenza attraverso il racconto delle persone che cerca di aiutare. Il *burnout* lavorativo viene definito (Maslach & Leiter, 2006) come un senso di fatica estrema unito alla perdita della propria motivazione e passione per il proprio lavoro, che ha come conseguenza un esaurimento fisico ed emotivo collegato alla relazione con l'"utente", la comparsa di sentimenti di cinismo e di atteggiamenti di deresponsabilizzazione professionale rivolti all'organizzazione e alla sua *mission* e, infine, la perdita di autostima ed autoefficacia professionale. Tuttavia, la letteratura sottolinea come un buon livello di *Compassion Satisfaction*, la percezione di fare parte di una comunità supportiva, una più profonda ed oggettiva consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti



possano risultare fattori protettivi rispetto a tali disturbi, giocando quindi un ruolo fondamentale nella tutela del benessere professionale nel lavoro d'aiuto (Stamm, 1999; Rosenbloom et al., 1999). L'equipe può diventare un luogo in cui ciascun operatore può sentirsi libero di chiedere aiuto, di non "vergognarsi" delle proprie vulnerabilità, per poter riconoscere tali vulnerabilità come occasioni per scoprire noi stessi, apprendere a accogliere con più empatia e profondità l'altro, e quindi rafforzarci, trovando comprensione in coloro che, condividendo il medesimo impegno professionale, sono in grado di scorgere e capire i segnali del suo malessere, di offrire ascolto e conforto. Come comunità P.I.P.P.I. ci stiamo inoltre attrezzando per mettere a disposizione alcuni materiali in grado di sostenere il processo di riflessione su noi stessi e sulle nostre capacità di essere ancora per l'altro apprendendo a prenderci cura anche di noi stessi.

### 6.3 Il partenariato scuola-famiglia-servizi

Nell'emergenza, il passaggio temporaneo dalla relazione in presenza alla didattica a distanza o ai legami educativi a distanza<sup>2</sup> ha richiesto una rinegoziazione del rapporto tra insegnanti e genitori. «Con le videochiamate gli insegnanti entrano nelle case dei bambini, vedono frammenti di luoghi e atmosfere, intessono relazioni con chi nella casa abita», hanno l'opportunità di cogliere «alcune pratiche genitoriali di cura, di relazione, di promozione dell'autonomia dei bambini». Al tempo stesso gli insegnanti, in particolare quelli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, «sono osservati dai genitori nella relazione che instaurano con il loro bambino e con i bambini in gruppo». Si creano in questo modo opportunità di scambio, di ascolto e di supporto, che passano attraverso la vicinanza degli insegnanti alle famiglie. Tale vicinanza deve essere accolta e sostenuta dall'EM che costruisce le condizioni affinché la famiglia e i bambini partecipino (es. mettendo a disposizione le fotocopie e i materiali scolastici) e sostiene le possibilità di ascolto e confronto tra genitori e insegnanti.

Prima della pandemia eravamo abituati a pensare che i bambini vivessero in due mondi prevalenti: il mondo della famiglia e il mondo della scuola e quando parlavamo di relazione scuola - famiglia parlavamo di come fare incontrare questi due mondi. Invece alcune educatrici e insegnanti hanno saputo far accadere qualcosa di diverso: quando è stato loro chiesto, per legge, di fermarsi, hanno adoperato il loro senso civico per chiudere le scuole, ma **hanno chiuso solo le porte, senza interrompere le relazioni** e senza delegare il loro ruolo alle famiglie. Così facendo, hanno affermato che l'esperienza, quando è educativa, va oltre le barriere (Lawrence Lightfoot, 2012), crea opportuno disordine in quella terra di mezzo fra i due mondi, sposta i confini, facendo entrare, tramite le diverse applicazioni di telefonia web, la scuola a casa e la famiglia a scuola grazie a una inedita partecipazione all'esperienza scolastica dei loro figli.

Questo **movimento inverso**, che ha portato gli insegnanti a recarsi nelle case dei bambini e delle famiglie, ha di fatto pluralizzato e dilatato il contesto educativo scolastico. Didattica a Distanza (DAD) e Legami Educativi a Distanza (LEAD) hanno richiesto necessariamente la mediazione dei genitori, i quali - ancor più che nella scuola in presenza - hanno assunto un ruolo attivo di partner educativi, a partire dalla progettazione del momento dell'incontro.

Gli insegnanti sono fra le persone più vicine ai bambini e alle famiglie. Essi svolgono un ruolo decisivo nel garantire ai bambini e ai ragazzi ascolto e supporto, disponibilità a trovare strategie in grado di assicurare le condizioni necessarie per una buona crescita. La scuola trova nell'EM un

<sup>2</sup> I contenuti degli orientamenti qui presentati fanno in parte riferimento al già citato documento della Commissione Infanzia per il Sistema integrato Zero-sei (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia* e al documento del Ministero dell'Istruzione *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, adottato il 3 agosto 2020.



luogo di supporto per analizzare e comprendere in che modo garantire sempre i diritti dei bambini e dei ragazzi.

Le attività scolastiche svolte a distanza hanno messo in luce l'importanza da parte degli operatori sociali e socioeducativi di lavorare in équipe con gli insegnanti per costruire comunità intorno ai bambini e alle famiglie, mediante attività che non abbiano come unico fine la realizzazione della didattica, ma che pongano attenzione a:

- accompagnare la ripartenza: non sarà facile ricostruire la fiducia. In una ricerca su famiglie e servizi 0-6 durante il *lockdown* «è infatti emerso come una risposta disomogenea – nei tempi e nelle modalità - dei servizi e delle scuole abbia contribuito alla percezione di abbandono e al senso di frustrazione da parte delle famiglie» (Chiericato, 2020). Sono da costruire spazi e tempi affinché i bambini possano esprimere le proprie emozioni e opinioni, in modo tale da sentire un mondo adulto che si occupa e si preoccupa per loro, ascoltando le loro voci e garantendo una ripartenza anche emotiva (Iori, 2020);
- costruire spazi di lavoro in piccoli gruppi, in cui ai bambini sia data la possibilità di mantenere e realizzare degli scambi tra pari;
- costruire attività che siano accessibili a tutti, in modo tale che ciascun bambino possa sentirsi a proprio agio e competente;
- agire insieme ai genitori e partecipare alle EM, concordando gli strumenti e le proposte più accessibili e più coerenti con i bisogni dei bambini che hanno accumulato difficoltà e lacune nell'apprendimento
- integrare distanza e vicinanza in una nuova forma di relazione, che ci consente di entrare nelle case senza essere in casa, di osservare bambini e genitori da vicino e al contempo di lasciarci osservare, di essere testimoni del loro mondo di relazioni, rompendo il tabù di non poter telefonare ai genitori, di non poter utilizzare le nuove tecnologie con i bambini, di dover rispettare la loro *privacy*, ecc.
- ripensare la relazione con i genitori e la nozione di sostegno alla genitorialità: i genitori non hanno bisogno di essere istruiti, di ricevere montagne di consigli (quanti consigli hanno ricevuto durante la quarantena: cosa fare con i bambini, come accogliere le loro paure, come leggere i libri, ecc.), quanto di educatori che sappiano mettersi al loro fianco, ad osservare ciò che accade nello spazio quotidiano per rivelare loro il loro sapere, le ricchezze e le straordinarie capacità che spesso i genitori manifestano nella soluzione creativa dei tanti problemi quotidiani;
- ricomporre fra didattica e educazione: accompagniamo i bambini nella scoperta del sapere tramite l'azione didattica perché il processo di costruzione del sapere è una strada maestra per costruire umanità. La didattica a distanza talvolta si è centrata solo su piccoli compiti o su piccole attività da realizzare che si trasformavano in ulteriori incombenze per i genitori e che non erano orientate a un progetto educativo condiviso con la famiglia. Queste attività corrono il rischio di essere escludenti piuttosto che inclusive, perché escludono quei genitori e quei bambini che non hanno le capacità, l'organizzazione e le risorse per corrispondere a questo tipo di domanda e perché contribuiscono a costruire una rappresentazione centrata su ciò che i genitori non fanno piuttosto che su ciò che possono realisticamente fare;
- chiamare per nome i genitori, bussare alla loro porta prima di entrare, accordarsi sui tempi e sui modi dell'azione educativa, riconoscere la mediazione del genitore, o del gruppo dei genitori, saperla favorire e sostenere senza pretenderla, differenziando le strategie e gli strumenti di intervento: non tutte le famiglie accettano che si entri nelle loro case, ma alcuni





accettano una telefonata, alcuni preferiscono una videochiamata, altri un messaggio su *Whatsapp* o una lettera di carta nella posta, ecc.

#### 6.4 L'educativa domiciliare

L'educativa domiciliare nel periodo di *lockdown* ha sperimentato strategie simili alla scuola, con forme di accompagnamento a distanza. La pandemia ha messo in evidenza una volta di più la sinergia che lega questi due dispositivi (partenariato fra scuola, servizi e famiglie ed educativa domiciliare) che si sono rivelati essere uno a supporto dell'altro. Una sinergia che è importante continuare a coltivare in questo momento di ripartenza, grazie alla quale insegnanti, educatori e genitori possono trovare insieme le modalità più opportune per rispondere ai bisogni dei bambini e godere di esperienze educative e di una istruzione di qualità. Gli educatori possono affiancare gli insegnanti per trovare le strategie più opportune ai fini di una piena inclusione di bambini disabili, con DSA e BES, nonché accompagnare con interventi nel contesto abitativo i bambini e i ragazzi per la preparazione e svolgimento delle attività.

Gli educatori durante il *lockdown* hanno sperimentato, oltre all'accompagnamento a distanza, una ricca pluralità di strategie possibili per assicurare anche una presenza fisica e materiale: le conversazioni al telefono svolte nel balcone, la consegna di cestini con materiali per le attività dei bambini, lettere, incontri al parco, ecc. Più di altri professionisti, si sono ingegnati per trovare il modo di rendersi presenti anche fisicamente presenti alle famiglie e ai bambini. Infatti, il contenuto del lavoro dell'educatore è la relazione nella quotidianità stessa che richiede di sfruttare tutte le possibilità di presenza possibile, in modo tale da garantire ai bambini relazioni educative significative anche al di fuori della famiglia e allo stesso tempo garantire ai genitori accompagnamento.

Molti educatori, in particolare quelli che lavorano presso centri diurni e aggregativi, durante l'emergenza Covid-19 hanno accolto l'esigenza dei bambini di mantenere le relazioni con i pari. Non potendolo fare in presenza, hanno organizzato videochiamate di gruppo, per vedere e scherzare con gli amici. È importante che gli educatori, insieme alla famiglia e alle equipe, continuino nella ricerca delle strategie possibili che garantiscano di rispondere al bisogno dei bambini di avere relazioni con i pari e con gli adulti.

Nel già citato spazio *online* dedicato alla *Comunità di pratiche* (<https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=39>) è possibile esplorare alcuni esempi di attività realizzati durante gli interventi di educativa domiciliare, quali ad esempio:

- il viaggio della Lettera di Pippi (vedi allegato A)
- il dono degli albi illustrati
- la posta sociale
- l'intervista doppia
- le pillole della settimana
- il fumetto a puntate
- le canzoni del Coronavirus
- il viaggio intergalattico con gli Avatar
- ...

#### 6.5 I gruppi dei genitori e dei bambini

Nel corso dell'emergenza Covid-19, alcuni gruppi dei genitori hanno conosciuto una battuta d'arresto dovuta alla difficoltà a individuare modalità di lavoro in gruppo a distanza. Alcune esperienze però sono state realizzate: alcuni operatori hanno osato mettere a disposizione delle



famiglie un luogo di confronto virtuale, che, ha comunque consentito di alimentare il senso di appartenenza, superando il senso di esclusione e solitudine che spesso le famiglie vivono, favorendo lo scambio di punti di vista tramite la semplice narrazione utile a dare forma ai vissuti che si creano nello svolgere il compito genitoriale. Anzi, alcuni genitori hanno raccontato di sentirsi facilitati nel partecipare attraverso lo schermo, che funge da mediatore creando un limite a un coinvolgimento che potrebbe essere vissuto come eccessivo se vissuto in presenza.

I gruppi possono essere realizzati anche come “gruppi del fare”. Mettere a tema la preparazione di una ricetta, di un lavoro di *bricolage* o fai da te può essere il modo per vivere un momento di comunità, anche attraverso lo schermo. Può essere questo anche un modo per coinvolgere tutta la famiglia in alcune attività che permettono momenti di condivisione e di “stare bene insieme”. I gruppi del fare telematici sono stati realizzati talvolta anche con la presenza dei bambini e pensati in collaborazione con la scuola e con gli educatori domiciliari.

### 6.6 La vicinanza solidale

Il periodo di *lockdown* ha messo in evidenza come la vicinanza solidale richieda una regia da parte dell'EM per poter calibrare le azioni possibili nei momenti di emergenza. La condizione di isolamento ha talvolta ostacolato il proseguimento della vicinanza relazionale da parte delle famiglie e delle persone che affiancano le famiglie P.I.P.P.I. Non ha impedito però né la vicinanza materiale, attraverso lo scambio di beni e servizi, come ad esempio la preparazione dei pasti o la consegna della spesa, né la vicinanza emotiva, fatta di telefonate in cui manifestare l'interesse e la vicinanza con la famiglia, sollecitando la narrazione delle giornate trascorse, delle attività svolte, la condivisione delle fatiche, ecc.

L'azione dei servizi che governano le relazioni di vicinanza solidale può quindi anche riguardare l'utilizzo degli strumenti telematici per aiutare a mantenere il legame tra chi affianca e chi è affiancato, attraverso un coinvolgimento che non riguardi solo gli aiuti strumentali, ma anche il riconoscimento del valore di una vicinanza personale e emotiva.

### 6.7 Il sostegno economico

Centinaia di studi hanno documentato l'associazione tra povertà familiare e salute, rendimento scolastico e comportamento dei bambini, dimostrando la concretezza della correlazione osservata tra povertà e esiti dello sviluppo infantile. Al fine di interrompere la trasmissione intergenerazionale della povertà, è pertanto essenziale integrare il reddito delle famiglie con figli e allo stesso tempo assicurare un appropriato sostegno alla funzione genitoriale in modo che le figure genitoriali apprendano a garantire attenzione positiva e mirata agli specifici bisogni evolutivi dei bambini, in un contesto sociale che metta a disposizione delle famiglie un insieme qualificato di fattori protettivi (Milani, 2018).

Per questa ragione, la maggior parte delle politiche per prevenire la povertà delle famiglie, presenti nei Paesi occidentali prevede un'integrazione fra aiuti finanziari per proteggere i bambini e le famiglie, aiuti in termini di accesso ai servizi per aumentare l'occupazione dei genitori e/o aumentare il reddito da lavoro, innovazione delle politiche per promuovere l'inclusione sociale e lo sviluppo dei bambini e sostenere la genitorialità in particolare dei genitori con bambini nei primi anni di vita.

In questo tempo è dunque prioritario apprendere a rendere intersettoriali e trasversali le diverse azioni dei servizi: la misura del Reddito di Cittadinanza (RdC) non è una misura in più, ma una misura che incrocia molte altre e quelle relative alla tutela minori e al sostegno alla genitorialità soprattutto. Utilizzare il RdC (come anche il più recente Reddito di Emergenza)





all'interno del Programma P.I.P.P.I. permette di integrare l'erogazione del sussidio economico, il sostegno alla genitorialità, attraverso una o più progettazioni di attivazione sociale costruita in equipe, dai professionisti insieme alla famiglia, per garantire ai bambini la soddisfazione dei principali bisogni,

Dal 2015, inoltre, il Parlamento europeo propone agli Stati membri l'adozione di una *Child Guarantee*, un sistema di protezione riservato ai bambini da 0 a 6 anni in grado di garantire l'accesso ai 4 beni fondamentali: abitazione e cibo (beni materiali); sistema educativo (beni educativi) e sanità (beni sociali e di salute):

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>

La Commissione Europea ha proposto di destinare il 5% delle risorse del PON inclusione 2021-2027 alla *Child Guarantee*. Per l'Italia questo significherebbe mettere al centro dei Patti di inclusione sociale (PaIS) previsti per le famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza i sostegni che riguardano l'area dei beni educativi e quindi anche le azioni di *parenting support* così come declinate in P.I.P.P.I.

LabRIEF, per conto del Ministero del Lavoro, sta realizzando una ricerca-azione, a cui gli ambiti territoriali di P.I.P.P.I.9 possono ancora partecipare (<https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=42>), sulle interrelazioni tra *parenting support* e erogazione del beneficio economico previsto da RDC, con il fine di migliorare la capacità dei servizi di lavorare con le famiglie più vulnerabili di bambini in età 0-3 su questi temi.

## Riquadro 7



### Alcune domande da porsi nella progettazione dei dispositivi

- Come l'attivazione di un certo dispositivo garantisce i diritti dei bambini? Quale diritto nello specifico?
- Quell'attività di educativa domiciliare risponde ai bisogni del bambino? Come? Come si integra all'*assessment* e alla progettazione?
- Quali sono le condizioni che rendono un'attività ludica, di bricolage, ricreativa, ecc. un'esperienza educativa di accompagnamento alla genitorialità e di co-educazione?
- Come quella microprogettazione all'interno di un dispositivo (es. educativa domiciliare) aiuta il genitore a riappropriarsi della sua funzione (empowerment) o, al contrario, lo espropria della sua funzione genitoriale?
- Quell'azione di prossimità sociale contribuisce, e eventualmente come, a co-costruire risposte sociali ai bisogni di quel bambino?
- Quell'attività proposta nel gruppo rafforza una risposta ai bisogni di sviluppo del bambino da parte dei genitori? Rafforza la loro rete sociale? Come?
- Come l'azione dell'insegnante tiene conto del contesto di vita del bambino?
- Quale posto dei genitori nell'esperienza scolastica dei figli in presenza o a distanza?
- Cosa significa che quell'azione in quel dispositivo tiene conto dell'ecologia dei bambini?
- Come quella microprogettazione sostiene il processo di resilienza di un bambino?



## Riferimenti bibliografici

- AGIA, CISMAI, Fondazione Terre des Hommes Italia (2015). *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia. Risultati e Prospettive*. <https://terredeshommes.it/download/Indagine-Maltrattamento-bambini-TDH-Cismai-Garante.pdf>
- Badalassi G., Gentile F. (2019). *Indice regionale sul maltrattamento all'infanzia in Italia. L'ombra della povertà*. Bergamo: CESVI.
- Barca F., Luongo P. (2020). *Un futuro più giusto*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Biondi Dal Monte F., Casamassima V. (2014). Le Regioni e i servizi sociali a tredici anni dalla riforma del Titolo V. *Le Regioni*, 5/6, 1065-1109.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Camarlinghi R., D'Angella F. (a cura di) (2012). *Non è più tempo di lavorare separati*. *Animazione Sociale*, 266, 38-47.
- Chiericato N. (2020). L'educazione ai tempi del Coronavirus (e dopo): risultati preliminari di una ricerca qualitativa condotta con i professionisti dell'educazione. Focus sull'alleanza educativa nella fascia 0-6 anni. In Gigli A. (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, Università di Bologna.
- Conrad D., Kellar-Guenther Y. (2006). Compassion fatigue, Burnout and Compassion Satisfaction among Colorado child protection workers. *Child abuse & neglect*, 30(10), 1071-1080.
- De Biase L., Pievani T. (2016). *Come saremo. Storie di umanità tecnologicamente modificata*. Torino: Codice.
- Faircloth C., Hoffman D., Layne L.L. (edited by) (2013). *Parenting in global perspective. Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. London: Routledge.
- Figley C.R. (edited by) (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York, London: Routledge.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Heckman J.J., Masterov D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Science*, 29, 3, 446-93.
- Iori V. (2020). Serve un decreto ad hoc per la "ripartenza emotiva" dei bambini. *Huffingtonpost.it*, 23-04-2020, [https://www.huffingtonpost.it/entry/serve-un-decreto-ad-hoc-per-la-ripartenza-emotiva-dei-bambini\\_it\\_5ea13a11c5b699978a336c4d](https://www.huffingtonpost.it/entry/serve-un-decreto-ad-hoc-per-la-ripartenza-emotiva-dei-bambini_it_5ea13a11c5b699978a336c4d).
- Johnson G.M. (2010). Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 32-43.
- Johnson G.M., Pupilampu K.P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19-28.
- Lacharité C., Éthier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 4, 381-394.
- Lamarque E. (2016), *Prima i bambini. Il principio del best interests of the child nella prospettiva costituzionale*. Milano: Franco Angeli.
- Lanzara G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.



- Lauricella A.R., Blackwell C.K., Wartella E. (2017). The “new” technology environment: The role of content and context on learning and development from mobile media. In Barr R., Nichols Linebarger D. (edited by). *Media exposure during infancy and early childhood: the effects of content and context on learning and development*. Cham: Springer, 1-23.
- Lawrence Lightfoot S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni degli altri*. Parma: Edizioni Junior.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (edited by) (2014). *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Martelli A. (2007). Verso una nuova governance locale delle politiche sociali? *Autonomie locali e servizi sociali*, 1, 97-108.
- Marzo P. (2020). Una circolare può cambiare il servizio sociale? *Animazione sociale*, 334, 34-39.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout. Stress and Quality of Working Life. *Current Perspectives in Occupational Health*, 37, 42-49.
- McCann L., Pearlman L.A. (1990). Vicarious Traumatization: a framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3(1), 131-149.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2020). È nato un nuovo smart welfare? *Animazione sociale*, 334, 31-34.
- Milani P., Sità C., Di Masi D., Serbati S. (2020). Allontanamenti dei bambini dalle famiglie di origine. Alcune cose che sappiamo sulla loro efficacia. *Welforum.it*, 21 gennaio 2020. <https://welforum.it/allontanamenti-dei-bambini-dalle-famiglie-di-origine>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di Indirizzo nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti (2019). *Bambini e ragazzi in accoglienza in Italia. Esiti dell'indagine campionaria sull'affidamento familiare e i servizi residenziali*. Questioni e documenti, Quaderno 66. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Moro A. C. (2002). *Manuale di diritto minorile*. Bologna: Zanichelli.
- Nicoli M.A., Pellegrino V., Rodeschini G., Vivoli V. (2020). Per i servizi è tempo di allargare lo sguardo. *Animazione sociale*, 335, 16-27.
- Openpolis, Con i bambini (2020). *Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole*. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>
- OECD (2018). *Child poverty in the OECD: Trends, determinants and policies to tackle it*. OECD publishing.
- Pearlman L. A. (1999). *Self-care for trauma therapists: ameliorating vicarious traumatization*. In Stamm B.H. (edited by). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press, 51-64.
- Petrella A., Ius M., Milani P. (2020). Smart Welfare. *Stadium Educationis*, 2, 139-148.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2019). Dipendenza mediatica e povertà cognitiva? Appunti sul rapporto tra media digitali ed economia della conoscenza. *LVIII Convegno di Scholé “Nuovi bisogni educativi e nuove responsabilità pedagogiche”*. Brescia, 5-6 settembre 2019.
- Rivoltella P.C. (2020). L'astrazione e la verità. *Essere a scuola*, n. speciale, marzo 2020, 1-3.



Rosenbloom D. J., Pratt A. C., Pearlman L. A. (1999). *Helpers' responses to trauma work: Understanding and intervening in an organization*. In Stamm B.H. (edited by) (1999). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press, 65-79.

Schorr L.B. (1997). *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. New York: Anchor Books.

Stamm B. H. (edited by) (1999). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press.

Ungar M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23/4, 3-4.



## ALLEGATO A: La lettera di Pippi a bambini e famiglie

Alleghiamo la *Lettera di Pippi a bambini e famiglie* che è stata scritta dal gruppo scientifico di P.I.P.P.I. con la collaborazione di un gruppo di professionisti per raggiungere le famiglie coinvolte nel programma e offrire agli operatori un mediatore della relazione finalizzato a promuovere l'incontro e la riflessione su alcuni temi, in linea con la cornice teorica di P.I.P.P.I. e la prospettiva che i diritti dei bambini e delle bambine offrono.

È una lettera, ma è anche un gioco, uno stimolo a pensare, una raccolta di musica e immagini, un modo per mantenere o riprendere i contatti.

Si riporta, di seguito, la comunicazione inviata agli operatori per presentare lo strumento e la versione della lettera che è stata inoltrata attraverso la piattaforma Moodle, e-mail e Whatsapp agli operatori perché possano a loro volta condividerla con le famiglie.

*Care operatrici e operatori,*

*vi raggiungiamo in questo tempo di smart welfare con una lettera che Pippi invia ai bambini e alle famiglie tramite voi. Ve la presentiamo in modo che le nostre parole possano essere da stimolo per trovare il vostro modo di utilizzarla.*

*Sappiamo tutti della resilienza di Pippi Calzelunghe, ne abbiamo parlato più volte. Mai come ora siamo chiamati a guardare la resilienza non solo delle singole persone ma di tutta la comunità. Come costruire comunità resilienti in questo momento? Quale messaggio dare ai bambini e alle famiglie per dire loro che continuiamo ad accompagnarli e che tutti siamo chiamati a sostenere la comunità dove viviamo e di cui facciamo parte (scuola, quartiere, paese, città, sport, regione, nazione, mondo)?*

*La lettera è dunque per ciascun bambino con la sua famiglia, in primis, e per tutta la comunità allargata (professionisti e non) e nasce dall'idea di mettere a disposizione di voi operatori uno strumento che possa dare attraverso il personaggio di Pippi un messaggio di vicinanza, innanzitutto (tra GS e operatori, tra operatori e famiglie, genitori e bambini), di appartenenza alla Comunità di P.I.P.P.I. (per connetterci con famiglie e colleghi di tutta l'Italia), e possa fungere anche da ponte per attività da proporre, aspetti da discutere ecc. sia all'interno della relazione con le famiglie, sia nella relazione genitori-bambini.*

*È un testo un po' lungo, lo sappiamo, che può essere letto in una volta o in più volte, direttamente da voi operatori quando sentite/vedete le famiglie o dai genitori con qualche vostra indicazione perché siano loro a leggerlo ai bambini. Sappiamo che vi inventerete cose superpippesche e che le inserirete nelle vostre microprogettazioni!*

*È così lungo anche perché è stato costruito cercando di percorrere temi "caldi" in questo periodo. I temi che Pippi tocca nella lettera in ordine di apparizione:*

- *Il programma P.I.P.P.I. lo costruiamo insieme, è delle famiglie e per le famiglie.*
- *La presenza degli operatori*
- *Il coronavirus*
- *Il dover stare in casa*
- *Un rinforzo positivo a quanto le famiglie stanno facendo*
- *I contatti con gli amici e altre persone*
- *Il non poter uscire: niente spesa e luoghi pubblici*
- *Il lavarsi le mani*
- *La lettura*



- *Attività da fare: disegno, danza, musica, cucina, ...*
- *La condivisione degli spazi domestici (ordine/disordine, ...)*
- *La scuola e i compiti*
- *I videogame*
- *La possibilità di nuovi apprendimenti in questa situazione*
- *Il gioco*
- *Gli animali domestici*
- *Il disegno, attività creative, collage*
- *Le emozioni*
- *I litigi in famiglia e loro risoluzione*
- *Il lutto per chi ha perso qualche caro e il ricordo dei cari che sono mancati*
- *Il rivolgersi ad un adulto per dire come ci si sente*
- *Il rivolgersi a voi operatori che state inventando nuovi modi di stare in relazione*
- *L'invito a raccogliere i materiali che i bambini producono per pubblicarli nella comunità di pratiche*
- *La voglia di abbracci*
- *Un'idea buffa di mettersi due calzini di colore diverso come Pippi.*
- *Il disegno dell'arcobaleno che un segno del legame di comunità tra i bambini.*

*Nel PDF disponibile per tutti, sono contenute alcune “magie pippesche”:*

- *Cliccando sull'immagine del pianoforte si apre una playlist di Youtube con le canzoni preferite di Pippi (c'è un riferimento al click sul pianoforte nel testo).*
- *Cliccando sul disegno finale o sull'immagine del barattolo di colori, c'è la possibilità di scaricare L'album di Pippi da colorare. Basta aprirlo con il browser che si usa di solito per navigare in internet.*

Nelle pagine seguenti è riportata la lettera di PIPPI, che si può scaricare in PDF a [questo link](#).



Care **BAMBINE**, cari **BAMBINI**,  
e cari **GENITORI** e tutti quelli che *volete bene (tanto)*  
ai **bambini** e alle **bambine**,  
sono proprio io, la vostra **Pippi Calzelunghe**, a scrivervi.

So che mi conoscete bene perche' sono una **bambina davvero**  
**vivace**, proprio **come voi**, e ci sono assistenti sociali, educatrici ed  
educatori, psicologhe e psicologi, e poi anche insegnanti che vi hanno  
parlato di me: Forse ho dimenticato qualcuno? Aiutatemi voi in caso!

Tutti insieme, con i vostri genitori, stiamo diventando delle  
**famiglie SUPER COLORATE**,  
piene di idee e di cose buone da fare **insieme**.



Vi scrivo dalla mia casa.

**Villa Villacolle**,

perche' anche io, come tutti, sono  
costretta a starmene isolata per  
colpa di questo **virus**.

Lo chiamano "**CORONA**" ma a me mi

vien da dire (lo so che non si dice "a me mi", ma a me mi piace dirlo).

ecco mi vien da dire che le corone sono per i re e le regine e non per i

**virus!!!**





Anzi le **CORONE** sono per **Tutti Voi** perché so che state facendo cose straordinarie in questi giorni a casa!  
E se potessi verrei a trovare ciascuno di voi per portarvi una corona fatta d'oro e di fiori di primavera e dirvi quanto siete

**SUPERbrAVi e Superbrave !!!!!**



E' proprio difficile dover stare in casa e non poter uscire quando si vuole, non poter vedere gli amici, le maestre e i maestri, i parenti e tanti altri.

Qui da me non abbiamo nemmeno i cellulari e dunque per salutare i miei amici **Annika** e

**Tommy**, che mi mancano tanto, certe volte faccio degli aerei di carta in cui scrivo i miei

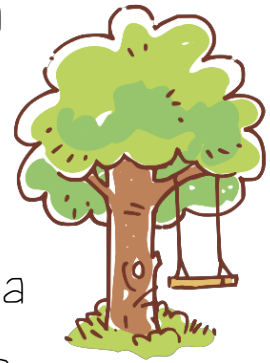


messaggi e faccio per loro un **disegno** e poi lo invio verso casa loro.

Sto diventando una campionessa di lancio di **aeroplanini!**



Qualcuno come me e' un po' piu' fortunato perche' ha una casa con giardino. Ma so che per tanti non e' cosi e dunque siete ancora piu' bravi e brave. Ho saputo che



tanti fanno i giretti in terrazzo o aprono la finestra per prendere una boccata d'aria e



vedere fuori. Sì, questo si puo' fare!!!

Ce lo dicono i dottori!



Ma che voglia di andare al parco... vero?????



Non si puo' nemmeno andare a fare la spesa come al solito!!! E fare un giro in piazza!!!

Che noia!!!



Avrete sentito anche voi che e' importante lavarsi le mani! Io per ricordarmi di lavarmi le mani alla mattina mi faccio un bel **cerchio colorato** sul dorso della mano con un pennarello di quelli che fan fatica a scomparire. Perche' vi chiederete?

Così ogni volta che lo vedo, vado in bagno e con acqua e sapone mi lavo per bene e canto la mia canzone:

*"Ecco sono qui Pippi Calzelunghe  
così mi chiamo..."*

In questo modo sono sicura di metterci il tempo necessario. Ovviamente alla sera se vedo che il punto e' **sparito**, vuol dire che sono stata proprio brava, e allora mi do un bel premio: un pezzo di **cioccolato**, una **caramella** o una cosa che mi piace, come i **biscotti** che mi piace tanto cucinare, o anche una bella storia da leggere prima di andare a dormire.

Beh... sto leggendo tanti libri! All'inizio pensavo non mi piacesse molto ma e' **SUPERFANTASTICO!!!** Ci sono tante avventure nei libri e si possono fare dei viaggi meravigliosi stando seduti sulla poltrona. E certe volte leggo a voce alta per il mio cavallo Zietto, che si mette vicino a me ad ascoltare. E poi io ascolto la **musica**, **canto** e **suono!!!**



Quanto mi piace!!! Lo possiamo fare tutti, anche se pensiamo di essere **stonati!!!** Facciamo insieme un grande coro e una grande orchestra dalle finestre!!! Magari il **virus** si spaventa e se ne vola via... Beh, non ne sono sicura, ma almeno possiamo

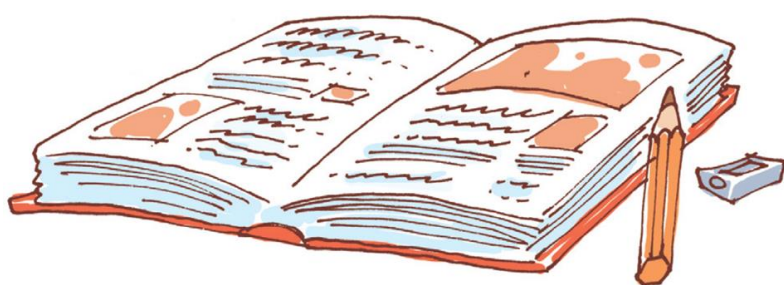


abbracciarci con la voce e la musica, che fanno bene come le carezze!!! E dimenticavo, possiamo anche ballare!!! Se volete qualche ispirazione cliccate sul **pianoforte!!!**



In casa poi ci sono tante cose da fare e dobbiamo farle tutte insieme, dividendo uno spazio che sembra tanto piccolo. A volte c'e' confusione e magari qualcuno ci sgrida perche' lasciamo in **disordine** o facciamo **pasticci**.

Pensate che anche **Zietta** e la mia scimmietta, il **Sig. Nilsson**, sono in casa con me e certe volte non ne vogliono sapere di uscire in giardino. Ecco non sono ancora riuscita a insegnare a quei due, sono proprio dei cocciuti, che devono fare la **cacca** in un angolino, e dunque ho dovuto pulire in giro. Ma so che entro qualche giorno, con l'aiuto di qualche **BISCOTTINO** e **CAROTINA**, anche loro impareranno.



Vi penso mentre fate i compiti! E vi chiedo di dare un saluto da parte mia alle vostre **maestre**

e ai vostri **maestri** quando li sentite o mandate loro un messaggio.

Avete visto come stanno diventando brave e bravi con la didattica online, quella roba che si fa con i computer.

Me ne hanno parlato i miei amici **Annika** e

**Tommy**, ma io non ne parlo perché sono

una frana e ora non ho più il computer, e' in tilt

anche lui per via di un **virus**... che tempi ragazzi!!!

Ma e' solo per il momento, tornera' a funzionare come una **scheggia**!!!

Potro' anche io tornare a soddisfare la mia voglia di imparare, anche se preferisco andar per **giardini** ed in groppa al mio **cavallo**...

Ma ora e' tempo di crescere un po' anche per me, di fermarmi, di pensare mentre a casa dobbiamo ancora per un po' restare!



Dovrei proprio venire a farvi insegnare da voi, anche i *videogame*...  
quando potremmo muoverci di nuovo.

E' incredibile quante cose *si possono imparare* anche in modo  
diverso!!! *WOW!!!* Fatevi delle grandi scorpacciate di cose da  
imparare. Sono proprio il cibo per far funzionare bene il nostro cervello.

Ecco care *bambine* e cari *bambini*, spero che in questo

*tempo* stiate *giocando* tanto. Da soli, con i fratelli e sorelle, per  
chi ce li ha, con i genitori, con altre persone che abitano con voi.

Qualcuno anche con qualche *animale* domestico... io sono un'esperta  
in questo!!! Quanto ci divertiamo io e quei due che abitano con me!



E poi spero che stiate facendo tanti *disegni*. So che non e' come  
farli insieme in *GRUPPO*, ma  
quando disegno mi sembra di  
avervi tutti *vicini*!





Disegnate sui fogli bianchi, ma anche sui fogli dei giornali! Vengono fuori cose buffissime e anche molto importanti.



Ieri ero *triste* per le notizie che ho letto e ho disegnato tutta la *tristezza* su un foglio. Poi mi son sentita meglio. Oggi l'ho fatto con la *rabbia*. Il Sig. Nilsson ne aveva combinata una delle sue e io sono andata su tutte le furie.

Immagino capiti anche nella vostra famiglia, ancora di piu' ora in questa situazione... Dopo che ho disegnato, ne abbiamo parlato e abbiamo fatto pace. Il Sig. Nilsson mi ha chiesto scusa per quello che aveva fatto e io per averlo trattato male. Quando avro' finito questa lettera faro' un disegno su quanto sono *FELICE* di avervi scritto!

Llo manderò ad Annika e Tommy. Saranno contenti anche loro!!!

Sapete che l'altro giorno io ho preso colla e ritagli di giornale e ho

fatto un bellissimo *COLLAGE*? Ho scoperto di essere una

specie di artista. Ho scritto il mio nome in grande con tanti pezzetti

colorati. Poi ho scritto i nomi di *Zietta* e *Sig. Nilsson*, di Anna e

Tommy. Glieli farò vedere dalla finestra così sapranno che li penso! Ho

fatto anche un collage con i luoghi che piu' mi piacciono e tante altre

cose. E' stato

*Su-per-stra-di-ver-ten-tis-si-mis-si-mo!!!*



Una cosa mi sta molto a .

Vorrei mandare un **saluto speciale** a tutti

quelli che tra voi hanno perso una **persona**

**cara** che si e' ammalata per colpa di questo

cattivissimo **virus** (a volte un nonno o una nonna, o un amico di mamma o papa').



Vorrei venire ad abbracciarvi per darvi il mio **Pippi amore**.

Al solo pensiero, mi sento molto **triste**, e so che anche voi lo siete.

Se vi viene da piangere... **piangete**. Io lo faccio. E dite agli adulti

come vi sentite. Poi **si sta un po' meglio**. E ricordate le

**COSE belle** che avete fatto con le persone che ora vi mancano.

quei ricordi nessun **virus** ve li puo' portare via!



**RICORDATEVI!!!**

Quando sentite o vedete via telefono le vostre

**operatrici** e i vostri **operatori** date anche a loro un

saluto da parte mia.

A loro potete raccontare come state, mostrare cio' che state

facendo... e soprattutto so che vi stanno proponendo di fare cose

bellissime. Sono proprio bravi anche loro a inventarsi qualcosa da fare senza poter essere nella stessa stanza.

Ma quanto **Creativi** siete?!?!?!?



Vi **abbraccio** da lontano, che gli **abbracci** da lontano si possono mandare! E spero che presto questo **virus** scompaia dalla circolazione e ci lasci uscire di nuovo.

Dimenticavo, che sbadata! Se qualcuno di voi in famiglia avra' voglia di dirmi delle **COSE** o di **raccontare** a qualcuno un fatto, un pensiero, faccia pure. Ho pensato una **cosa**: Sara' proprio simpatico raccogliere le vostre cose da dire. Fatele avere alle vostre operatrici e ai vostri operatori, io le potro' ricevere, leggere e aspettero' il giorno giusto, con tutta la pazienza che ci vorra', per poterne parlare, chissà', anche di persona scambiandoci uno di quegli **abbracci** che io, **Pippi**, sono **bravissimissima** a lasciarvi nel



La vostra **grande AMICA**

**Pippi Calzelunghe**

in compagnia di **Zietto**

e del **Sig. Nilsson.**

**P.S.:** Per sentirmi sempre vicina, la mattina mettetevi due calzini di **COLORE DIVERSO**, quando li vedrete poi vi **ricorderete** di **me!** Come potevo dimenticarmi!?! Ho fatto un disegno per tutti voi. Potete metterlo vicino al vostro! Spero vi piaccia.

Sono una **VERA ARTISTA**. VERO?!?

**E ANCHE VOI LO SIETE!!!**

Dandrá Jutte Beme !



Pippi



## ALLEGATO B: Aiutare i bambini a fronteggiare l'emergenza covid-19

I bambini, a seconda della loro età, possono rispondere in modo diverso a una pandemia quale l'attuale emergenza Covid-19. Di seguito sono riportate alcune reazioni in base alla fascia d'età dei bambini e i modi migliori per dare loro risposta.

FASCIA D'ETÀ	REAZIONI	COME AIUTARE I BAMBINI
<b>ASILO NIDO/SCUOLA dell'INFANZIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paura di essere soli, brutti sogni</li> <li>- Difficoltà di linguaggio</li> <li>- Perdita del controllo della vescica/dell'intestino, costipazione, bagnare il letto</li> <li>- Cambiamento dell'appetito</li> <li>- Aumento della collera, comportamenti lamentosi o capricciosi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pazienza e tolleranza</li> <li>- Fornire rassicurazione (verbale e fisica)</li> <li>- Incoraggiare l'espressione attraverso il gioco, la rievocazione, la narrazione</li> <li>- Consentire cambiamenti a breve termine nelle disposizioni sul sonno</li> <li>- Pianificare attività rilassanti e confortanti prima di andare a dormire</li> <li>- Mantenere <i>routine</i> regolari in famiglia</li> <li>- Evitare l'esposizione mediatica</li> </ul>
<b>SCUOLA PRIMARIA (6-12 ANNI)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irritabilità, lamentele, comportamento aggressivo</li> <li>- Capricci, incubi</li> <li>- Disturbi del sonno/dell'appetito</li> <li>- Sintomi fisici (mal di testa, dolori di stomaco)</li> <li>- Allontanamento dai coetanei, perdita di interesse</li> <li>- Competizione per l'attenzione dei genitori</li> <li>- Dimenticare attività domestiche e nuove informazioni apprese a scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pazienza, tolleranza e rassicurazione</li> <li>- Restare in contatto con gli amici tramite telefono e internet</li> <li>- Esercizio fisico regolare e <i>stretching</i></li> <li>- Impegnarsi in attività educative (libri, giochi educativi)</li> <li>- Partecipare ad attività domestiche strutturate</li> <li>- Impostare limiti in maniera gentile ma ferma</li> <li>- Discutere dell'attuale epidemia e incoraggiare le domande, includendo anche ciò che è stato fatto in famiglia e nella comunità</li> <li>- Incoraggiare l'espressione attraverso il gioco e la conversazione</li> <li>- Aiutare la famiglia a sviluppare idee per migliorare i comportamenti a tutela della salute e mantenere le <i>routine</i> familiari</li> <li>- Limitare l'esposizione mediatica parlando di ciò che hanno visto/sentito anche a scuola</li> <li>- Affrontare qualsiasi stigma o discriminazione che si verifica e chiarire la disinformazione</li> </ul>
<b>ADOLESCENTI (13-18 ANNI)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintomi fisici (mal di testa, eruzioni cutanee, ecc.)</li> <li>- Disturbi del sonno/dell'appetito</li> <li>- Agitazione o diminuzione di energia, apatia</li> <li>- Ignorare le raccomandazioni a tutela della salute</li> <li>- Isolamento dai coetanei e dalle persone care</li> <li>- Preoccupazioni per lo stigma e le ingiustizie</li> <li>- Evitare/marinare la scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pazienza, tolleranza e rassicurazione</li> <li>- Incoraggiare il mantenimento delle routine</li> <li>- Incoraggiare la discussione sull'esperienza dell'epidemia con coetanei, familiari (ma senza forzare)</li> <li>- Restare in contatto con gli amici tramite telefono, internet, videogiochi</li> <li>- Partecipare alle <i>routine</i> familiari, comprese le attività domestiche, il sostegno ai fratelli più piccoli e la pianificazione di strategie per migliorare i comportamenti a tutela della salute</li> <li>- Limitare l'esposizione mediatica parlando di ciò che hanno visto/sentito anche a scuola</li> <li>- Discutere e affrontare stigma, pregiudizi e potenziali ingiustizie che si verificano durante l'epidemia</li> </ul>

Traduzione a cura di LabRIEF, Università degli Studi di Padova, aprile 2020. Testo integrale in lingua inglese disponibile al seguente link: [https://acmhs.com/wp-content/uploads/2020/03/outbreak\\_factsheet\\_1.pdf](https://acmhs.com/wp-content/uploads/2020/03/outbreak_factsheet_1.pdf)



## ALLEGATO C: Documenti e siti consultabili sul lavoro con le famiglie durante la pandemia

Nel sito LabRIEF è in costante aggiornamento la sezione <https://www.labrief-unipd.it/home-italiano/smart-welfare-in-tempi-di-coronavirus/>

Nella Comunità di Pratiche P.I.P.P.I., nella piattaforma Moodle dell'Università di Padova, è presente la documentazione prodotta dagli operatori sui dispositivi nel tempo della pandemia: <https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=39>

Altri **siti** rilevanti:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/healthy-parenting>

<https://www.covid19parenting.com>

<https://www.covid19parenting.com/italian>

<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/guidance-for-schools.html>

<https://eurofamnet.eu/node/376>, Families and children during Covid-19 confinement

[https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-11/Convention-rights-child-at-crossroads-2019\\_1.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-11/Convention-rights-child-at-crossroads-2019_1.pdf)

<https://asvis.it/agenda-2030/#>

<https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19>

[https://lens.monash.edu/@education/2020/08/06/1381020/lets-talk-to-kids-about-the-second-covid-19-wave-and-new-restrictions?utm\\_source=Centre+for+Excellence++COVID-19&utm\\_campaign=75bc46226f-](https://lens.monash.edu/@education/2020/08/06/1381020/lets-talk-to-kids-about-the-second-covid-19-wave-and-new-restrictions?utm_source=Centre+for+Excellence++COVID-19&utm_campaign=75bc46226f-)

[EMAIL\\_CAMPAIGN\\_2019\\_12\\_18\\_04\\_00\\_COPY\\_01&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_d2e84bd e6c-75bc46226f-299861625&mc\\_cid=75bc46226f&mc\\_eid=c9b972a9fa](https://lens.monash.edu/@education/2020/08/06/1381020/lets-talk-to-kids-about-the-second-covid-19-wave-and-new-restrictions?utm_source=Centre+for+Excellence++COVID-19&utm_campaign=75bc46226f-EMAIL_CAMPAIGN_2019_12_18_04_00_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_d2e84bd e6c-75bc46226f-299861625&mc_cid=75bc46226f&mc_eid=c9b972a9fa)

Altri **documenti** rilevanti:

Alleanza per l'Infanzia, Appello della Società Civile per la ricostruzione di un *welfare* a misura di tutte le persone e dei territori, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile – ASviS, Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza – CNCA, Forum Disuguaglianze e Diversità – ForumDD, Forum Education, #Giustaltalia Patto per la Ripartenza, Gruppo CRC, Tavolo Saltamuri (2020), #EducAzioni. *Cinque passi per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti dei bambini, delle bambine, degli e delle adolescenti.*

*Animazione sociale*, 334 (2020) dedicato al racconto degli operatori del lockdown, <http://www.animazionesociale.it/wp-content/uploads/2020/04/Animazione-Sociale-n.-334.pdf>

Gigli A. (a cura di) (2020). *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, Università di Bologna.

International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action.* Paris: UNESCO.





<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*.  
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.

Osservatorio Con i Bambini, Openpolis, (2020). *Disuguaglianze digitali*.  
<https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>

Peterman A., Potts A., O'Donnell M., Thompson K., Shah N., Oertelt-Prigione S., van Gelder N. (2020). *Pandemic and violence against women and children*.  
<https://www.cgdev.org/publication/pandemics-and-violence-against-women-and-children>

Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*.  
[https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_o.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf)

Save the Children (2020). *L'infanzia nell'isolamento*.  
<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/infanzia-nellisolamento.pdf>

Scattoni M.L. et al., Rapporto ISS, COVID\_19, nXXX/2020, *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID 19*. Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza Covid-19.

Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*.  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero\\_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61fo-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61fo-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017)

Social Venture Australia (2020). *Keeping families together through COVID-19: the strengthened case for early intervention in Victoria's child protection and out-of-home care system*. Research Paper, Macquarie Group Foundation.