

In "progettare resiliente" il costrutto di resilienza viene assunto come approccio antropologico, pedagogico e educativo che guarda a come gli operatori delle équipe multidisciplinari agiscono nell'accompagnamento delle persone, e delle famiglie in particolare, nei servizi. Il libro delinea un percorso unitario in cui teorie, metodi e strumenti sono proposti per cogliere l'istanza della promozione della crescita e del cambiamento all'interno di una cornice biopsicosocioecologica. La resilienza diviene così non solo co-costruibile ma anche un modo per co-costruire insieme a tutti gli attori coinvolti nei percorsi di sviluppo dei bambini e dei genitori, specificatamente tramite uno strumento innovativo di valutazione e progettazione multidimensionale denominato RPMonline. Il testo è rivolto ai professionisti dei servizi del sistema di welfare, dei servizi educativi e della scuola impegnati negli interventi con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, con particolare riferimento a quanti coinvolti nel programma P.I.P.P.I. e nell'implementazione delle Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità.

MARCO IUS è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, dove insegna Pedagogia Generale e Sociale e Pedagogia Interculturale. È componente del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare che coordina il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.) in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. È autore di molteplici pubblicazioni scientifiche sia a livello nazionale che internazionale.



Marco Ius

Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità

Marco Ius

Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità

RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe



PADOVA
UP

PADOVA UNIVERSITY PRESS

MARCO IUS

**Progettare resiliente con bambini e famiglie in
situazione di vulnerabilità**

RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe

PADOVA
UP

Titolo originale *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*.
RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe

© 2020 Padova University PressUniversità degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

Progetto grafico e impaginazione
Padova University Press

ISBN 978-88-6938-214-7

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution International License (CC BY-NC-ND)
(<https://creativecommons.org/licenses/>)



Indice

Prefazione.....	7
Introduzione	9
1. Una pedagogia che accompagna le famiglie in situazione di vulnerabilità: teorie, metodi e strumenti.....	15
1.1 Pedagogia come scienza del “movimento”	15
1.1.1 La pedagogia come scienza delle “tre P”	16
1.1.2 Realtà e utopia come terreni del possibile e del progettabile	18
1.1.3 Metodo, azione e riflessività	20
1.2 Movimenti pedagogici nel territorio con le famiglie in situazione di vulnerabilità... 22	
1.2.1 Famiglie in situazione di vulnerabilità e negligenza parentale.....	23
1.2.1.1 Vulnerabilità: caratteristica o situazione?	23
1.2.1.2 La negligenza parentale	28
1.2.2 Il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa nel percorso di accompagnamento delle famiglie.....	30
1.2.3 Orientamenti metodologici dalle <i>Linee di indirizzo</i>	32
1.2.4 Strumenti nel lavoro con le famiglie	36
2. Progettare resiliente secondo un approccio biopsicosocioecologico.....	41
2.1 Progettare la resilienza o progettare resiliente?	41
2.2 Definizioni e critiche al costrutto di resilienza	44
2.3 Un percorso a onde.....	47
2.4 Navigare e negoziare la resilienza	49
2.4.1 La resilienza espressa come <i>funzione</i>	53
2.4.2 Punti cardinali per il movimento del navigare e negoziare	54
Decentralità.....	55
Complessità	55
Atipicità	56
Relatività Culturale.....	57
2.5 Un approccio biopsicosocioecologico alla resilienza	58
2.5.1 Resilienza e comunità	60
2.6 Strumenti per la navigazione e la negoziazione dell'equipe.....	62
2.5.1 Un arcipelago di sette risorse per la resilienza	62
2.5.2 Abilità di navigazione e negoziazione per le pratiche dei servizi	65
3. Il Mondo del Bambino: una cornice triangolare per un mondo a tuttotondo	69
3.1 Esplorare il Mondo a domande.....	69
3.2 Dall' <i>Assessment Framework</i> a <i>Il Mondo del Bambino</i> : un excursus storico.....	71
3.3 La geometria de <i>Il Mondo del Bambino</i>	74
3.4 Le diverse versioni de <i>Il Mondo del Bambino</i> e i destinatari	76
3.5 Uno strumento per tutti da utilizzare in modo creativo	86
3.5.1 Utilizzare il Triangolo.....	89
con i bambini	89
con i genitori e/o chi si prende cura del bambino	91

con i bambini e i genitori insieme.....	92
con i gruppi di genitori	92
con la famiglia come strumento di raccolta di informazioni provenienti da altri strumenti	92
3.5.2 Le relazioni interne a <i>Il Mondo del Bambino</i>	93
3.5.2.1 Esempi di interrelazioni tra le sottodimensioni all'interno di una dimensione (Lato).....	94
3.5.2.2 Esempi di interrelazione tra sottodimensioni di diverse dimensioni (Intero Triangolo).....	96
4. Il lavoro sociale e gli strumenti ICT: origine e sviluppo di <i>RPMonline</i>	99
4.1 Cosa sono le ICT	99
4.2 ICT e lavoro sociale	102
4.2.1 Le ICT per una cartella sociale informatizzata	105
4.2.2 Le ICT all'interno dell'ecologia.....	107
4.3 <i>RPMonline</i> : un metodo e uno strumento di lavoro dell'équipe multidisciplinare ...	109
4.3.1 <i>RPMonline</i> : il senso dello strumento dalla cornice al nome	109
4.3.1.1 <i>RPMonline</i> per un progettare resiliente	112
4.3.2 Le sezioni di <i>RPMonline</i>	116
Nucleo Abitativo	116
Anagrafica	116
Assessment.....	116
Progettazione.....	117
Questionari.....	117
Report.....	117
Grafici	117
Dispositivi attivati	117
Incontri in EM.....	118
Sintesi Professionale	118
4.3.3 Chi accede e chi compila <i>RPMonline</i> ?.....	118
4.3.4 Esempificazione di possibili modalità organizzative	119
4.3.5 La storia dello sviluppo di <i>RPMonline</i>	120
4.3.6 L'utilizzo di <i>RPMonline</i> negli anni.....	123
4.3.7 La formazione su <i>RPMonline</i>	125
4.3.8 Esempi di risposte alle domande a <i>RPMonline</i>	125
Quali sono le caratteristiche dei bambini coinvolti? Con chi vivono?	126
Quali sono le caratteristiche dei genitori?	127
Chi si occupa dei bambini all'interno dei nuclei familiari?.....	129
Da chi è composta l'équipe?	129
Quali sono i cambiamenti ne Il Mondo del Bambino da T0 a T2?.....	130
Quali sono le sottodimensioni maggiormente progettate?.....	132
Si progetta solo sui problemi o anche sulle risorse? Qual è il livello attuale delle sottodimensioni progettate?.....	133
Qual è la differenza tra T0 e T2 per le sottodimensioni progettate e quelle non progettate?.....	134
I risultati delle progettazioni sono stati valutati? In che modo?	136
Quali sono i dispositivi di intervento attivati?.....	137
Quali osservazioni emergono dalla funzione incontri in équipe?.....	138

4.3.9 L'esperienza pilota di <i>RPM-android</i>	142
5. <i>RPMonline</i> : il manuale di utilizzo.....	145
5.1 Informazioni generali.....	145
5.2 <i>RPMonline</i> per amministratore.....	148
5.2.1 Funzioni amministratore.....	148
Voci Dimensioni.....	148
Operatori.....	149
Città-Ambiti territoriali.....	150
Cancella dati.....	150
5.2.2 Report per responsabili.....	151
5.3 <i>RPMonline</i> per i responsabili <i>RPMonline</i> città-ambito.....	152
5.3.1 Responsabile RPM Città-Ambito territoriale.....	152
Operatori.....	153
Nucleo abitativo.....	156
Anagrafe soggetto.....	158
Tempi Rilevazione Soggetto.....	160
Assegnazione operatori.....	162
5.3.2. Report per responsabili.....	164
Quadro riassuntivo.....	165
5.4 <i>RPMonline</i> per operatori.....	169
5.4.1 Nucleo Abitativo/Familiare.....	170
5.4.2 Anagrafica e RPM.....	173
Aggiorna i dati anagrafici.....	174
Composizione EM.....	176
Modifica la scheda <i>RPMonline</i>	179
Incontri in EM (famiglia e operatori).....	180
Dispositivi.....	181
Questionari.....	182
Sintesi professionali.....	184
Assessment e Progettazione.....	185
Il mondo del bambino.....	191
5.4.3 Grafici e questionari.....	191
Questionari.....	192
Grafico RPM.....	195
5.4.4 Report.....	198
Report.....	198
Quadro riassuntivo.....	201
5.5 Guida del report interattivo: uno sguardo personalizzato.....	203
5.5.1 Barra di ricerca.....	203
5.5.2 Menu Azioni.....	204
Seleziona colonne.....	204
Filtra.....	204
Righe per pagina.....	204
Formato.....	204
Ordina.....	204
Interruzione di controllo.....	205
Evidenzia.....	205

Calcola	205
Aggrega.....	205
Grafico	205
Raggruppa per	206
Flashback.....	206
Salva <i>report</i>	206
Reimposta.....	206
Scarica	206
5.5.3 Menu Intestazione colonna	207
5.5.4 Vista a riga singola.....	207
5.5.5 Impostazioni report	208
Conclusioni	209
Bibliografia	211

Prefazione

Quanto lavoro in queste pagine! Quanto ascolto, quanti confronti, quanta ricerca, quanta ibridazione tra le teorie e le pratiche, tra saperi disciplinari diversi e tra contesti di intervento plurali.

Il testo che Marco Ius presenta è nato infatti gradatamente, all'interno di un lungo percorso corale, che vede i primi passi nel 2008 in un progetto di ricerca dell'Ateneo di Padova, che prende poi forma grazie alla sperimentazione nazionale P.I.P.P.I. che Marco Ius ha seguito con caparbità e impegno, in ogni giorno di questi anni.

Si tratta di un lavoro che rende conto sostanzialmente dell'unitarietà che la pedagogia da sempre promuove tra teorie, metodologie e strumenti, considerando tale unitarietà la via fondativa per accompagnare i movimenti verso il cambiamento. Rende inoltre conto della tensione inter e multidisciplinare propria della pedagogia stessa quando entra in questo campo di intervento con le famiglie vulnerabili, consapevole di non poter rispondere a situazioni di complessità in modo semplicistico e lineare, in quanto tale complessità abbisogna di équipe multidisciplinari, aperture culturali, approcci plurali. Per questo Marco Ius individua un punto di equilibrio nella tensione a tenere unite le dimensioni teoriche, metodologiche e strumentali, propria della pedagogia, con una prospettiva che ricomponete le apparenti antinomie nel lavoro integrato di diversi professionisti (assistenti sociali, educatori, psicologi, pediatri, mediatori culturali, ecc.) nell'équipe multidisciplinare che si sperimenta sul campo.

L'idea di progettare per promuovere resilienza, crescita, cambiamento anche nelle situazioni più avverse, non è tanto, in questo libro, una bella idea, ben fondata teoricamente, ma una realtà esplorata a fondo, articolata in tutte le sue dimensioni, fino al farsi strumento coerente con la teoria che la sostiene e la incornicia dentro al metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa cresciuto nel Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, affinché sia utilizzabile nel "qui e ora" nella pratica professionale.

Il testo è quindi volto ad accompagnare i professionisti nell'utilizzo dello strumento *RPMonline* con le famiglie vulnerabili che partecipano al programma o con cui lavorano nel contesto delle *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Li accompagna in un percorso coerente e completo, che esplicita le ragioni che stanno alla base dell'approccio teorico e metodologico, per delinearne anche le parti più tecniche, necessarie a maneggiare anche la componente informatica dello strumento e delle sue molteplici funzioni.

Il valore trasformativo della progettazione è portato così fino alle sue "estreme conseguenze", ossia ai più piccoli dettagli per far capire come i piccoli gesti e le piccole attenzioni, le minime tecnicità, quando sono incorniciate in un orizzonte teorico fondato empiricamente, assumono un senso altro e alto, come dimostrano gli eloquenti esempi sui dati raccolti in questi anni di lavoro, che illuminano di realtà

queste pagine. Non si tratta quindi di un semplice *manuale per l'utilizzo* di uno strumento innovativo, ma di un'ampia proposta che salda profondamente lo strumento stesso nella riflessione teorica, per rivelarne il potenziale e favorire la concretezza del movimento di fuoriuscita dalla vulnerabilità di tante famiglie.

Ottobre 2020

Paola Milani

Introduzione

Un lavoro di ricerca e approfondimento sul costrutto di resilienza pubblicato a quattro mani con Paola Milani dieci anni orsono è stato sviluppato attorno alla metafora delle stelle (Milani & Ius, 2010b). L'incontro con le traiettorie biografiche di bambini sopravvissuti alla *Shoah* ha permesso infatti di evidenziare come l'esperienza di resilienza possa essere rappresentata attraverso il celebre verso "E quindi uscimmo a riveder le stelle" che Dante dona alla fine del Canto dell'*Inferno* (XXXIV, 139). L'utilizzo dell'espressione "Sotto un cielo di stelle" all'interno del titolo, ha voluto mettere in risalto l'esperienza dell'uscire dal buio e dall'avversità e, contemporaneamente, la presenza di costellazioni di persone significative le quali, in vari modi, hanno rappresentato punti di riferimento che hanno consentito ai sopravvissuti di orientarsi nei loro itinerari di vita.

Il lavoro che qui presento, riguarda il percorso intrapreso a partire da quelle *Stelle*, il quale è ancora in atto. In esso ho cercato di utilizzare l'inestimabile patrimonio raccolto e accolto da e con *le storie* dei bambini, delle famiglie e delle comunità *di allora* al fine di condividerlo e integrarlo nelle pratiche con i bambini, le famiglie e le comunità *di oggi*.

Dalle *Stelle* si è dunque passati ai *territori* attuali con particolare riferimento ai *terroir* talvolta impervi e sconosciuti, eppure sempre portatori di scorci di umanità inedita e illuminante, propri delle pratiche educative rivolte a bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Se, da una parte, le *Stelle* hanno offerto un orizzonte di senso e un punto fermo a partire dal quale continuare ad approfondire in direzione resiliente, dall'altra, il movimento nel territorio, come vedremo prima regionale e poi nazionale, ha permesso di delineare, sperimentare, ricercare, conoscere e comprendere nuovi metodi e nuovi strumenti per il lavoro di accompagnamento dei bambini¹, delle loro famiglie, dei luoghi in cui vivono e degli operatori che a vario titolo sono impegnati in tale accompagnamento.

¹¹ Nel testo, convenzionalmente e in continuità con le *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), viene utilizzato il termine "bambino" al maschile singolare o plurale, comprendendo tutti i minorenni, da 0 a 17 anni, a prescindere dal loro sesso e dalla loro identità di genere. Non mancheranno, tuttavia, parti in cui verrà utilizzata l'espressione "bambine e bambini, ragazze e ragazzi" al fine di garantire una visione inclusiva della pluralità. Nel termine "famiglie" sono comprese le diverse configurazioni familiari in cui i bambini possono trovarsi a crescere e che, come dimostrato in letteratura, rappresentano contesti adatti alla crescita dei bambini quando gli adulti sono in grado di svolgere le funzioni genitoriali e a dare risposta ai bisogni dei bambini e delle bambine in base alle loro caratteristiche personali, età e fasi di sviluppo (Milani, 2018). Con il termine genitori si intendono le persone che svolgono un ruolo genitoriale e di risposta ai bisogni dei bambini all'interno delle famiglie. A prescindere dal legame biologico o formale tra genitori e bambini, nel testo il termine comprende il genitore biologico, il genitore affidatario, il genitore adottivo, il genitore acquisito come ad esempio il nuovo compagno o la nuova compagna del proprio genitore che vivendo con il bambino

L'impegno è stato orientato, pertanto, al progettare e accompagnare chi accompagna le famiglie, cercando di assumere una postura nella ricerca, nella formazione e nell'intervento coerente con quanto il costrutto di resilienza offre. In particolare, le domande di fondo che hanno provocato, stimolato e orientato il percorso di questi anni, hanno riguardato proprio lo studio, la ricerca, l'individuazione e la sperimentazione di teorie, metodi e strumenti finalizzati a promuovere resilienza. Tale postura promozionale è stata costruita a partire da una prospettiva pedagogica focalizzata sull'azione educativa. Si è tenuto costantemente in considerazione come entrambe, pedagogia e educazione, siano votate, già a partire da quanto espresso nel loro etimo, a ricoprire un ruolo chiave nel *movimento* di accompagnamento alla crescita e alla realizzazione della persona umana.

Tra le tante domande, quella che dà avvio a questo lavoro chiede se la resilienza sia progettabile. Una domanda riferibile al titolo scelto per questo testo dal quale è possibile comprendere fin da subito come la risposta individuata non sia affermativa. Infatti, al posto di un più probabile "Progettare la resilienza con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità", si è giunti ad optare verso il "Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità".

Come avrò modo di approfondire nel primo capitolo, la dimensione del *progettare* è stata assunta come elemento distintivo del contributo che la pedagogia e l'educazione possono apportare al lavoro dell'équipe multidisciplinare che opera con una famiglia. Un contributo che riguarda innanzitutto il ruolo degli educatori professionali previsti e impegnati in ciascuna équipe, soprattutto all'interno del dispositivo dell'educativa domiciliare e territoriale. E, ancor di più, un contributo della pedagogia come sapere aggregante (Bortolotto & Miatto, 2011) pronto a promuovere l'incontro, l'integrazione e la collaborazione dei vari operatori coinvolti (assistenti sociali, educatori, psicologi, insegnanti, neuropsichiatri, pediatri, ...) e delle loro discipline di riferimento, all'interno di una progettazione capace di mantenere uno sguardo unitario rispetto ad ogni singola persona umana e al suo percorso esistenziale.

Dal *Progettare la resilienza* si è approdati, dunque, al *Progettare resiliente* indicando con l'aggettivo un passaggio di focus dal "che cosa" al "come", al fine di delineare una progettazione che guidi l'attenzione dell'educatore e di ciascun operatore a promuovere movimenti resilienti all'interno della relazione con le persone. Movimenti che riguardano e interpellano gli operatori, dunque, prima ancora di essere pensati e rivolti ai bambini e alle loro famiglie. Il *progettare resiliente*, pertanto, fa proprio il costrutto della resilienza come approccio antropologico, pedagogico e educativo che guarda a come gli operatori organizzano e agiscono all'interno dei percorsi di accompagnamento delle persone, cogliendo l'istanza della promozione della loro crescita,

mette in campo funzioni genitoriali nei suoi confronti, o altre persone significative per il bambino e presenti nella sua quotidianità. Faremo principalmente riferimento ai genitori aggiungendo talvolta l'espressione "e di chi si prende cura del bambino" attraverso la quale risulta più immediato pensare a figure come nonni, zii, parenti e persone coinvolte nella sua crescita.

del loro cambiamento e della loro resilienza, all'interno di una cornice biopsicosocioecologica in cui la resilienza stessa diventa co-costruibile e diventa un modo per co-costruire. Essa, infatti, implica azioni collettive all'interno del contesto sociale in cui ciascuno è chiamato a "metterci del proprio" per favorire la crescita dell'altro: i bambini, i genitori, le famiglie, le persone della comunità e del territorio, gli operatori, gli insegnanti, i servizi, il contesto e la cornice politico organizzativa.

Le teorie e il metodo delineati in vista del *progettare resiliente* sono supportate, come si vedrà, dall'apparato strumentale proposto da *RPMonline*, lo strumento per il lavoro in équipe che a partire dal 2010 il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare utilizza nei programmi e nelle progettualità che coordina. Tra questi primi fra tutti il programma P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione.

Il testo è frutto di un lavoro a cui dal 2009 mi sono particolarmente dedicato integrando, in una logica di reciprocità circolare, lo studio e la ricerca, l'accompagnamento formativo degli operatori, la gestione dell'implementazione di P.I.P.P.I. nei vari livelli (con i colleghi di LabRIEF² e del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, con i referenti delle Regioni e delle Province autonome, con i referenti di Ambito Territoriale, con le figure dei coach che accompagnano gli operatori nei territori, e con gli operatori stessi). A queste azioni vanno aggiunte quelle relative al percorso di progettazione, sviluppo, amministrazione e gestione di *RPMonline*. Rispetto a quest'ultimo si evidenziano le azioni di collaborazione con il Centro di Calcolo di Ateneo (ora Servizi Informatici e Telematici) che ha curato lo sviluppo informatico dello strumento. Vanno poi ricordate le azioni di formazione durante le sessioni formative in presenza e tramite gli strumenti di formazione *online*, le azioni di accompagnamento durante l'implementazione e il relativo monitoraggio sulla raccolta dei dati in vista del piano di valutazione del programma e della ricerca, e le azioni di analisi dei dati.

Tale lavoro ha portato all'inserimento dello strumento *RPMonline*, insieme al modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* a cui si ispira, all'interno delle *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017) che hanno sancito il passaggio di P.I.P.P.I. da programma sperimentale a *soft law* nazionale, garantendone l'ottimizzazione, l'integrazione negli assetti ordinari dei servizi a livello regionale e locale e quindi la messa a sistema e la diffusione uniforme sul territorio nazionale.

Il testo, pertanto, contiene riferimenti a lavori pubblicati nel corso di questo iter decennale riorganizzando i contenuti, ampliandoli e sistematizzandoli al fine di renderli disponibili e fruibili per gli operatori sociali coinvolti nel lavoro con le famiglie (operatori, coach, referenti, ...) e per gli operatori del futuro che sono attualmente impegnati nei percorsi universitari di formazione di base.

² Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, www.labrief-unipd.it

Nel *primo capitolo* vengono delineati i contorni della cornice pedagogica per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. In particolare, vengono ripresi alcuni concetti costitutivi della pedagogia che viene presentata come scienza del "movimento" attraverso una riflessione attorno ai concetti di pratica, prescrizione, progetto, realtà e utopia, e una sosta sul rapporto tra metodo, azione e riflessività. All'interno di tale cornice, viene successivamente introdotto il tema dell'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, così come presentato nelle già citate *Linee di indirizzo*. A partire da esso si approfondiscono i concetti di vulnerabilità e di negligenza, di cura e di *empowerment*, e viene illustrato il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa, non mancando di evidenziare alcuni orientamenti per la pratica e di riflettere sulla necessità di scegliere strumenti coerenti con il metodo.

Il *secondo capitolo* approfondisce il costrutto di resilienza al fine di inquadrare la proposta all'interno del concetto di *progettazione resiliente* che dà il titolo al lavoro. Dopo una presentazione delle principali definizioni di resilienza e di alcune critiche a tale costrutto, si percorre lo sviluppo cronologico dello studio e della ricerca di esso attraverso cinque onde. In particolare, l'ultima onda pone un forte e attivo accento nel coniugare, per la promozione della resilienza, l'accompagnamento delle singole persone con i temi di giustizia sociale e dunque con la lotta alle condizioni socio-ambientali che determinano lo svantaggio sociale e la vulnerabilità. La definizione di resilienza come "navigazione/negoziazione" avvia l'approfondimento che colloca la resilienza all'interno di una prospettiva biopsicosocioecologica e presenta, in conclusione, alcuni strumenti e abilità utili per le pratiche nei servizi che operano con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Il *terzo capitolo* presenta il modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* come referenziale teorico e strumento per il lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità, utilizzato in P.I.P.P.I. e in altri percorsi, e presentato come metodo di riferimento all'interno delle *Linee di indirizzo*.

Il *quarto capitolo* introduce il tema dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) all'interno del lavoro sociale con le famiglie in situazione di vulnerabilità. In aggiunta, il capitolo presenta la cornice di senso e l'iter di progettazione, sviluppo e implementazione di *RPMonline*, lo strumento sviluppato, a partire dal 2010 presso l'Università di Padova, grazie a una collaborazione avviata tra LabRIEF e i Servizi Informatici e Telematici di ateneo, e ora giunto alla terza versione. In particolare, vengono illustrati i programmi e progetti in cui è stato utilizzato, i riferimenti numerici relativi all'utilizzo (bambini e famiglie, operatori, ambiti, regioni, progetti) e vengono proposti alcuni esempi di possibile utilizzo dei risultati dell'analisi dei dati contenuti in *RPMonline* come occasione di riflessione valutativa e trasformativa e base per riprogettare all'interno dell'équipe, degli ambiti territoriali, delle Regioni o Provincie Autonome e dell'intero territorio nazionale.

Il *quinto capitolo* presenta in dettaglio il *manuale di utilizzo* di *RPMonline* destinato agli operatori e ai responsabili dello strumento RPM all'interno degli ambiti

territoriali coinvolti nelle azioni di ricerca, formazione e intervento coordinate da LabRIEF.

Ringraziamenti

Il presente lavoro si avvale del percorso sviluppato a partire dal 2009 all'interno del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare coordinato dalla prof.ssa Paola Milani.

I contenuti proposti sono frutto e prendono ispirazione dal costante lavoro di confronto, riflessione e collaborazione con i sempre più numerosi componenti di LabRIEF che negli anni si sono via via aggiunti al laboratorio. Il ringraziamento per il loro fondamentale contributo, pertanto, va alla prof.ssa Paola Milani e ad Armando Bello, Katia Bolelli, Luisa Capparotto, Sara Colombini, Diego Di Masi, Giovanna Ferrari, Ioris Franceschinis, Georgia Giacomelli, Verdiana Morandi, Daniela Moreno Boudon, Andrea Petrella, Francesca Santello, Sara Serbati, Chiara Sità, Matteo Tracchi, Marco Tuggia e Ombretta Zanon. Grazie a Carlo Fantozzi che si è unito al gruppo per il lavoro sull'applicazione Android per tablet.

Un ringraziamento viene rivolto anche al gruppo di coordinamento del programma P.I.P.P.I. e dell'implementazione delle Linee di Indirizzo presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per l'opportunità di collaborazione riservata in questi anni. In particolare, si esprime gratitudine a Raffaele Tangorra e all'attuale Direttore Generale delle Politiche Sociali, Angelo Marano, supportato dall'infaticabile lavoro della dirigente Adriana Ciampa con Cristina Calvanelli, Caterina Manglaviti, Giovanna Marciano e Valentina Rossi.

Una nota di particolare riconoscenza va al Centro Servizi Informatici di Ateneo, ora Servizi Informatici e Telematici, per aver accolto la proposta di collaborazione con LabRIEF e il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, intravedendo nella richiesta di supporto per la creazione di un applicativo informatico, un'occasione per dare avvio ad un lavoro condiviso finalizzato ad offrire, come Università di Padova, un servizio alla ricerca e al territorio attraverso lo sviluppo di *RPMonline*. La maggior riconoscenza è riservata ad Elisabetta Piva che ha curato lo sviluppo di *RPMonline* in Apex e che ha instancabilmente cercato di trovare soluzione alle mie richieste e seguito le indicazioni relative alle esigenze del lavoro nei servizi.

Grazie, al Direttore Egidio Robusto e a tutto il personale dell'amministrazione, dell'ufficio ricerca, dell'ufficio acquisti, della segreteria amministrativa del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova per il costante lavoro di supporto nell'implementazione delle attività di LabRIEF.

Grazie ai colleghi internazionali la collaborazione, lo scambio, il confronto e i suggerimenti. In particolare, in Canada a Claire Chamberland dell'Università di Montréal, a Carl Lacharité dell'Università di Trois Rivières e a Linda Liebenberg

dell'Università St. Mary's di Halifax; in Spagna e in particolare in Catalogna ai componenti del gruppo GRISIJ Maria Ángeles Balsells e Eduard Vaquero dell'Università di Lleida, Nuria Fuentes dell'Università di Barcellona e Aida Urrea Monclús dell'Università Autonoma di Barcellona; in Gran Bretagna ad Angie Hart dell'Università di Brighton; e in Nuova Zelanda - Aoteaora a Jackie Sanders dell'Università Massey.

Il ringraziamento maggiore va agli operatori incontrati in questi anni durante le innumerevoli ore di formazione iniziale e di accompagnamento all'implementazione del programma P.I.P.P.I. e all'utilizzo di *RPMonline*. Grazie per il costante lavoro di confronto riflessivo e di ricerca valutativa, partecipativa e trasformativa. E-mail, messaggi e telefonate hanno segnato fatiche e successi, ostacoli e strategie per superarli. *RPMonline* è stato sviluppato anche grazie a questo scambio che mi auguro possa continuare nel futuro per il continuo aggiornamento e miglioramento dello strumento in funzione dell'innovazione delle pratiche a cui i servizi che lavorano con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità sono chiamati.

L'ultimo pensiero di gratitudine va rivolto a tutte le famiglie che negli anni hanno accolto la proposta di essere accompagnate dagli operatori dei servizi con *Il mondo del bambino* e con *RPMonline*. Mi auspico che il mio lavoro abbia contribuito, almeno in piccola parte, a promuovere in loro *movimenti resilienti* e le ringrazio perché con la loro partecipazione nelle équipes multidisciplinari e il loro contributo nell'utilizzo degli strumenti proposti, hanno offerto uno stimolo costante al *progettare resiliente* anche per quanto riguarda metodi e strumenti.

Padova, ottobre 2020

1. Una pedagogia che accompagna le famiglie in situazione di vulnerabilità: teorie, metodi e strumenti

1.1 Pedagogia come scienza del “movimento”

Nell'intraprendere un percorso di riflessione e proposta pedagogica, il riferimento all'etimologia del termine pedagogia appare sempre interessante. Non come atto dovuto che rischia di rimanere in sé circoscritto al gioco linguistico, quanto come occasione sempre rinnovabile e rinnovata di sostare lo sguardo sul prima, su ciò che è già noto e su ciò che si è esperito, per dare nutrimento al riflettere volto al dopo, al futuro, al dirigersi verso ciò che ancora non è compiuto.

L'etimo rimanda al greco del sostantivo *pâis* con cui si intende "bambino" e al verbo *ago* che significa "guidare, condurre, accompagnare". Come si può notare, non a caso si è iniziato il paragrafo focalizzando l'attenzione verso un "percorso" riferito alla riflessione e alla proposta. Notiamo, infatti, come proprio a partire dall'etimo, la pedagogia venga connotata come una scienza del movimento di accompagnamento e guida alla crescita, alla formazione o, in modo più generico e inclusivo delle molteplici dimensioni della vicenda umana, al divenire persona.

Tale movimento di accompagnamento, che è l'oggetto della pedagogia come scienza, consiste nell'educare inteso non come concetto astratto, ma come verbo declinabile, come azione educativa (Agostinetto, 2013b; Dalle Fratte, 2005). Un'azione che è richiamata anche nella dimensione attiva che è possibile cogliere nella riflessione etimologica della parola educazione come

trarre fuori qualcuno da; condurre/guidare qualcuno influenzando sulla scelta della destinazione e sulla direzione per raggiungerla, ma mai imponendo con la forza la prima e la seconda, bensì convocando l'intenzionalità, il logos, la libertà e responsabilità dell'educando (Bertagna, 2011, pag. 360).

Oltre alle *soste* etimologiche che fanno riferimento all'accompagnamento nella relazione educatore-educando, maestro-allievo, la cornice semantica del movimento viene ripresa da altri autori in merito al rapporto della pedagogia con altre scienze.

Altri autori, ad esempio, pongono l'accento sulla componente motoria della pedagogia definendola scienza di attraversamenti (Minerva & Frabboni, 2013) per evidenziare il suo costante bisogno di interrogarsi sulla sua identità e di intrattenere relazioni feconde con le altre discipline:

la pedagogia [...] si presenta pronta a ridescriversi continuamente, a stabilire, con una nuova descrizione, di sé, un ulteriore approfondimento del proprio sapere complesso e in divenire, come complessa e in divenire è la "Formazione", oggetto della sua riflessione [...]. Si muove tra ricerca di autonomia ed esigenza di interdisciplinarietà (pag. 5).

Si delinea, dunque, una pedagogia intrinsecamente volta alla dimensione interculturale, pronta a guardare il proprio territorio e ad abitare e attraversare i confini e le frontiere per l'incontro con l'altro (Agostinetto, 2013b; Milan, 2020). Facendo nuovamente riferimento ai pensieri di Minerva e Frabboni (2013), si evidenzia il ruolo della pedagogica come scienza di confine, il quale viene inteso come:

area di comune sconfinamento, in cui costruire e condividere conoscenza “tra” saperi differenti che, da punti di vista diversi (e con apparati teorici e metodologici diversi), osservano, riflettono e progettano intorno a comuni oggetti di indagine (pag. 5-6).

Sono state menzionate frontiere da attraversare e confini da sconfinare, a indicare un sapere bisognoso di incontrare altri saperi, di una scienza dall'identità in costante divenire, sempre disponibile alla contaminazione che può avvenire dall'incontro con i saperi di altre discipline e impegnata a ri-leggerli, interpretarli e comprenderli in funzione del suo oggetto di studio che è l'educazione e l'educabilità della persona umana, delle persone umane nelle loro infinite declinazioni, variabilità e unicità.

1.1.1 La pedagogia come scienza delle “tre P”

Sono molteplici i termini di comune utilizzo nel discorso pedagogico che iniziano con la lettera “P”, proprio come pedagogia: pratica, progettuale, prescrittiva, promozione, prevenzione, percorso, e non ultima persona.

Al fine del presente movimento riflessivo, ci soffermeremo in particolare sui primi tre elencati.

La dimensione pratica è la prima che viene solitamente richiamata nel definire la pedagogia come scienza. È scienza, afferma Pellerey, nel momento in cui tratta di “problemi rilevanti”, portando argomentazioni “internamente coerenti ed esternamente valide” ed è disponibile a discutere pubblicamente problemi, argomentazioni e conclusioni”. Ed è “scienza della pratica” in quanto finalizzata a coniugare il focus delle scienze teoriche volte prettamente alla “conoscenza del mondo”, con quello delle scienze pratiche volte al “cambiare qualcosa del mondo” (1999, pag. 20). È pratica perché riferita alla realtà delle persone situate in determinato tempo e in un determinato spazio all'interno di una rete complessa di interconnessioni relazionali, le quali comprendono dimensioni micro e macro riconducibili ai fenomeni storici e culturali che sono alla base della definizione di quegli *standard* di crescita, sviluppo e realizzazione che lo stesso Pellerey evidenzia (Pellerey & Grzadziel, 2011)

Il binomio teoria-prassi è dunque da intendersi come prima polarità che ci si presenta innanzi nel guardare alla pedagogia, una scienza fondata sul "dialogo tra due", che percorre la sua strada verso la direzione del senso dell'educare creando il suo equilibrio sempre a partire da un doppio binario.

Presenteremo ora le dimensioni della prescrittività e della progettualità.

Alcuni autori, infatti, intendono la pedagogia come quella scienza pratico-prescrittiva che ha come oggetto di studio l'educazione (Cambi, 2001; Dalle Fratte, 2004; Xodo, 2001) e che ha

storicamente assolto la funzione di sapere eminentemente pratico-deontologico, di disciplina normativa, di discorso prescrittivo. Essa, infatti, assume come proprio oggetto l'educazione, cosicché si rivolge a indicare azioni da compiere in vista della realizzazione di scopi e valori, cioè a dire si indirizza al controllo, alla razionalizzazione, alla direzione e alla trasformazione-progettazione consapevole dei processi (che interpreta) come educativi. L'educazione è infatti [...] un processo che si propone finalità morali [...] cosicché è peculiare a ogni discorso pedagogico il fare riferimento a una condizione etica, l'assumere un credo o professione morale (Colicchi, 2001, pag. 95).

Lo stesso Dalle Fratte pone l'accento sulla dimensione pratico-prescrittiva che assegna alla pedagogia il compito di

fornire conoscenze proprie in ordine alle azioni educative [...], in ordine alla coerenza fra l'intenzione e l'azione stessa e infine in ordine agli effetti che tali azioni producono nel quadro di un contesto certamente di natura sociale, ma regolato [...] da prescrizioni di natura deontica e tecnica (e in questo senso è prescrittiva) (Dalle Fratte, 2005, pagg. 82–83).

Qualificare la pedagogia come sapere pratico finalizzato all'azione, piuttosto che teoretico, non significa dunque privarla del valore delle conoscenze teoriche ma, al contrario, evidenzia l'importanza di assegnarle una specifica dimensione teorica

di guida ed orientamento all'azione umana. Significa riservare alla pedagogia non il compito del sapere, ma della promozione della realtà umana. Dunque: una scienza che non è dell'essere ma del possibile, una scienza pratico-progettuale, che predilige un'ottica dell'uomo come soggetto agente, impegnato attraverso le sue azioni, scelte ed esperienze ad autorealizzarsi e autoconoscersi. [...] propria di una scienza pratica è la visione dell'uomo come è e come dovrebbe esser; in più l'insieme delle strategie e dei mezzi necessari (Xodo, 2001, pagg. 186–187).

Oltre alla dimensione prescrittiva, viene qui introdotta la dimensione progettuale che diventa "orientativa" (Pellerey & Grzadziel, 2011) in quanto contribuisce ad apportare e conferire senso e sostegno alla pratica di ogni azione educativa volta a condurre la relazione tra educatore e educando da un passato, attraverso il presente, verso il futuro.

Il discorso pedagogico è dunque sempre composto di riflessioni sull'ieri le teorie e i valori, il bourdieuiano "capitale culturale" (Bourdieu, 1986 per connotare le scelte e le azioni dell'oggi in una direzione intenzionale verso il domani. Si tratta dunque di una teoria che è *conditio sine qua non* per l'azione educativa, una teoria che agisce e che è agita in funzione progettuale.

L'educazione ha bisogno di teoria, ma tale teoria agisce in funzione progettuale: proprio la progettazione (esistenziale, sociale, politica) si fa il vero focus dell'educazione e, pertanto, anche della pedagogia, che è sapere sempre in prospettiva, progettuale e progettualmente critico e aperto sulla frontiera

dell'azione. Il volto regolativo del pedagogico emerge qui con decisione e assegna alla pedagogia un ruolo determinante nella cultura e nella società: è il luogo (teorico e pratico) in cui i modelli di costruzione dell'uomo, di cultura, di società si incarnano, ma sempre in direzione del fare-l'uomo-sempre-più-uomo e da lì progettano, agiscono, controllano. La pedagogia è mediazione, ma ispirata ai modelli, che hanno sì statuto empirico, ma nella loro specifica funzione ne hanno uno teorico-regolativo, progettuale-regolativo. Il riconoscimento della regolatività delle teorie pedagogiche implica sì che esse siano modelli, ma che tale modello non sia solo "contemplativo" teorico-tecnico (anche se è modello utopico), bensì attivo trasformativo, operativo e che su questa frontiera dell'operatività venga ad essere usato e giudicato (Cambi, 2006, pagg. 85-86).

1.1.2 Realtà e utopia come terreni del possibile e del progettabile

A partire da quanto proposto finora, si comprende come la pedagogia sia una scienza che connette il concreto e il reale, ciò che è già è, con l'utopico, ciò che ancora non è e che potrebbe essere. Essa trova e manifesta il suo ruolo pratico, attivo, sul campo, su un terreno empirico in cui è situata la possibilità di focalizzarsi sull'esperienza concreta e sui dati che da essa emergono attraverso metodi che coinvolgono posture osservative, di sperimentazione e di verifica (Minerva & Frabboni, 2013). Trattasi, pertanto, di un terreno che è luogo in cui l'agire intenzionale, oltre ad essere realizzato per accompagnare la crescita dell'altro, viene guardato e studiato con un metodo scientifico. Tale metodo, come gli stessi autori evidenziano, contempla la presenza di molteplici approcci epistemologici e diverse forme di razionalità, da posture prettamente riconducibili all'empirismo, a quelle capaci di integrare, secondo il contributo popperiano, elementi solitamente non considerati razionali perché legati all'intuizione, all'immaginazione e alla narrazione (Popper, 1953).

Insieme alla dimensione scientifica, l'altra dimensione costitutiva della pedagogia consiste nell'utopia. Entrambe le dimensioni viaggiano insieme e si fanno postura del movimento pedagogico. La prima è impegnata nell'analizzare ed esaminare il "qui ed ora", il raggiunto, il realizzato nel percorso per osservare e comprenderne il funzionamento e il risultato, per rifletterci sopra, criticarlo e ri-motivare il percorso stesso. La seconda si volge al nuovo, al non ancora compiuto, al non definito, a quell'oltre verso cui tendere e pro-iettare la prosecuzione del movimento (Brandani & Tomish, 2005). È un "non terreno", quello dell'utopia, etimologicamente "non luogo" inteso non al modo di Augè (1992) come luogo di non riconoscimento dell'identità di ciascuna persona, e nemmeno come luogo dell'impossibilità, ma come luogo non ancora raggiunto, luogo di tensione, a cui tendere, richiamando la possibilità del farsi ad esso sempre più prossimi. L'utopia diviene direzione per il cambiamento, che si muove tra i vincoli del contingente e la possibilità intesa come il "volgere lo sguardo verso l'incertezza del futuro con i piedi saldi nel presente" (Biffi, 2006, pag. 200).

Se la possibilità è un fattore motivante del moto affinché possa aprirsi e dirigersi verso un territorio ancora inesplorato e non battuto di cui si intravede una tappa da raggiungere, il progetto identifica la definizione di tale tappa e di quanto è necessario (metodi, modalità, azioni, strumenti) per raggiungerla:

gettiamo in avanti un'idea, un pensiero, un desiderio che deve assumere le forme di un'intenzione sostenibile e allo stesso tempo utopica perché deve palesare, per una persona o una comunità, un futuro diverso, non ancora reale ma non impossibile (Bobbo, 2020a, pag. 17)

Schenetti (2006) evidenzia che la progettualità è componente costitutiva di ogni soggettività umana e che la contraddistingue a prescindere dal fatto che la persona ne sia o meno consapevole. All'interno o al di fuori della consapevolezza, è infatti la progettazione che apre alla possibilità di scegliere in vista della realizzazione personale. L'autrice, da una prospettiva prettamente fenomenologica, evidenzia come quanto riferito al progetto in educazione (progettualità, progettazione) vada considerato all'interno di una cornice intersoggettiva: "educare è progettare per entrambi i protagonisti che sono coinvolti nella relazione educativa, tanto per l'educando, quanto per l'educatore" (2006, pag. 210). L'educazione implica, infatti, un progettare reciproco e insieme che sappia considerare e porre in relazione le caratteristiche, le possibilità e i limiti della persona con quelle dell'educatore e del contesto in cui essi si trovano. In questo senso gli educandi sono considerati attori protagonisti e non destinatari passivi o, come direbbe Freire, depositari di azioni e decisioni altrui, all'interno di contesti caratterizzati da "cultura del silenzio" e "rapporti verticali" (Freire, 1968, pag. 79). Nel terreno dell'educazione, l'educatore è pertanto chiamato ad "attraversare le frontiere tra pensiero e azione, tra teoria e prassi, mettendole in dialogo costruttivo, dando così vita a una educazione che sia "prassi trasformativa" coerente [...], il solo modo per essere progettualità dialogica capace di "dare un nome al mondo" (Milan, 2020, p.112-113).

La relazione educativa, dunque, prima ancora di essere relazione intersoggettiva che progetta verso lo spazio futuro di crescita e realizzazione, è:

- relazione dell'educatore in dialogo con se stesso, che progetta nel territorio interno della riflessività un costante lavoro che interroga il rapporto tra teoria e prassi, tra le idee e le azioni;
- relazione tra educatore e educando che si assumono, entrambi, il rischio di iniziare ad esplorare, percorrere o attraversare un territorio di prossimità in cui ciascuno si pro-getta nello spazio dell'altro, per dar vita a quell'incontro che è spazio dialogico originario e fondamento dell'apertura al mondo.

Si tratta di uno spazio intra ed extra in cui avviene l'incontro tra due persone, nella loro comunità e nel mondo come comunità di comunità. Uno spazio, citando il celebre pensiero di Freire, in cui le persone si co-educano, si educano insieme, con la mediazione del mondo (Freire, 1968) in quanto ciascuno è parte di una comunità intesa come luogo in cui le persone possono trovare se stesse e realizzare il proprio potenziale (Mounier, 1949).

A partire da queste due tensioni relazionali e dall'apertura alla comunità-mondo, si spalanca lo spazio dell'azione educativa su cui pone la propria attenzione una pedagogia che “non persegue la somma di scopi parziali – tutti importanti e presenti – ma guarda alla persona nella sua globalità, nella sua singolarità in una determinata situazione di vita” (Orlando Cian, 1997, pag. 19).

All'educatore è richiesta, quindi, una profonda responsabilità progettuale da agire, come propone Demetrio,

- nel tempo e nello spazio, attenta non ai singoli obiettivi ma alle esperienze volte alla conoscenza e alla comprensione del proprio sé in riferimento ai contesti e al tempo passato, presente e a quello proiettato (progettato) nel futuro;
- nel corso dell'intero arco di vita, volta ad accompagnare all'educabilità della persona in costante divenire e possibilità di cogliere la propria realizzazione;
- nella capacità di pensare a se stessa in termini metacognitivi, e dunque capace a partire da quanto avviene, sia di “decostruire” le ragioni degli intrecci del proprio agire, sia di “edificare” per il moto successivo (Demetrio, 1997, pag. 64).

1.1.3 Metodo, azione e riflessività

La proposta di riflessione “matoria” sulla pedagogia presentata nei paragrafi precedenti ha brevemente evidenziato l'identità di una disciplina autonoma, cioè capace di riconoscere lo specifico del proprio sapere, del proprio apparato teorico e della propria identità differenziandosi dalle altre scienze, e contemporaneamente di una scienza che fa della profonda e costante interazione con i saperi teorici e pratici provenienti da altre discipline un tratto costitutivo e necessario. Abbiamo immaginato, pertanto, di vedere la pedagogia in movimento tra saperi, teorie, pratiche, nel territorio della realtà e dell'utopia, del poter essere e del dover essere. Proveremo ora a guardare al “come” avviene tale moto, con lo obiettivo di cogliere, all'interno di una complessa varietà, almeno qualche minima modalità che possa essere d'aiuto nell'osservarlo.

La lente di attenzione sul “come” consiste nell'esplorare il metodo.

Palmieri (2018) si interroga sul metodo che sta “dentro il lavoro educativo” collocandolo tra le maglie delle diverse declinazioni dell'identità professionale pedagogica e dell'esperienza educativa nei diversi contesti. L'autrice evidenzia come il metodo riguardi il “modo di fare le cose” evidenziando due contrapposizioni semantiche racchiuse in tale espressione. Da una parte il riferimento ad un generico “modo di agire, di comportarsi” non caratterizzato da un ordine e dall'altra “il modo di fare qualcosa con ordine per perseguire uno scopo” che richiama l'intenzionalità di un agire che procede con ordine e razionalità, seguendo regole e orientamenti (2018, pag. 59). Tali contrapposizioni vengono comprese in termini di polarità di un “continuum semantico” che collega i poli di due possibili posture: una volta alla massima flessibilità e ad una modalità di procedere definita passo a passo, l'altra volta a un sistema procedurale che definisce a priori le azioni e i passi da compiere senza lasciar

spazio alla modifica in itinere. La proposta pedagogica è definita, pertanto, non dalla scelta di una o dell'altra polarità, quanto nel posizionarsi lungo il continuum con la capacità riflessiva di scegliere intenzionalmente dove stare, dove e come muoversi, e quale metodo attuare. Un'attuazione che conferma come il metodo non possa non essere che "incarnato nella pratica" capace di comprenderla e di promuoverla alla luce delle finalità.

Al proposito ci sembra di poter delineare due attenzioni in merito al "come" che emergono rispetto all'azione educativa.

La prima riguarda l'attività educativa, nella relazione educatore-educando e il progetto educativo che sostanzia tale relazione. Una relazione, dunque, teleologicamente e intenzionalmente orientata a realizzare un'azione educativa e non semplicemente in attesa di cogliere possibili ed eventuali eventi educativi. Trattasi di un "come", il quale ricorda che

il potenziale educativo di qualsiasi attività è "relativo" alla specifica situazione progettuale e non è predeterminabile al di fuori di essa [...] qualificare il valore educativo dell'attività è perciò il suo grado di coerenza, corrispondenza e pertinenza agli obiettivi in ordine ai quali è stata predisposta, in considerazione dei limiti e delle possibilità relative alle condizioni rilevanti (Agostinetto, 2013a, pag. 49).

La seconda attenzione si pone sulla riflessività come metodo di sfondo, *file rouge* in cui connettere le singole azioni riflessive operate dall'educatore. Si delinea un metodo che, all'interno di ogni "pratica" educativa, "prescrive" all'educatore di diventare professionista riflessivo al fine di "progettare" il proprio agire in termini costantemente trasformativi in merito al sapere, saper fare, saper essere e saper imparare, come continuo moto del saper diventare. In questo "come" troviamo il professionista nell'atto di "conversare in modo riflessivo" con la situazione che si è creata (Schön, 1983). Collegandosi alla proposta di Schön, Costa (2011) mette in luce come la riflessività pro-muova un apprendimento in costante divenire che "emerge" dalle situazioni che via via si creano e che il professionista incontra, in cui le capacità dei professionisti richiedono di introdurre azioni non routinarie. Si tratta di situazioni in cui la razionalità tecnica di natura prettamente applicativa, apre ad una razionalità di tipo riflessivo. Il professionista che "riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico" (Schön, 1983, pag. 167).

Nei paragrafi precedenti, il sapere della pedagogia è stato proposto come un sapere pratico sottolineando come le due dimensioni, teorica e pratica, siano in esso costitutive e reciprocamente connesse, se non, addirittura, inseparabili. L'educare è pertanto, come afferma Agostinetto, "un'azione (almeno) bidimensionale, che è possibile coniugando la dimensione teorica e quella pratica" (p.27). Nella componente riflessiva sopra citata, che richiama alla costruzione di nuove teorie", ci sembra di trovare anche quella componente di tridimensionalità che sempre Agostinetto richiama per delineare la sosta sulla teoria dopo il momento della prassi. Utilizziamo

intenzionalmente il termine sosta, e non ritorno, per evidenziare, nel moto, non tanto una dimensione di circolarità in cui si potrebbe intravedere il rischio di un ritrovarsi al “punto precedente”, quanto una dimensione lineare, che evidenzia sempre il moto del pro-gettare, del mettere davanti, anche per la riflessività, un movimento verso un momento necessario.

1.2 Movimenti pedagogici nel territorio con le famiglie in situazione di vulnerabilità

La prima parte del presente capitolo ha messo in luce alcune coordinate a supporto di una pedagogia intesa come scienza del movimento dell’accompagnamento alla crescita umana e ha segnato alcuni tratti essenziali del territorio dell’educazione e delle posture metodologiche attraverso le quali progettare l’agire educativo e percorrere tale territorio.

La seconda parte intende circoscrivere un territorio specifico del lavoro pedagogico e educativo: quello dell’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Si tratta di un territorio che in cui il *pedagogico* ricopre un ruolo importante per due ordini di ragione. Il primo, di natura più operativa, riguarda la presenza dell’educatore professionale e talvolta del pedagogo all’interno delle équipes multidisciplinari (EM) impegnate nell’intervento con le famiglie accompagnate dai servizi sociali, in integrazione con i servizi sanitari e educativi. In particolare, l’educatore professionale è una figura professionale chiave nell’intervento soprattutto se si pensa al ruolo privilegiato che ricopre rispetto al dispositivo dell’educativa domiciliare e territoriale che lo porta ad abitare frequentemente i luoghi di vita della famiglia (Tuggia, 2020).

Il secondo riguarda il ruolo del sapere pedagogico all’interno del gruppo di lavoro multidisciplinare. In precedenza, abbiamo sottolineato come la pedagogia sia una scienza che coniuga una specifica identità rivolta alla riflessione sull’azione educativa con la funzione di un sapere aggregante (Bortolotto & Miatto, 2011) che porta all’incontro e all’integrazione di molteplici sguardi disciplinari e professionali al fine di rispondere più prontamente e appropriatamente all’unicità di ogni singola persona umana e al suo proprio percorso esistenziale. Per tale ragione, in una proposta di intervento che, come vedremo, richiede al gruppo multidisciplinare di contribuire all’interno di un progetto unico e unitario per ciascun bambino, ci sembra che lo sguardo pedagogico rivesta un ruolo particolarmente importante non solo nell’accompagnare la famiglia ma anche nell’accompagnare il processo di lavoro di tutto il gruppo coinvolto, famiglia e operatori insieme.

Dunque, il pensiero pedagogico e la postura pedagogica volta all’abitare e ad attraversare frontiere e confini possono portare nel lavoro multi, inter e trans-disciplinare un contributo volto a far incontrare e dialogare le parti in gioco e a integrare i contributi delle singole persone e delle singole discipline.

Andremo, quindi, a circoscrivere e ad approfondire il territorio del lavoro con bambini e famiglie così come viene proposto all'interno delle *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*³ (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017) che sono state redatte a più mani attraverso un percorso interistituzionale e multiprofessionale che ha coinvolto il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare – LabRIEF dell'Università di Padova, le Città riservatarie della Legge 285/1997, le Regioni e le Provincie Autonome. Le *Linee di indirizzo* sono state approvate in Conferenza Stato Regioni il 21.12.2017 e rappresentano un risultato importante della sperimentazione del programma nazionale P.I.P.P.I. promosso e finanziato a partire dal 2011 dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali (Milani, 2019). Esse, infatti, hanno sancito il passaggio di P.I.P.P.I. da sperimentazione a *soft law* nazionale, garantendone l'ottimizzazione, l'integrazione negli assetti ordinari dei servizi a livello regionale e locale e quindi la messa a sistema e la diffusione uniforme sul territorio nazionale. Procederemo, dunque, col presentare i concetti teorici e gli aspetti metodologici proposti, per soffermarci infine sugli strumenti in vista dello sviluppo dei capitoli seguenti.

1.2.1 Famiglie in situazione di vulnerabilità e negligenza parentale

1.2.1.1 Vulnerabilità: caratteristica o situazione?

In un suo celebre articolo a proposito delle trappole dell'esclusione dal punto di vista della riflessione sociologica e dell'azione politica, il sociologo francese Castel definisce l'esclusione “una parola valigia per declinare tutte la varietà della miseria del mondo” (Castel, 1995, p. 13). Si riscontra l'uso di tale espressione anche in riferimento alla vulnerabilità (Boutanquoui & Lacharité, 2020; Milani, Ius, & Serbati, 2013) con l'accento a come la vulnerabilità sia strettamente legata ai fenomeni di esclusione, in quanto potrebbero essere reciprocamente causa ed effetto l'una per l'altra, e inquadrando, implicitamente, la vulnerabilità non come questione individuale ma come questione sociale, dello stare dentro e fuori alle diverse rappresentazioni e appartenenze sociali.

All'interno del lessico del lavoro con le persone e le famiglie nei servizi sociali e sanitari, il termine vulnerabilità viene da tempo utilizzato per indicare le varie forme di difficoltà con cui le persone si misurano. La parola ha spesso sostituito quella di problema diventato più desueto. Se un tempo, infatti, si sentiva o leggeva del lavoro nei servizi con le famiglie multiproblematiche, oggi tale espressione è in disuso ed è più frequentemente sostituita da famiglie vulnerabili o da famiglie in situazione di vulnerabilità. Quest'ultima espressione, inoltre, sembra seguire le indicazioni del

³ Per facilitare la lettura, nel corso del testo verrà utilizzata l'espressione *Linee di indirizzo* per indicare in forma sintetica il documento *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.

people first language che invita dal punto di vista linguistico a prestare attenzione a considerare prima la persona e ad aggiungere poi un descrittore di una sua condizione (persona con disabilità, famiglia in situazione di vulnerabilità), al contrario di un linguaggio utilizza gli aggettivi come unico identificativo dell'identità della persona (persona disabile, famiglia problematica).

Boutanquoi e Lacharité (2020) ispirandosi al lavoro di Garrau (2018) distinguono due forme di vulnerabilità: fondamentale e problematica.

Se la vulnerabilità fondamentale richiama la nostra condizione umana, la nostra interdipendenza agli altri, la possibilità di essere feriti, se essa riguarda tutti noi e ci invita a pensare o ripensare i legami sociali, la vulnerabilità problematica riguarda gli individui, le famiglie e i gruppi in cui le capacità di agire sono ridotte, in cui le voci non sono espresse o non vengono ascoltate. La vulnerabilità problematica non è un attributo degli individui a rischio da psicologizzare, per cercare nelle deviazioni dell'intimo le ragioni fondamentali delle difficoltà, ma deve essere approcciata a partire da una cornice relazionale e collocata in un preciso contesto (Boutanquoi & Lacharité, 2020, pag. 14)⁴.

Gli autori rimarcano, dunque, che la vulnerabilità dei bambini non va considerata come una risultante dei comportamenti dei genitori e si soffermano ad approfondire i rapporti di potere, oppressione e dominio di tipo ideologico, sociale ed economico in cui le persone in situazione di vulnerabilità si trovano inserite.

In più, viene sottolineato che le persone e le famiglie in situazione di vulnerabilità, per le quali vengono attivate forme di accompagnamento o di protezione da parte dei servizi, si trovano di fronte alla costante richiesta di aderire, se non addirittura sottomettersi, a forme di *capture istituzionale*. Tali catture o situazioni dominanti prevedono specifici rituali, con relative aspettative di funzionamento e di partecipazione, che sono celebrati, esplicitamente o implicitamente, tenendo conto delle culture professionali coinvolte, dell'organizzazione dei servizi, dei regolamenti, compresi quelli professionali, e da quanto previsto all'interno dei sistemi normativi e legislativi. Per queste ragioni, il discorso sulla vulnerabilità problematica va sempre associato ai processi di accompagnamento promossi nei servizi che si occupano di vulnerabilità. Va, dunque, prestata particolare attenzione al rapporto dialettico tra dipendenza e autonomia – da sempre importanti polarità pedagogiche –, e tra cura ed *empowerment*.

Il filosofo sociale Poché (2020) propone tre passaggi per approfondire come il processo di vulnerabilizzazione avvenga, quali tipologie di legami comporti e come sia possibile superarlo. Innanzitutto, l'autore si sofferma sulle differenze e sui legami semantici di quattro espressioni solitamente utilizzate per descrivere la vulnerabilità:

⁴ Nel caso di citazioni di testi non italiano, le traduzioni ed eventuali adattamenti sono da attribuire dell'autore del testo.

- *essere fallibile* che fa riferimento alla possibilità di commettere un errore e alle forme di disattenzione o di indifferenza verso l'altro che portano a sbagliare;
- *essere fragile*, una parola che solitamente è usata per i materiali che possono rompersi se maneggiati in modo inappropriato. La fragilità richiama un elemento della condizione umana appartenente a tutte le persone che fa sì che in momenti transitori la persona possa sentirsi ancora più fragile e delicata in quanto si trova ad affrontare specifiche condizioni di improvvisa e inattesa avversità, ad esempio come nel caso di incidenti o malattia;
- *essere vulnerabile* richiama il *vulnus*, la ferita. A differenza della fragilità che riguarda una dimensione generale, la vulnerabilità è da riferirsi ad una condizione sociale o esistenziale, presente all'interno del percorso storico e nel contesto di un soggetto, che può essere rappresentato da una situazione di povertà, di problematiche lavorative, dall'appartenenza ad una minoranza, dall'essere un rifugiato politico ecc.
- *essere debole* con cui si identifica la condizione di mancanza di forza fisica, di motivazione o vigore, di potere che preclude la possibilità di prendere parte ad una dinamica di conflitto, di disaccordo, di lotta verso situazioni di oppressione e assoggettamento.

Secondariamente, Poché esplora quattro forme di cura da considerare per la comprensione dell'etica del legame alle quali corrispondono altrettante indicazioni per gli operatori dei servizi che operano con le famiglie:

- il curarsi di, *caring about*, riguarda l'accorgersi e riconoscere la necessità, l'esistenza di un bisogno a cui dare una possibile risposta di cura – *prestare attenzione ai bisogni di cura*.
- il prendersi cura corrisponde all'atto del prendersi in carico, del *taking care of*, di coinvolgersi maggiormente rispetto al semplice *curarsi di* e di prepararsi ad agire in modo responsabile in funzione del bisogno dell'altro – *assumersi la responsabilità della cura*;
- il dare cura, *care giving*, concerne l'azione concreta all'interno di una relazione di rispondere ai bisogni dell'altro – *lavorare effettivamente per dare risposta*;
- il ricevere cura, *care receiving*, consiste nell'esperienza di essere soggetto che riceve dagli altri le risposte ai propri bisogni e che richiama – *empatizzare con l'altro e con la sua esperienza del dover essere aiutato da qualcuno* e aver cura della propria identità personale e professionale dando attenzione ai fenomeni di *compassion fatigue* e promuovendo la *compassion satisfaction* (Bobbo, 2020b; Bruzzone, 2016, 2020; Ius, 2020c)

Infine, l'autore si addentra in un tema molto presente nella letteratura del lavoro con le persone e con le famiglie: l'*empowerment* (Adams, 2008; Bouchard, Sorel, & Kalubi, 2004; Haugh & O'Carroll, 2019; Lee, 2001; Milani, 1997). L'*empowerment* guarda alla forza, alle risorse di ciascuna persona, al *potere* come energia propulsiva per la crescita e al processo di accrescere e potenziare tale energia in modo tale che

essa risulti in modo sempre maggiore una risorsa per sé e per la propria vita. La proposta dell'*empowerment* invita ad abbandonare una logica deficitaria nella quale si evidenzia maggiormente la mancanza quale problema, con la conseguente modalità risolutiva di mobilitarsi per riempire tale lacuna e terminare questo moto a risoluzione raggiunta. Al contrario, essa propone di aver cura del proprio bene partendo da ciò che già si sente come bene per sé, partire dalle proprie risorse, anche inedite, e di usare quest'energia come forza moltiplicatrice. Poché riflettendo sul potere in riferimento all'esperienza genitoriale, e dunque alla genitorialità all'interno di situazioni di vulnerabilità, propone quattro declinazioni di potere che caratterizzano la genitorialità:

- il *potere su* che riguarda l'aver il controllo sulla propria vita, l'aver padronanza della situazione e dunque la consapevolezza che le proprie azioni possono avere un effetto diretto sulla propria realtà. Il genitore sente che le azioni nei confronti dei propri bambini hanno un impatto e che attraverso esse esercita le proprie funzioni;
- il *poter di* corrisponde alla capacità di scegliere in modo autonomo tra una gamma di possibili soluzioni finalizzate a risolvere i problemi che la genitorialità pone. I genitori sono in grado di introdurre comportamenti coerenti con le situazioni che si trovano dinnanzi, riescono in modo responsabile a utilizzare i propri saperi in modo attivo per se stessi e per i loro bambini. Sanno dunque cogliere il territorio di possibilità davanti a loro ed evitare la postura passiva che porta al fare un passo indietro e a immobilizzarsi per paura di sbagliare, perché non sanno cosa fare o perché ritengono precluse le possibilità di cambiamento;
- il *potere interiore* è relativo all'autostima e all'immagine di sé che sono collegati alla fiducia di poter cambiare e migliorare. È un potere strettamente connesso alle azioni rivolte ai genitori da parte degli operatori sociali quando riconoscono e valorizzano ciò che i genitori sanno fare e le loro competenze, i loro atteggiamenti e il loro modo di stare nella relazione con i bambini;
- il *potere con* è profondamente radicato nella pratica e nella partecipazione e grazie al valore della solidarietà e all'appartenenza a un gruppo, a un collettivo o a una comunità, consente ai genitori di placare il sentimento di solitudine e di poter agire all'interno della propria situazione. Il potere con evidenzia il valore aggiunto dell'essere parte di un noi, di un collettivo che si muove con i genitori per supportarli e condividere i compiti e le responsabilità della genitorialità come esperienza di co-genitorialità e co-educazione, di risposta collettiva ai bisogni dei bambini.

A partire da quanto fino a qui presentato e nel tentativo di portare una sintesi, si ricorda che nel fare riferimento alla vulnerabilità vanno tenute in considerazione tre sfumature concettuali.

La prima ricorda che la vulnerabilità va compresa all'interno di un approccio ecologico come risultate dell'interazione tra persone e ambiente, e non come caratteristica dei singoli individui (Soulet, 2014).

La seconda invita a notare il reciproco dialogo e il richiamarsi tra vulnerabilità e forza che evidenziano come nella vulnerabilità e nel coraggio di essere vulnerabili risieda la possibilità di trasformazione (Brown, 2012) e di resilienza che, come vedremo in modo approfondito nel prossimo capitolo, guarda alla ferita con lo sguardo aperto ad un inedito da compiere. Afferma, infatti, Cyrulnik (2000) che i bambini resilienti non sono invulnerabili, sono vulnerabili come tutte le altre persone, ma, a partire dall'esser stati feriti, sono riusciti a guardare quella ferita e diventare umani proprio tramite tale ferita, e non nonostante essa.

La terza richiama la dimensione della cura (Conte, 2006) declinata con l'*I care* di don Milani che "è un avere a cuore che aiuta l'altro ad attualizzare se stesso, a scorgere diversi e possibili sé e a riconsegnare nuovi orizzonti di senso (Vaccarelli, Alessandro, 2011, pag. 61). In essa si ritrova la responsabilità dei servizi e il contributo che gli operatori che operano all'interno di essi possono dare al lavoro con le persone in situazione di vulnerabilità rispetto al promuovere nelle persone capacità di azione, *empowerment* e di resilienza. Infatti, dal momento che la vulnerabilità può essere considerata una condizione che potenzialmente implica difficoltà nella sfera relazionale e di vita e non come una condizione necessariamente in atto, diventano cruciali le azioni di tipo preventivo e promozionali che vengono introdotte (Milani et al., 2013). È necessario pertanto che coloro che si occupano di organizzare e gestire gli interventi con le famiglie si interrogino su come la *cura* professionale venga agita e su come l'*empowerment* sia promosso non in una logica di potere da conquistare, ma di rafforzamento verso il benessere e la possibilità di azione dei genitori e di chi è impegnato a rispondere ai bisogni di cura e crescita dei bambini (Roose, Roets, Van Houte, Vandenhoe, & Reynaert, 2013), sapendo che "l'agire presume di poter partecipare non solo a nome di un ideale democratico [...] ma anche a nome del riconoscimento di una capacità di pensare, agire, decidere" (Boutanquoi & La-charité, 2020, pag. 18)

Le *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017) hanno inteso fin dal titolo porre l'attenzione sulle famiglie in situazione di vulnerabilità, e non su famiglie problematiche, maltrattanti. Il sottotitolo, inoltre, evidenzia come la finalità sia quella di promuovere, nelle famiglie e in chi all'interno di esse si prende cura dei bambini, l'esercizio di una genitorialità positiva. alla luce delle raccomandazioni espresse dalla legislazione europea che considerano il sostegno alla genitorialità come la strategia essenziale per interrompere i cicli dello svantaggio sociale e garantire ai bambini un buon inizio nella loro vita (Committee of Experts on Children and Families & (CS-EF), 2006; Committee of Ministers, 2006; European Commission, 2010).

La vulnerabilità è intesa nel documento

come condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne ed esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è

pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali. La negligenza può riguardare i bisogni di salute, educazione, sviluppo psico-emozionale, nutrimento, protezione, ambiente di vita sicuro, ossia l'eventuale l'omissione delle necessarie misure di sorveglianza, accudimento, educazione e protezione dei bambini (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, pag. 7).

1.2.1.2 La negligenza parentale

Il concetto di negligenza parentale (Dubowitz & Poole, 2019), introdotto nelle linee di indirizzo, sembra aver subito nel tempo un ironico paradosso. Esso definisce forme di trascuratezza spesso collocate in una zona grigia di preoccupazione rispetto alla crescita dei bambini (Milani et al., 2020) a differenza delle problematiche che si presentano con più evidenza. Pertanto, proprio per questa sua caratteristica, rischia maggiormente di essere a sua volta trascurato rispetto ad altri temi (Dubowitz, 2007). È noto, tuttavia, l'enorme impatto che la negligenza parentale ha sullo sviluppo dei bambini e soprattutto sul loro sviluppo cerebrale (National Scientific Council on the Developing Child, 2012; Stokes & Taylor, 2014). La negligenza parentale per essere compresa richiede di considerare e integrare più fattori coesistenti (individuali, familiari, contestuali, economici, ...) e di considerare l'evoluzione che nel tempo ha avuto il concetto di genitorialità e di funzioni genitoriali, grazie al contributo di diverse discipline (Milani, 2014; Milani & Zanon, 2015). Conseguentemente, essa pone molteplici sfide sia di tipo concettuale, sia relative alle implicazioni pratiche, a tutti coloro la intrecciano come contenuto del proprio operare professionale: gli operatori che lavorano nei servizi con le famiglie, i responsabili dell'organizzazione di tali servizi, i responsabili delle politiche sociali e i ricercatori.

Con il termine negligenza parentale viene intesa una carenza significativa o una mancata risposta ai bisogni di crescita e sviluppo di un bambino, bisogni che sono considerati e riconosciuti come fondamentali dalla letteratura scientifica e dal contesto socioculturale in cui il bambino vive (Dubowitz et al., 2005; Lacharité, Ethier, & Nolin, 2006). All'interno della definizione si riscontrano tre assi che la sostengono che possono essere identificati nell'attenzione ai bisogni dei bambini, al rapporto tra la soddisfazione dei bisogni e lo sviluppo dei bambini e alla risposta a tali bisogni. Lacharité e colleghi (2006), inoltre, evidenziano che questo fenomeno complesso sia originato a partire da due ordini di difficoltà relazionali: una riguarda le relazioni tra genitori e bambini, l'altra le relazioni tra la famiglia e il suo ambiente di vita, la sua comunità di riferimento.

Rispetto alla relazione tra genitori e bambini, gli stessi autori hanno identificato tre funzioni del comportamento degli adulti da osservare per comprendere una situazione di negligenza. Si intende nello specifico della difficoltà di agire:

- la funzione riflessiva, che consiste nella capacità di pensare e riflettere sulle conseguenze che loro azioni possano avere sui bambini, ad esempio sulla loro

sicurezza e il loro sviluppo, sul loro mondo emotivo e su come i bambini sviluppano un'idea di loro stessi, della loro identità in rapporto con il mondo che li circonda;

- la funzione relé o di passaggio, da intendersi come la capacità di gestire e garantire i passaggi sociali che assicurino continuità nelle attenzioni, nelle cure e nella disponibilità psicologica a cui i bambini hanno accesso da parte degli adulti del loro ambiente;
- la funzione dell'orchestrazione che fa riferimento a come la vita quotidiana dei bambini viene organizzata nella concretezza, nei diversi aspetti implicati e in base ai bisogni di ciascuno bambino.

La difficoltà famiglia-ambiente si traduce spesso in un senso di isolamento sociale che, al posto di fornire un contesto di supporto o facilitazione per le funzioni sopracitate, rischia di indebolire la possibilità dei genitori di agirle.

La negligenza, come descrive lo schema seguente, coinvolge i bambini, i genitori, la famiglia e la comunità all'interno di una cornice ecologica. Perchè essa sia compresa dal punto di vista concettuale e per potervi agire per mezzo dei processi di aiuto da parte dei servizi, è necessario tenere in considerazione l'esperienza dei bambini e l'esperienza dei genitori e l'interazione che intercorre tra di loro, sapendo che tale relazione è collocata nella più ampia cornice sociale.

Nel lato dell'esperienza del bambino, la difficoltà presente nella relazione genitore-bambino comporta che chi si prende cura di lui abbia una debole disponibilità psicologica a stare in una relazione in grado di soddisfare i suoi bisogni di cura di base e protezione e di crescita educativa. La carenza di risposte da parte degli adulti può precludere al bambino opportunità di sviluppo a livello neurocognitivo, comunicativo, emotivo, affettivo, relazionale e identitario. Nel lato dell'esperienza dei genitori, le pressioni provenienti dai dislivelli sociali e dalla chiusura rispetto al poter accedere a tali livelli comportano effetti di tipo economico, culturale, relazionale, valoriale e giuridico. Tali effetti incrementano, nei genitori e in chi si prende cura del bambino, il senso di separazione e di isolamento che può precludere loro l'occasione di sviluppare la loro identità come figure parentali, di assumersi la responsabilità che il loro ruolo comporta e di agire le funzioni di riflessione, di passaggio e di orchestrazione sopra descritte. Un possibile esito a cui confluiscono entrambe le esperienze consiste nel rischio di perpetuare il disagio e lo svantaggio sociale e di alimentare il circolo della trasmissione intergenerazionale della negligenza stessa.



Figura 1 Lacharité (2019) La négligence envers les enfants: architecture conceptuelle et empirique. Copyright Creative Commons.

1.2.2 Il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa nel percorso di accompagnamento delle famiglie

Il metodo che le *Linee di indirizzo* indicano per l'accompagnamento delle famiglie da parte dei servizi consiste nella *Valutazione Partecipativa e Trasformativa* (VPT) che offre agli operatori la cornice per organizzare le diverse fasi del processo di accompagnamento (Serbati, 2020; Serbati & Milani, 2013).

Valutare, partecipare e trasformare sono tre verbi costitutivi a cui aggiungiamo quello di accompagnare.

I primi tre sono strettamente interdipendenti tra loro e invitano a creare contesti in cui operatori e famiglia condividono e discutono i loro punti di vista sulla situazione a partire dai loro strumenti di osservazione (personale e professionale) al fine di confrontarsi e attribuire significati condivisi a ciò su cui pongono la loro attenzione. Si tratta, dunque, di consentire a ciascuno di comunicare agli altri quale valore conferisce a un determinato elemento osservato (un comportamento, una situazione, un dato di realtà, ...), di assumere una prospettiva di ricerca (in cui si osserva e si valuta) per passare successivamente al negoziare una visione comune o al negoziare di avere anche visioni discordi ma di concordare su ciò come base comune per proseguire nel percorso. Per fare questo sono necessari due elementi.

Il primo consiste nell'essere un gruppo, in modo tale da garantire l'intersoggettività, la pluralità dei punti di vista e dei contributi. Viene dunque istituita per ogni nucleo familiare un'équipe multiprofessionale composta da professionisti e dai

componenti della famiglia che vengono intesi come pieni protagonisti, insieme agli operatori, lungo tutto il percorso di accompagnamento.

Il secondo riguarda la necessità di garantire a tutti la possibilità di partecipare e di contribuire al massimo delle proprie potenzialità al fine di attivare e fare leva su tutte le risorse presenti (Bertotti, 2012; Segatto & Dal Ben, 2020; Serbati, 2019; Serbati & Milani, 2013), sapendo che il livello di partecipazione delle persone è un fattore predittivo del buon successo dell'intervento (Berry, 2010). È pertanto importante che:

all'interno dell'équipe, i diversi professionisti integrino i propri punti di vista per analizzare in forma completa e appropriata i bisogni e le potenzialità del bambino e della sua famiglia e per progettare in maniera condivisa gli interventi che possano rispondervi in maniera pertinente, in base alle competenze e agli strumenti del proprio specifico bagaglio professionale (MLPS, 2017, p. 18).

Vengono così create le condizioni per attivare un intervento che potrà portare ad una trasformazione, ad un cambiamento, il quale sarà oggetto di valutazione e base per definire il prossimo passo.

Nel verbo accompagnare, infine, sono racchiuse contemporaneamente due dimensioni di senso dell'intervento sociale: il "fine" dell'intervento ossia ciò a cui gli operatori sono chiamati nel loro ruolo professionale e il "come" che comprende la modalità con cui gli operatori organizzano il loro lavoro (il metodo), in cui si intravede il senso della postura pedagogica presentata in precedenza che rende l'accompagnare preferibile, ad esempio, all'espressione *prendere in carico*. Aggiungiamo, inoltre, che coerentemente con la cornice della VPT, sembrerebbe più indicato utilizzare il verbo alla forma riflessiva per indicare un reciproco *accompagnarsi* e per sgomberare il campo dall'assunzione di potere di una guida dominante (dalla *capture* e dalla democrazia su un piano unicamente ideale sopra accennate). *Accompagnarsi* richiama, infatti, sia a una dimensione di reciprocità, condivisa con l'altro (la famiglia), sia alla dimensione della relazione con se stessi, dell'auto-*accompagnarsi*, come responsabilità di riflettere e dialogare con se stessi per interrogarsi su come si sta avanzando (Ius, 2017).

La VPT, come illustrato nella figura seguente, rappresenta le fasi tipiche del processo di accompagnamento di una famiglia (segnalazione, accoglienza, *assessment* o analisi della situazione e progettazione, intervento e monitoraggio, conclusione).

Si tratta di un percorso che non procede in modo lineare, ma con un movimento a spirale in grado di rappresentare contemporaneamente l'avanzare e il ritrovare le "processi simili" di una modalità ciclica che è contraddistinta tra due passi fondamentali ricorsivi:

la riflessione e la negoziazione: ogni ciclo necessita di momenti di ascolto e riflessione, in cui comprendere la prospettiva di ognuno e negoziare un accordo per poter passare all'azione; si tratta di costruire terra di mezzo fra territori diversi, procedendo per tentativi ed errori;

l'azione: è la realizzazione del compito negoziato nel momento precedente, che sempre necessita di *feed-back* e nuove negoziazioni e aggiustamenti per poter procedere e produrre cambiamento (Serbati, Milani, 2013, p. 109).



Figura 2 Il modello della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT, tratta da Serbati, Milani, 2013, p. 108)

1.2.3 Orientamenti metodologici dalle Linee di indirizzo

I riferimenti teorici delineati sui concetti di vulnerabilità e negligenza parentale richiamano altri elementi teorici che rappresentano le basi teoriche della proposta delle *Linee di indirizzo*.

Il primo riguarda la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2005) che riconosce la complessa e articolata interrelazione tra individuo e ambiente sociale. Nell'organizzare lo sviluppo umano come risultante dell'interazione tra onto, micro, meso, eso, macro e cronosistema, Bronfenbrenner evidenzia che lo sviluppo, e di conseguenza anche le situazioni di vulnerabilità, vanno sempre

comprese e supportate tenendo in considerazione i sistemi e le interazioni in corso tra di loro. In particolare, il modello biologico dello sviluppo umano sottolinea che:

- la crescita del bambino non è determinata in modo causale da quanto accade in un unico sistema, ad esempio la relazione bambino-genitori, ma si realizza grazie alla complessa interazione tra i diversi sistemi;
- la crescita del bambino avviene non solo grazie alla relazione diretta con lui, ma anche grazie a come gli adulti si accordano, nel senso musicale del termine, per trovare un intervallo armonico tra le singole corde di uno strumento, secondo la prospettiva della “co-educazione”, grazie alle possibilità di crescita degli adulti stessi (lavoro, formazione, confronto ecc.) e grazie alle risorse culturali del contesto micro e macro di vita;
- le relazioni nei diversi sistemi sono da ritenere contemporaneamente sia risultati dello sviluppo avvenuto fino ad un determinato momento, sia generatori di possibilità di sviluppo futuro;
- è necessario operare sia all'interno di ciascun singolo sistema affinché le persone possano prendervi parte in modo attivo, sia sulla continuità spaziale e temporale tra i diversi sistemi, costruendo ponti che permettano di attraversare i confini e quindi di passare in modo facile e consapevole da un sistema all'altro;
- è auspicabile che ciascuna persona si renda responsabile del suo agire nel singolo sistema e della connessione con gli altri sistemi con cui è in relazione (Milani, Ius, et al., 2015, pag. 9).

Il secondo elemento riguarda i nessi tra vulnerabilità e resilienza secondo la prospettiva ecologica, al cui approfondimento si rimanda al secondo capitolo.

Il terzo elemento è inerente alla prospettiva dei bisogni evolutivi che

pone al centro un'antropologia del bambino inteso come soggetto radicalmente aperto all'altro, attore del suo sviluppo e in divenire. Lo sviluppo non avviene da solo, ma consiste in un processo che implica la soddisfazione dei bisogni evolutivi all'interno di una relazione educativa, capace di orientare positivamente tale processo di crescita (Milani, 2018, pag. 123).

Come per la vulnerabilità, il termine bisogno di sviluppo accomuna tutti, in quanto “è costitutivo dell'umano e del divenire della crescita” (Milani, 2018, pag. 124) e propone di guardare la realtà del bambino sempre in potenza e sempre in relazione con qualcuno,

poiché il bisogno si esprime dentro una relazione, ogni soggetto attivo nel processo di risposta si sente implicato nella cura, invitato a ricercare la propria responsabilità, a ingaggiarsi nel dare il proprio contributo (Milani, 2018, pag. 123).

Al centro dell'analisi non vi è dunque il problema, il deficit, la carenza da parte dei genitori, il disagio presente nel contesto abitativo o familiare. Non è presente lo

sguardo cristallizzante su ciò che non va che rischia di ostacolare o indebolire la possibilità di cambiamento stigmatizzando la situazione. Mettendo al centro il bambino con i suoi bisogni viene promosso uno sguardo interdisciplinare e di corresponsabilità all'interno di una cornice chiara, universale – cioè valida per tutti i bambini, non solo quelli che vivono in situazione di vulnerabilità o negligenza –, comprensibile e condivisibile sia con le famiglie sia tra operatori diversi. Tale prospettiva permette di chiarire, nella relazione con i genitori, che il focus non sono i genitori, le loro difficoltà, i loro problemi e quelle che solitamente vengono chiamate “inadeguatezze”. Al contrario, al centro c'è il bambino con i suoi bisogni e, quindi, le risposte che chi si prende cura di lui sta dando per rispondere ai suoi bisogni, può imparare a dare o può essere aiutato a dare. Il lavoro diventa, pertanto, un lavoro di una squadra che cerca insieme quali risorse mettere in campo e con quali strategie perché il bambino riceva risposte coerenti, appropriate e opportune ai suoi bisogni affinché possa crescere bene.

La cornice di riferimento per questo lavoro è il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* che, come si vedrà nella presentazione dettagliata contenuta nel terzo capitolo, comprende le tre macrodimensioni dei *bisogni di sviluppo del bambino*, delle *risposte dei genitori a tali bisogni* e dei *fattori ambientali e familiari* all'interno dei quali si costruiscono tali risposte.

A partire da questi nodi teorici che costituiscono la rete che sottende la proposta metodologica e strumentale volta al lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità, le *Linee di indirizzo* evidenziano sei principi metodologici che fungono da orientamento all'interno di tutte le azioni dell'accompagnamento nei diversi livelli ecologici implicati:

- *interdisciplinarietà e corresponsabilità*: le strategie per la realizzazione di un progetto integrato a favore di un bambino non possono essere esercitate in solitudine dai servizi, ma all'interno di un contesto comunicativo, in cui le ragioni di tutti gli attori presenti nel “Mondo del Bambino” si confrontano fino alla realizzazione di comprensioni intersoggettive e non definitive, frutto di un lavoro continuo di confronto, dialogo e negoziazione dei significati. Per questo, all'interno dell'équipe, i diversi professionisti integrano i loro punti di vista per analizzare in forma completa e approfondita i bisogni e le potenzialità del bambino e per progettare in maniera condivisa gli interventi che possano rispondergli in maniera pertinente, in base alle competenze e agli strumenti del proprio specifico bagaglio professionale;

- *partecipazione*: il bambino e i suoi familiari costituiscono, insieme ai diversi professionisti dei servizi implicati nel percorso di accompagnamento e agli attori interessati allo sviluppo del bambino, l'équipe responsabile dell'intervento. Particolare attenzione va dedicata dai professionisti alla costruzione delle condizioni e delle opportunità che possano favorire la reale possibilità dei genitori e dei bambini, anche se piccoli, di essere attivamente coinvolti nei processi valutativi e decisionali che li riguardano;

- *trasparenza*: la partecipazione della famiglia e di altri componenti non professionali nell'equipe implica l'adozione da parte dei servizi di un linguaggio comprensibile, per condividere le informazioni rilevanti sulla situazione, comprensive degli elementi di preoccupazione e delle potenzialità di cambiamento, che vengono presentate in forma chiara, sostenibile e incoraggiante per genitori e per il bambino;

- *intensità dell'intervento*: un repertorio coordinato di dispositivi a favore del bambino e dei suoi genitori, finalizzato alla realizzazione del progetto condiviso e realizzato in un arco di tempo definito, produce maggiori esiti positivi sul benessere dell'intero nucleo familiare rispetto ad un insieme di interventi frammentati e distribuiti in un periodo indefinito, non pianificato nella progettazione e non sottoposto a valutazioni periodiche;

- *rilevanza del metodo della valutazione partecipata*: obiettivo della valutazione è verificare, attraverso l'analisi dei risultati, se l'intervento ha ottenuto i risultati desiderati e attivare la comprensione dei fattori relazionali, metodologici e organizzativi che hanno permesso il raggiungimento di tali risultati. Questi elementi, attraverso un'attenta documentazione, diventano oggetto di riflessione e di dialogo con la famiglia, in un processo di ricerca delle strategie più efficaci per favorire percorsi di crescita positiva del bambino nel suo ambiente di vita. La valutazione è quindi necessaria, soprattutto nella sua declinazione trasformativa, intesa non tanto come azione dei professionisti che dall'esterno elaborano diagnosi, quanto come confronto all'interno dell'equipe, tramite cui costruire delle comprensioni negoziate, che possono trasformare sia le pratiche professionali dei servizi sia i comportamenti educativi dei genitori e le relazioni del sistema familiare nella sua globalità. Questa modalità di valutazione è anche partecipativa, in quanto coinvolge direttamente le famiglie, che sono accompagnate ad assumere così una postura critico-riflessiva rispetto al loro agire con i figli. Per questo, ossia in quanto facilita l'avvio del processo di riappropriazione delle capacità educative e di cura da parte delle figure genitoriali, l'azione del valutare diventa già parte integrante dell'intervento;

- *valorizzazione delle risorse della comunità*: di cui la famiglia fa parte, sia nella fase di analisi della situazione, sia nell'intervento, a partire dal principio della "de-istituzionalizzazione" dei percorsi di accompagnamento nelle situazioni di negligenza e del supporto che le reti informali possono offrire ai genitori e al bambino. Gli interventi messi a disposizione dai servizi sociosanitari e educativo- scolastici vengono integrati da forme di supporto a cui le famiglie possono accedere nei propri contesti di vita, migliorando in questo modo il livello della loro inclusione sociale e la possibilità di esercitare attivamente la propria cittadinanza (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, pagg. 18–20).

1.2.4 Strumenti nel lavoro con le famiglie

Quali sono gli strumenti utilizzati nel percorso di accompagnamento delle famiglie? Quale il loro senso? Quale la coerenza con il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa?

All'interno delle *Linee di indirizzo* sono numerosi i riferimenti alla necessità che ciascun soggetto coinvolto a vari livelli nel percorso di accompagnamento (Regioni e Province autonome, Ambito Territoriale, Comune, Azienda Sanitaria Locale, Servizi educativi per la prima infanzia e scuole, Autorità Giudiziaria) si doti di strumenti operativi coerenti con la cornice teorica e il metodo proposto e in particolare li utilizzi all'interno dei diversi dispositivi di intervento. Questi ultimi costituiscono l'insieme delle azioni con le quali realizzare il progetto condiviso nell'équipe multidisciplinare. Esse possono essere: il servizio di educativa domiciliare e territoriale, il centro diurno, la vicinanza solidale, i gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini, l'intervento psicologico, neuropsichiatrico, psichiatrico o altri interventi specialistici, il partenariato con i servizi educativi e la scuola, il sostegno economico.

Dal momento che ricerca, formazione e intervento sono strettamente interconnessi in un percorso di accompagnamento che segue il metodo della VPT, gli strumenti vanno scelti, costruiti e utilizzati in modo tale che queste tre dimensioni vengano integrate e non frammentate e coniugando due attenzioni:

- l'attenzione alla relazione con i componenti della famiglia e con i professionisti dell'équipe, e
- l'attenzione alla postura di ricerca valutativa da promuovere lungo tutto il percorso con la finalità di alimentare un continuo *service-learning* ossia apprendimento-servizio (Milan, 2020), un apprendimento partecipativo per tutti i livelli dell'ecologia (famiglia, operatori, ambito, regione, nazione) grazie ai dati che vengono raccolti, documentati, analizzati e restituiti in vista della discussione e della riflessione all'interno dei medesimi livelli.

Si necessita, dunque, di strumenti che siano capaci di “orchestrare l'incontro per trasformare la realtà” (Ius, 2017) e che, dunque, siano pensati per far confluire queste tre componenti:

- l'orchestra in quanto sono pensati nella logica di un lavoro di équipe, finalizzati dunque sia al promuovere il lavoro tra le persone durante gli incontri sia al consentire che il lavoro tra un singolo operatore e le persone venga condiviso con tutta l'équipe. In tal senso garantiscono e supportano la trasparenza tra le parti all'interno del percorso in modo che “dirsi la verità” diventi il modo per garantire la partecipazione di tutti e la negoziazione del focus del lavoro;
- l'incontro perché mettono al centro l'altro e l'incontro con la sua identità nel percorso di crescita e consentono la lettura o analisi della situazione promuovendo la riflessività pedagogica da parte di tutti – dunque promuovono *co-riflessività*. Aiutano, dunque, ad incontrarsi mettendo “le cose” davanti a sé per poterle osservare, discutere valutare, offrendo una mappa per la mente (Siegel, 2014). Tale mappa promuove la dimensione interpersonale della

relazione, una relazione che può rappresentare una novità e dunque un cambiamento ancor prima di dare inizio a specifiche azioni volte al raggiungimento di un determinato risultato nell'intervento. Attraverso l'utilizzo di strumenti secondo la VPT ciascun operatore o ciascuna équipe metacomunica all'altro di "averlo in mente", promuovendo quel *potere con* proposto da Poché. Afferma Siegel che "accadono cose meravigliose quando le persone si sentono sentite, quando sentono che le loro menti sono tenute dentro la mente di qualcun altro" (2010, pag. 201);

- la trasformazione intesa come possibilità di divenire altro, di apprendimento e scoperta di sé e delle proprie potenzialità, senza la quale non potrebbero dirsi strumenti educativi.

Riprendendo la metafora del movimento e del percorso, sono molteplici le tipologie di strumenti che potremmo identificare in base alla situazione di vulnerabilità con cui l'équipe si trova ad operare:

- l'abbigliamento adatto al contesto per favorire un cammino in un sentiero più semplice o più impervio, con condizioni atmosferiche buone o minacciose;
- strumenti di comprensione della realtà e di orientamento (occhiali, mappe, cartine, bussole, binocoli, lenti di ingrandimento);
- strumenti per segnare lo scorrere del tempo;
- strumenti di supporto (bastoni, torce, cordate);
- strumenti di documentazione (taccuino per gli appunti, fotocamera, buste per la raccolta documentale, etichette);
- viveri per il sostentamento, per fare sosta e per celebrare i successi;
- strumenti per fare pausa e rimotivarsi (un libro, un ciondolo che ricorda di un'identità o di un'appartenenza).

Nell'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità, gli strumenti vengono intesi, dunque, come materiali da preparare e portare con sé e da mettere nello zaino – nel proprio zaino o da dividere tra gli zaini di coloro che percorrono insieme quel tratto di strada – al fine di utilizzarli "al bisogno" per

esplorare e analizzare la situazione, co-costruire la progettazione come risignificazione progettualmente positiva, porre in atto quanto progettato e valutare insieme il raggiungimento di quanto stabilito per ripartire e compiere il prossimo passo (Ius, 2017, pag. 99).

Sono strumenti finalizzati a *dare la parola* come occasione di comprensione, di dare nuovi significati per promuovere resilienza, e soprattutto come opportunità che non si ferma all'ascoltare il punto di vista dell'altro ma che, come succedeva nella Scuola di Barbiana (1967), si prefigge di sostenere l'altro e promuovere l'apprendimento di *parole* nuove per dire il suo mondo ed emanciparsi da situazioni di svantaggio e disegualianza. Conseguentemente sono strumenti che richiedono una particolare cura rispetto a come vengono utilizzati e in particolare richiedono di essere accompagnati attraverso la messa in atto di una comunicazione autentica e supportata da specifiche abilità comunicative e relazionali (Ius, 2020d; Ivey & Bradford, 2003).

Nel riquadro seguente si riporta una lista di caratteristiche utili all'individuazione e all'utilizzo di strumenti coerenti con il metodo proposto nelle *Linee di indirizzo*.

Gli strumenti (tratto da Ius, 2017, pag. 100):

- si utilizzano non come tecniche, ma come mediatori della relazione e pertanto richiamano l'attenzione agli aspetti metodologici, relazionali e comunicativi con i quali vengono utilizzati, e al fatto che essi non hanno valore in sé, ma in base alle intenzioni, ai modelli e alle 'cautele' di chi li utilizza nel suo ruolo di tutore di resilienza (Milani & Ius, 2010a);
- sono utili per costruire un linguaggio comune all'interno dell'equipe – semplice, descrittivo, alla portata di tutti – e per migliorare la qualità delle informazioni disponibili all'interno della stessa al fine di comprendere la situazione e di co-decidere su come procedere;
- sostengono nell'approfondire la conoscenza di sé e delle proprie capacità e possibilità da parte dei genitori e dei bambini;
richiamano alla necessità di offrire ai bambini uno spazio privilegiato di ascolto (Ius, Saglietti, & Olivieri, 2015);
- consentono ai genitori di potenziare la relazione tra di loro come coppia e il modo con cui si parlano dei loro bambini;
- aiutano genitori e bambini ad apprendere nuovi modi per 'dirsi le cose';
- sono orientati a scoprire i punti di forza e le risorse delle famiglie, a dare voce ai bisogni e alle preoccupazioni, e a focalizzarsi sugli esiti di cambiamento;
- aiutano l'equipe a comunicare e a lavorare insieme all'interno della cornice della co-educazione che richiama al bisogno del bambino di avere adulti che 'lo educano dalla stessa parte, pur con punti di vista differenti, e non uno contro l'altro';
- non sono di proprietà di un professionista, né tantomeno vengono utilizzati in solitudine, ma il loro utilizzo viene deciso all'interno dell'equipe in base alla famiglia, agli operatori, alle fasi di lavoro;
- sono da considerare un *unicum* insieme alle teorie e ai metodi;
- consentono di cogliere una certa approssimazione alla realtà di ciascuno e non la verità sull'altro;
- sostengono l'equipe nel passaggio da un gruppo che si ritrova a partire da un'urgenza – la segnalazione, la richiesta di aiuto – ad un gruppo di lavoro (Quaglino, Casagrande, & Castellano, 1992).

Gli strumenti che le *Linee di indirizzo* presentano come proposta coerente con il metodo della VPT sono il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* e *RPMonline*. Entrambi saranno oggetto di trattazione e approfondimento specifico nei capitoli terzo, quarto e quinto a cui si rimanda.

2. Progettare resiliente secondo un approccio bio- psicosocioecologico

2.1 Progettare la resilienza o progettare resiliente?

Mantenendo le suggestioni al movimento presentato nel primo capitolo, è agevole il passaggio al considerare la resilienza come costruito⁵ pedagogico sia per i suoi richiami etimologici sia per i contenuti che esso racchiude. L'etimologia del termine – dal latino *resilio*, rimbalzare, tornare indietro – conduce, anche in questo caso, all'interno di una cornice semantica di moto. Tuttavia, ci si interroga fin da subito sul significato di rimbalzare, notando in modo critico la presenza di alcune definizioni, di ambito anglofono e particolarmente aderenti all'etimologia, che guardano alla resilienza come il *bouncing back* (Kersting, 2003), il rimbalzare indietro. Esse, infatti, rischiano di associare il termine a quello della proprietà elastica e, soprattutto, sembrano porre in secondo piano l'espressione di una peculiarità pedagogica. Pertanto, preferiamo fin subito affermare che per collocare la resilienza nel territorio del pedagogico tale rimbalzo vada considerato come un *bouncing forward*, un rimbalzo verso che richiama la dimensione progettuale dell'andare *oltre e verso*.

Trattasi di un costruito che ha visto un grande sviluppo e una notevole diffusione da quando è entrato nella cornice delle scienze umane, tuttavia si nota anche come talvolta venga abusato o utilizzato impropriamente, con il rischio conseguente di perdere la portata concettuale e ancor di più l'impatto che esso può avere nelle pratiche educative.

Se, da un lato, si riscontra come la parola resilienza sia entrata a far parte della terminologia del lavoro educativo, psicologico e sociale per indicare le situazioni in cui le persone e in particolare i bambini fanno fronte a condizioni di stress e di avversità, dall'altro, non è infrequente imbattersi in affermazioni estremamente riduttive e semplicistiche. Capita, ad esempio, in riferimento ad una situazione di negligenza parentale, di sentire dire da parte di qualche operatore: “Per fortuna questo bambino è molto resiliente”, “ha una grande resilienza”, oppure “questo bambino è resiliente perché ha tante risorse”. Affermazioni che, pur intenzionate a guardare in positivo una situazione di difficoltà e ad aprirsi alle possibilità di sviluppo, rischiano di cristallizzare la resilienza in una caratteristica della persona, un tratto, una componente che *per fortuna* le appartiene, senza tenere in considerazione che la resilienza è una capacità e che proprio per questo richiama responsabilità. È una capacità, infatti, perché riguarda qualcosa che si può apprendere, dunque che ha a che fare con l'educazione, e proprio per questo interpella la dimensione di responsabilità

⁵ Si utilizza il termine costruito per indicare che la resilienza non è osservabile e quantificabile direttamente come un dato fisico ma viene rilevata a partire da un insieme di fenomeni che sono osservabili e sono ad essa riconducibili sulla base di specifici indicatori.

dell'educatore, che ponendosi di fronte al volto dell'altro, risponde al suo appello come tutore di resilienza promuovendo il suo sviluppo. Un tutore che non si limita a guardare se l'altro "ce la fa autonomamente" ma che agisce intenzionalmente ed eticamente per fare una mossa all'interno della relazione e del contesto che consenta all'altro di *farcela*, di fare un passo in più nel suo percorso di crescita (Milani & Ius, 2010b), al di fuori da una prospettiva meramente funzionalista e all'interno del territorio di ascolto e sintonizzazione che l'educazione richiede (Vaccarelli, 2016).

Soffermarsi su quella che potremmo definire la retorica della resilienza, alla pari della retorica sulle risorse e della retorica sulla partecipazione (Milani, Ius, Zanon, & Sità, 2016), diventa quindi un'operazione necessaria perché sia lo stesso costruito ad essere liberato da forme oppressive che rischiano di bloccare le peculiarità e i contributi che può portare al territorio dell'educazione.

All'interno della cornice di una pedagogia del movimento precedentemente delineata, l'interrogativo che sorge sin da subito è il seguente: la resilienza può essere progettata?

Ci sembra un interrogativo interessante che, da una parte, coinvolge la riflessione pedagogica e, dall'altra, cela rischiose scorciatoie cognitive connesse alle relative ripercussioni sulle pratiche. Facendo nostra la definizione di resilienza come "capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita" (Malaguti, 2005, pag. 12) potremmo rispondere positivamente alla domanda ponendo lo sviluppo di tale "capacità" come l'obiettivo da raggiungere attraverso la progettazione. È stato, tuttavia, già esplicitato che la resilienza riguarda un costruito e non un elemento osservabile, dunque, semmai sarebbe più appropriato definire come obiettivo l'apprendimento di alcuni comportamenti che ci si attende vengano appresi e messi in atto come risposta adattiva e positiva. Come vedremo, però, la resilienza non si limita a comportamenti da apprendere. Essa, infatti, osserva nei comportamenti di risposta a situazioni difficili e di vulnerabilità che le persone vivono la risultante di una complessa interazione tra molteplici fattori propri della persona stessa e del suo ambiente di vita, all'interno del quale viene compreso anche l'educatore e ciascun operatore impegnato in una professione d'aiuto o di *cura*. Inoltre, se, da una parte, riconosciamo nel costruito la ferma volontà di prendere distanza da una visione deterministica dello sviluppo umano, ci sembra, dall'altra, di scorgere all'interno della domanda il rischio di cadere in un facile scivolamento, anche a partire dai discorsi retorici già richiamati, che porta a progettare "perché il bambino diventi resiliente". Un'affermazione ancor più rischiosa in quanto implica l'assunzione di una prospettiva che, per quanto mossa da una considerazione positiva, è pur sempre da collocare in una logica di tipo deterministico e guidata da una causalità lineare.

Risultano, infatti, prospettive molto diverse quella dell' "Agisco così... affinché il bambino diventi o sviluppi tale capacità", in una prospettiva di linearità causale in cui la crescita diviene un prodotto di un'azione, rispetto a quella del pensare "Predispongo questo elemento (azione, intervento, risorsa, ...) all'interno del contesto di vita del bambino, in quanto tale elemento può rappresentare un'opportunità per la

sua crescita” e, dunque, agendo sulle condizioni ambientali che favoriscono la risposta ai suoi bisogni e al suo ben-essere.

Il divenire umano a cui la relazione educativa accompagna non riguarda il “divenire come”, dando all’educatore il ruolo principale di colui che *addestra* a diventare bravo, capace, forte, flessibile, resiliente, ... ma il “divenire chi”, quel divenire persona sempre uguale a se stessa e sempre in costante cambiamento (Ricoeur, 1990) che pone l’identità al primo posto e gli aggettivi al secondo e pone l’educatore nel viaggio con l’altro.

Dunque, le scorciatoie cognitive riguardano il rischio di fare propria una logica di tipo lineare, anche implicita, la quale potrebbe comportare nella pratica il pensare di introdurre specifiche variabili (i fattori) per “far diventare quel bambino resiliente”. Tale azione sembra, infatti, riferita ad una postura incapace di riconoscere all’interno della resilienza quell’aspetto di creatività e di inatteso che rende la difficoltà non solo qualcosa da affrontare ma anche qualcosa grazie al quale trovare la pista di espressione e realizzazione della propria identità (Cyrulnik, 1999; Ius & Sidenberg, 2017).

Per queste ragioni ci sembra di dover rispondere negativamente alla domanda che sopra è stata posta e di poter aggiungere una proposta: “Progettare la resilienza non è possibile, ma *progettare resiliente* sì”. Nel progettare resiliente, la resilienza passa dal “che cosa” al “come” che connota la progettazione. Diventa, dunque, un richiamo all’educatore sulla postura da far propria all’interno del movimento pedagogico. Una postura che richiede allo stesso educatore di utilizzare i saperi a disposizione (teorie, ricerche, metodi, strumenti) come risorse per alimentare movimenti che vanno verso la resilienza e che tramite essa identificano lo spazio della possibilità. *Resiliente* diventa dunque un aggettivo (Hart, Blincow, & Thomas, 2007) del verbo sostantivato *progettare* che riguarda l’educatore ancor prima dell’educando. Si potrebbe addirittura azzardare l’espressione “progettare resilientemente” che ci suona cacofonica e dunque poco utile nonostante possa essere approcciata con uno sguardo curioso perché consiste in un avverbio da riferire al verbo progettare, con le relative coniugazioni, e perché nell’ascoltarne il suono si viene facilmente condotti verso la *mente resiliente* come caratteristica della riflessività pedagogica.

Il progettare resiliente invita l’educatore a farsi esploratore insieme all’educando nel territorio dell’educazione e a muoversi con un approccio da navigante alla corricerca, volto quindi a trovare insieme piste, strade, passaggi e paesaggi. La resilienza è “curiosa” e allo stesso tempo è complessa da ricercare – dal punto di vista della ricerca scientifica – per le molteplici sfumature che richiede di considerare. Tuttavia, essa necessita l’assunzione di un impegno verso una ricerca costante di possibili piste di movimento tra il noto e l’ignoto, tra il *che cosa* è risaputo potrebbe succedere in termini mal adattivi come risposta a situazioni di avversità o vulnerabilità, e il *come* agiamo perché possano essere intrapresi percorsi ben adattivi, creativi e generativi (Ius, 2019a).

Procederemo nel corso del capitolo presentando il costruito attraverso alcune definizioni e alcune critiche, e osservando come nel tempo esso sia stato sviluppato per

tappe di interesse e approfondimento. Successivamente, verrà dedicata una parte importante finalizzata a illustrare la proposta teorica scaturita dalla definizione di navigazione-negoziazione all'interno di una prospettiva biopsicosocioecologica per concludere con la proposta di strumenti e abilità per le pratiche.

2.2 Definizioni e critiche al costrutto di resilienza

Sono passati circa quattro decenni da quando gli studiosi pionieri del costrutto di resilienza hanno iniziato prima a dimostrare come la resilienza riguardi i processi di protezione dello sviluppo umano che avvengono all'interno della relazione dinamica tra persone e contesto (Garmezy, 1983; Rutter, 1987; Werner & Smith, 1982) e, successivamente, come la resilienza definisca i processi di adattamento positivo all'interno di contesti di avversità (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

Dal punto di vista concettuale, la resilienza porta con sé la complessità di essere un termine utilizzato da diverse discipline e dalle molteplici prospettive che le abitano, a partire dalle quali sono state identificate svariate definizioni che rendono il concetto in divenire e permettono di evidenziare molteplici sfumature di tale complessità (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014).

Ciò che sembra accumunare le varie posizioni è il considerare la resilienza come lo sviluppo positivo di fronte a situazione avverse e la capacità di far fronte e superare situazioni particolarmente sfidanti per le persone (Aranda & Hart, 2015).

Al fine di fornire un breve panoramica degli aspetti comuni e delle sfumature peculiari che i diversi autori conferiscono al costrutto, di seguito vengono presentati due riquadri provenienti da un interessante contributo di Hart e colleghi che si riportano tradotti per il contesto linguistico italiano (2016, pagg. 3–4).

Nel primo riquadro (2016, pag. 3) gli autori evidenziano un repertorio di definizioni di resilienza contenute all'interno della letteratura scientifica basata sulle ricerche che hanno trattato specificatamente il costrutto.

- capacità, attributi e abilità che consentono agli individui di adattarsi a disagi, difficoltà e sfide (Alvord & Grados, 2005, pag. 238)
- qualità personali che consentono di crescere bene e prosperare di fronte alle avversità (Connor & Davidson, 2003, pag. 76)
- capacità di bambini e adolescenti di adattarsi con successo a fronte di uno stress elevato o condizioni avverse (Donnon & Hammond, 2007, pag. 965)
- capacità di adattamento verso percorsi di sviluppo appropriati, nonostante il vivere perturbazioni come possono essere le crisi familiari (Edwards, 2007, pag. 256)
- persone in una costante mancanza di beni e risorse e in una situazione di vulnerabilità [...] raggiungono risultati migliori di quanto ci si aspetterebbe date le loro circostanze e in confronto a ciò che si conosce rispetto ad altri bambini che si trovano in situazioni simili (Hart et al., 2007, pag. 10)

- superare l'avversità, mentre potenzialmente si cambiano, o addirittura si trasformano profondamente, (aspetti di) quell'avversità (Hart, Gagnon, Aumann, & Heaver, 2013)
- capacità degli individui di affrontare con successo cambiamenti, avversità o rischi significativi (Lee & Cranford, 2008, pag. 213)
- la stabilità dell'individuo o il rapido recupero (o anche la crescita) in condizioni avverse significative (Leipold & Greve, 2009, pag. 41)
- scambi tra persona e contesto reciprocamente vantaggiosi per l'individuo e per il suo ambiente: La resilienza implica relazioni reciprocamente vantaggiose e reciprocamente influenti tra la persona e il suo contesto (Lerner, 2006, pag. 40)
- processo dinamico che comprende l'adattamento positivo nel contesto di avversità significative (Luthar et al., 2000, pag. 543)
- capacità di un sistema dinamico di resistere e riprendersi da sfide significative che minacciano la sua stabilità, possibilità di sopravvivenza o sviluppo (Masten, 2011, pag. 494)
- processo di adattamento, capacità o risultato di successo nonostante le difficoltà o circostanze minacciose (Masten, Best, & Garmezy, 1990, pag. 426).
- modelli di adattamento positivo nel contesto di rischi o avversità significativi (Masten & Powell, 2003, pag. 4)
- proprietà emergente di un insieme gerarchicamente organizzato di sistemi protettivi che può cumulativamente attenuare gli effetti delle avversità e quindi, raramente, se non mai, può essere considerato una proprietà intrinseca delle persone (Roisman, Padrón, Sroufe, & Egeland, 2002, pag. 1216)
- ridotta vulnerabilità alle esperienze di rischio che provengono dall'ambientale, al superamento di uno stress o avversità o un risultato relativamente buono nonostante le esperienze di rischio (Rutter, 2012, pag. 336)
- la resilienza è sia la capacità degli individui di orientarsi verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e sia la loro capacità di negoziare individualmente e collettivamente affinché queste risorse vengano rese disponibili e vissute in modalità culturalmente significative (Ungar, 2008, pag. 225)
- ottenere risultati positivi nonostante le circostanze difficili o minacciose, far fronte (Zolkoski & Bullock, 2012, pag. 2296)

Il secondo riquadro (2016, pag. 4) raccoglie un insieme di posizioni critiche che alcuni studiosi hanno espresso nei confronti del costrutto di resilienza soprattutto a partire dalle critiche sollevate rispetto agli influssi del pensiero neoliberale sull'organizzazione dei servizi di *welfare*. In particolare, viene messo in evidenza il rischio di assumere una prospettiva che si focalizza sulla promozione della resilienza della singola persona e sulla sua responsabilità nell'agire resiliente e che hanno trattato specificatamente a considerare gli aspetti macro.

- dal momento che la nozione individualizzata "si può fare" della resilienza, insieme con la privatizzazione delle responsabilità, circola e scorre nei testi politici, ciò oscura le disuguaglianze storiche e quelle strutturali più recenti che rappresentano barriere fondamentali al benessere delle persone povere e le incolpa e penalizza per quelli che sono considerati tra le righe i loro fallimenti, deficit e dipendenze malsane (Bottrell, 2013)
- [la Resilienza] non può spiegare adeguatamente le disuguaglianze nella salute mentale e nel benessere e può servire a mascherare o distrarre dall'analisi delle strutture sociali che determinano e mantengono le disuguaglianze di potere, ricchezza e privilegio e l'impatto di queste disuguaglianze sulla salute mentale della popolazione (Friedli, 2012, pag. 1)
- un focus sulla resilienza si presta a dare eccessivamente enfasi sulla capacità di "riprendersi" di coloro che si trovano alla fine della crisi economica... tale focus può essere a discapito della comprensione della natura dei fattori strutturali, ciò significa che "rimbalzare" erode la capacità di resilienza a lungo termine... depolitizza e sposta la responsabilità di affrontare le crisi da parte di chi è al potere [...] Concentrandosi sull'apparente resilienza, i costi di questa resilienza possono essere resi invisibili e aggravati nel tempo (Harrison, 2012, pag. 99)
- spesso ci si concentra su disposizioni psicologiche e tratti della personalità come "fattori protettivi" escludendo l'analisi dei modi in cui tali aspetti sono influenzati da questioni strutturali più ampie [...] tende a caratterizzare come individuale ciò che dovrebbe essere inteso come il risultato di uno sforzo collettivo (Harrison, 2012, pagg. 109–110)
- [la Resilienza] ci esorta a passare da una preoccupazione per il mondo esterno a una preoccupazione per la nostra soggettività, la nostra adattabilità, la nostra comprensione riflessiva, la nostra valutazione del rischio, la nostra acquisizione di conoscenza e, soprattutto, la nostra responsabilità sul processo decisionale [...] il modo in cui funziona la resilienza, certamente negli approcci anglosassoni, è quello di passare abbastanza rapidamente dal pensare alle dinamiche dei sistemi all'enfasi sulla responsabilità individuale, sull'adattabilità e sull'essere pronti [...] si adatta a una modalità neoliberale di governamentalità: il termine manca di qualsiasi significato filosofico appropriato [...] Sviluppare una spiegazione filosofica della resilienza significherebbe dare a questo discorso una credibilità che non merita e legittimare in ultima analisi un insieme di pratiche di *governance* [...] è stato strappato dalla letteratura ecologica e utilizzato in modo abbastanza strumentale per giustificare particolari forme di *governance* che pongono l'accento sulla condotta responsabile (Joseph, 2013, pag. 40)
- implica l'attualizzazione di una visione più ampia che sfida le istituzioni sociali dominanti e gli ordini del neoliberismo [...] proibisce le sfide ai sistemi e alle istituzioni in cui si trova l'individuo. [...] Sebbene gli studi sulla resilienza considerino l'individuo in modo relativamente olistico e lo collochino

contestualmente all'interno di ambienti e strutture sociali più ampi, ciononostante indirizzano gli interventi verso l'individuo piuttosto che cercare riforme strutturali [...] progettato per massimizzare l'allineamento con l'ordinamento neoliberista (de Lint & Chazal, 2013, pag. 157,158,161, 172)

Dalle definizioni e dalle critiche presentate comprendiamo che il percorso di approfondimento del costrutto di resilienza non sia stato e non sia tutt'ora un percorso lineare. Infatti, all'entusiasmo riscontrato rispetto ai risultati di una fase di lavoro, hanno spesso fatto seguito altrettante fasi di critica che hanno permesso di espandere la comprensione della resilienza e, in misura ancora maggiore, hanno potuto e ancora potrebbero incrementare il contributo che la riflessione su di essa può apportare all'interno delle pratiche operative e dei contesti di aiuto e accompagnamento delle persone che vivono in situazione di vulnerabilità e avversità. Trattasi, dunque, più che di un moto lineare, di un moto ondoso, che appartiene allo stesso mare e che, ad ogni onda, consente di scorgere, proprio come in riva al mare, gli elementi che essa ha portato.

2.3 Un percorso a onde

Lungo il ricco percorso svolto dalle ricerche nel corso degli ultimi decenni è possibile scorgere ambiti di comunanza o particolari focus che segnano lo sviluppo dell'approfondimento di ciò che viene compreso nell'ombrello concettuale della resilienza. Si scorgono, in particolare, alcune traiettorie prevalenti che, oltre ad esprimere scelte o definizioni di campo nella ricerca, vanno evidenziate per riflettere su come i risultati degli studi abbiano influenzato e veicolato l'introduzione della resilienza all'interno delle pratiche con le persone. Masten (2007) ha denominato tali ambiti e traiettorie come "onde di resilienza" e ne ha identificate quattro.

La prima onda è composta dalle ricerche che hanno posto il loro focus sulle caratteristiche delle singole persone, dunque sulle loro qualità, le loro capacità, abilità e competenze. Si è trattato di un'operazione volta a misurare le condizioni personali in relazione a quelle ambientali evidenziando la resilienza come una componente interna che si attiva per superare circostanze svantaggiose o minacciose.

La seconda onda ha aperto lo sguardo sull'interazione tra i fattori protettivi e quelli di rischio ponendo attenzione a quanto avviene nel livello di mesosistema e dunque alla dimensione dei processi che promuovono resilienza.

Nella terza onda, i risultati delle prime due sono stati utilizzati per implementare programmi che hanno introdotto le scoperte sulla resilienza con finalità preventiva o di conduzione dell'intervento. Si è giunti così ad una comprensione maggiormente sistemica della resilienza grazie ad un approccio di ricerca legato alle pratiche in cui ricercatori e operatori hanno lavorato insieme a partire in ottica preventiva o promozionale. È emerso come i bambini non siano i soli responsabili per i risultati che ottengono in quanto le loro caratteristiche interagiscono con quelle di chi si occupa

di loro, degli educatori, insegnanti, vicini e persone delle comunità che giocano un ruolo importante nel processo resiliente.

La quarta onda amplia la comprensione ecologica della resilienza collocando la persona, l'avversità e l'interazione con l'ambiente nel contesto micro-meso-eso e macro e integrando nuove teorie, strumenti e metodi. In particolare, a partire dalla teoria bioecologica, individuo e avversità sono considerati all'interno delle relazioni dinamiche che avvengono tra i sistemi e viene evidenziato l'impatto che i fattori macro (cultura, società, economia, norme) hanno sulle componenti prossimali nello sviluppo dei bambini.

Alle quattro onde individuate da Masten (2007) se ne aggiunge una quinta. Sono, infatti, proprio le componenti macro e il loro rapporto e impatto con e sulle persone ad essere al centro della proposta in merito all'individuazione di una quinta onda. Si nota, ad esempio, che mentre, come abbiamo visto nel primo capitolo, il concetto di vulnerabilità fa riferimento ai fattori strutturali connessi con lo svantaggio sociale e la disuguaglianza (Milani, 2018), le nozioni populiste di resilienza si focalizzano prevalentemente sulle singole persone e sulla loro capacità di far fronte alle situazioni, rispecchiando gli imperativi neoliberali presenti in molti sistemi di *welfare* contemporaneo. La quinta onda invita, pertanto, a non focalizzarsi solo sulla promozione dei processi di adattamento positivo di fronte alle situazioni di stress e di vulnerabilità, in quanto tale focus rischia di far ricadere il peso della responsabilità proprio sulle stesse persone che vivono in contesti difficili e di mantenere il loro svantaggio piuttosto che aiutarli a farlo diminuire. Al contrario, la quinta onda spinge ad assumersi la responsabilità di agire e lottare per cambiare ciò che produce gli svantaggi per i quali si propone alle stesse persone di rispondere in modo resiliente e, dunque, è finalizzata ad agire sulle strutture che producono disuguaglianza (Dolan, 2008; Hart et al., 2016).

Alcuni autori, infatti, hanno ampliato la definizione del costrutto di resilienza indicandola non solo come la capacità di far fronte alle situazioni avverse e alle ingiustizie sociali, ma anche come la capacità di sfidare la stessa esistenza di tali avversità e ingiustizie (Prilleltensky & Prilleltensky, 2005a). In riferimento alle pratiche di aiuto viene, ad esempio, introdotto il concetto di "validità psicopolitica epistemica e trasformativa" (Prilleltensky, 2003, 2012; Prilleltensky & Prilleltensky, 2005b) evidenziando come il lavoro delle professioni di cura e di aiuto debba essere connesso tanto agli aspetti personali (psico) quanto a quelli sociali (politica) delle persone e debba coniugare l'interesse relativo a conoscere e comprendere la situazione (episteme) con azioni capaci di fare la differenza, di trasformare la realtà (trasformativo) per agire su quegli aspetti che creano ineguaglianza e ingiustizia sociale.

La quinta onda porta dunque un movimento che non guarda all'azione richiesta all'individuo o alle strutture sociali come forze esterne e separate, ma evidenzia l'interconnessione che individuo e strutture sociali hanno con le norme, le pratiche, le istituzioni che plasmano e allo stesso tempo sono plasmate da individuo e società (Aranda & Hart, 2015). Le ricerche sulla resilienza e le pratiche che la promuovono sono chiamate a diventare "attiviste" di cambiamenti coniugando l'attenzione alla

resilienza con quella rivolta ai temi di giustizia sociale. Si tratta di un approccio globale che prende in considerazione le influenze sociali, politiche ed economiche determinate dal lavoro dei ricercatori, degli operatori e delle comunità e di cui è necessario assumersi la responsabilità affinché, nel mentre le avversità vengono affrontate e superate, si lavori contemporaneamente “per cambiare sottilmente o perfino trasformare drammaticamente quelle avversità o aspetti di esse” (Hart et al., 2013). Questi pensieri sembrano particolarmente in linea con la proposta pedagogica di Freire (1968) finalizzata a promuovere un movimento di liberazione da forme di oppressione socialmente determinate. Ogni intervento nei confronti delle persone va pertanto sempre collocato nel contesto e organizzato e supportato perché tale contesto possa essere modificato e trasformato per consentire alle persone di rafforzare le proprie risorse e liberare il loro potenziale. E, in particolare va promossa una concezione di resilienza orientata alla giustizia sociale non solo rispetto al mondo degli adulti, ma anche a quello dei bambini e delle bambine e dei loro diritti (Milani et al., 2020; ONU, 1989) il quale rischia di venire più facilmente e, spesso inconsapevolmente, coordinato da prospettive di potere e diseguaglianza da parte degli stessi adulti che sono chiamati a promuovere e sostenere la loro crescita (Hart et al., 2016).

2.4 Navigare e negoziare la resilienza

Come già evidenziato, una parte importante della ricerca sulla resilienza è stata focalizzata sulla comprensione dello sviluppo del bambino all'interno del modello bio-ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2005)⁶.

Nei suoi studi Bronfenbrenner ha evidenziato come la crescita delle persone avvenga grazie all'articolazione di relazioni complementari tra ciascun soggetto umano con altre persone e i diversi ambienti e tempi di vita. Egli ha, infatti, messo in luce come il percorso del divenire umano di ciascun soggetto abbia luogo grazie a un sistema di relazioni, le quali sono influenzate dallo stesso soggetto e al contempo lo influenzano, in una logica di reciprocità. Ne consegue che ciascuna azione finalizzata a promuovere e sostenere il percorso di crescita di un bambino richiede che venga operata

l'analisi di sistemi d'interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui il soggetto fa parte (Bronfenbrenner, 1979, pag. 54).

Una lettura di tipo “ecologico” consente pertanto di collocare qualsiasi situazione di crescita (sia essa caratterizzata da agio, o da vulnerabilità, negligenza, evento traumatico ecc.) all'interno di una cornice in cui lo sguardo sulle relazioni tra i diversi sistemi contribuisce alla comprensione della situazione stessa consentendo di

⁶ Questo paragrafo riporta parti di uno scritto precedente (Milani, Ius, et al., 2015, pagg. 10–14) integrando, sistematizzando e aggiornando la proposta.

analizzare e cogliere il “che cosa e come” ha portato a quella situazione e di delineare “il modo o i modi” con cui procedere nel percorso, attraverso azioni di accompagnamento, di sostegno, di cambiamento ecc.

Ogni analisi necessita di considerare, dunque, spazio (contesto) e tempo (*kronos* e *kairos* nella loro dimensione ontogenetica, familiare, sociale e storica) come gli elementi strutturali nei quali si attuano i processi che regolano l’interazione dinamica tra le persone con le proprie caratteristiche biologiche, cognitive, emotive e comportamentali.

Quali sono dunque le attenzioni che il modello bioecologico pone in riferimento all’accompagnamento delle persone? Ne elenchiamo cinque principali:

- liberarsi da logiche lineari che portano a considerare la crescita del bambino in modo deterministico e dunque come un “prodotto” di ciò che è presente in un unico sistema (“il bambino è o fa così perché il genitore è o fa così”) e assumere una visione attenta ai processi interattivi che considerano lo sviluppo come risultante della complessa interazione tra i diversi soggetti e tra i diversi sistemi;
- focalizzarsi non solo sui singoli sistemi, primo fra tutti il microsistema, ma sulla globalità dell’interazione sistemica perché la crescita dei bambini avviene non solo a partire dalle relazioni dirette tra lui e chi si occupa di lui, ma anche grazie alle relazioni che coloro che si occupano di lui intrattengono tra di loro e che consentono loro di accordarsi per co-educare il bambino. A questo vanno aggiunte le influenze sulla vita del bambino e su come gli adulti rispondono ai suoi bisogni di crescita da parte dei sistemi con cui queste persone vengono in contatto (il lavoro, l’organizzazione del servizio, la scuola, la formazione, ...) e del macrosistema della cultura di riferimento;
- ricordare che le relazioni vanno considerate sempre in divenire e dunque in modo dinamico, esse infatti sono sia i risultati dello sviluppo avvenuto fino ad un determinato momento, sia potenzialmente contesti generativi di possibilità di sviluppo futuro;
- ciascuno è chiamato a fare la sua parte e dunque ogni attore va accompagnato perché sia consapevole e responsabile delle potenzialità che il suo agire può manifestare sia all’interno di un singolo sistema sia negli spazi di connessione o nei ponti con gli altri sistemi con cui è in relazione;
- di conseguenza, è necessario promuovere, organizzare e introdurre interventi rivolti sia ai singoli sistemi sia nei luoghi di *confine* o di *frontiera*, focalizzandosi sulle componenti di continuità spaziale e temporale tra i diversi sistemi e dunque costruendo ponti che permettano di abitare e attraversare tali spazi di frontiera.

Queste attenzioni che la prospettiva bioecologica offre sembrano particolarmente significative all’interno delle pratiche con persone che vivono situazioni di vulnerabilità in cui si riscontrano potenziali o conclamate difficoltà o negligenze nel rispondere ai bisogni di crescita dei bambini (Lacharité et al., 2006).

Le ricerche, come già accennato, pongono in risalto che nessun fattore di rischio o di vulnerabilità (un attaccamento non sicuro, serie difficoltà di apprendimento, ...) necessariamente conduca a vite adulte *difficili* se quei bambini fanno esperienza di contesti che offrono loro nuove risorse e in cui gli adulti per loro significativi, le istituzioni (scuola, sport, ...), la comunità e la cornice culturale mettono a loro disposizione ciò di cui hanno bisogno per superare le difficoltà che affrontano e per realizzarsi (Klebanov & Brooks-Gunn, 2006).

È proprio in questi contesti che il costrutto di resilienza può essere d'aiuto per delineare la modalità con cui approcciarsi e agire affinché da una parte le persone (singoli soggetti, famiglie, gruppi, comunità) sviluppino la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva delle proprie vite e di comportarsi in modo coerente con il proprio contesto sociale, al posto di rendere le esperienze critiche faurici di ulteriori esiti negativi (Milani & Ius, 2010b; Milani et al., 2013) e, dall'altra, vi sia contemporaneamente l'attenzione per agire sulle strutture sociali che intercorrono a determinare lo svantaggio.

Fra le definizioni di resilienza proposte, di particolare interesse risulta quella che propone l'utilizzo del binomio navigare/negoziare. La resilienza viene qui definita come

“la capacità delle singole persone, delle famiglie e delle comunità di *navigare*⁷ verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e la loro capacità di *negoziare* a livello individuale e collettivo affinché queste risorse siano rese disponibili, vissute e condivise in modalità ritenute significative dal proprio contesto culturale di appartenenza” (Ungar, 2011, p.14).

Si tratta di una definizione particolarmente appropriata per un contesto di approfondimento pedagogico del costrutto. Innanzitutto, il richiamo alla navigazione sembra coerente con la prospettiva del movimento proposta in precedenza come lo è l'attenzione alle risorse. Il verbo negoziare, invece, sembra aggiungere una sfumatura importante che apre il focus sul movimento attorno ai significati all'interno della relazione tenendo presente che “le persone negoziano per ciò di cui hanno bisogno in base al modo con cui definiscono i problemi e le soluzioni” (Ungar, 2011a, pag. 106). Inoltre, pur facendo riferimento ad un contesto di svantaggio o condizioni avverse, Ungar propone una definizione che va oltre al più classico binomio trauma/difficoltà e adattamento/assenza di patologia. Inoltre, coerentemente con il modello bioecologico, evidenzia come la resilienza consista anche in una condizione delle ecologie sociali e fisiche, proprie di ciascuna persona, e al contempo richiami al processo di interazione fra tali ecologie, un processo in cui e di cui sono corresponsabili tutte le persone che abitano tale ecologia, compresi i relativi processi culturali. Si intenda qui cultura come l'insieme delle pratiche quotidiane con le quali gli individui e i gruppi manifestano un sistema di valori, credenze, lingue e costumi condivisi,

⁷ Inteso come orientarsi ed esplorare.

codificano e decodificano i loro comportamenti. La cultura è, pertanto, allo stesso tempo “prodotto e produttore” della crescita umana, tanto che come sostiene Rogoff anche le tappe relative al percorso di crescita e di sviluppo non procedono in modo uguale nei diversi contesti culturali (2003).

Come illustrato nella seguente figura, il processo costante di navigare e negoziare sottolinea che all’interno delle pratiche con persone, famiglie o comunità in difficoltà, non sia sufficiente disporre di risorse da mettere in campo (un servizio, una risorsa materiale, un supporto da parte di qualcuno, un posto al nido, un impiego in una situazione protetta, un sussidio economico, un dispositivo come l’educativa domiciliare o un gruppo con genitori o con bambini, il centro diurno ecc.). Risulta, infatti, necessario anche negoziare il valore che tali risorse ricoprono per le persone, le famiglie e le comunità facendo in modo che le persone abbiano accesso a tali risorse sia fisicamente sia in riferimento al senso e al valore che conferiscono ad esse. Rispetto a questo, il processo di consapevolezza e valorizzazione delle stesse risorse coinvolge da una parte gli aspetti culturali e valoriali propri della persona (“questa risorsa è significativa per la mia cultura d’appartenenza, per la cultura del paese da cui provengo, per la mia cultura di famiglia, per la mia cultura di cos’è la buona crescita di un bambino”) e dall’altra deve essere riconosciuto dal proprio contesto di vita (“il luogo in cui vivo riconosce questa risorsa come significativa per me e mi aiuta a integrare questa risorsa come qualcosa che sostiene la risposta ai bisogni di crescita dei bambini, la mia crescita e il mio benessere”) (Theron & Liebenberg, 2015; Ungar, 2015).



Figura 3 Navigazione e Negoziazione, (Ungar, 2011b, pag. 18)

2.4.1 La resilienza espressa come *funzione*

Pensare ad una funzione matematica in merito alla resilienza potrebbe sembrare apparentemente un'operazione contraddittoria, che rischia di portare il discorso sul costruito di resilienza all'interno di una prospettiva di controllo e modellizzazione lineare di un fenomeno che, come si è visto, lineare non è. Ciononostante, la proposta di un'*espressione ecologica della resilienza* può aiutare anche visivamente a cogliere gli elementi sopra presentati e a comprendere in misura ancora maggiore la resilienza come costruito complesso da utilizzare relativamente a contesti che, per le loro caratteristiche e le sfide evolutive che pongono, sono altrettanto complessi (Ungar, 2011b). L'espressione che Ungar propone ha origine dalla formula elaborata dallo psicologo Lewin agli inizi degli anni Cinquanta in riferimento alla Teoria del campo e attraverso la quale lo studioso ha evidenziato come per comprendere il comportamento umano sia necessario considerare la persona e il suo ambiente di vita come "una costellazione di fattori interdipendenti" (1951, pag. 241). Lewin utilizzando l'espressione $C=f(P,A)$ ha definito che il comportamento è una funzione della persona, con le sue caratteristiche, in interazione dinamica con il suo ambiente. Ungar, a partire da tale espressione, si è focalizzato sulla resilienza intesa a partire dai particolari comportamenti osservabili che persone che vivono in contesti avversi mettono *inaspettatamente* in atto.

Prima di presentare la formula, si elencano gli elementi che andranno poi a costituirla.

- R_C : la Resilienza va intesa come un set di Comportamenti che è possibile osservare e che sono associati a risultati di tipo adattivo rispetto a contesti di avversità o difficoltà;
- P_{FD} : la Persona va considerata tenendo conto delle sue Forze e Difficoltà personali che sono sempre espresse all'interno di una determinata ecologia (ontosistema);
- E : l'Ecologia cioè le relazioni e i luoghi che hanno un'influenza diretta e indiretta sulla persona (micro, meso, eso, macrosistema);
- O : la struttura di Opportunità che circonda la persona in termini di risorse presenti nel suo ambiente che per poter rappresentare un'opportunità devono essere sia Disponibili (D_i) sia Accessibili (A_c);
- S : i sistemi di Significato a cui la persona e la comunità aderiscono e contribuiscono nel dare senso al percorso di crescita di ciascuno e soprattutto ad utilizzare le risorse per sostenere il proprio benessere e, nel caso delle famiglie, la risposta ai bisogni di crescita e di sviluppo dei bambini.

Nell'espressione proposta da Ungar

$$R_{C(1,2,3,\dots)} = f \frac{(P_{FD}, E)}{(O_{D_i}, O_{A_c})(S)}$$

riscontriamo la presenza degli elementi di derivazione lewiniana intesi nella resilienza considerata come un insieme di comportamenti da associare ad uno sviluppo

positivo in condizioni avverse e nell'interazione tra la Persona e l'ambiente espresso come Ecologia. Ungar aggiunge, inoltre, il riferimento alla presenza di opportunità, di risorse disponibili e accessibili (O_{Di} , O_{Ac}) e del processo di significazione delle stesse (S), presenti a partire dalla sua definizione di resilienza come navigazione-negoziazione. Tuttavia, non può non colpirci e interrogarci la decisione di porre tali aspetti al denominatore che ci sembra concettualmente rischiosa, in quanto la *navigazione* e la *negoziazione* comportano un agire “sullo stesso piano” di quello delle caratteristiche della persona e della sua interazione con l'ecologia, per meglio dire “fanno proprio parte” di quella interazione e ne sono espressione. In linea con queste riflessioni critiche, ci sembrerebbe interessante proporre la seguente variazione a tale espressione:

$$R_{C(1,2,3,\dots)} = f(P_{FD}, E) \left(\frac{O_{Ac}}{O_{Di}}, S_{PCo} \right)$$

In tal modo, innanzitutto pare venga valorizzato sia il contributo di Lewin sia quello di Ungar evidenziando, per quest'ultimo, due aspetti. Il primo riguarda il porre in frazione le opportunità accessibili e quelle disponibili. Un numero elevato di opportunità disponibili, presenti nel territorio, non rappresenta la risorsa che può fare la differenza per sostenere il benessere della persona e i suoi comportamenti resilienti se quelle stesse risorse non sono poi accessibili. Al contrario, tale situazione potrebbe proprio alimentare il circolo dello svantaggio sociale che confermerebbe alla persona che “ci sono delle risorse, ma non sono per te o tu non puoi accedervi”, anziché nutrire il “circolo del vantaggio sociale” (Milani, 2018, pag. 105). Si pensi, ad esempio, alla famiglia che vorrebbe che la propria bambina frequentasse l'attività sportiva che tanto la appassiona, che è presente nel territorio e per cui l'associazione sportiva non chiederebbe alla famiglia un contributo economico, ma che al momento attuale risulta non accessibile perché il nucleo abita in un contesto isolato e non dispone di mezzi di trasporto. In tal situazione, anche se nell'intervento i genitori venissero aiutati a scoprire quanto il territorio è in grado di offrire in termini di risorse (oratorio, biblioteca, sport, incontri informali), ecco che tale presenza al denominatore rischierebbe di depotenziare l'opportunità accessibile posta al numeratore. Il secondo aspetto è inerente ai sistemi di Significato e pone l'attenzione sull'interazione che avviene tra i significati della persona e del contesto e della comunità, come ulteriore elemento dell'interazione tra la persona e l'ambiente.

2.4.2 Punti cardinali per il movimento del navigare e negoziare

La figura del navigare e negoziare tra cultura e contesto e le formule proposte hanno fornito due possibili rappresentazioni grafiche del percorso di navigazione e negoziazione, un percorso che per muoversi in modo resiliente necessita di una

bussola che consenta di orientare il movimento. Si propongono allora quattro punti cardinali da utilizzare come orientamento per un movimento resiliente (Ungar, 2011b)⁸.

Decentralità

Il punto cardinale della decentralità invita a de-centrarsi dal bambino per rimetterlo al centro dell'attenzione. Sembra un invito paradossale, tuttavia la proposta consiste nello scostarsi e togliere l'enfasi da un focus unitario sul bambino, sui suoi comportamenti e su cosa fare direttamente perché lui cresca, per centrarsi maggiormente sul grado e sulla modalità con cui vengono fornite al bambino "opportunità" e "facilitazioni" che sostengono la risposta ai suoi bisogni. Comprendiamo, a partire dalle sfumature che le diverse concezioni di resilienza hanno offerto, che la possibilità e il cuore del cambiamento non sono situati né sul bambino, né sull'ambiente, ma si esprimono all'interno e attraverso il processo in cui l'ambiente provvede a fornire al bambino risorse che potrà fare proprie e utilizzare in modo attivo per la sua crescita. Come si avrà modo di considerare più avanti rispetto al modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (cfr. terzo capitolo), la conoscenza e la comprensione della situazione di un bambino può essere molto diversa o portare a piste operative molteplici quando l'attenzione viene posta non unicamente sul "micro" e sul singolo aspetto relativo allo sviluppo di un bambino, ma si lasciano emergere le connessioni che intercorrono tra i diversi aspetti dal micro al macro.

Il senso dell'intervento di accompagnamento delle famiglie, in questa prospettiva de-centrata e aperta, diventa pertanto non tanto quello di "cambiare i bambini e i genitori" in meglio – logica deterministica sopra illustrata – ma quello di promuovere tale cambiamento rendendo i contesti sociali facilitanti e ricchi di risorse.

Complessità

Con il secondo punto cardinale si apre una critica ai sistemi di classificazione che rischiano di cristallizzare l'altro, i bambini *in primis*, in posizioni rigide e "antipedagogiche" perché implicitamente chiudono o ostacolano l'educabilità intesa come costante e continua possibilità di crescita, cambiamento e trasformazione. È già stato evidenziato che i fattori protettivi non vanno intesi come ingredienti *sufficienti*, se non addirittura *necessari* per lo sviluppo di resilienza. Inoltre, l'autore ricorda che proprio all'interno dei contesti sociali contemporanei, sempre più complessi dal punto di vista delle relazioni, degli spazi e dei tempi, e in costante e veloce divenire, risulta controproducente identificare una classificazione sistematica o lineare di qualsiasi fattore, sia esso di rischio o di protezione.

Da questo scaturiscono le seguenti implicazioni:

- i fattori protettivi non sono qualcosa di automatico da mettere in gioco per colpire un problema, atteggiamento tipico di una logica patogenetica (la

⁸ Il presente paragrafo elabora e integra la parte sui punti cardinali proposta in un precedente lavoro (Ius & Milani, 2011).

malattia da eliminare per ristabilire il benessere), ma sono opportunità-risorse da promuovere in varia forma e modalità;

- il concetto di equifinalità e di multifinalità evidenziano come diversi punti di partenza possano condurre al medesimo fine o a molteplici fini ugualmente desiderabili;
- le definizioni cristallizzanti rischiano implicitamente di estraniare dal tempo della crescita in relazione con il contesto e con gli eventi alimentando l'aspettativa che una persona che ha mostrato resilienza in un momento del proprio percorso di vita, sia in grado di mantenere automaticamente questo "buon funzionamento" anche in circostanze future (Masten, Powell, 2003).

La resilienza, invece, è un processo multideterminato, non un anticorpo universale che permette di difendersi da qualsiasi agente avverso che si incontrerà nel futuro, anche se è dimostrato in letteratura che l'aver sperimentato di riuscire a far fronte ad alcune difficoltà, soprattutto durante la prima infanzia può rappresentare un fattore predittivo di risultati positivi nel corso dell'intera esistenza.

Atipicità

Il terzo punto cardinale apre la lotta alle dicotomie, oltre a quella alle classificazioni precedentemente proposta. Suggerisce, infatti, di non guardare dicotomicamente alla resilienza e ai percorsi di crescita, definendo i comportamenti come buoni o cattivi, atteggiamenti adatti o non adatti, costruttivi o distruttivi, rigidamente ben adattivi o mal adattivi, ma di mettersi in ascolto profondo per comprendere innanzitutto il senso e il perché dell'agire dei bambini e dei genitori, e poi riflettere su come tale agire viene letto e accolto all'interno del contesto. L'autore invita a considerare che

in contesti con poche opportunità, alcuni comportamenti potrebbero proteggere i bambini o i ragazzi da minacce al loro benessere psicologico sebbene tali comportamenti diano origine a problemi come la disapprovazione da parte delle loro figure di riferimento, dalla scuola (*note, richiami, sospensioni*) o a interventi forzati (*da parte dell'autorità giudiziaria*). I comportamenti problema all'interno di contesti poveri di risorse possono essere semplicemente la "scelta migliore" per farcela con quel poco che si ha (Ungar, 2020, pag. 37, corsivo dell'autore).

Attraverso il concetto di "resilienza nascosta" (Ungar, 2011b, 2011a, 2020) viene evidenziata la proposta di approcciarsi ai comportamenti ritenuti esternamente mal adattivi con la curiosità dell'esploratore e di farsi aiutare dall'altro a comprendere il significato che essi ricoprono per lui. L'incontro che dà avvio al percorso o una parte dello stesso può anche presentare qualcosa di apparentemente "non adatto" e proprio per questo aprire a percorsi resilienti spesso caratterizzati da creatività. La resilienza si manifesta dunque anche attraverso modalità lontane dalla norma, non "tipiche", e che possono per questo apparire creative, bizzarre oppure spiazzanti e che, soprattutto se non osservate dal punto di vista di chi valuta dall'esterno il comportamento, ma da quello della persona che lo attua, risultano necessarie per intraprendere un

percorso nuovo che porti il soggetto ad apprendere ad utilizzare comunque, nel tempo, modalità socialmente più accettabili che non incrementino, anche inconsapevolmente, la sua vulnerabilità o il suo isolamento o svantaggio sociale.

Relatività Culturale

Il quarto punto apre il campo alla cultura, alle competenze culturali da parte degli operatori e all'influenza che la dimensione culturale e quella temporale, quindi storica, esercita sui processi di crescita (si vedano, al proposito, il macrosistema e il cronosistema di Bronfenbrenner). In riferimento alla definizione "navigare e negoziare", sono già stati proposti alcuni pensieri rispetto all'elemento cultura da riferire sia al contesto allargato sia ai microsistemi, in primis la famiglia. Tra i compiti di coloro che accompagnano i bambini e i genitori, evidenziamo quello di comprendere le sfumature della cultura propria di ciascun nucleo familiare, di rispettarla, valorizzarla come una risorsa, e insieme alla famiglia stessa di negoziare la relazione tra la loro cultura e quella dei servizi, della scuola e del contesto di vita, che potrebbero presentarsi in livelli diversi di sintonia o disaccordo. Un compito che richiede di esplicitare tale contenuto soprattutto all'interno della relazione tra operatori e famiglia attraverso specifiche attenzioni comunicative (Ivey & Bradford, 2003) affinché possa crearsi a partire dall'incontro quella piattaforma del "noi" che permette un confronto riflessivo che arricchisce ciascuno della prospettiva dell'altro e definisce a partire dalla negoziazione il campo comune e la modalità con cui procedere.

Nel mondo odierno, globalizzato e in cui è costante l'occasione di entrare in contatto con persone che provengono da contesti culturali altri, le pratiche educative genitoriali rappresentano un prezioso esempio per comprendere quanto la cultura della genitorialità sia innanzitutto profondamente legata a ciò di cui si è fatto esperienza nel corso della propria vita sia in famiglia, sia nel contesto culturale allargato, e a come questi aspetti interagiscono con quelli del proprio ambiente di vita.

Il punto cardinale della relatività culturale insieme a quello dell'atipicità sembrano esortare coloro che operano in campo psico-socio-educativo, medico e politico, ad acquisire consapevolezza della propria lente culturale e a confrontarla costruttivamente con le lenti di coloro con cui si viene in contatto. La lente della propria cultura professionale e il "sapere" tecnico che ne deriva, se da un lato sono senza dubbio preziosi, rischiano, dall'altro, di creare una sorta di "élite culturale" che attiva giochi di forza e di potere nella relazione e che rischia di dimenticare che il "sapere" più appropriato alla situazione e necessario per dare movimento in quel preciso momento può nascere proprio dal reciproco confronto. È importante, dunque, essere capaci di mutare il proprio punto di osservazione per comprendere nel profondo la natura dei comportamenti delle persone e la cultura che sottende ad essi, assumendo quella prospettiva pedagogicamente interculturale che fa dell'incontro e anche della lotta nell'incontro con l'altro un'occasione di reciproco sostegno alla propria crescita, personale e professionale.

2.5 Un approccio biopsicosocioecologico alla resilienza

L'approccio biopsicosocioecologico alle pratiche con bambini e famiglie è finalizzato a progettare la resilienza non solo sostenendo le singole persone e le famiglie rispetto alle loro capacità e ai loro sistemi biologici, psicologici e sociali ma anche lavorando sui sistemi ecologici sociali e ambientali (Ungar, 2020).

I primi tre fanno sostanzialmente riferimento e riprendono il modello bioecologico di Bronfenbrenner (1979, 2005) e vengono esplicitati relativamente alle possibili risposte a fonti di stress o avversità per le quali si guarda alla resilienza come capacità da promuovere e co-costruire.

Innanzitutto, i sistemi biologici fanno riferimento a come dal punto di vista fisiologico il corpo risponde alle condizioni di stress e attiva processi di autoregolazione fisiologica. I sistemi psicologici riguardano la sfera in cui si relazionano i comportamenti che vengono messi in atto, le emozioni con cui si risponde a tali stress e i pensieri con cui viene elaborata la situazione. Va sottolineato che i saperi che provengono dalle neuroscienze e dalla neurofisiologia hanno contribuito enormemente, negli ultimi anni, alla comprensione dei meccanismi che intercorrono tra i sistemi bio-fisiologici e quelli psicologici e hanno offerto, talvolta, anche una prova bio-fisiologica a elementi che altre discipline hanno da tempo messo in luce dal punto di vista teorico e a partire dalla ricerca sulle pratiche di relazione (Siegel, 2010, 2012; Southwick et al., 2014).

Trattasi di elementi che vanno considerati all'interno di una dimensione relazionale e dunque sono connessi con i sistemi sociali che riguardano l'ampio campo delle relazioni. Tra questi si riscontrano i sistemi familiari riguardanti sia la famiglia ristretta che quella allargata con le relative sfide o i sostegni che esse pongono o offrono ai bambini. Seguono le reti sociali e i rapporti con i pari, che avvengono sia in presenza che *online*, le istituzioni educative. Tra i sistemi sociali, si include anche la relazione con gli operatori dei servizi, con gli educatori, gli insegnanti e con tutti coloro che sono impegnati con un ruolo educativo nella relazione con i bambini e le famiglie. Queste persone possono essere considerate come possibili tutori di resilienza (Cyrulnik, 1999; Milani & Ius, 2010b, 2010a) che nell'azione di accompagnamento e nel processo riflessivo della navigazione e negoziazione, prestando attenzione e valorizzando le risorse altrui, e guardando con curioso rispetto le sue difficoltà e partecipando promuovono movimenti resilienti.

Spesso nelle traiettorie biografiche di persone che vivono in situazione di vulnerabilità, si pensi ad esempio ai genitori negligenti, si riscontrano storie difficili caratterizzate da relazioni stressanti o non supportive, da attaccamenti non sicuri. Gli operatori, dunque, diventano tutori di resilienza quando offrono una presenza stabile e continua nel tempo. Mettendosi in un atteggiamento supportivo, attento, non giudicante, curioso ma non inquisitorio, capace di dare nome alle difficoltà ma non denigratorio, i tutori di resilienza si pongono nella relazione con uno "stato mentale compassionevole" (Siegel, 2011, 45) che diventa un elemento chiave perché le stesse

persone possano guardare la loro vicenda con compassione per comprenderla, accoglierla ed essere accompagnati a trasformarla.

Vanno poi considerati i luoghi di lavoro e, più in generale, il sistema economico che promuove o ostacola le opportunità d'impiego e la relativa condizione economica delle famiglie, e i sistemi della sanità e dei servizi alle persone che forniscono accesso a svariate forme di cura. I sistemi macro riguardano, infine, gli aspetti culturali che danno forma ai valori, alle credenze, e alle pratiche quotidiane nelle quali le persone esprimono la loro identità, i sistemi legali che sanzionano i comportamenti e i sistemi politici che definiscono e amministrano le politiche, ad esempio, quelle sociali rivolte alle famiglie in situazione di vulnerabilità.

A questi sistemi che, come evidenziato, possono essere ricondotti al modello bioecologico di Bronfenbrenner, viene aggiunta l'attenzione alle "ecologie fisiche" intese come l'ambiente naturale e l'ambiente materiale costruito che circondano le persone, con i quali esse interagiscono e che influenzano il loro benessere. Si pensi ad esempio all'abitazione delle famiglie, al quartiere, ad avere uno spazio verde vicino casa, ad abitare in un luogo isolato rispetto al centro abitativo in cui ci sono servizi di cui si ha necessità.

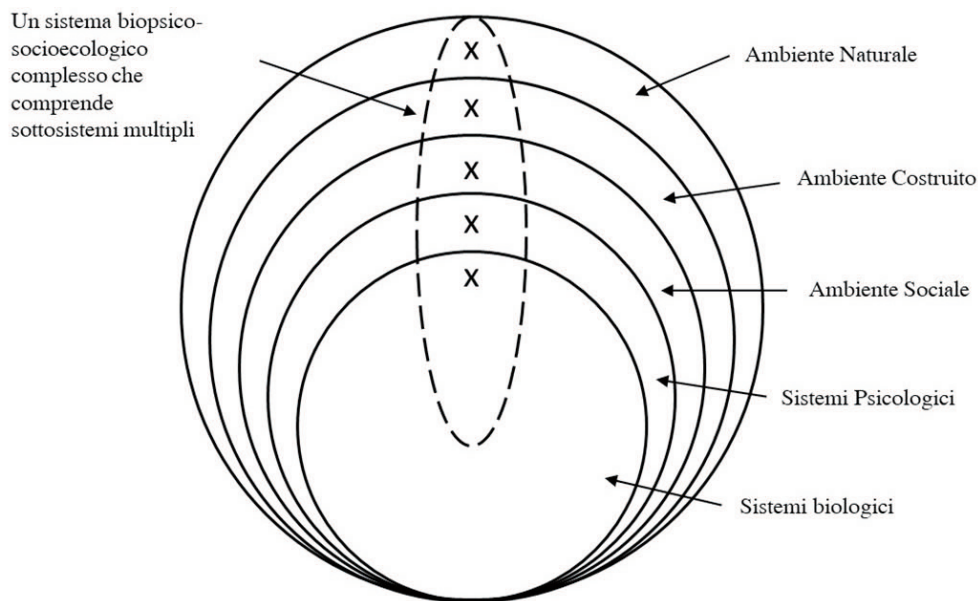


Figura 4 Un modello socio-ecologico che illustra i molti sistemi che influenzano lo sviluppo biopsicosociale della persona (Ungar, 2020, pag. 3)

Questo modello sembra particolarmente in linea con il *capability approach* (Sen, 1993, 1999; Nussbaum, 2011) la cui concettualizzazione mette in evidenza i nessi tra i fattori e le condizioni contestuali, le caratteristiche dei singoli individui e la

capacità delle persone di mettere in campo decisioni, azioni e strategie volte alla propria realizzazione.

A partire da questo modello, si comprende come gli interventi a favore delle persone in situazione di vulnerabilità e orientati a promuovere percorsi resilienti necessitino di un approccio alle pratiche che non guardi solamente all'individuo ma sappia includere nell'analisi e nelle azioni l'attenzione a tutto il mondo delle persone. Modificare l'ambiente offre un impulso che può attivare importanti processi di crescita individuale, dunque risulta essere un elemento chiave organizzare e gestire il lavoro di accompagnamento sapendo intenzionalmente coniugare l'attenzione ai fattori biologici, psicologici e legati alla personalità e alla storia delle persone, con l'attenzione ai fattori relativi alle determinanti sociali che promuovono il loro benessere.

2.5.1 Resilienza e comunità

All'interno del modello sopra proposto, l'elemento comunità rappresenta un potenziale elemento trasversale per i diversi sistemi.

Nell'approccio personalista di Mounier

la persona ci appare come una presenza volta al mondo e alle altre persone, confusa con loro, in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri [...]. Il tu, e in lui il noi, precede l'io, o per lo meno l'accompagna (1982, p. 60).

La persona è dunque parte della comunità umana, luogo costruito attraverso la comunicazione tra le persone e luogo dove ciascuno può trovare se stesso e realizzare il proprio potenziale (Mounier, 1949). Nel pensiero di Mounier ritroviamo la dimensione comunitaria come dimensione sostanziale della persona, non un semplice luogo, un contesto, ma un intreccio di relazioni indispensabili per il divenire umano.

Sul fronte sociologico, Chaskin (2008, 2013) ha delineato quattro concettualizzazioni del termine comunità definendola:

- una *unità affettiva di appartenenza e identità* in cui le persone sono in stretta relazione tra di loro come parenti o amici, e condividono pratiche e norme in contesti quotidiani che riconoscono come caratterizzanti della loro identità;
- una *unità funzionale di produzione e scambio* che fa riferimento alla produzione e allo scambio di beni materiali e relazionali. Questa unità si distingue dalla prima perché non riguarda legami intimi caratterizzati da una continuità affettiva nel tempo, ma riguarda relazioni di tipo funzionale e quindi contingenti e temporanee. In questa unità, inoltre, si comprendono anche i processi di socializzazione, di partecipazione civica e i meccanismi di controllo sociale che si riscontrano nel rapporto tra persona e gruppo allargato di appartenenza;

- una *rete di relazioni* che permette lo scambio tra le persone e che è caratterizzata da diversi livelli di vicinanza tra i vari nodi della rete e dalle conoscenze reciproche (quando le persone conoscono altre persone che io stesso conosco). Si tratta di relazioni leggere, che non si limitano alla comunità locale e che possono essere rappresentate ad esempio da associazioni che forniscono l'accesso o lo scambio di informazioni che vanno oltre ai gruppi che contraddistinguono le prime due unità;
- una *unità di azione collettiva* in corsivo in cui le persone prendono parte attiva ed esprimono le proprie istanze e le volontà politiche.

Mettendo in relazione le concettualizzazioni sulla comunità con il costrutto di resilienza, notiamo che in sintesi la comunità può essere considerata:

- come contesto relazionale in cui sono presenti fattori sociali di rischio o di protezione che promuovono o ostacolano la resilienza dei singoli, delle famiglie o di piccoli gruppi;
- come attore collettivo che risponde in modo resiliente ad una situazione di sfida collettiva, si pensi ad esempio alla comunità-paese in risposta ad un evento drammatico come un terremoto.

In particolare, la comunità intesa come unità di azione collettiva rappresenta un luogo di attivo coinvolgimento politico e sociale che è orientato contemporaneamente verso il bene del singolo e della collettività (Rendtorff, 2014) e dunque luogo di espressione della quinta onda della resilienza.

Come costruire, dunque, una comunità capace di supportare i suoi componenti e di agire su un piano di giustizia sociale?

La risposta secondo Chaskin e colleghi (2001) sta nell'integrazione tra il capitale culturale, umano e sociale (Bourdieu, 1986) con le risorse presenti e con le abilità organizzative e di leadership per definire il concetto di *community capacity* il quale coinvolge sempre quattro dimensioni:

- il senso che riguarda la connessione e la coesione tra le persone e il sentimento di essere coinvolti in questioni che le riguardano,
- l'impegno e dunque la responsabilità di agire come rappresentante o *stakeholder*,
- il *problem solving* che comporta il prendere decisioni, agire e avere un impatto concreto, e
- l'accesso alle risorse (economiche, umane, fisiche e politiche) all'interno e all'esterno della comunità.

La costruzione di una comunità capace di attivarsi per i suoi componenti richiede di aver cura degli aspetti organizzativi, di gestione, di leadership e della relazione tra le diverse organizzazioni presenti all'interno della comunità stessa, al fine di poter introdurre azioni concrete al fine di raggiungere i risultati collettivi che sono stati stabiliti, di promuovere *empowerment* e di agire per cambiare le condizioni di svantaggio e disuguaglianza sociale consentendo a ciascun componente, a seconda delle proprie capacità, di portare il proprio contributo *per* la comunità, *con* la comunità e

all'*interno* di essa (Chaskin et al., 2001; Doyle, Ward, & Early, 2018; Wallerstein, Minkler, Carter-Edwards, Avila, & Sánchez, 2015).

Le considerazioni portate in riferimento alla comunità ci sembrano rappresentare interessanti proposte di sviluppo finalizzato ad un progettare resiliente non solo con la persona ma anche con la comunità. Sono, pertanto, un invito ad innovare il lavoro nei servizi con le famiglie in situazione di vulnerabilità sperimentando innanzitutto nuove forme di *governance* e di organizzazione che consentano di implementare nuovi interventi e di varcare le soglie degli ambiti professionali per abitare terre di frontiera poco esplorate o esplorate con rigidità.

Quali interventi introdurre? Dove? Come? Rivolti a chi? Solo ai bambini delle famiglie in difficoltà o a tutti? Solo presso il domicilio della famiglia e negli spazi dei servizi o anche in contesti collettivi a cui tutti partecipano, senza distinzione fra “chi è seguito dai servizi per ha dei problemi” e chi no? Con quali costi?

Si pensi ad esempio a come organizzare un intervento a scuola, anche a partire da una situazione contingente di difficoltà di una famiglia, possa generare movimenti che riguardano e sono a beneficio non solo del bambino target dell'intervento dei servizi, ma di tutta la comunità nella quale comprendiamo tutti i bambini e le bambine, i genitori, gli insegnanti, il rapporto tra insegnanti e operatori sociali, le rappresentazioni culturali rispetto al lavoro della scuola e dei servizi. Per fare questo è necessario che le forme di *governance* e di organizzazione siano, da una parte, legittimate e sostenute dalla componente politica e, dall'altra, che gli operatori vengano accompagnati, attraverso processi formativi continui, ad accrescere il loro repertorio di competenze professionali per agire in contesti e modalità nuove e per promuovere nuove modalità di coinvolgimento e di partecipazione delle persone che accedono ai servizi, delle persone impegnate in relazioni solidali nei confronti degli altri e dei professioni già sul campo (Di Masi, 2017; Ius, 2019b, 2020a, 2020b).

2.6 Strumenti per la navigazione e la negoziazione dell'équipe

Nei paragrafi precedenti il termine risorsa è stato utilizzato per identificare ciò che consente alle persone di attivare risposte di adattamento positivo a situazioni avverse e di intraprendere e promuovere movimenti resilienti. Le risorse, inoltre, sono state presentate come complemento oggetto di entrambi i verbi navigare e negoziare. Nel concludere questo capitolo presentiamo due strumenti che potrebbero risultare utili per le équipe che lavorano con le famiglie in situazione di vulnerabilità

2.5.1 Un arcipelago di sette risorse per la resilienza

All'interno del suo approfondimento Ungar (2020) identifica sette principali fattori che vengono associati alla resilienza e che le ricerche dimostrano essere predittivi di movimenti resilienti in persone che vivono situazioni di difficoltà. L'autore li considera allo stesso tempo fattori e risorse, e dunque vanno inclusi all'interno della definizione di resilienza come navigazione/negoziazione precedentemente proposta.

Questi sette fattori/risorse sono:

Relazioni: con persone significative, coetanei, educatori, e componenti della famiglia all'interno della propria casa e della comunità.

Identità: un senso personale e collettivo della propria identità, di chi si è, che alimenta sentimenti di soddisfazione e di fierezza rispetto al sé; il senso di avere uno scopo nella vita; l'essere consapevoli delle proprie forze e delle proprie debolezze e sapere dare loro valore; le aspirazioni; le credenze e i valori; l'identità spirituale religiosa.

Potere e controllo: le esperienze di essere capace di prendersi cura di sé e degli altri; efficacia personale e politica; l'abilità di cambiare efficacemente all'interno dell'ambiente sociale e fisico per poter accedere alle risorse; il potere politico come possibilità di agire.

Giustizia sociale: esperienze relative a trovare un ruolo significativo all'interno della comunità; l'uguaglianza sociale; il diritto a partecipare; le opportunità di dare un contributo.

Accesso a risorse materiali: la disponibilità di risorse finanziarie e educative; servizi sanitari; opportunità lavorative; la disponibilità di cibo, vestiario e di un luogo dove vivere.

Coesione: l'equilibrio fra gli interessi personali e il senso di responsabilità verso il bene comune; il sentire di essere parte socialmente e spiritualmente di qualcosa più grande di sé; il sentire che la vita di ciascuno ha significato.

Aderenza culturale: aderenza alle pratiche quotidiane basate sulla cultura; esprimere e far valere i propri valori e le proprie credenze che sono state trasmessi dai membri di altre generazioni o all'interno della stessa generazione; partecipazione alle pratiche culturali in famiglia e nella comunità (Ungar, 2020, pag. 17).

Tutti gli elementi elencati racchiudono in sé molteplici aspetti che possono essere osservati come:

- fattori che hanno portato a esiti resilienti, in termini retrospettivi per comprendere il processo di resilienza nella storia di una persona, o
- risorsa da promuovere, in termini prospettivi e progettuali per alimentare processi di adattamento o di cambiamento positivo.

Inoltre, tutti e sette, coniugano due prospettive: quella delle risorse interne relative all'individualità di ogni singola persona e quella delle risorse esterne relative all'interazione con la persona e il suo ambiente.

A partire dall'approccio biopsicosocioecologico, nel considerare tali fattori come elementi che rappresentano vie di liberazione quando intesi come risorse da promuovere per dare avvio o alimentare movimenti resilienti, o che mantengono forme di oppressione quando invece non vengono promossi, pare interessante ribadire che è l'interazione dinamica tra di essi che può "fare la differenza".

In tal senso, viene in aiuto la prospettiva foucaultiana rispetto all'urgenza di portare a consapevolezza nel lavoro dei servizi sul potere che i *discorsi* sulle persone e i relativi saperi agiscono (Powell, 2013) e sulla necessità di guardare alle risorse non tanto per definire “chi siamo” ma come modalità per “rifiutare chi siamo” e le identità e immagini rigide delineate nella relazione tra persona e società al fine di aprire la strada attraverso la quale immaginare e raggiungere ciò che potremmo essere (Foucault, 1982, pag. 216).

In aggiunta, si richiama il concetto di intersezionalità che riguarda e approfondisce le modalità di relazione tra soggetto e ambiente e come i sistemi di significato, di appartenenza, di valorizzazione e di discriminazione, in merito alle diverse componenti personali e sociali, impattano sui processi di oppressione o di liberazione dell'identità di ciascuno e della manifestazione del suo contributo nel mondo (Valentine, 2007; Zoletto, 2020).

Per questa ragione, suggeriamo di utilizzare la rappresentazione grafica che Ungar delinea (Ungar, 2020, pag. 207) come un possibile strumento che l'équipe può utilizzare sia nel contesto degli incontri in gruppo sia negli incontri degli operatori con le persone della famiglia, non con un approccio classificatorio, e dunque che non segue uno dei punti cardinali, ma come spazio di apertura in un cui rimbalzare verso il possibile ancora in potenza.

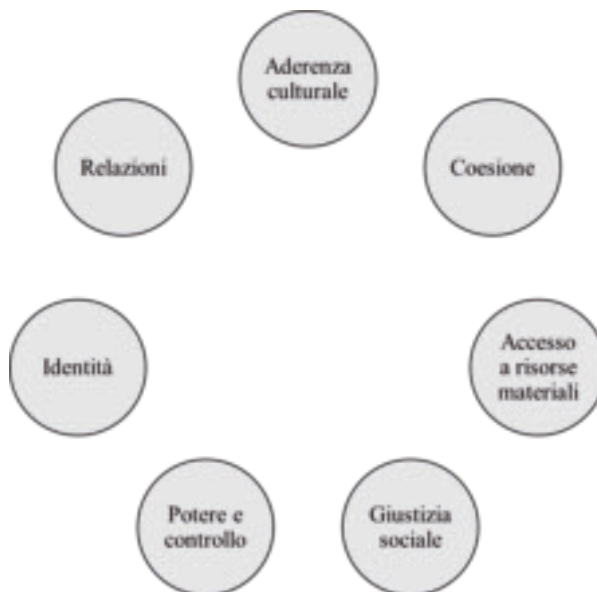


Figura 5 Le sette risorse (elaborazione da Ungar, 2020, pag. 206)

L'invito è di utilizzare la figura come una mappa che aiuta a navigare le risorse soffermando la propria imbarcazione su ciascuna isola di questo arcipelago e di accompagnare la persona e l'équipe ad esplorare ciascun elemento nelle due prospettive (risorsa interna e risorsa esterna) scrivendo rispettivamente all'interno e

all'esterno dell'area delimitata dall'immagine qualche appunto per evidenziare le risorse identificate rispetto alla situazione concreta della persona o della famiglia. Lo strumento può essere inoltre utilizzato per fare emergere ed evidenziare anche bisogni o desideri in riferimento a risorse che al momento non sono disponibili o accessibili e che si ritengono utili per lo sviluppo.

Oltre all'azione di navigare, l'équipe può comprendere quali sono i significati che le persone o la famiglia danno alle risorse a loro disposizione con l'obiettivo di discutere e negoziare nuovi significati e di includere e utilizzare tali risorse all'interno della progettazione.

2.5.2 Abilità di navigazione e negoziazione per le pratiche dei servizi

Quanto proposto finora come cornice teorica per il progettare resiliente ha messo in luce i possibili diversi livelli e campi d'azione per la promozione di percorsi resilienti: individuale, familiare, sociale, comunitario, macro. Talvolta si è fatto riferimento al lavoro dell'educatore, o dell'operatore sociale, altre all'équipe o gruppi di lavoro. È stata richiamata la responsabilità professionale di ciascun operatore nel far proprio il ruolo di tutore di resilienza nei confronti delle persone e delle famiglie sia in riferimento ad azioni a loro dirette, nei micro e mesosistemi, sia ad azioni indirette attraverso pratiche a livello di eso e macrosistema. Inoltre, è stata più volte richiamata la responsabilità dell'équipe, un gruppo di lavoro che non può che essere e costantemente farsi partecipativo e multidisciplinare perché ha bisogno:

- della partecipazione di tutti, *in primis* dei destinatari principali dell'intervento ossia i bambini, i genitori e le loro famiglie, perché il cammino del movimento resiliente non può essere pedagogicamente progettato se non si tengono in considerazione le caratteristiche, le risorse e le modalità di movimento (la condizione fisica, le scarpe, lo zaino, l'allenamento al camminare, la velocità, il cibo per la merenda,...) di tutte le persone, perché la trasformazione è un compito collettivo;
- di disporre di diversi sguardi e attenzioni provenienti dalle diverse discipline e dunque di tenere sguardi complessi su questioni complesse, data la complessità delle situazioni con cui opera;
- di intersoggettività come elemento processuale che fa la differenza quando si tratta di ampliare la comprensione dei fenomeni, di trovare soluzioni, di generare pensieri e alternative, di co-produrre per il bene comune (Hart et al., 2016; Ius, 2019a, 2020a; Milani, 2018).

L'équipe è chiamata a progettare resiliente non solo pensando ai risultati da raggiungere, ma anche all'intenzionale promozione e messa a disposizione di risorse nella comunità attraverso il coinvolgimento di nuove persone affinché i bambini ricevano risposte maggiormente appropriate ai loro bisogni di crescita e le famiglie aumentino il loro benessere e il loro *potere* (cfr. par. 1.2.1). L'équipe progetta resiliente proprio a partire da se stessa e in se stessa. Soprattutto in riferimento alle famiglie che si confrontano con questioni legate alla negligenza e con le relative perturbazioni nelle relazioni intrafamiliari e nelle relazioni tra famiglia e ambiente

sociale, l'équipe può rappresentare un esempio di comunità nella comunità, di "comunità in miniatura" (Dewey, 1946) finalizzata non a un mero apprendimento funzionale ma a un luogo di "una democrazia da costruire sulla base di un processo di partecipazione dove la relazione interpersonale, faccia a faccia, sia la via per rimettere insieme gli individui" (Milan, 2020, pag. 117). L'équipe è un laboratorio che, a seconda dei bisogni, delle persone e dei diversi legami tra di esse, degli specifici ambiti disciplinari e professionali coinvolti, nei diversi tempi, può sperimentare e introdurre attenzioni e azioni relative a tutte le quattro dimensioni con cui sopra è stata definita la comunità: unità affettiva, funzionale, di azione collettiva e rete di scambio.

L'équipe si configura, dunque, come un sistema che ha il compito sia di guardare a come vengono attivati processi resilienti al suo interno, sia di promuovere processi resilienti nei sistemi con cui entra in contatto. La resilienza nei sistemi è connessa alla loro capacità di essere aperti, pronti a muoversi in modo dinamico e a mantenere uno sguardo di complessità, a promuovere la connessione tra le parti già in relazione e a costruire ponti con nuove persone o nuovi sistemi, a essere disponibili a sperimentare, a provare insieme nuove modalità, e a considerarsi in costante e continuo apprendimento grazie al contributo che tutti portano nel percorso e alle soste riflessive che vengono intenzionalmente programmate, e infine a promuovere una piena partecipazione di tutti attraverso un approccio inclusivo alla diversità (Ungar, 2018).

Quale supporto, oltre alla bussola, può essere offerto all'équipe per integrare la navigazione e la negoziazione dentro al progettare resiliente con le famiglie e perché il modello biopsicosocioecologico diventi modello intenzionale per le pratiche? Per rispondere a tale interrogativo si propongono venti abilità, dieci per la navigazione e dieci per la negoziazione, sulle quali Ungar (2011a, 2020) organizza l'orientamento nel lavoro con bambini e ragazzi con bisogni complessi e con famiglie in contesti di vulnerabilità. Tali abilità vengono qui elencate dopo essere state tradotte e adattate per il contesto di lavoro in équipe con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Trattasi di abilità che possono essere promosse e apprese all'interno di contesti di formazione di base o formazione continua dei professionisti, contemporaneamente, di abilità che è importante ricordare di utilizzare nel percorso di lavoro con le famiglie.

Al fine di rendere l'elenco di agile e veloce lettura e perché possa essere utilizzato più come base da cui partire all'esplorazione del *territorio* come luogo in cui sostare per l'approfondimento riflessivo, le abilità vengono presentate in modo sintetico perché possano essere sia considerate come un elemento a cui prestare attenzione e da introdurre o promuovere nella pratica operativa, sia trasformate in domande che l'équipe si pone per interrogarsi e valutare in che misura e modalità sta procedendo con un movimento resiliente e sta, di conseguenza, connotando il suo progettare come resiliente. È stato scelto di utilizzare il termine di famiglia per intendere la *micro-comunità familiare* che compone parte della *micro-comunità équipe*. L'invito, nell'esplorare le abilità e nel leggere la parola *famiglia* all'interno di esse, è di mantenere uno sguardo multisfaccettato capace, a seconda della situazione, di

considerare i contenuti che l'abilità propone riferiti alla famiglia come unità d'insieme, alle singole persone che la compongono e alle relazioni tra i suoi componenti.

Abilità di navigazione

- 1) *Rendere le risorse disponibili.* Identificare le risorse interne ed esterne che sono disponibili e che potrebbero aiutare la famiglia a stare bene in diversi modi.
- 2) *Rendere le risorse accessibili.* Discutere su come rendere le risorse disponibili più accessibili per la famiglia (trasporti, significati, ...).
- 3) *Esplorare che cosa ostacola il cambiamento.* Discutere sugli ostacoli (anche relativi all'organizzazione dei servizi) che la famiglia incontra e sulle risorse di cui probabilmente avrebbe bisogno per superarli.
- 4) *Costruire ponti con nuovi servizi e nuovi supporti.* Discutere con la famiglia sui servizi e su altri supporti di loro conoscenza che potrebbero essere d'aiuto.
- 5) *Chiedere che cos'è significativo.* Raccogliere il punto di vista della famiglia sulle risorse che ritengono più importanti a partire dal loro contesto e della loro cultura.
- 6) *Mantenere le soluzioni tanto complesse quanto sono complessi i problemi che intendono risolvere.* Esplorare soluzioni in un modo multi-sistemico, Mettere a disposizione diversi servizi e supporti e offrire aiuto per far fronte alla situazione complessa insieme con la famiglia allargata, la scuola, la comunità e altri servizi del territorio.
- 7) *Trovare alleati e persone solidali.* Esplorare chi (persone della rete informale o servizi formali) può aiutare la famiglia ad accedere le nuove risorse e a mettere in pratica nuove azioni per far fronte alla situazione.
- 8) *Chiedere quali strategie di fronteggiamento della situazione sono ben adattive o mal adattive (resilienza nascosta).* Esplorare con la famiglia se le soluzioni che ha utilizzato/utilizza per far fronte alla situazione stanno funzionando oppure no, e riflettere sulle conseguenze che le decisioni che vengono prese in famiglia hanno su tutti i componenti del nucleo stesso.
- 9) *Esplorare il livello di motivazione.* Discutere per comprendere il livello di motivazione della famiglia rispetto al mettere in campo nuove soluzioni e nuove azioni e dei servizi e della comunità rispetto a quali risorse mettere a disposizione perché le persone possano cambiare.
- 10) *Sostenere.* Promuovere l'advocacy facendosi portatori della voce della famiglia e aiutandola a far sentire la propria voce per rendere le risorse più disponibili e accessibili per essa e per tutti i suoi componenti.

Abilità di negoziazione

- 1) *Pensieri e sentimenti.* Esplorare con la famiglia pensieri e sentimenti rispetto alle difficoltà che sta vivendo e che la hanno portata ad accedere ai servizi.
- 2) *Contesto.* Esplorare il contesto della vulnerabilità e della negligenza, come le difficoltà vengono definite dalla famiglia e dalle diverse persone coinvolte e

- quali sono le condizioni sociali, economiche e politiche che alimentano le difficoltà rilevate.
- 3) *Responsabilità*. Discutere con la famiglia su chi ha la responsabilità di agire: la famiglia rispetto a cambiare i modelli e le strategie con cui sta facendo fronte alla situazione e che stanno creando difficoltà nella sua vita, gli operatori nelle azioni e modalità di implementare gli interventi.
 - 4) *Dare voce*. Aiutare la famiglia a far sentire la sua voce e ad essere ascoltata rispetto alla sua situazione e alla necessità di accedere a risorse che possono migliorare la sua vita.
 - 5) *Dare nuovi nomi*. Offrire nuovi e diversi nomi a “problemi vecchi” ed esplorare il significato che queste nuove descrizioni ricoprono sia per le persone della famiglia sia per gli operatori dell'équipe.
 - 6) *Trovare definizioni in cui riconoscersi*. La famiglia è accompagnata a scegliere uno o più modi (nomi, descrizioni) per identificare la loro situazione che siano corrispondenti al loro modo di vedere il mondo. Gli operatori si sintonizzano con tali definizioni e discutono con la famiglia eventuali preoccupazioni in merito alla loro situazione.
 - 7) *Risorse*. Lavorare insieme per trovare risorse interne ed esterne di cui si necessita per poter implementare nuove soluzioni.
 - 8) *Possibilità*. La famiglia viene aiutata a sperimentare possibilità di cambiamento e a comprendere come queste possano essere maggiori rispetto a ciò che essa stessa si aspettava.
 - 9) *Risultati*. Operatori e famiglia identificano i momenti in cui i componenti della famiglia introducono nuove modalità di far fronte alla loro situazione, discutono su questi risultati e su quali sono le persone che la famiglia conosce che possono osservare e riconoscere tali modalità.
 - 10) *Percezione*. L'équipe aiuta la famiglia a trovare modi perché le persone all'esterno della famiglia possano riconoscere il loro cambiamento e valorizzare il fatto che la famiglia sta *facendo meglio* di quanto ci si aspettasse.

(Ungar, 2020, pagg. 186–191, traduzione e adattamento per il contesto di lavoro in équipe con le famiglie)

3. Il Mondo del Bambino: una cornice triangolare per un mondo a tuttotondo

3.1 Esplorare il Mondo a domande⁹

Di cosa si compone il Mondo di un bambino? A che cosa si fa riferimento quando si vuole comprenderlo? Quali persone possono contribuire a tale comprensione? A partire da quale punto di vista? Con quali occhiali? Da quale posizione? Esterna, di chi non appartiene a quel mondo, o interna, di chi quel mondo lo abita insieme al bambino? Come tenere conto dei cambiamenti che avvengono nel tempo?

Questi interrogativi con i quali prende avvio il presente capitolo evidenziano alcune questioni che è necessario considerare nel momento in cui si trova di fronte al compito di prendere in esame il mondo di un bambino e la sua situazione di vita, con l'obiettivo di comprenderla per delineare le direzioni per accompagnare lui e la sua famiglia in un percorso di crescita e sviluppo.

Diventa imprescindibile dunque guardare alle sue caratteristiche individuali, che fanno riferimento alla sua personalità, alle sue qualità in termini di risorse e di debolezze, al suo corredo genetico, al suo modo di pensare, di agire, di stare con gli altri, di esprimersi, provare sentimenti e imparare. E poi anche guardare a quali sono le persone che si prendono cura di lui e a come queste rispondono ai suoi bisogni di crescita, promuovendo il suo sviluppo, prestando attenzione, inoltre, anche ai luoghi in cui tutto questo avviene. Si tratta dunque di un Mondo estremamente complesso e articolato dove sono molteplici i soggetti che possono portare il proprio punto di vista che potrebbe cogliere svariati elementi che lo compongono o solamente alcuni. Persone che potrebbero essere il bambino stesso, i suoi genitori e/o chi si prende cura di lui, a seconda della composizione della sua famiglia e della sua storia, altre figure di riferimento, i suoi insegnanti, amici, parenti e persone della comunità in cui egli vive e con cui è in contatto, professionisti dell'area socioeducativa e di quella sanitaria ecc. Il punto di vista di ciascuno non rappresenta la verità assoluta ma consiste nel "riflesso" di ciò che la persona coglie e può cogliere e che, integrato con i riflessi degli altri, concorre nel co-creare una "riflessione" comune, una mappa che sarà sempre non esaustiva di complessità territoriale, ma che tuttavia la può rappresentare, per approssimazione. Tale riflesso sarà inevitabilmente influenzato da come ciascuno guarda quel mondo, dagli occhiali che si indossano, le cui lenti sono

⁹ Il presente capitolo riprende, rielaborandola, una parte della sezione dedicata agli strumenti contenuta ne "Il quaderno di P.I.P.P.I." (Milani, Ius, et al., 2015, pagg. 7–20, sezione 5) e delle *Linee di indirizzo*, come esito di un lavoro di LabRIEF di cui sono stato uno degli autori principali. La presentazione del modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* è stata, infatti, inserita all'interno delle *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (MLPS, 2018) in quanto tale modello è stato assunto come proposta di referenziale teorico per l'implementazione e la diffusione delle *Linee di indirizzo* nel territorio nazionale.

formate delle esperienze, dai sentimenti, dal proprio “modo di funzionare e di pensare”, dai propri habitus, dalle teorie implicite ed esplicite, elementi questi ultimi che rappresentano un patrimonio estremamente articolato se, ad esempio, pensiamo ai riferimenti teorici che provengono dagli studi sullo sviluppo del bambino, sul funzionamento familiare, sulle reti sociali ecc.

A che scopo, infine, attiviamo tale analisi? Potrebbe essere per un mero fine conoscitivo, che poco si allinea con l’orizzonte volto all’agire educativo del presente volume, oppure con l’obiettivo di conoscere un po’ di più quel mondo e comprendere come rendere più intenzionali i passi con i quali muoversi all’interno di esso e come sostenere i movimenti delle altre persone che lo abitano al fine di promuoverne lo sviluppo (l’agire progettuale).

Il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* rappresenta una cornice teorica e uno strumento a supporto dei diversi professionisti e di tutta l’équipe per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia, facendo riferimento alle tre dimensioni fondamentali che compongono il benessere di un bambino: i bisogni di sviluppo del bambino, le risposte delle figure parentali per soddisfare tali bisogni e i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni.

Si tratta di uno strumento, utile nella fase di analisi della situazione, di progettazione e di monitoraggio, che facilita l’orientamento nel “mondo”: permette l’incontro delle idee e contemporaneamente rappresenta il luogo in cui condividerle, depositarle, ordinarle e metterle in relazione tra di loro attraverso una modalità che sia rispettosa e che valorizzi il punto di vista di ciascuno, e che consenta di negoziare insieme affinché le parole non vengano solo raccolte, ma siano comprese e vivificate in funzione di un miglioramento o un cambiamento da raggiungere insieme (Milani, Serbati, & Ius, 2015). Una cornice e uno strumento che risulta ancora più utile quanto ci si trova di fronte o all’interno di territori che presentano una situazione di difficoltà o di crisi, di vulnerabilità e di negligenza parentale, a partire dalla quale le persone sono intercettate dai servizi, vi giungono autonomamente o sono invitate a rivolgersi ai servizi per ricevere un sostegno corrispondente con i bisogni che la loro situazione esprime.

A proposito dell’esperienza di crisi, il filosofo Paul Ricoeur afferma che quando un soggetto sperimenta la propria situazione come crisi, si trova nello stato di non sapere più qual è il suo “posto nell’universo”. Tuttavia, è proprio quel trovarsi disorientato che rappresenta l’occasione per “aprire la strada al divenire persona” e a trovare un nuovo posto per sé a partire dalle proprie scelte trasformandosi da “spettatore disinteressato” a “uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo” (Ricoeur, 1990, pagg. 31–32). In aggiunta, l’antropologo Marc Augè (1992, 2008) afferma che l’epoca attuale è caratterizzata dalla presenza sempre più frequente di “nonluoghi” (spazi frequentati da individui anonimi che si riconoscono come simili tra loro ma in cui rimangono anonimi, senza legami con l’altro e dunque soli) e “non-tempi” (caratterizzati da un eterno presente che impedisce di volgersi al futuro in termini di speranza, crescita e cambiamento).

L'esperienza del trovarsi desituati nel proprio territorio, con strumenti deboli o strumenti mancanti per orientarsi o per procedere il percorso, disorientati e affaticati dalle esperienze incontrate nella propria traiettoria di vita diventa ancora più complessa. *Il Mondo del Bambino* rappresenta, per tutte le situazioni e soprattutto per quelle che vivono la fatica di tale disorientamento, un modello attraverso il quale poter costruire una mappa "personalizzata", e dunque non anonima, del mondo di ciascun bambino, in cui egli è protagonista. Questo avviene grazie all'offerta di uno "spazio" e un "tempo" che consente a tutte le persone di "situarsi" e di promuovere in modo responsabile le scelte riguardanti la direzione e la modalità del proprio agire.

3.2 Dall'Assessment Framework a Il Mondo del Bambino: un excursus storico

Il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* rappresenta la traduzione e l'adattamento al contesto italiano del modello dell'*Assessment Framework* ideato all'interno del programma *Looking After Children* (J. Gray, 2002) che il governo inglese ha avviato a partire dagli anni Novanta (Department of Health, 2005; Horwath, 2001; Parker, Ward, Jackson, Aldgate, & Wedge, 1991; H. K. Ward, 1995) con l'obiettivo di rispondere con maggiore appropriatezza agli interventi sociali finalizzati a sostenere lo sviluppo ottimale dei bambini nel lavoro dei servizi (*children looked after*).

Trattasi di un programma sviluppatosi a seguito della riforma della legislazione minorile *Children Act* del 1989 per dare attuazione alle riflessioni istituzionali riguardanti la conduzione di interventi sociali rivolti non solo a bambini che si trovano in situazioni di abuso e maltrattamento, ma anche a tutti quelli che vivono situazioni di rischio a diversi livelli. L'esperienza inglese aveva, infatti, notato per i primi, la presenza di un'attenzione estremamente particolareggiata e organizzata dal punto di vista dell'intervento dei servizi, mentre per i secondi una minor organizzazione. Questo, nonostante tali bambini (denominati *children in need*), nel caso non vengano intercettati e inseriti in un percorso di sostegno da parte dei servizi sociali, siano a rischio di raggiungere o mantenere un livello di salute e di sviluppo positivo, o addirittura di vedere un peggioramento di tale livello.

All'interno di *Looking after children* è stato ideato il modello triangolare dell'*Assessment Framework* che organizza l'analisi delle situazioni di bambini e famiglie e i relativi interventi di supporto sociale ponendo il focus sui bisogni di sviluppo dei bambini, sulle capacità dei genitori o di chi si prende cura del bambino di rispondere a tali bisogni, e sui fattori ambientali che descrivono il contesto di vita del bambino. Ciascuna di queste tre dimensioni rappresenta rispettivamente i tre lati. Tale modello, utilizzato in un primo momento per migliorare e riqualificare gli interventi rivolti a situazioni di tutela e protezione dei bambini, successivamente è stato assunto anche all'interno di servizi cosiddetti non specialistici e orientati a percorsi preventivi, al fine di consentire l'individuazione di interventi volti alla promozione del benessere del bambino e del suo sviluppo ottimale nel continuum di tutti i contesti di lavoro

con bambini e famiglie (Every child matters, Department for Education and Skills, 2003). Si nota dunque come la spinta ad una miglior organizzazione e gestione dell'intervento dei servizi abbia portato con sé anche un movimento di natura culturale il quale, a partire da un target rivolto alla protezione e tutela, ha ampliato il suo focus nei confronti di tutti i bambini. In tal modo è emerso non tanto il bisogno di disporre di modelli specifici basati sulla tipologia di situazione che il bambino "porta", quanto l'opportunità di disporre di un quadro comune su come il bambino "vive" che sia utilizzabile per "ogni" bambino e che possa aprirsi ad approfondimenti e all'organizzazione di interventi coerenti con la situazione specifica di ciascuno.

Un sistema, dunque, che si sviluppa lungo il continuum che contiene le cosiddette "tre P" delle aree di intervento – promozione, prevenzione e protezione – e che

vede a un estremo i servizi/interventi rivolti a genitori e famiglie in cui i bambini sono in situazione di "normalità", fino all'altro estremo relativo ai servizi/interventi rivolti a genitori e famiglie in cui bambini hanno bisogno di interventi specifici ossia dai bambini in protezione fino a quelli adottabili/adottati (Milani, 2018, pag. 107).

Successivamente, l'esperienza *GIRFEC* (Getting It Right For Every Child, The Scottish Government, 2008) si è resa promotrice della diffusione anche in Scozia del modello in tutti i settori che si occupano di costruire il benessere dei bambini, compresi quelli non specialistici, operandone una rivisitazione grafica finalizzata a promuovere la partecipazione e a coinvolgere maggiormente bambini, genitori e famiglie stesse nel processo di analisi della situazione. Il modello in pochi anni si è diffuso in svariati Paesi, tra cui Canada, Australia, Nuova Zelanda, Belgio, Norvegia, Spagna, Svezia, Ungheria, Polonia, Macedonia e Russia (Lemay & Ghazal, 2008).

Gli strumenti utilizzati in queste differenti esperienze internazionali sono stati oggetto di una rielaborazione da parte di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e intervento in Educazione Familiare) che ha portato alla formulazione del modello multidimensionale definito *Il Mondo del Bambino* sperimentandolo, nella sua prima versione, a partire dal 2010 all'interno del Progetto di Ricerca di Ateneo dell'Università di Padova denominato "A cosa serve allontanare i minori dalle famiglie di origine?". Tale progetto era finalizzato a supportare e accompagnare la progettualità degli operatori che si occupano di protezione e cura dei bambini sia nella fase di analisi della situazione sia in quella più prettamente progettuale (definizione degli obiettivi, delle azioni di intervento e degli indicatori di risultato) (Ius, Serbati, Me, & Milani, 2011; Serbati, Ius, Me, & Milani, 2011). Dal 2011, *Il Mondo del Bambino* è stato adottato anche nel Programma Nazionale P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione realizzato da LabRIEF in partenariato con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e con 10 Città Riservatarie del Fondo della legge 285. A seguito del primo biennio di sperimentazione di P.I.P.P.I., grazie al lavoro di ricerca partecipativa tra ricercatori e operatori partecipanti al programma, il modello è stato parzialmente rivisto e riprogettato sia nei contenuti che lo compongono, sia per quanto concerne gli aspetti grafici, al fine di renderlo il più possibile fruibile dagli operatori nel lavoro con le famiglie, come verrà illustrato nei prossimi

paragrafi (Milani, Ius, et al., 2015; Serbati & Milani, 2013). Questa seconda versione è stata utilizzata a partire dal 2013 nei diversi ambiti territoriali che hanno aderito al programma P.I.P.P.I. (oltre 200) e all'interno di altri progetti coordinati da LaBRIEF¹⁰. La struttura de *Il Mondo del Bambino*, come vedremo nel capitolo quarto e cinque, funge da base per progettare lo strumento informatico denominato “*RPMonline*”.

Il Mondo del Bambino propone di guardare alla vita di ogni bambino tenendo conto del suo ecosistema, a cui anche chi osserva appartiene, a prescindere dalla prossimità relazionale vissuta con il bambino. Inoltre, rappresenta un modello operativo centrato non sui problemi, ma sui bisogni e quindi sui diritti dei bambini. Il focus sui bisogni di sviluppo del bambino consente di comprendere la sua esistenza in una dimensione temporale e progettuale, dunque non solo per quello che egli è nel qui e ora, ma anche per il potenziale, per ciò che egli che può divenire in prospettiva futura.

Focalizzarsi sul bambino in situazione di bisogno piuttosto che sui suoi problemi significa mettersi in condizione di osservare i genitori, i bambini e le relazioni che questi hanno tra di loro e con il loro ambiente, al fine di cogliere quali sono i concreti bisogni del bambino per valutarne il grado di soddisfacimento e co-progettare azioni condivise da mettere in atto per garantire al bambino le risposte di cui necessita.

Il Mondo del Bambino viene utilizzato all'interno dell'approccio della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (cfr. par. 1.2.2) che fa della condivisione delle “culture” e dei “saperi”, grazie alla partecipazione di tutti coloro che hanno interesse verso il bambino, il motore che dà avvio ad ogni processo il quale, in quanto volto alla crescita del bambino e del suo sistema, si fa trasformativo. Un approccio che discostandosi dal modello problema-diagnosi-risposta, non è centrato su quanto gli esperti fanno con il bambino (le loro valutazioni, le loro prescrizioni, le loro azioni ecc.), dove, anche se si considerano i bisogni, lo si fa in funzione di mancanze. Al contrario, la sua postura consiste nel porre al centro il bambino e le sue relazioni al fine di comprenderne la vita attraverso i legami che egli intrattiene con il suo contesto prossimo, e di condividere collettivamente tale comprensione non perché qualcuno (ad esempio un professionista) identifichi soluzioni puntuali a dei problemi, ma per delineare insieme (bambino, famiglia, operatori ecc. a seconda della situazione e delle possibilità e capacità di ciascuno) risposte concertate ai bisogni. Sarà dunque l'organizzazione sociale intorno al bambino a divenire il territorio sul quale costruire le diverse risposte, per questo è necessario il lavoro multiprofessionale e interistituzionale (Aldgate, Jones, Rose, & Jeffery, 2006; Chamberland et al., 2012).

Il Mondo del Bambino consente di esprimere e condividere i diversi saperi, formali e informali, riguardo ogni bambino e al suo entourage relazionale. Rispetto ai saperi cosiddetti formali, cioè quelli provenienti dalle varie discipline che studiano e riflettono su bambini, genitori e comunità, *Il Mondo del Bambino* non intende

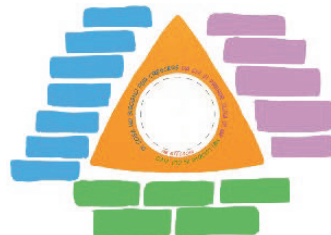
¹⁰ Vedi paragrafo 4.5.6. L'utilizzo di *RPMonline* negli anni.

offrire una nuova teoria, annullando le altre. Al contrario, mira ad integrare i concetti e gli sguardi delle varie discipline e, grazie alla sua struttura schematica, a rendere più agevole la loro condivisione con le persone coinvolte (colleghi professionisti, genitori, bambini, altre persone della comunità). In ciascun lato del triangolo si fa riferimento a molteplici teorie, riconosciute dalla comunità scientifica e dei professionisti come di cruciale rilevanza nel lavoro con i bambini e le famiglie, e possono esserne associate anche delle nuove. Si pensi ad esempio, per quanto riguarda il bambino, alla letteratura sullo sviluppo infantile, alla teoria dell'attaccamento, alla già citata resilienza con la riflessione sui fattori di rischio e di protezione, agli studi sull'apprendimento e a quelli che fanno riferimento ai diritti, alla partecipazione e all'*agency* dei bambini. Rispetto alle risposte dei genitori ai bisogni dei bambini ricordiamo l'approccio sistemico-famigliare, con le riflessioni sulle concezioni che permettono di delineare il costrutto di genitorialità, da affiancare a quello della pedagogia della famiglia, delle funzioni parentali e delle risposte ai bisogni di crescita dei bambini. Mentre l'ambiente di vita coinvolge le teorie riguardanti le reti sociali, il partenariato, la co-educazione, gli interventi di lotta alla povertà e alla disegualianza e allo svantaggio sociale. *Il Mondo del Bambino* si fa, dunque, "contenitore" degli sguardi e al contempo propone l'utilizzo di un linguaggio concreto e alla portata di tutti che facilita la comprensione e la partecipazione di ciascuno. Un linguaggio che come una sorta di esperanto permette di parlare una lingua comune che non appiattisce le lingue individuali (relative alla propria professione e al proprio mandato), ma aiuta ad uscire dalla torre di Babele delle tante visioni e dei tanti lessici disciplinari. Ciò avviene grazie alla possibilità di garantire l'unitarietà degli sguardi sul medesimo soggetto e di garantire unitarietà all'oggetto da guardare, perché tutti guardano a quelle diverse dimensioni, permettendo così di ri-volgersi allo stesso luogo, invece che scon-volgersi in mille direzioni.

3.3 La geometria de *Il Mondo del Bambino*¹¹

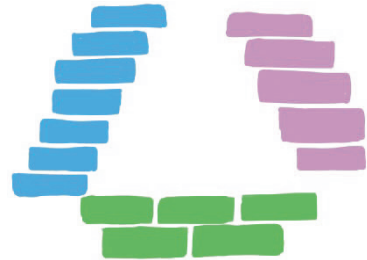
Il modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* viene chiamato anche *Triangolo* per la sua forma e si compone di:

- un triangolo equilatero i cui lati corrispondono alle tre dimensioni fondamentali dei bisogni di sviluppo del bambino, delle risposte dei genitori o delle figure che si prendono cura del bambino svolgendo una funzione genitoriale, e dei fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni;



¹¹ A partire da quanto indicato in nota 9, evidenzio che i contenuti dei paragrafi 3.3-5 sono stati pubblicati in precedenti lavori (Milani, Ius, et al., 2015, pagg. 7-20, sezione 5; MLPS, 2018 come esito del lavoro di LabRIEF di cui sono stato uno degli autori principali.

- un cerchio al centro con la scritta “Me stesso” che richiama l’idea di mettere il bambino al centro (con il suo nome, una sua foto, un ritratto che egli fa di se stesso) ed evidenzia che il focus è il suo mondo, il suo sviluppo e il suo benessere;
- una scritta circolare “di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo” che ricorda che se da una parte *Il Mondo del Bambino* viene rappresentato in forma triangolare, per dare risalto alle 3 dimensioni fondamentali sopracitate, comunque il suo mondo è rotondo (Modello Bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner) e tali dimensioni sono in costante relazione spaziale e temporale tra di loro e si influenzano reciprocamente. Per tale ragione la scritta circolare può essere letta in modo continuo e a partire da ciascun lato, e ricorda che il percorso di accompagnamento del bambino e della famiglia va fatto creando relazioni e connessioni tra le risorse presenti nei diversi lati;
- 17 sottodimensioni (7 per il lato Bambino, 5 per il lato Genitori, 5 per il lato Ambiente) rappresentate da alcuni riquadri colorati, le cui voci ne dettagliano in modo specifico i contenuti e che, come si vedrà in seguito nelle varie “versioni” de *Il Mondo del Bambino*, possono essere riportate in forme diverse.



L’immagine del “triangolo equilatero” ricorda che:

- il lato dell’ambiente in cui il bambino vive (verde) rappresenta la base necessaria perché possano reggersi e svilupparsi anche gli altri due lati, quei fattori contestuali che, come approfondito nel secondo capitolo, concorrono a determinare le condizioni di vulnerabilità e di negligenza parentale;
- i lati dei “bisogni di sviluppo del bambino” (azzurro) e delle “risposte dei genitori o delle figure che si prendono cura del bambino” (lilla) sono in verticale, uno di fronte all’altro, o meglio uno appoggiato all’altro, a indicare l’importanza di considerare i “bisogni di sviluppo del bambino” e come chi si prende cura di lui, nei diversi momenti, è in grado autonomamente di “rispondere a tali bisogni”, o necessita di sostegno per dare tale risposta o, eventualmente, fatica a dare risposta e dunque emerge la necessità di coinvolgere altre figure in misura maggiore (si pensi ad esempio ad un progetto di collocamento temporaneo del bambini in affidamento familiare o in comunità);
- affinché il triangolo risulti “equilatero”, è necessario l’impegno da parte dei diversi attori su tutti e tre i lati: in altre parole se ci si concentra solo sul bambino, o sui genitori, o sull’ambiente, tralasciando gli altri lati, se da una

parte si può incrementare le risorse presenti in quel lato e il relativo benessere, dall'altro, si rischia di far diventare il triangolo scaleno: i lati sono diversi tra loro e lo spazio al centro viene costretto.

3.4 Le diverse versioni de *Il Mondo del Bambino* e i destinatari

Il Mondo del Bambino viene proposto in tre versioni (presentate nelle pagine seguenti) da usarsi con i bambini, i genitori, altri adulti e con gli operatori a seconda degli obiettivi dell'incontro:

- il triangolo con le sottodimensioni espresse utilizzando un linguaggio adatto ai bambini/ragazzi e ai genitori e/o chi si prende cura di loro (denominato "versione bambini");
- il triangolo con le sottodimensioni espresse con una dicitura tecnico/professionale (denominato "versione operatori") da utilizzare innanzitutto tra professionisti all'interno delle équipes multiprofessionali, ed eventualmente anche con i genitori o chi si prende cura dei bambini, nel caso si ritenga utile con loro esplicitare in misura maggiore i nessi tra i contenuti della versione bambino e gli aspetti maggiormente "tecnici" che sottendono il modello multidimensionale;
- il triangolo composto dai riquadri senza alcuna dicitura che possono essere utilizzati come spazio per prendere appunti durante l'incontro o spazio in cui invitare i genitori o lo stesso bambino a inserire elementi importanti dal loro punto di vista per descrivere la loro situazione (denominato "versione vuota").

IL MONDO DEL BAMBINO



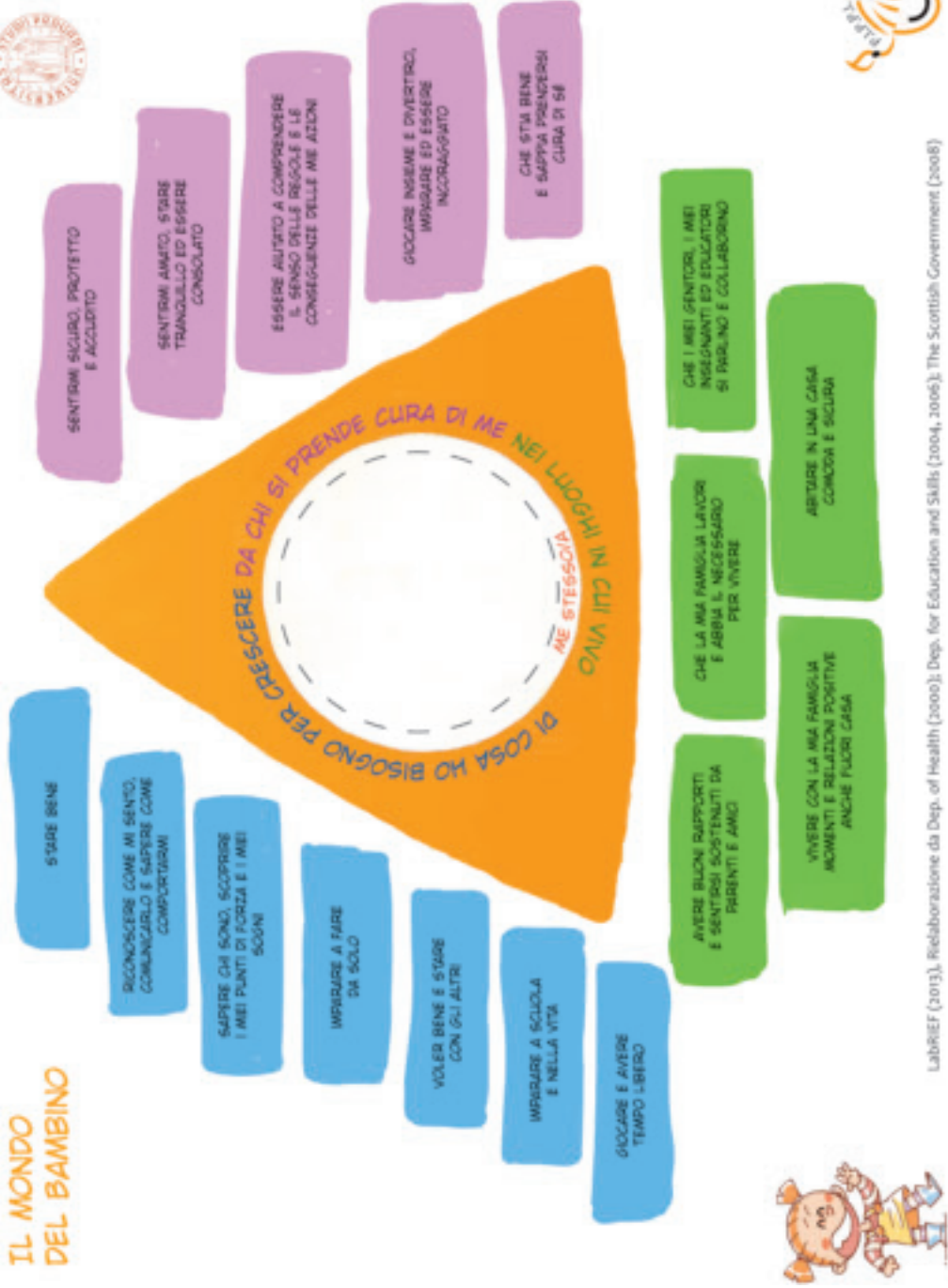
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
di PADOVA



IL MONDO DEL BAMBINO



UNIVERSITÀ
DELLI STUDI
DI PAVIA



IL MONDO DEL BAMBINO



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Tali versioni sono inoltre accompagnate da una “guida” che illustra i contenuti da considerare all’interno delle sottodimensioni. Per ciascuna sottodimensione, che è sempre contraddistinta dal colore della dimensione a cui appartiene, vengono inseriti i seguenti elementi:

- la dicitura professionale della sottodimensione;
- un insieme di domande aperte, formulate con un linguaggio semplice, da utilizzare come base o spunto per sostenere i bambini nel racconto e nella descrizione del loro mondo ed eventualmente da proporre anche ai genitori, ad esempio dicendo loro qualcosa come “Questo triangolo è un’immagine che rappresenta il mondo del vostro bambino che mettiamo qui al centro (il nome, la fotografia, il ritratto). Mettendovi nei panni del vostro bambino, che cosa direste per descrivere il suo mondo a partire da queste domande?”;
- un insieme di aspetti da tenere in considerazione e/o indagare per giungere, grazie al contributo dei genitori e delle diverse figure professionali che lavorano con la famiglia, ad un’analisi della sottodimensione il più approfondita possibile.

Di che cosa ho bisogno per crescere – lato BAMBINO



Versione Bambini

Stare bene

Come sto di salute? Che cosa e quando mangio? Dormo bene? Mi riposo a sufficienza o mi capita di sentirmi stanco e assonnato durante la giornata? Faccio attività fisica o qualche sport? Quando sto male vado dal medico, prendo le medicine? Sono mai stato ricoverato all’ospedale? Come mai? Come stanno i miei denti? Mi portano dal dentista?

Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi

Riesco a capire come mi sento e a nominare le emozioni che provo? Come faccio a far capire agli altri come sto e cosa provo? Come comunico con loro? Mi piace parlare, disegnare, scrivere, cantare, ballare, fare lavoretti, telefonare, chattare/social network, ...? Capisco cosa gli altri mi chiedono e cosa vogliono da me? Come reagisco a queste richieste? Come descriverei il mio

Versione Operatori

SALUTE E CRESCITA

Includere tutte le informazioni che riguardano la salute del bambino e il suo sviluppo fisico in relazione all’età: le condizioni di salute e di disabilità, i ricoveri in ospedale, le condizioni che possono influenzare il funzionamento nella vita quotidiana (alimentazione, tempo del riposo, attività fisica), lo sviluppo sessuale, eventuali ritardi nello sviluppo, l’assistenza sanitaria di base (Sono garantite vaccinazioni e controlli di routine? Sono garantite le cure necessarie qualora ce ne fosse bisogno? È seguito da un dentista?)

EMOZIONI, PENSIERI, COMUNICAZIONE E COMPORTAMENTI

Riguarda l’essere competente nella vita sociale quotidiana, dunque la capacità di comunicare con gli altri in modo efficace e adeguato, di esprimere i propri pensieri, i sentimenti e i propri bisogni. Qual è il canale di comunicazione preferito? Ci sono delle persone particolari con le quali il bambino preferisce comunicare e che è importante riuscire a coinvolgere? Com’è l’apprendimento delle competenze sociali e di comportamento necessarie per condurre una

comportamento con gli altri (più piccoli, coetanei, più grandi e adulti) nei diversi luoghi in cui vivo (casa, scuola, amici, sport, parenti, gruppi, vicini di casa, quartiere, parrocchia, luoghi religiosi ecc.)?

Sapere chi sono, scoprire i miei punti di forza e i miei sogni

Come mi descrivere? Chi sono io e come mi vedo? Quali sono le mie qualità? Ho fiducia in me stesso? Sono sicuro di me? Che cosa so fare bene? In cosa mi piaccio? Cosa so che mi è utile quando sono in difficoltà? Quali sono le persone e i luoghi importanti della mia storia? A chi mi sento legato? A quali luoghi? Qual è la mia storia? Quali sono le mie radici? A chi appartengo? Cosa desidero? Quali sono i miei sogni? Le mie aspirazioni? I miei progetti? Quali cose penso mi sarebbero utili per realizzarli?

Imparare a fare da solo

Cosa so fare da solo? Che cosa posso imparare a fare da solo con l'aiuto di qualcuno? Mi piace essere pulito, ordinato nel mio aspetto e nelle mie cose? Come mi prendo cura di me? Quando mi succede qualcosa che non mi piace vado a dirlo ai genitori o a un altro adulto? Quando ho bisogno, chiedo aiuto? In che modo?

vita sociale soddisfacente e adeguata? Come il bambino considera le altre persone? È capace di comprendere che cosa ci si aspetta da lui e di agire adeguatamente? In quali contesti? Il bambino riesce a rispondere adeguatamente ai compiti di sviluppo relativi alla sua età? Ad esempio, il gioco collaborativo per i bambini piccoli, le aspettative degli amici per i più grandi. Comprendere nella riflessione i comportamenti sessuali inadeguati, i tentativi di manipolare o controllare gli altri, i comportamenti antisociali, (l'abuso di sostanze stupefacenti, distruggere beni altrui, aggressività verso gli altri), l'iperattività, le difficoltà di attenzione e concentrazione e il comportamento impulsivo.

IDENTITÀ E AUTOSTIMA

Riguarda la consapevolezza di sé, il saper valutare e apprezzare le proprie abilità, sentendosi sicuro di sé e sostenuto, avere una visione positiva di se stessi che consenta di stare bene nelle relazioni con gli altri.

Considerare anche il temperamento e le caratteristiche del bambino e la natura e la qualità degli attaccamenti attuali e nella prima infanzia.

Apprezzamento della propria identità, delle proprie origini, del proprio retroterra culturale.

Stare bene con se stessi, relativamente al proprio genere, alla propria sessualità o ai propri valori religiosi.

Quali sono le cose che al bambino piacerebbe imparare a fare? Tali aspirazioni sono realistiche ed è possibile sostenerlo nel loro perseguimento?

AUTONOMIA

L'acquisizione graduale di competenza e fiducia necessarie per un raggiungimento graduale dell'indipendenza, in base all'età. Riguarda il saper mangiare da soli, il sapersi vestire autonomamente, il lavarsi, prepararsi piccoli pasti ecc., il saper individuare confini e limiti, conoscere le regole, sapere quando e come chiedere aiuto. Per i ragazzi più grandi, riguarda anche l'acquisizione di abilità relative ad una vita indipendente, ad esempio, l'uso di strategie appropriate di risoluzione di problemi sociali (come la risoluzione dei conflitti).

Considerare la disponibilità di occasioni nelle quali acquisire fiducia e competenze pratiche per intraprendere attività lontano dalla famiglia.

Voler bene e stare con gli altri

Chi mi vuole bene? Da cosa capisco che queste persone mi vogliono bene? Quali sono le persone a cui voglio bene? Come dimostro il mio affetto per loro? Com'è la relazione con i miei familiari? E con gli amici? C'è un adulto al di fuori della mia famiglia a cui sono particolarmente affezionato? Che cosa mi piace fare con loro? Come stiamo insieme?

Mi piacciono gli animali o le piante? Ne ho qualcuno di cui mi prendo cura?

Imparare a scuola e nella vita

Mi piace andare a scuola? Come vado a scuola? Che cosa mi interessa e mi piace imparare, a scuola e fuori scuola? In che cosa mi sento bravo? Con chi imparo? Chi mi aiuta a imparare? Cosa vorrei imparare ancora? Quando secondo me imparo cose nuove? Come mi viene più facile imparare (ascoltare, leggere, fare concretamente, fare insieme con gli altri, avere un adulto vicino, ...)?

Giocare e avere tempo libero

Cosa faccio nel tempo libero? A cosa mi piace giocare? Con chi? Cosa mi diverte? Quando e come mi riposo? Cosa mi piacerebbe fare per divertirmi e stare bene?

RELAZIONI FAMILIARI E SOCIALI

Il bambino può contare su relazioni stabili e affettuose con i genitori, con i fratelli o con gli altri membri della famiglia? Come risponde a tali relazioni? Considerare la capacità di risolvere i conflitti, di partecipare e sostenere la vita della famiglia, e la possibilità e l'incoraggiamento a sviluppare le competenze sociali necessarie a stringere nuove amicizie: il bambino frequenta attività formali o informali che gli permettano di stare insieme ai propri pari? Il bambino è capace di ricercare soluzioni ai conflitti, di aiutare gli altri, di costruire relazioni? Sono presenti una o più relazioni stabili e affettuose con adulti significativi? Il bambino ha la possibilità di coltivare tali relazioni e di essere sostenuto da esse? Considerare la presenza di animali domestici e/o di piante con cui il bambino gioca e di cui si prende cura.

APPRENDIMENTO

Riguarda la capacità di comprendere e organizzare le informazioni, di ragionare e di risolvere i problemi. Quale impatto hanno eventuali disabilità o bisogni speciali, e come possono essere superati?

In che modo l'apprendimento valorizza i linguaggi preferiti dal bambino (es. gioco simbolico, gioco collaborativo, suono, gesti, movimento ecc.)?

Il bambino sta bene a scuola? In che modo partecipa alle attività che gli vengono proposte? È riconoscibile un sostegno adeguato da parte degli adulti? Come si svolge?

Quali sono i progressi e i successi del bambino? In che modo tali successi vengono valorizzati?

Comprendere sia le competenze di base (le abilità di lettura, scrittura e di espressione in italiano e di far di conto), sia le competenze chiave (la capacità di imparare, di lavorare con gli altri e di portare a termine dei compiti). Considerare anche lo sviluppo di particolari punti di forza o abilità per esempio, nello sport, arti (musica, pittura, danza, ...) o nella formazione professionale.

GIOCO E TEMPO LIBERO

Considerare gli spazi, i tempi e le modalità (come e con chi) di gioco, di divertimento, di tempo libero e di relax.

Da chi si prende cura di me – Lato FAMIGLIA



Versione Bambini

Sentirmi sicuro, protetto e accudito

Chi mi fa stare bene, mi protegge e si prende cura di me? Come? C'è qualcosa che desidererei per sentirmi sicuro, protetto e accudito?

Sentirmi amato, stare tranquillo ed essere consolato

Da chi mi sento amato? Come ci dimostriamo il nostro affetto? Con chi trascorro momenti belli e sereni in cui siamo contenti e stiamo bene insieme? Chi mi consola e mi tranquillizza quando sono preoccupato, triste, arrabbiato, scoraggiato? Come? Come vengono affrontati i problemi in famiglia? Come ci diciamo le cose, anche quelle più difficili?

Essere aiutato a comprendere il senso delle regole e le conseguenze delle mie azioni

Ci sono delle regole nella mia famiglia? Quali sono? Sono importanti? Perché? Come le ho imparate? Riesco a rispettarle? Cosa succede a casa quando non riesco a rispettarle? Che cosa mi aiuterebbe a rispettarle?

Versione Operatori

CURA DI BASE, SICUREZZA E PROTEZIONE

Assicurare ai bambini la risposta ai bisogni di accudimento, in base all'età.

Includere la cura fisica quotidiana, l'alimentazione, l'abbigliamento, il garantire una casa adeguata. Includere anche le risposte al bisogno di protezione fisica e sicurezza fisica (proteggere dai pericoli)

CALORE, AFFETTO E STABILITÀ EMOTIVA

Offrire affetto, calore, attenzione e coinvolgimento emotivo in maniera stabile. Chi sono le persone che rispondono ai bisogni affettivi del bambino? C'è stabilità nei rapporti?

Considerare anche se contatto fisico, conforto e coccole sono adeguati e sufficienti a dimostrare calore, gratificazione e incoraggiamento.

Considerare anche se eventuali problemi tra genitori e tra familiari hanno un impatto nella qualità delle cure rivolte al bambino, come vengono affrontati i problemi in famiglia e il tipo di comunicazione?

GUIDA, REGOLE E VALORI

Orientare, dare regole e limiti. Dare al bambino una struttura di riferimento coerente.

Considerare la coerenza e l'adeguatezza nel dare regole adeguate all'età del bambino e nel definire i ruoli e i compiti all'interno della famiglia.

Considerare anche l'utilizzo di un sistema di controllo delle regole/ punizioni non violento, ma basato sulle conseguenze ed efficace.

Garantire una funzione transgenerazionale da intendersi come la capacità di trasmettere al bambino la propria storia familiare e culturale e gli eventuali aspetti che riguardano la spiritualità e la fede.

Riguarda l'immettere il bambino dentro una storia/narrazione familiare che crea un continuum tra le generazioni e rispetto le proprie origini.

Tale storia include anche l'ancoraggio ad un sistema valoriale/culturale proprio della famiglia che trasmette una forza normativa attraverso atteggiamenti e comportamenti (Cos'è il bene? Cos'è il male? In che direzione devo andare? Come fargli

Giocare insieme e divertirci, imparare ed essere incoraggiato

Con chi gioco e mi diverto in famiglia? Cosa facciamo? Cosa mi piacerebbe che chi si prende cura facesse per farmi divertire?

Che stia bene e sappia prendersi cura di sé

Le persone che si prendono cura di me stanno bene? Cosa fanno per stare bene? C'è qualcosa che li fa stare bene? Che cosa rende difficile il loro stare bene? C'è qualcosa che li fa stare male? Cosa potrebbero fare per loro stesse e per stare bene? Cosa li potrebbe aiutare?

capire ciò che è bene? Come gestire i conflitti? Come tenerlo lontano dal male? Quali valori possono sostenere la sua crescita?)

DIVERTIMENTO, STIMOLI E INCORAGGIAMENTO

Offrire stimoli e incoraggiamento per imparare cose nuove e per apprezzarle divertendosi. Saper dare seguito agli interessi, alle richieste e alle capacità del bambino.

Chi passa il tempo con il bambino comunicando, interagendo, rispondendo alle sue curiosità, offrendo risposte stimolanti e incoraggianti?

Considerare anche l'incoraggiamento rispetto agli interessi, ai miglioramenti e alla partecipazione nelle attività scolastiche del bambino.

AUTOREALIZZAZIONE DELLE FIGURE GENITORIALI

Considerare lo stato di salute psicofisica e il livello di benessere di chi si prende cura del bambino. Come stanno le persone che si prendono cura del bambino? Soffrono di qualche particolare disturbo? Presentano alcune specifiche difficoltà personali? Sono seguite da un servizio specialistico per adulti? Stanno facendo qualcosa per il loro "stare bene", su propria iniziativa e/o in maniera concordata con il servizio? In che modo si prendono cura di loro stesse? In che modo queste loro condizioni influenzano la loro capacità di prendersi cura del bambino?

Nei luoghi in cui vivo – lato AMBIENTE

Versione Bambini

Avere buoni rapporti e sentirsi sostenuti da parenti e amici

Chi frequentiamo fuori casa? Con chi sto oltre ai miei genitori? Abbiamo parenti e/o amici di famiglia che frequentiamo? Qualcuno viene a trovarci? Andiamo a trovare qualcuno? Ci sono persone che ci aiutano? Noi aiutiamo altre persone? Come?



Versione Operatori

RELAZIONI E SOSTEGNO SOCIALE

Considerare le reti familiari e di supporto sociale, e le relazioni con i nonni, zie e zii, cugini, la famiglia allargata e gli amici. Quale tipo di supporto possono assicurare alla famiglia? Sono riconoscibili tensioni o aspetti negativi nelle reti sociali della famiglia? Ci sono problemi di isolamento o ci sono relazioni che sono andate spegnendosi nel tempo? Ci sono relazioni significative e durature alle quali la famiglia può fare riferimento? La famiglia è di riferimento/aiuto per altre persone/famiglie? Quali sono le persone significative per il bambino all'interno del suo ambiente di vita?

Vivere con la mia famiglia momenti e relazioni positive anche fuori casa

Con la mia famiglia partecipo ad attività che si svolgono in paese/quartiere/luoghi religiosi/centri per le famiglie ecc.? Quali? Quando? Mi piacciono? Cosa mi piacerebbe fare ancora? Perché? Io e/o la mia famiglia facciamo parte di qualche gruppo? Quale? Mi piace? Cosa cambierei? Perché? Cosa ci potrebbe aiutare?

Vicino alla mia casa ci sono i posti dove ci troviamo le cose che ci servono (la scuola, il medico, l'assistente sociale, la psicologa, la logopedista, la farmacia, il supermercato, i negozi, la fermata dell'autobus ecc.) e ci piacciono (centri dove fare sport, parchi gioco, ludoteche, biblioteche, librerie, punti di ritrovo in cui bambini e ragazzi possono stare insieme tra di loro e/o con le loro famiglie)? Che cosa cambierei? Perché? Che cosa ci può aiutare?

Che la mia famiglia lavori e abbia il necessario per vivere

Cosa ci serve per vivere bene? Nella mia famiglia abbiamo il necessario per vivere bene? Che cosa cambierei? Perché? Che cosa potrebbe aiutarci?

Abitare in una casa comoda e sicura

Mi piace la mia casa? Che cosa in particolare? Ci sto bene? Perché? È una casa comoda per me e la mia famiglia? Mi sento sicuro quando sono a casa? Cosa cambierei? Perché?

PARTECIPAZIONE E INCLUSIONE NELLA VITA DELLA COMUNITÀ

Le risorse a cui il bambino e la famiglia possono accedere per il tempo libero, lo sport o le esperienze religiose, nonché l'accessibilità a negozi e attività commerciali e l'accessibilità ai servizi sanitari, alle scuole e agli asili, ai servizi specialistici.

Ci sono iniziative che possono offrire supporto e guida nei momenti di stress? Le attività offerte sul territorio danno la possibilità di costruire relazioni sociali, tali da potersi sentire parte di una comunità? Ci sono pregiudizi e tensioni che possono mettere a repentaglio la possibilità del bambino o della famiglia di stare bene nel luogo dove vivono?

LAVORO E CONDIZIONE ECONOMICA

Lavoro: quali sono le opportunità di formazione e di avere un buon lavoro offerte dalla zona in cui la famiglia abita? Quali sono le aspettative lavorative e di impiego dei membri della famiglia? Il lavoro, o la mancanza di lavoro, incide sul rapporto della famiglia con il bambino?

Condizioni economiche: il reddito disponibile è sufficiente per garantire i bisogni della famiglia? Ci sono problemi di povertà o svantaggio? Le entrate economiche della famiglia vengono utilizzate adeguatamente per rispondere alle necessità di tutti? Ci sono problemi di debiti? Il reddito della famiglia è sufficiente per assicurare che il bambino possa andare a scuola con tutto il necessario (compreso un abbigliamento adeguato) e possa frequentare le attività che rispondono ai suoi interessi? Sono già in atto percorsi formalizzati di aiuto? La famiglia è beneficiaria di RdC?

ABITAZIONE

Qual è la situazione abitativa? L'alloggio è adeguato per i bisogni della famiglia e del bambino? Ci sono delle condizioni di pulizia e ordine sufficienti e compatibili con l'età dei bambini? Sono previsti degli spazi dedicati al bambino/ragazzo (tappeto, scrivania, angolo giochi, ...)? La zona di residenza è sicura? Ci sono frequenti spostamenti di residenza?

Che i miei genitori e i miei insegnanti e educatori si parlino e collaborino

Come la tua famiglia e i tuoi maestri/professori si incontrano e si parlano per aiutarti insieme a crescere bene? Cosa cambieresti? Perché? Quando e come questo succede con altri adulti (insegnanti di musica, danza, allenatori, educatori dei centri pomeridiani, animatori, capi scout, animatori/rappresentanti di gruppi religiosi, ...) con cui fai delle cose importanti nel tuo tempo libero?

RAPPORTO CON LA SCUOLA E LE ALTRE RISORSE EDUCATIVE

L'interessamento e il coinvolgimento da parte di chi si prende cura del bambino rispetto agli aspetti che riguardano la scuola e le altre risorse educative di cui il bambino usufruisce (es. attività sportive, musicali, di gruppo ecc.). Le persone che si prendono cura del bambino sono in contatto con gli attori che gestiscono tali risorse (insegnanti, allenatori, animatori ecc.)? Comprendere la qualità di tali interazioni e il livello di interessamento reciproco. È possibile individuare delle modalità che consentono ai diversi attori di valorizzare a vicenda il proprio compito educativo rispetto al bambino?

3.5 Uno strumento per tutti da utilizzare in modo creativo

Il Triangolo può essere utilizzato in svariati modi e si presta a seguire le ispirazioni creative di professionisti e famiglie in quanto le attenzioni attraverso le quali è stato costruito ne fanno uno strumento versatile e adattabile a diversi contesti. Tra le principali attenzioni, si noti che *Il Mondo del Bambino*:

- è pensato come strumento per “dare la parola”, pertanto si colloca tra all’interno di una cornice che di tipo narrativo dentro alla quale tra i compiti dei professionisti vi è quello di promuovere la narrazione che ciascuno crea a partire dalla propria storia o situazione di vita e di tralasciare atteggiamenti volti a “estorcere informazioni” da verificare, con cui giudicare l’altro o da usare contro di lui. Attraverso il Triangolo gli stessi professionisti sono supportati nel portare la propria “parola professionale” in modo chiaro, semplice e alla portata di tutti al fine di negoziare un sapere comune che diventa la piattaforma sulla quale promuovere la relazione finalizzata alla crescita dei bambini. Non si tratta dunque di uno strumento (ad esempio un test standardizzato) da somministrare, al contrario è uno strumento da proporre. Dunque, non è concepito come “protocollo di valutazione” ma, in linea con “valutazione partecipativa e trasformativa”, intende favorire la negoziazione dei diversi significati attraverso la partecipazione di tutti gli attori coinvolti come chiave per la trasformazione in termini di potenziamento o di cambiamento della situazione (Milani et al., 2016). Attraverso il linguaggio semplice che lo contraddistingue, si prefigge di stimolare un racconto concreto, invitando chi lo utilizza a riportare esempi, aneddoti, esperienze vissute attraverso domande da porre all’altro in modo rispettosamente curioso come “Mi può/puoi fare un esempio?” o “Nell’ultima settimana/mese/da quando ti/si ricordi/a cos’è capitato a proposito di questo...?”;
- si propone come una mappa da percorrere insieme per esplorare il territorio del bambino e della sua famiglia; per tale ragione richiede talvolta di seguire l’altro, altre volte di guidarlo, altre ancora di invitarlo a soffermarsi su alcuni

aspetti oppure di fermarsi a fare una pausa e poi di riprendere il cammino di esplorazione. Le diverse sottodimensioni da cui è formato possono essere, a seconda della/e persona/e con cui lo si utilizza, percorse interamente in un unico incontro o a più riprese, oppure si può utilizzare il triangolo solo per alcune sue componenti. Anche le “domande” o gli “aspetti da considerare” si configurano come possibili piste operative che il professionista può percorrere come supporto alla relazione con il bambino, i genitori e altri adulti, e non come elementi da passare in rassegna in modo sistematico;

- non solo dà la parola, ma diventa un mediatore della relazione finalizzato alla riflessività e all'apprendimento sui “bisogni dei bambini, sulle risposte dei genitori e/o di chi si prende cura di loro, e sull'ambiente di vita delle famiglie”. Per alcuni genitori, trovarsi di fronte a uno strumento come questo potrebbe rappresentare la prima occasione in cui si pongono di fronte ad alcuni aspetti che per loro risultano nuovi, sconosciuti, di difficile comprensione oppure possono rappresentare il rischio di sentirsi e vedersi confrontati nelle loro fragilità. Utilizzare *Il Mondo del Bambino* diviene quindi un'occasione privilegiata per condividere in modo semplice il significato dei contenuti delle sottodimensioni, per comprendere come mai è importante soffermarsi su queste quando si pensa al proprio bambino e per riflettere insieme su come i diversi contenuti riguardano la propria famiglia. Il focus sui “bisogni di crescita dei bambini” e su come rispondere a tali bisogni, e non sui “problemi delle famiglie”, che diventa il paradigma dello strumento, insieme al costrutto di resilienza sulla base del quale esso è stato progettato, invita ad utilizzare le diverse sottodimensioni per far emergere le risorse e le preoccupazioni (fattori protettivi e fattori di rischio), mettendole in relazione e integrandole tra di loro, al fine di comprendere ciò che è presente o che può essere potenziato, cambiato o trasformato, e agire per tale cambiamento;
- nel “dare voce” all'altro, richiede al professionista un atteggiamento di apertura e ascolto con il quale nutrire la relazione anche attraverso specifiche abilità di comunicazione (ascolto attivo, riformulazione, chiarificazione, domande aperte) utili per verificare la comprensione di quanto l'altro esprime, bambino o adulto che sia, per mostrargli che lo si sta ascoltando e che la sua narrazione “è di valore”, e per invitarlo a procedere nella narrazione e sostenerlo nella riflessione sulla propria situazione di vita (Ius, 2020d; Ius, Bolelli, & Milani, 2020);
- contiene una particolare dimensione (Che stia bene e sappia prendersi cura di sé) destinata a raccogliere in particolare l'analisi sul benessere e i bisogni dei genitori o degli adulti che si occupano dei bambini, per evidenziare eventuali fattori di fragilità relativi alla salute psicofisica (malattie, disagio psichico, dipendenza da alcool o sostanze, ...) che possono incidere sul mettere atto le funzioni genitoriali;

- contiene una particolare sottodimensione (Che i miei genitori e i miei insegnanti e educatori si parlino e collaborino) che vede come protagonisti i genitori e i professionisti dei servizi formali e informali (indicati in modo generico come “insegnanti ed educatori”). Ciò sta a ricordare come i professionisti fanno parte del mondo del bambino e contribuiscono alla sua costruzione dall’interno, a partire dal proprio ruolo, e non come entità esterne. Tale sottodimensione rappresenta metaforicamente lo spazio a partire dal quale ciascun professionista posiziona se stesso e si pone in relazione con gli altri professionisti e con la famiglia, esprimendo che anche lui “è dentro” al mondo del bambino, alla sua ecologia, e dal quale porta la sua voce anche in riferimento ad altre sottodimensioni.

Considerate tali attenzioni, sono molteplici i contesti, le modalità e le situazioni di vita in cui e per cui il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* si presta ad essere utilizzato. Infatti, pur essendo stato ideato all’interno della cornice del lavoro sociale con le famiglie in situazione di vulnerabilità, come riportato nel breve excursus storico sull’origine dello strumento, i professionisti, *in primis*, e quanti si “occupano” dei bambini nei diversi contesti e a vario titolo, possono avvalersi del suo utilizzo in tutte le situazioni in cui sono chiamati a riflettere sulla crescita dei bambini stessi, qualunque sia la situazione nella quale questi vivano.

La sua duplice identità di modello teorico di riferimento e di modello operativo favorisce una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino, della sua famiglia e del suo ambiente di vita, e diventa strumento per dare voce a bambini e genitori e accompagnare i passi dell’analisi, della progettazione, dell’intervento e della verifica (Zanon, Ius, & Milani, 2016). Esso può pertanto essere utilizzato:

- in contesti individuali, di coppia, di équipe di lavoro o di gruppo (ad esempio un colloquio, un incontro in équipe, un incontro di un gruppo di sostegno alla genitorialità ecc.) di svariati luoghi (servizi sociosanitari, scuole, servizi per la prima infanzia, centri per le famiglie, studio di un professionista, abitazione della famiglia ecc.);
- in diversi tempi di lavoro cioè una volta soltanto come strumento per riflettere, oppure in molteplici incontri nel tempo per un’analisi approfondita da formulare passo a passo;
- quando sono presenti professionisti, bambini, genitori, bambini e genitori insieme, altre persone che sono chiamate a riflettere e progettare il proprio agire educativo;
- rispetto alla crescita di tutti bambini (a prescindere dalla loro condizione di vita, ad esempio bambini proveniente da un altro contesto culturale, che vivono in famiglie dalle molteplici forme, bambini con disabilità, adottati, in affidamento familiare) che vivono in situazione di cosiddetto agio (cioè senza la presenza di particolare preoccupazione), di vulnerabilità, di negligenza e che vivono in casa con i propri genitori o chi si prende cura di loro, in affidamento familiare o in comunità residenziale;

- per le situazioni dei bambini che sono accompagnati o meno in un percorso formalizzato con i servizi sociosanitari ed eventualmente con l'autorità giudiziaria.

3.5.1 Utilizzare il Triangolo...

Si illustrano di seguito alcuni esempi di utilizzo del *Triangolo* in alcuni contesti di intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

con i bambini

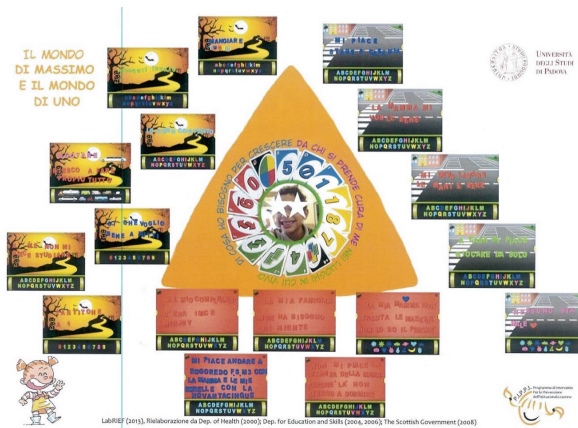
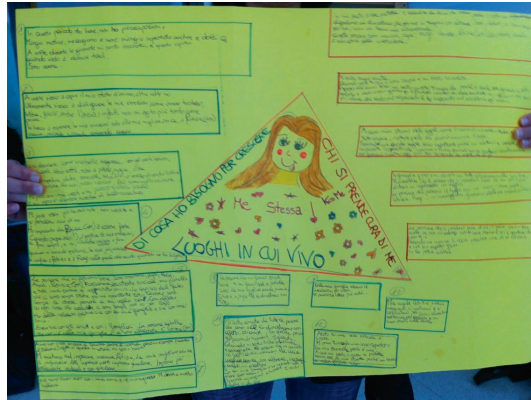
Soprattutto con i bambini il *Triangolo* si presta ad essere utilizzato in svariati modi e dando spazio alla creatività di bambini e professionisti.

Una modalità consiste nel presentare ai bambini una copia della versione del Triangolo “bambini” oppure vuota, illustrando loro che cosa si andrà a fare e invitandoli a personalizzare lo strumento scrivendo al centro il loro nome e aggiungendo una loro fotografia o disegnando un loro piccolo ritratto. Ecco che *Il Mondo del Bambino*¹² diventa Il Mondo di Anna, Daniele, Alessandra o Shamir.

Successivamente illustrare i tre lati e ciò che rappresentano “di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo” e, a seconda della versione utilizzata, si può proporre al bambino di raccontare qualcosa sulle diverse sottodimensioni, eventualmente utilizzando le domande come guida, oppure invitandolo a riempire le caselle vuote, con qualche parola o qualche disegno, per descrivere quali, secondo lui, sono i suoi bisogni, le sue risorse, le sue preoccupazioni, che cosa apprezza di più o di meno di ciò che i genitori fanno per lui e del suo ambiente di vita. Il bambino o il professionista, a seconda dell'età e dell'obiettivo dell'attività, possono scrivere i contenuti essenziali a fianco delle sottodimensioni oppure negli spazi corrispondenti a quella sottodimensione di un “triangolo vuoto”, evidenziando con un emoticon, un simbolo (sole, nuvola, pioggia, ombrello ecc.), se si tratta di una risorsa, un bisogno, una preoccupazione, un aspetto da promuovere o potenziare. Dunque, in tal caso, il Triangolo vuoto può essere utilizzato per trascrivere e “mettere in ordine” il racconto del bambino. Lo sfondo è quello di dare “carta bianca” al bambino affinché possa condividere il proprio racconto di sé in un contesto di ascolto che lo rende protagonista (Ius et al., 2015).

Una possibile pista maggiormente creativa consiste nel proporre al bambino di costruire il proprio Triangolo su un grande cartellone utilizzando diverse tecniche (colori, collage con ritagli, cartoncini, foglie e materiali vari, fotografie, figurine ecc.) ed eventualmente creando un tema, che faccia da filo conduttore, a seconda delle passioni e interessi del bambino (cfr. le immagini seguenti esemplificative di triangoli costruiti in modo creativo con le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi nel programma P.I.P.P.I.). Ad esempio si potrebbe creare come sfondo un campo da calcio, di pallavolo, una piscina, il mare, la montagna, uno strumento musicale o un pentagramma, la terra dei dinosauri, il luogo del proprio personaggio preferito (di

¹² Nel presentare lo strumento e nel fare riferimento ad esso, a seconda delle persone con cui si sta lavorando è si può chiamarlo Mondo del bambino, della bambina, del ragazzo, della ragazza.



con i genitori e/o chi si prende cura del bambino

Dopo aver illustrato lo strumento, il suo senso e che cosa si andrà a fare, utilizzando la copia di una delle versioni del Triangolo, si invita il genitore a scrivere al centro il nome del proprio bambino e/o inserire una fotografia o fare un piccolo ritratto al fine di personalizzare lo strumento e facilitare l’inizio del processo riflessivo. Si adoperano le versioni “bambino” o “operatore” per accompagnare i genitori nel comprendere “il mondo del loro bambino”, i suoi bisogni e le eventuali preoccupazioni, e per riflettere sulle diverse dimensioni e sottodimensioni passandole in rassegna ad una ad una (lato per lato oppure tracciando da subito le interrelazioni tra le stesse), oppure chiedendo ai genitori di iniziare da quelle che li “colpiscono”, li incuriosiscono o sulle quali hanno qualcosa di particolare da raccontare. Il Triangolo “vuoto” è utile quando si vuole iniziare la riflessione a partire dal pensiero dei genitori e passare solo successivamente ai contenuti delle varie sottodimensioni. L’utilizzo di un linguaggio descrittivo facilita la comprensione dei contenuti da parte di tutte le persone coinvolte, pertanto chiedere esempi concreti può essere di particolare aiuto.

Dunque, oltre a proporre, a seconda del momento e dell'opportunità, alcuni degli aspetti relativi alle sottodimensioni riportati nella versione del triangolo per gli operatori, avvalersi delle domande sulle varie sottodimensioni pensate per i bambini può aiutare i genitori a rispondere in modo semplice e concreto mettendo al centro il loro bambino e mettendosi nei suoi panni.

Quanto espresso dai genitori può essere trascritto, dal genitore stesso o dall'operatore, in un triangolo vuoto o a lato delle diverse voci delle sottodimensioni.

con i bambini e i genitori insieme

Le diverse versioni del triangolo possono essere utilizzate anche con i bambini e i genitori insieme per sostenerli nella formulazione di un racconto della loro situazione condiviso, in cui ciascuno può portare il proprio contributo per costruire una "storia" condivisa, in cui far emergere le visioni comuni e quelle discordanti, ed eventualmente essere sostenuto nel comunicare qualcosa di difficile o per cui si sente preoccupato delle reazioni degli altri.

con i gruppi di genitori

Anche nei gruppi dei genitori, a seconda delle caratteristiche del gruppo e dei genitori che vi partecipano, il Triangolo può essere utilizzato come cornice del lavoro, come spunto per fare diventare le dimensioni o qualche sottodimensione il tema dell'incontro, come attività individuale o di coppia da fare per poi ritornare in plenaria, come sfondo di un cartellone sui cui poi attaccare riflessioni e considerazioni con dei post-it. Oppure, nel caso si ritenga utile proporre un'attività più dinamica, il triangolo può essere utilizzato come base a partire dalla quale riprodurre, disegnandola, una gigantografia (ogni sottodimensione un foglio A3) da posizionare nella sala dell'incontro, in modo sparso attorno ad un centro in cui posizionare i nomi dei bambini, e invitando i partecipanti a passeggiare lungo le "sottodimensioni", a soffermarsi dove hanno qualcosa da dire a partire dalla propria esperienza e condividerla così con gli altri. I facilitatori possono fungere, in questo caso, fisicamente da accompagnatori per i genitori più in difficoltà nel percorrendo insieme alcuni passi attorno alle diverse "sottodimensioni".

con la famiglia come strumento di raccolta di informazioni provenienti da altri strumenti

Dopo che operatori e famiglie hanno fatto i primi passi con lo strumento e lo riconoscono come una cornice nella quale e grazie alla quale rappresentare la loro situazione, il Triangolo può essere utilizzato anche per inserire le informazioni che provengono da altri strumenti: un questionario, la lettura di una storia, un'ecomappa, la linea della vita (Ius & Milani, 2011), il kit "Sostenere la genitorialità" (Laviguer, Coutu, Dubeu, 2011). Ad esempio, se attraverso l'utilizzo di "Sostenere la genitorialità" emergono alcune riflessioni sulle risposte dei genitori relative alle "regole" e agli "affetti", si possono inserire tali informazioni nelle sottodimensioni corrispondenti per metterle in ordine e allo stesso tempo valorizzare quanto espresso (come professionista mostro che ciò che mi stai raccontando è importante, che riguarda il mondo

del tuo bambino, che merita di essere registrato e che ci serve come base per progettare qualcosa insieme).

3.5.2 Le relazioni interne a *Il Mondo del Bambino*

Come già accennato in precedenza, l'analisi del mondo di un bambino a partire da un approccio ecologico richiede di tenere in considerazione sia le singole componenti, sia la relazione che intercorre tra esse.

Ne consegue che, nell'utilizzare il *Triangolo*, sarà necessario prendere in esame i contenuti di ciascuna sottodimensione avendo consapevolezza che esse sono interrelate tra di loro sia all'interno di ciascun lato, sia tra tutto l'insieme delle sottodimensioni nei tre lati.

Si tenga inoltre in considerazione che il *Triangolo*, anche a partire dalla sua organizzazione grafica, non intende proporre una relazione esclusiva tra una sottodimensione di un lato e un'altra specifica di un altro lato. Ad esempio, la sottodimensione della "Cura di base, sicurezza e protezione" pur essendo centrale nel rispondere al bisogno "Salute e crescita", non è in relazione esclusiva con quest'ultima, in quanto, tale sottodimensione può avere un impatto e dunque essere in relazione anche con "Relazioni familiari e sociali" e "Identità", ed essere influenzata da "Lavoro e condizioni economiche" e "Abitazione" che quando sono particolarmente deboli possono comportare il rischio di non consentire ai genitori di agire come vorrebbero e di garantire un ambiente consono allo sviluppo del proprio bambino.

Nel momento in cui si utilizza il *Triangolo*, sarà dunque importante "mettersi attorno la tavola", operatori e famiglia, per guardare al "mondo di quel bambino", riflettere in modo intersoggettivo sulle relazioni tra i diversi aspetti e tenerle presenti in fase successive di co-costruzione della progettualità.

Quali interrelazioni possiamo scorgere tra le sottodimensioni di una medesima dimensione (lato)? Quali interrelazioni possiamo scorgere tra le sottodimensioni delle tre dimensioni (tre lati)? Come considerare ciascuna sottodimensione in relazione all'età e allo sviluppo del bambino e alla vita della famiglia e dell'ambiente (cronosistema)? Si pensi ad esempio cosa si intende con "salute e crescita" per un neonato, un bambino di sei anni o un adolescente, o con "autonomia" per un bambino di quattro anni o uno di dodici o ancora uno di dodici anni con una disabilità motoria o intellettiva, e come cambia con la crescita il modo cui rispondere a tali bisogni i quali possono avere anche effetti impatti diversi sugli altri bisogni.

Riportiamo, a titolo esemplificativo, alcune presentazioni sintetiche per illustrare come la situazione di un bambino, di una bambina, di un ragazzo o di una ragazza possa essere analizzata identificando aspetti propri delle relazioni fra le sottodimensioni. Al fine di comprendere come i contenuti del triangolo sono adattabili alle diverse fasce d'età, ciascun gruppo di esempi presenterà la situazione di un bambino entro il primo anno di vita, di uno di circa 8-10 anni e di un adolescente.

3.5.2.1 Esempi di interrelazioni tra le sottodimensioni all'interno di una dimensione (Lato)

Di che cosa ho bisogno per crescere – lato BAMBINO



Angela è una bambina di 1 anno e soffre di continue otiti (**Salute e crescita**). Quando sta male e piange di continuo ed è difficile consolarla, cosa che avviene solamente quando viene presa in braccio da qualcuno (**Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti**). Al nido che frequenta da circa un mese, le educatrici hanno notato che lascia consolare più facilmente dall'educatrice Laura (**Relazioni familiari e sociali**).

Filippo, di nove anni, in classe non rispetta i turni di parola e si muove di continuo, sia quando sta seduto sulla sedia, sia alzandosi per rispondere e dire la propria, talvolta anche a sproposito con interventi non coerenti con l'argomento che la classe sta affrontando (**Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti**). Quando succede questo, a volte i compagni ridono di lui (**Relazioni familiari e sociali**) e lui si arrabbia e li minaccia (**Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti**). È consapevole del suo comportamento inappropriato di cui non va fiero (**Identità**) ma non riesce a controllarsi. La sua difficoltà di attenzione gli rende difficile terminare le verifiche in classe con successo (**Apprendimento**). Dice che il suo sogno per quando sarà grande è di fare il vigile del fuoco (**Identità**) e spesso disegna o racconta di questo.

Camilla, di 14 anni, si è fatta un nuovo gruppo di amici (**Relazioni familiari e sociali**) con cui ha iniziato a fumare e in qualche episodio a far uso di sostanze (**Salute e crescita**). Trascorre tutto il tempo libero con loro, ha deciso di interrompere l'attività di pallavolo con la sua squadra (**Relazioni familiari e sociali**) che aveva sempre rappresentato il suo sogno (**Identità**) e non vuole più incontrare le compagne di squadra, tra cui la sua migliore amica, che vedeva spesso anche nel tempo libero (**Gioco e tempo libero**).

Da chi si prende cura di me – lato FAMIGLIA



La mamma di Zahira, di otto mesi, ha avuto diversi problemi di salute (**Autorealizzazione delle figure genitoriali**) che non le hanno consentito per molto tempo di avere un bambino. È molto affettuosa con la figlia (**Calore, affetto e stabilità emotiva**) e trascorre molto tempo a giocare con lei (**Divertimento, stimoli e incoraggiamento**). Zahira dorme in camera con i genitori, di solito nella carrozzina e talvolta nel letto con loro, dopo che la madre l'ha allattata, in quanto non sono ancora riusciti

a predisporre uno spazio per la sua cameretta. (**Cura di base, sicurezza e protezione**).

Il papà di Alessandro, di undici anni, vede il figlio ogni due settimane da quando si è separato dalla mamma del bambino. Dice che vuole avere un buon rapporto con lui, che vorrebbe vederlo più spesso (**Calore, affetto e stabilità emotiva**) e che vorrebbe continuare a sostenerlo nella sua attività agonistica di canoa, accompagnandolo agli allenamenti e alle gare (**Divertimento, stimoli e incoraggiamento**). È triste e arrabbiato per la separazione con la moglie perché sente che questo ha un forte impatto sulla sua vita personale, professionale e sul tempo che può trascorrere con Alessandro (**Autorealizzazione delle figure genitoriali**).

Lorenzo di 15 anni non ha un orario da rispettare per il rientro a casa perché i genitori vogliono che sia responsabile (**Guida, regole e valori**). Siccome rientra spesso tardi, i genitori si chiedono dove vada e che cosa faccia con i suoi amici (**Cura di base, sicurezza e protezione**).

Nei luoghi in cui vivo – lato AMBIENTE



La famiglia di Nicole, di 5 mesi, e di Silvia, di 3 anni, si è trasferita da due mesi in un'abitazione assegnata loro dal comune (**Abitazione**), in cui non è stato ancora predisposto uno spazio per la camera delle bambine perché non hanno la disponibilità economica per acquistare l'arredamento necessario in quanto il papà sta facendo qualche lavoretto e la mamma è disoccupata perché deve occuparsi di lei (**Lavoro e condizione economica**). Una volontaria della parrocchia che conosce la famiglia ha offerto loro alcuni mobili adatti per la camera di Clara (**Relazioni e sostegno sociale**) e ha invitato la coppia a partecipare ad una festa per famiglie con bambini piccoli, in modo conoscere altre persone del quartiere (**Partecipazione e inclusione nella vita della comunità**).

Il papà di Giulio di otto anni è stato da poco licenziato (**Lavoro e condizione economica**) e dunque trascorre gran parte del tempo a casa. Con l'aiuto di un vicino in pensione (**Relazioni e sostegno sociale**) ha deciso di ridipingere le pareti di casa la cui manutenzione da tempo non viene curata (**Abitazione**).

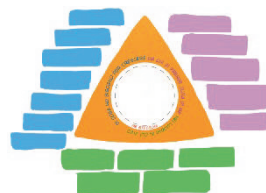
Andrea di 14 anni ha iniziato da poco a giocare in una nuova squadra di calcio del quartiere in cui si è da poco trasferito con la sua famiglia (**Partecipazione e inclusione nella vita della comunità**). La madre non può più affrontare i costi dell'iscrizione a seguito di una spesa imprevista che ha dovuto affrontare (**Lavoro e condizione economica**). Ne ha parlato con l'allenatore di calcio (**Rapporto con la scuola e le altre risorse educative**) che le ha consigliato di rivolgersi ad una associazione

che ha già offerto aiuto per una situazione simile (**Partecipazione e inclusione nella vita della comunità**).

3.5.2.2 Esempi di interrelazione tra sottodimensioni di diverse dimensioni (Intero Triangolo)

Di che cosa ho bisogno per crescere
da chi si prende cura di me
nei luoghi in cui vivo

BAMBINO FAMIGLIA AMBIENTE



Dora è una bambina di dieci mesi che negli ultimi due mesi ha sofferto di quattro otiti (**Salute e crescita**). Quando piange e la madre la prende in braccio difficilmente si consola e spesso aumenta il pianto e si dimena (**Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti**). La madre la lascia piangere per molto tempo nella sua cameretta e non le dà gli antibiotici come prescritto dal pediatra (**Cura di base, sicurezza e protezione; Calore, affetto e stabilità emotiva**). Un mese fa, mentre mamma e figlia stavano rientrando a casa e Dora stava piangendo, una vicina di casa le ha viste e le ha salutate chiedendo alla madre come stavano e se poteva esserle d'aiuto (**Relazioni e sostegno sociale**). La madre le ha risposto di non sapere come fare con il pianto continuo della bambina (**Cura di base, sicurezza e protezione; Calore, affetto e stabilità emotiva**) e di sentirsi esasperata (**Autorealizzazione delle figure genitoriali**). Gli operatori dell'équipe che stanno accompagnando la situazione della famiglia, hanno discusso con la mamma rispetto alla possibilità di coinvolgere la vicina e la sua famiglia come famiglia d'appoggio (**Rapporto con la scuola e le altre risorse educative**).

Alessio è un bambino di dieci anni che ama giocare a basket (**Gioco e tempo libero**) e a cui piace molto andare a scuola (**Identità e autostima**) dove ottiene ottimi risultati (**Apprendimento**). È spesso in ritardo perché sua madre che soffre di un disturbo depressivo non riesce sempre a svegliarsi in tempo (**Autorealizzazione delle figure genitoriali**). La madre, comunque, lo incoraggia ed è contenta di lui e dei suoi successi scolastici che sono molto buoni, nonostante le difficoltà che lei stessa sta affrontando (**Divertimento, stimoli e incoraggiamento; Calore, affetto e stabilità emotiva**). Nelle ultime settimane gli insegnanti hanno spesso segnalato con una nota sul libretto i ritardi del bambino, la madre lo ha comunicato all'assistente sociale un po' infastidita e preoccupata che a scuola non "lo prendano di mira". L'assistente sociale ha proposto di incontrarsi insieme agli insegnanti per riflettere insieme su come affrontare la questione (**Rapporto con la scuola e le altre risorse educative**).

Gabriella è una ragazza di 14 anni che manifesta problemi di comportamento a scuola, aggredendo verbalmente compagni e insegnanti quando le chiedono qualcosa che a lei non va (**Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti**). Invitata a riflettere sul suo comportamento, lei ha affermato di essere aggressiva con quelli che cercano di intimidirla (**Relazioni familiari e sociali**). Sua madre non sa come aiutarla ed è molto preoccupata, anche perché è stata, lei stessa, vittima di situazioni di bullismo durante l'adolescenza e sa che non è piacevole (**Autorealizzazione delle figure genitoriali; Guida, Regole e valori**). La madre le ha consigliato di parlare con la psicologa del centro di aggregazione del quartiere (**Partecipazione e inclusione nella vita della comunità**) dove Elisa si reca per frequentare il corso di hip-hop e qualche volta incontrare i suoi amici (**Gioco e tempo libero**).

4. Il lavoro sociale e gli strumenti ICT: origine e sviluppo di *RPMonline*

4.1 Cosa sono le ICT

Quando si parla di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (*Information and Communication Technologies* - ICT¹³) si intende

un termine ampio che comprende i metodi digitali per mezzo dei quali le informazioni vengono create, conservate, elaborate e condivise. Questo include gli hardware e le periferiche di qualsiasi tipo, i software e le reti che essi utilizzano per conservare, processare e comunicare le informazioni. Include, inoltre, la trasmissione digitale e le tecnologie di telecomunicazione mobile (Hill & Shaw, 2011, pag. 21).

Hill e Saw, entrambi impegnati nell'attività didattica e di ricerca inerente al *social work*, hanno dedicato una trattazione specifica, di cui proporremo una breve sintesi, al ruolo delle ICT nel lavoro sociale, all'interno del quale è incluso quello di nostro interesse prevalente rivolto ai bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Dando per assodate le competenze di base relative all'utilizzo dell'e-mail, di fogli di calcolo (ad es. Excel), di presentazioni e delle principali funzioni dei *browser* per la navigazione nella rete, gli autori hanno elencato alcune componenti del complesso mondo delle ICT che possono avere un contatto con il lavoro sociale:

- i database che vengono utilizzati per registrare, conservare e recuperare le informazioni; informazioni che possono essere sia dati "crudi", sia risultati di elaborazione degli stessi dati al fine di giungere ad elementi informativi maggiormente significativi per gli obiettivi del lavoro;
- le tecnologie di *network* che permettono ai computer di connettersi tra di loro via cavo o in modalità wireless all'interno di reti locali (LAN), reti private (VPN), tramite intranet all'interno di specifiche organizzazioni, o nelle maggiormente conosciuta rete internet (World Wide Web) che ingloba le reti pubbliche e private, accademiche e governative;
- le tecnologie *web 2.0* il cui sviluppo ha consentito di passare da una modalità statica di utilizzo delle pagine web ad applicazioni in cui le persone possono collaborare e condividere informazioni. Si pensi ad esempio ai siti di *networking*, per condividere video o i *blog*. Queste tecnologie evidenziano la possibilità di avere un ruolo attivo nel web esprimendosi e consentendo alle persone di creare delle reti e delle comunità online. Sono tecnologie che, inoltre, consentono la creazione di profili di identità alternativi e di mantenere l'anonimato. All'interno di queste tecnologie,

¹³ Nel riferirsi in senso ampio alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione si utilizza nel testo la sigla inglese ICT riferita al plurale.

si includono i siti in cui le persone possono condividere le loro valutazioni sui servizi e beni che ricevono;

- i call center riguardano sistemi centralizzati che permettono di gestire telefonate e richieste da parte delle persone. Tali sistemi, negli anni, sono stati ampiamente aggiornati e modificati con l'accrescere delle abilità delle persone divenute progressivamente sempre più autonome nell'inviare le proprie richieste attraverso altri mezzi quali le e-mail, o appositi formulari di richiesta.

A questi elementi potremmo aggiungerne altri che, essendo stati sviluppati negli ultimi anni, non sono contemplati nella lista. Facciamo riferimento, ad esempio, a strumenti di comunicazione istantanea via *web* (*WhatsApp, Messenger, ...*) che hanno avuto una diffusione massiva e che consentono a due persone o a gruppi di persone di interagire velocemente attraverso messaggi scritti, invio di fotografie e videochiamate; ai *social network* (*Facebook, Instagram, Twitter*) e alle nuove forme di salvataggio e condivisione di file e cartelle di file nel *cloud* che consentono alle persone di gestire in modo estremamente agevole spazi comuni. Si aggiungano inoltre i sistemi che attraverso video chiamate e videoconferenze consentono di unire la comunicazione verbale con quella non verbale potendo entrare reciprocamente nello spazio a cui l'altro dà accesso (*WhatsApp, Skype, Zoom, ...*).

Considerando le diverse sfaccettature dei contesti del lavoro sociale in cui vengono utilizzate le ICT, Hill e Shaw hanno individuato sei ambiti.

Il primo riguarda la possibilità di entrare in contatto con le persone in situazione di bisogno, affinché possano accedere ai servizi, a cui segue la necessità del mantenimento della relazione. A questo si aggiunga, per gli operatori sociali, il ruolo delle ICT nel dare avvio e gestire le relazioni con nuovi colleghi professionisti in funzione dei bisogni che emergono da parte delle persone e degli sviluppi del lavoro.

Il secondo riguarda le azioni di documentazione finalizzate a registrare gli elementi descrittivi e aggiornati della situazione delle persone e l'andamento del processo di lavoro che viene svolto con esse. Elementi scritti che consentono agli operatori di essere in grado di dare notizia di ciò che fanno, di argomentare le ragioni delle loro scelte e l'efficacia del loro lavoro.

Il terzo elemento concerne le azioni di analisi o *assessment* che sono strettamente legate ai processi decisionali in merito ai percorsi di accompagnamento delle persone. In questo caso le ICT contribuiscono nel fornire strumenti che, oltre a facilitare la raccolta e registrazione di dati relativi a specifiche dimensioni da considerare per comprendere la situazione delle persone, sono di supporto alla presa di decisione all'interno del percorso di accompagnamento. Anche a partire da un particolare riferimento al lavoro inglese sull'*Assessment framework* (al quale come vedremo *RPMonline* è ispirato), vengono sottolineati rischi e opportunità insite nel processo di compilazione di moduli. Da un lato la compilazione può diventare un'occasione che incoraggia gli operatori ad approfondire l'analisi. Dall'altro, vi è il rischio di promuovere un approccio di tipo lineare alla comprensione di una situazione che potrebbe rivelarsi poco appropriato e soprattutto efficace. Infatti, un'analisi

approfondita va sempre collocata in un contesto relazionale, capace di tenere in considerazione il tempo e il luogo in cui il processo di valutazione viene sviluppato, e che tale analisi richiede un approccio dinamico alla scoperta, alla conoscenza e alla comprensione della situazione altrui, prima di prendere decisioni su come procedere.

Il quarto ambito riguarda la pratica operativa dell'intervento con le persone che solitamente è fondato su una relazione interpersonale che avviene negli spazi dei servizi o in quelli della famiglia. L'instaurarsi di una relazione significativa è considerato un elemento essenziale per l'intervento sociale e, probabilmente, è proprio questo aspetto a destare i maggiori dubbi sull'utilizzo delle ICT da parte degli operatori che portano critiche riferite al rischio di spersonalizzare gli interventi, di burocratizzarli al posto di facilitarli ecc. Le esperienze all'interno di questo ambito riguardano, tuttavia, sia utilizzi delle ICT inerenti alla dimensione relazionale (come ad esempio il *counseling online* o interventi con persone che abitano in zone remote), sia utilizzi con funzione di controllo della situazione, dell'ambiente o del comportamento delle persone.

Il quinto ambito pone l'accento sia sui sistemi di valutazione del lavoro sociale sia sulle occasioni di apprendimento per i professionisti che possono derivare dalla valutazione. Si tratta dunque di utilizzare gli strumenti per condividere saperi e pratiche attraverso l'accesso a raccolte online di articoli e documenti, ma anche a luoghi di interazione come forum di scambio e confronto che possono diventare comunità di pratiche e comunità di saperi.

Il sesto ambito è riferito alla possibilità di lavorare da remoto ossia accedere attraverso la rete a database, informazioni ecc. per svolgere il proprio operato anche "fuori dal proprio ufficio", "a casa delle persone" in connessione con i sistemi informativi necessari, nel caso di una visita domiciliare, ad esempio, o "a casa propria" per l'operatore. Un lavoro questo che solleva molteplici interrogativi relativamente alla protezione dei dati, agli spazi professionali formali e informali, e alla gestione dei tempi di lavoro e quelli personali.

Si aggiungano, inoltre, gli strumenti utilizzati solitamente per la didattica online che permettono di gestire piattaforme che, se opportunamente strutturate e gestite, non solo propongono percorsi di formazione e apprendimento a partire dalla condivisione di materiali (testi, video, audio, ecc.), la verifica degli apprendimenti e l'interazione tra i partecipanti e i formatori, ma consentono anche la creazione e lo sviluppo di comunità di pratiche tra i professionisti. Si prenda ad esempio *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) attraverso il quale LabRIEF veicola e gestisce:

- la comunicazione rispetto alle implementazioni delle diverse progettualità;
- i percorsi di formazione per gli operatori che vi prendono parte (prima con modalità blended in presenza e a distanza, ora in tempo di Covid intervallando attività asincrone con attività sincrone nei webinar attraverso *Zoom*);

- lo scambio, la condivisione e il confronto all'interno di una comunità di pratica online.¹⁴

4.2 ICT e lavoro sociale¹⁵

Nello scrivere sugli effetti che le tecnologie e in particolare internet hanno sul funzionamento del cervello umano, la domanda che Nicolas Carr si pone è “se internet ci renda stupidi”, evidenziando l'influenza che l'utilizzo della rete e delle informazioni in essa contenute hanno sulle capacità di riflessione e di approfondimento (Carr, 2010). Prendendo spunto da altri autori, Carr propone una digressione che conduce in un tempo remoto, e dunque sgombrato dalle ICT, citando il salmo, proposto di seguito, che riflette sugli idoli prodotti dall'uomo.

Gli idoli dei popoli sono argento e oro,
opera delle mani dell'uomo.
Hanno bocca e non parlano;
hanno occhi e non vedono;
hanno orecchi e non odono;
non c'è respiro nella loro bocca.
Sia come loro chi li fabbrica
e chiunque in essi confida.

(Salmo 134, 15-18)

Un riferimento, questo, che nel suo essere così antico rappresenta, a nostro avviso, un'interessante chiave di lettura in merito alla questione dell'utilizzo delle ICT all'interno del lavoro dei servizi. Potremmo affermare che internet e le tecnologie ci rendono stupidi quando, diventando idoli, portano l'uomo ad agire in modo distratto e frammentato, disorientando la sua capacità riflessiva, di approfondimento e argomentazione. Ciononostante, internet e le tecnologie possono essere anche strumenti attraverso cui gli uomini *parlano, vedono, odono*, comunicano, conoscono e comprendono quando utilizzati intenzionalmente in modo riflessivo, volto a promuovere generatività e creatività (Erikson & Erikson, 1999; Ius, 2019a, 2020b; Moreno, 1953; Wilson, 2018).

Sembra che la chiave del posizionamento sia dunque relativa alla riflessività, che è nota essere componente squisitamente pedagogica.

¹⁴ <https://elearning.unipd.it/programmapippi/course/view.php?id=39>

¹⁵ Il presente paragrafo elabora e approfondisce i contenuti di un articolo a più mani di cui sono stato coautore (Vaquero Tiò, Ius, Balsells, & Milani, 2016).

Nel lavoro sociale, le possibilità e le opportunità offerte dall'uso delle ICT comportano senza dubbi rischi e difficoltà (Schwartz et al., 2014) e possono essere di grande supporto se utilizzate all'interno di un approccio positivo e attento all'umano, dunque in grado di curarsi delle relazioni tra le persone, professionisti e persone che accedono ai servizi, e di promuovere moti resilienti in coloro e con coloro che si trovano in situazione di svantaggio o difficoltà (Haenens, Vandoninck, & Donos, 2013). In generale, si riscontra nei professionisti che operano all'interno dei servizi con le famiglie una posizione non immediatamente interessata, se non addirittura favorevole, all'utilità delle ICT (Zenarolla, 2013). Quanto descritto potrebbe essere una possibile conseguenza, e in modo circolare anche una possibile causa, sia del non poter ancora disporre di una letteratura scientifica robusta riguardo al rapporto tra ICT e lavoro sociale, sia dei saperi limitati da parte dei professionisti, che spesso non hanno modo di confrontarsi con dati di evidenza sui possibili benefici dell'utilizzo delle ICT.

Ciononostante, a partire dalla diffusione degli strumenti tecnologici all'interno della vita quotidiana delle persone, si nota come siano proprio alcuni professionisti ad avanzare, tra i nuovi strumenti, la richiesta di utilizzare le ICT per migliorare la connessione teoria-pratica per facilitare il loro lavoro, la documentazione dello stesso e per aumentare o migliorare le possibilità di contatto tra servizi e famiglie-bambini.

Come si è già avuto modo di evidenziare, sono molteplici gli interrogativi che sorgono nell'immaginare l'utilizzo delle ICT. Da un lato le domande riguardano l'influsso di tali strumenti in merito al lavoro con le persone e alla promozione delle relazioni tra le persone: Come utilizzare le ICT per rafforzare la coesione familiare o migliorare la comunicazione? Come incoraggiare la partecipazione di bambini e giovani tramite dispositivi mobili? Come utilizzare le ICT per migliorare la comunicazione tra operatori e famiglie? Quali strategie sono necessarie per promuovere sostegno sociale formale e informale, resilienza o genitorialità positiva attraverso questi mezzi? Dall'altro lato, sorgono interrogativi che fanno riferimento ad aspetti organizzativi e gestionali nei servizi, alla formazione continua degli operatori e ai processi di valutazione del lavoro sociale: come accompagnare i professionisti ad integrare tutto ciò che l'uso della tecnologia comporta nelle loro pratiche relazionali con i bambini e con le loro famiglie? Quale può essere il ruolo delle ICT nell'implementazione e nella valutazione dei programmi socio-educativi? Su quali livelli del lavoro (relazione con le persone, organizzazione dei servizi, organizzazione delle politiche) gli esiti dell'utilizzo delle ICT possono avere un impatto? In risposta a queste domande, l'analisi della letteratura effettuata ha potuto osservare che gli studi sono suddivisibili in base all'argomento, ai soggetti a cui sono rivolti e alla prospettiva assunta. La concentrazione degli studi ricade su quattro argomenti: supporto sociale, comunicazione, genitorialità e sviluppo di programmi socio-educativi. Allo stesso modo, alcune indagini hanno già avviato il percorso per sviluppare applicazioni che uniscano teoria e pratica (Vaquero Tió, Ius, Balsells, & Milani, 2016).

A partire dagli anni 2000 la ricerca si è focalizzata sulla discussione sull'impatto che Internet ha avuto nelle case (Sanders, Field, Diego, & Kaplan, 2000; Van Der Aa, Overbeek, Meerkerk, & Van den Eijnden, 2006), sugli effetti che i telefoni cellulari hanno avuto sulla comunicazione familiare (Ferguson, 2008), sull'uso dei blog e dei social (Facebook, Instagram, ...) da parte degli adolescenti al di fuori della scuola (Anderson-Butcher et al., 2010) e sul ruolo dei social nell'intercettare e veicolare fenomeni come il cyberbullismo (Juvonen & Gross, 2008).

Alcuni lavori di ricerca hanno messo in luce che utilizzare le ICT non comporti necessariamente un rischio, un pericolo o una difficoltà (Doty & Dworkin, 2014), riconoscendo il potenziale dell'ICT e l'impatto positivo sul lavoro sociale con le famiglie in termini di opportunità e possibilità (Tregeagle & Darcy, 2008; Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014; Molina, Vaquero Tiò, Vázquez, 2017).

Se dunque, alcuni studi hanno permesso di evidenziare e proporre nuove opportunità, pochi hanno fornito evidenze sull'impatto che le ICT hanno nelle pratiche dimostrando in che modo e a quali condizioni l'utilizzo delle tecnologie possa contribuire a migliorare il benessere e la qualità della vita di bambini che vivono situazioni di vulnerabilità o di rischio sociale e le loro famiglie, e la qualità del lavoro professionale con loro (Niela-Vilén, Axelin, Salanterä, & Melender, 2014).

Al giorno d'oggi, all'interno della particolare situazione di fronteggiamento della crisi pandemica, va evidenziato che l'urgenza di trovare nuove forme di comunicazione ha portato negli ultimi mesi ad un incremento esponenziale degli strumenti ICT, anche da parte di professionisti prima restii o dubbiosi sul loro utilizzo. Alcuni servizi che prima richiedevano inevitabilmente una situazione "in presenza" sono stati erogati online e sono state sperimentate nuove forme di interazione e relazione tra operatori e famiglie, e tra gli stessi operatori, sfidando culture professionali, se non addirittura credenze, che, fino a poco tempo prima, sembravano inamovibili. Sono nate e sono state sperimentate forme di *smart welfare*, dunque, che hanno portato a nuovi apprendimenti e a nuove piste di lavoro da (Milani, 2020; Petrella, 2020; Petrella, Ius, & Milani, 2020).

Potremmo chiederci, dunque, se quella che stiamo ponendo sia una questione relativa agli strumenti a disposizione, alla disponibilità ad utilizzarli, o se sia una questione riferita alla cultura, che potrebbe riguardare sia la cultura formale della propria professionalità (quanto nel proprio iter formativo si stato presente una specifica attenzione all'utilizzo intenzionale delle ICT) sia aspetti informali relativi alla propria cultura di riferimento, e a quanto le ICT siano utilizzate nella quotidianità. Infatti, soprattutto i giovani professionisti che entrano oggi ad operare nel mondo dei servizi portano con sé competenze, pratiche e abitudini all'utilizzo degli strumenti tecnologici che in riferimento al lavoro professionale, con le relative posture deontologiche, non sembrano richiedere lo sviluppo di nuove competenze informatiche, quanto di essere formati ad un loro utilizzo intenzionale, sensato e coerente con il proprio ruolo. I professionisti meno tecnologici, d'altro canto, potrebbero trovarsi da una parte ad avere meno abilità informatiche e, dall'altra, a porsi, rispetto al senso e alla

possibilità dell'utilizzo degli strumenti ICT, maggiori interrogativi o dubbi, proprio a partire dai saperi provenienti dalla loro esperienza pratica.

Secondo Parton (2008, 2009), le sfide per l'introduzione e la pratica delle ICT nel servizio sociale non sono da riferire a questioni in merito alla tipologia e alle caratteristiche delle ICT. Sono piuttosto legate alla cultura professionale e alla modalità con cui il sistema del lavoro con bambini e famiglie nei servizi viene organizzato. Ad esempio, i professionisti possono conoscere solo parzialmente la possibilità offerte dall'utilizzo delle ICT, con i loro pro e contro, o avere idee fuorvianti su di esse a causa di una conoscenza non strutturata perché basata solo sull'esperienza personale oppure della mancanza di un quadro teorico e professionale, o ancora da un insieme di queste variabili.

4.2.1 Le ICT per una cartella sociale informatizzata

Zenarolla, nel testo *Dalla cartella dell'operatore al fascicolo sociale elettronico. Nodi e prospettive sul Sistema Informativo dei Servizi Sociali* (2013), affronta la questione dell'utilizzo degli strumenti tecnologici all'interno del lavoro dei servizi sociali. Il percorso è sviluppato a partire dall'approfondimento sorto all'interno dell'esperienza del Sistema Informativo dei Servizi Sociali SISS della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, al fine di discutere su come le ICT consentano a chi opera nei servizi rivolti alle persone di gestire non solo le informazioni, ma anche le comunicazioni all'interno di un approccio di lavoro integrato tra servizi.

Le nuove tecnologie, infatti,

accompagnano il percorso [...] fornendo un supporto tecnologico che nonostante le resistenze manifestate nei loro confronti degli operatori si dimostra fondamentale. Esse, infatti, non consentono solo di gestire un'enorme quantità di dati ma offrono anche inedite opportunità di interazione, interconnessione e interoperatività che permettono di superare molti limiti e difficoltà di carattere organizzativo e inter-organizzativo, e di sviluppare sistemi ad alta personalizzazione e relazionalità. Sistemi quindi non informativi ma anche comunicativi (Zenarolla, 2013, pag. 9).

Nello specifico, l'autrice si sofferma sul tema della cartella sociale evidenziando come essa sia un elemento essenziale e caratterizzante del lavoro sociale a partire dalle due dimensioni che solitamente la compongono, una concernente il *chi* e *che cosa*, l'altra il *come*. Da un lato, infatti, si riscontra una dimensione informativa che riguarda la raccolta e conservazione delle informazioni relative alle persone, ai servizi attivati, alle cartelle di altri professionisti coinvolti nell'intervento. Dall'altro, si delinea una dimensione processuale che concerne le modalità con le quali la relazione di sostegno e d'aiuto viene sviluppata in cui vengono comprese le note riflessive sul percorso e il cosiddetto "diario del caso" in cui vengono segnalate azioni ed eventi importanti.

Il luogo dove solitamente viene conservata tale cartella è l'ufficio dell'assistente sociale, il *case manager*, e più nello specifico un armadio opportunamente protetto

in base alle vigenti norme sulla privacy e quanto previsto dal codice deontologico della professione (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali, 2020). L'aspetto logistico esprime uno dei nodi della questione. In tal modo, infatti, la cartella sociale è riferita all'operatore che la "possiede" e ha il titolo per aggiornarla e modificarla. Il focus, dei contenuti rischia di essere, pertanto, non la persona o la famiglia accompagnata dai servizi, ma il lavoro che tale operatore svolge con quella persona o quella famiglia, il suo sguardo che in cartella non può che rimanere "parziale e autoreferenziale" (Zenarolla, 2013, pag. 52).

La sfida a cui la cartella sociale in formato elettronico vuole rispondere è quella di porre il focus sulla persona e sulla famiglia, di mettere il bambino al centro, consentendo ai diversi professionisti di accedere in un luogo di incontro, scambio, comunicazione. Infatti, è la persona

l'unità attorno alla quale ruota l'attività di tutti gli operatori rispetto alla quale si condividono le rispettive informazioni di lavoro. [La persona] fa convergere su di sé la molteplicità dei flussi operativi necessari alla sua presa in carico e di quelli che da essa derivano. Ripensare la cartella sociale tradizionale nella logica dell'utente significa configurarla come fascicolo sociale elettronico, in analogia al fascicolo sanitario elettronico che, col contributo delle tecnologie della comunicazione si sta sperimentando in sanità (Zenarolla, 2013, pag. 52).

Per rispondere a tale sfida è necessario sviluppare sistemi in grado di raccogliere, veicolare e gestire flussi informativi provenienti dalle diverse professionalità coinvolte e di trasformare la cartella sociale da strumento appannaggio di un singolo operatore, a strumento del gruppo di operatori che con-corrono – *con-tribuiscono, con-camminano*, ... – insieme con la persona o la famiglia stessa all'interno del loro percorso di crescita e cambiamento.

Non si tratta, dunque, di strumenti finalizzati agli aspetti di controllo gestionale, il *service delivery*, quanto di gestione complessiva dell'intero progetto.

La diffusione delle ICT in tutti gli aspetti della vita ha creato un contesto in cui non è pensabile che gli operatori sociali resistano alla tecnologia ma in cui è cruciale comprendere il ruolo che le ICT possono giocare nella vita quotidiana (Perron, Taylor, Glass, & Margerum-Leys, 2010).

Vanno pertanto sviluppati strumenti, come afferma Zenarolla (2013), il cui utilizzo rappresenti costantemente un'opportunità di legittimare il loro senso, di incrementare la partecipazione delle persone e di rendere più efficaci i processi decisionali. Strumenti che sappiano promuovere un utilizzo delle ICT capace di trasformare l'operatività passando da una logica legata alle procedure, alla categorizzazione e all'automatismo di azioni di singoli, ad una logica di tipo progettuale, attenta alla personalizzazione dell'intervento e alla riflessività propria di una comunità di pratiche.

4.2.2 Le ICT all'interno dell'ecologia

Passeremo ora a considerare le ICT alla luce delle prospettive teoriche precedentemente illustrate e sulle quali si fonda la riflessione che stiamo conducendo in merito al progettare nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità secondo un approccio biopsicosocioecologico volto alla resilienza (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Ungar, 2008).

L'ambito del *tecnologico* (strumenti, dispositivi, programmi ecc.) infatti è coniugato alla funzione *informativa* e alla funzione *comunicativa* che hanno un ruolo cruciale nello sviluppo secondo il modello bioecologico sia in riferimento alle relazioni *intra* e *inter* sistema, sia rispetto a come il flusso delle informazioni possa influire in diversi sistemi, andando dal macro al micro o dal micro verso il macro. Pare significativo, pertanto, guardare alle ICT con uno sguardo aggregante e integrante che non si limiti a chiedersi *se* esse siano utili e utilizzabili, ma che si apra al riflettere, sperimentare e valutare il *che cosa*, il *perché* e il *come*, o i molteplici *come*, aprendo uno spazio riflessivo che inquadri l'ambito di utilizzo, il senso e le finalità, e gli aspetti metodologici necessari ad un utilizzo che sia efficiente e coerente con la cornice teorica di riferimento.

Johnson e Puplampu (2008) hanno posto l'attenzione sul ruolo che le ICT giocano all'interno del microsistema guardando ai processi di apprendimento e di crescita promossi dall'utilizzo di strumenti tecnologici. La relazione tra bambino e strumento che porta a tali apprendimenti è stata da loro nominata *tecno-sottosistema*. Al fine di evidenziare e comprendere i meccanismi attraverso i quali le tecnologie influiscono sullo sviluppo, Johnson ha apportato un'ulteriore concettualizzazione, dando il nome di *tecno-microsistema* a quel sistema che “colloca il bambino in sviluppo nel contesto dell'utilizzo delle ICT a casa, scuola e ambienti comunitari” (Johnson, 2010, pag. 32). Il *tecno-microsistema* comprende l'insieme di interazioni tra le caratteristiche del bambino (l'ontosistema) e l'utilizzo delle tecnologie di comunicazione, informazione e ricreazione (il tecno sottosistema) nei diversi contesti. Trattasi di interazioni continue e reciproche che hanno importanti influssi sullo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico del bambino.

Ci sembra che la proposta di Johnson se, da un lato, appare interessante perché invita a cogliere lo specifico delle ICT all'interno di una nicchia ecologica, dall'altro si proponga implicitamente come limitata e richieda di aprire lo sguardo agli altri sistemi e di chiedersi quale possa essere il ruolo delle ICT anche nel meso, eso e macrosistema. Se possiamo, infatti, registrare nel cronosistema che la presenza delle ICT è entrata in modo preponderante nelle vite delle persone, focalizzarsi sul ruolo delle ICT e sul loro potenziale nel promuovere processi resilienti sembra non essere sufficiente in quanto tale sguardo necessita di essere integrato con quello relativo al come i professionisti utilizzano le tecnologie in modo intenzionale e pedagogicamente orientato all'interno del loro lavoro. Come evidenziato in altri contesti (Ius et al., 2018; Vaquero Tiò et al., 2016) gli strumenti ICT possono:

- essere considerati possibili mediatori delle relazioni tra i diversi attori all'interno di un medesimo sistema e tra attori appartenenti a sistemi diversi;

- favorire la circolarità e l'interdipendenza tra i sistemi dal momento che le relazioni avvengono dentro al sistema e tra i sistemi e che in ogni contesto dell'ecologia gli esseri umani navigano, e possono essere aiutati a navigare, per identificare le risorse presenti e negoziare i significati secondo la propria cultura personale e le culture dei diversi sistemi (Ungar, 2008, cfr. cap. 2.4);
- favorire e facilitare tutti i processi di raccolta e gestione dei dati all'interno dei singoli sistemi e tra i diversi sistemi;
- potenziare e facilitare l'uso dei dati per scopi valutativi e formativi lungo tutti i sistemi: nel processo di lavoro con le famiglie nel loro percorsi di accompagnamento, nell'équipe dei professionisti che lavorano in un servizio (livello locale), nei gruppi coinvolti in uno stesso programma (livello nazionale), nel processo decisionale politico (livello politico);

Affinché ciò sia fattibile è necessario:

- disporre dell'apparato strumentale per poter utilizzare gli strumenti individuati (computer, dispositivi, programmi, connessione veloce, ...);
- promuovere culture pratico-professionali capaci di orientare l'utilizzo delle ICT in modo condiviso e concordato con i diversi attori e inclusivo dei diversi punti di vista che tali attori portano (famiglie, professionisti, istituzioni, politiche);
- collocarsi in un percorso di apprendimento continuo che richiede di *aggiornare* non solo gli strumenti (software e hardware nuovi, nuove versioni, ...) ma di migliorare costantemente le abilità relative all'utilizzo prettamente tecnico, e di aumentare la conoscenza sul loro utilizzo e la consapevolezza sulle implicazioni relazionali che essi hanno nel lavoro (possono dare forma a nuove modalità di relazione con altre persone e di elaborazione delle informazioni);
- proseguire i percorsi di approfondimento e ricerca attraverso ulteriori azioni di ricerca sia teoriche sia pratiche al fine di condividere i risultati e le conoscenze (la cultura) con la comunità scientifica e professionale e di integrare i diversi saperi all'interno di molteplici percorsi formativi che possono essere rivolti alle famiglie, ai professionisti (formazione di base e continua), ai responsabili dell'organizzazione dei servizi, ai decisori politici.

4.3 *RPMonline*: un metodo e uno strumento di lavoro dell'équipe multidisciplinare

4.3.1 *RPMonline*: il senso dello strumento dalla cornice al nome

Come indicato nella legge 328/2000, nella legge 149/2001, nelle *Linee di Indirizzo per l'Affidamento Familiare*, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei Servizi residenziali per minorenni*, le *Linee di indirizzo nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilit* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2013, 2017, 2018) e in diverse legislazioni regionali (ad es. le *Linee Guida per La cura e la segnalazione nei servizi sociali e socio-sanitari della Regione del Veneto*, 2008), all'interno del lavoro dei servizi  cruciale pensare e organizzare gli interventi per il bambino e la sua famiglia in un progetto di vita unitario, in grado di trovare e dare risposta ai bisogni dei singoli attraverso la costruzione condivisa di cambiamenti che vanno nella direzione desiderata.

Ci consiste nel considerare il progetto per il bambino e per la sua famiglia non come elenco delle prestazioni da realizzare, ma come luogo in cui, insieme alla famiglia, si cerca di dare corpo, immagine e misura a un cambiamento possibile che viene perseguito da tutti gli attori coinvolti e dal contributo che ciascuno di loro pu apportare sia singolarmente sia in integrazione con gli altri.

Il progetto viene pertanto concepito come strumento fondato nella dimensione "co-", cio nel fare insieme, dunque come strumento di integrazione fra i diversi servizi coinvolti e fra piani di intervento al fine di garantire circolarit nella comunicazione e nella collaborazione fra i diversi soggetti.

Tale integrazione  indispensabile al fine di:

- garantire l'ascolto del bambino e dei suoi genitori e quindi la loro centralit all'interno dell'intervento;
- garantire che nell'intervento si tengano presenti non solo i fattori di rischio, ma soprattutto la costruzione concreta dei fattori protettivi dello sviluppo umano, nella prospettiva della resilienza;
- garantire la prognosi – qui intesa in linea con la zona di sviluppo prossimale vygotskijana (Vygotskij, 2010) – soprattutto delle funzioni genitoriali e delle risposte che i genitori e di chi si prende cura dei bambini pu apprendere e incrementare, ma tenendo in considerazione il potenziale di cambiamento e il potenziale di integrazione sociale del bambino e della famiglia, all'interno del contesto di intervento e di tutto l'insieme delle risorse personali, familiari e comunitarie.

Lo strumento *RPMonline - Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio*, basato sul modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* e insieme all'apparato riflessivo, metodologico e strumentale che tale modello offre, rappresenta un metodo e allo stesso tempo uno strumento di lavoro dell'équipe multidisciplinare che opera con bambini e famiglie. Nelle azioni di Rilevare, Progettare e Monitorare la situazione di ogni famiglia, *RPMonline* assume l'approccio ecosistemico del *Il Mondo*

del Bambino proponendo di tenere in considerazione le condizioni personali e le dimensioni intrapsichiche di ciascun componente della famiglia e le relative possibilità di cambiamento e di intrecciarle con gli aspetti caratterizzanti del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale.

Si tratta di un metodo, come si è visto nel primo capitolo, attraverso il quale gli operatori possono orientarsi rispetto al “come” dare avvio al percorso di accompagnamento e a come individuare, lungo la strada della crescita e del cambiamento, i passi, le direzioni, i ritmi, le soste, i cambi di direzione del movimento del gruppo di lavoro volto con l'obiettivo di diventare gradualmente sempre più “inutili” come professionisti affinché le persone possano proseguire il percorso in autonomia (Tramma, 2008). E si tratta di uno strumento in quanto, pur nelle sue svariate possibilità di sviluppo e aggiornamento, offre agli operatori un supporto concreto:

- nell'azione di integrazione dei diversi contributi dei componenti dell'équipe;
- nell'organizzazione e gestione di tutte le fasi dell'intervento di accompagnamento della famiglia (analisi, progettazione, verifica dei risultati);
- nel garantire l'attenzione alla trasparenza e alla postura e responsabilità valutativa per render conto di quanto svolto, poter verificare i cambiamenti e disporre di una base di evidenza utile alla riflessività e alla progettazione continua.

Tenendo come riferimento la profonda interconnessione tra metodo e strumento, *RPMonline* è sviluppato al fine di rendere possibili le seguenti azioni:

- garantire che ogni bambino abbia il suo Progetto Quadro mettendo a disposizione una Scheda per ciascun bambino che consiste in uno spazio progettuale a cui tutti gli operatori contribuiscono a partire dal proprio punto di vista, ruolo e responsabilità professionale. Questo disincentiva una logica di lavoro suddivisa per silos e promuove il senso di un lavoro di squadra il cui obiettivo è il cambiamento e la crescita della famiglia grazie al contributo di ciascuno;
- utilizzare un quadro di analisi centrato sull'insieme dei bisogni di sviluppo del bambino;
- dialogare con i bambini, le figure parentali e le altre persone;
- esplorare le diverse dimensioni del Mondo del Bambino;
- documentare ognuna delle dimensioni identificate con una serie di enunciati fattuali;
- revisionare le informazioni che si possiedono già;
- integrare le informazioni disponibili a partire da differenti soggetti al fine di ottenere un quadro completo dei punti di forza e dei bisogni del bambino, dei punti di forza e dei bisogni dei genitori e di quelli legati all'ambiente familiare e di vita del bambino;
- utilizzare degli strumenti specifici per approfondire un aspetto della comprensione della situazione del bambino e della famiglia;

- condividere le informazioni, la comprensione dei bisogni del bambino con i genitori e i bambini e con i diversi partner coinvolti nella vita del bambino e della sua famiglia in modo da percorrere i processi di navigazione e negoziazione delle risorse disponibili e accessibili per promuovere un cambiamento volto a dare risposta ai bisogni del bambino e allo stare bene del nucleo familiare;
- seguire nel tempo lo sviluppo del bambino e valutare i suoi progressi;
- accompagnare i genitori e monitorare il loro processo di cambiamento nel loro contesto di vita;
- facilitare il processo decisionale e la pianificazione degli interventi con tutti gli attori coinvolti;
- richiedere, quando necessario, valutazioni specifiche agli specialisti;
- proporre un piano d'azione ai genitori, ai bambini e a tutti gli attori coinvolti che orienti l'intervento, la riflessione in itinere sull'andamento dello stesso e la riflessione sul raggiungimento dei risultati;
- documentare le azioni progettate e realizzate dai diversi professionisti e documentare e quantificare i cambiamenti delle famiglie in una logica valutativa finalizzata ad alimentare la riflessività e a restituire alle diverse parti coinvolte i risultati del lavoro insieme.

Il nome *RPMonline* è formato dall'acronimo RPM e dal termine online. Con RPM si intendono rispettivamente Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio che fanno riferimento, all'interno della cornice di valutazione partecipativa e trasformativa (cfr. par. 1.2.2), alle azioni essenziali che, nel gruppo di lavoro, i componenti della famiglia e gli operatori sono chiamati a svolgere in modo partecipativo:

- *assessment* o analisi della situazione (rilevare, raccogliere e registrare informazioni provenienti da diversi punti di vista e utili alla comprensione della situazione di un bambino e della sua famiglia);
- progettazione degli interventi finalizzati al raggiungimento degli esiti grazie alla messa in atto di azioni concordate;
- monitoraggio o valutazione del processo di intervento e del raggiungimento di tali esiti come occasione di riconoscimento di un'autonomia raggiunta o di riprogettazione di nuovi risultati da raggiungere.

Inoltre, RPM è *online* perché:

- è uno strumento informatico presente nel web a cui si accede con credenziali proprie tramite un link a disposizione degli operatori che partecipano ad un progetto o programma;
- fa in modo che la scheda *RPMonline* creata per ciascun bambino coinvolto nell'implementazione sia condivisa con tutti gli operatori che compongono l'équipe multidisciplinare che lavora con quel bambino e con la sua famiglia. Gli operatori, una volta registrati, vengono associati a famiglie e bambini dal responsabile *RPMonline* del proprio ambito territoriale;
- consente agli operatori di condividere da remoto quanto inserito nella scheda di ciascun bambino in uno spazio comune a cui accede tutta l'équipe.

Per quanto riguarda la parte online, si evidenzia che lo sviluppo dell'applicativo *RPMonline* e la sua gestione sono coordinati dal SIT dell'Università di Padova che garantiscono la protezione dei dati all'interno dei propri server come per tutti i dati registrati ed elaborati dai sistemi gestionali di ateneo. In aggiunta, ogni nucleo familiare e ogni bambino sono caratterizzati da un codice identificativo al fine di garantire l'anonimato e la privacy.

4.3.1.1 *RPMonline* per un progettare resiliente

Nel paragrafo precedente, i contenuti proposti per presentare il senso dello strumento hanno messo in evidenza la stretta connessione tra il focus sulla famiglia e il focus sul lavoro di équipe. Il “progettare resiliente” richiede che tutte le persone coinvolte siano partecipi, a seconda del loro ruolo e livello di coinvolgimento nella dimensione di navigare il contesto per comprendere bisogni e risorse, di negoziare significati comuni per agire come squadra verso il raggiungimento di obiettivi concordati. Inoltre, richiede di far proprio un costante atteggiamento di valutazione riflessiva sul processo e sui risultati finalizzata a cogliere le trasformazioni avvenute e quelle che potrebbero essere attivate grazie alla riflessione su quanto accaduto nell'intervento, sia questo il raggiungimento di un risultato atteso, il trovarsi di fronte ad un ostacolo inatteso, l'esperienza di non raggiungimento del risultato.

Quella che può sembrare un'esperienza di fallimento come, ad esempio, il non raggiungimento di un risultato tanto atteso e per il quale si è lavorato, può infatti dare apertura a diverse piste che, utilizzando il linguaggio eriksoniano, possono essere guardate sostanzialmente nella polarità della stagnazione o della generatività (Ius, 2019a). Da un lato guardiamo la postura di assunzione passiva, e non riflessuta, di una condizione di limite che blocca sviluppi futuri. Dall'altro, guardiamo la postura resiliente o, per meglio dire al plurale e richiamando il principio di equifinalità, possibili posture resilienti che considerano quel blocco come una sfida che solo se accolta e non negata può farsi occasione di crescita. Il progettare resilienza è dunque attuabile quando viene sviluppata e promossa in équipe la capacità, dei singoli e del gruppo, di riflettere sugli aspetti vari che hanno contribuito oppure ostacolato, di fare i conti con quanto non si aveva previsto, perché effettivamente non possibile da scorgere prima o anche per un errore di valutazione di cui assumersi la responsabilità, e dunque di far diventare quel momento un'opportunità di apprendimento, a cui probabilmente non sarebbe stato possibile giungere senza l'esperienza del limite. Sono gli stessi genitori a raccontare il movimento generativo che può nascere nel momento in cui vengono accompagnati dagli operatori a riflettere insieme e in uno spazio di reale e sincera apertura e disponibilità sul loro percorso, e in particolare sugli ostacoli e gli insuccessi, mettendo in luce le connessioni tra le componenti tecniche, quelle interne e quelle comunicative che hanno caratterizzato quel *pezzo di strada* (Serbati, 2017).

Dunque, progettare resiliente consiste nell'utilizzare quanto è nelle possibilità e disponibilità dell'équipe, in base alle risorse e bisogni del bambino e della famiglia, alle risorse degli operatori, alle risorse dell'ambiente di vita e dei servizi attivi nel territorio, al fine trasformare ogni movimento in un moto resiliente, capace di

cogliere i diversi stimoli e impulsi come occasioni di *rimbalzo* verso possibili piste del divenire.

Progettare resiliente consiste, inoltre, nel considerare il limite o il no del dissenso – il sentire opposto – che può giungere *in primis* da un genitore ma anche da un operatore dell'equipe, non come il territorio dello scontro di potere in cui agire per persuadere o convincere l'altro, ma come territorio della lotta educativa e interculturale (Milan, 2020). L'incontro di forze opposte, a partire anche da due visioni diverse, può rappresentare, infatti, un impulso generativo che consente di individuare strade non ancora sperimentate o percorse.

Il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa, assunto come fondamento di *RPMonline*, ha comportato l'attenzione a costruire uno strumento finalizzato all'assunzione e mantenimento di uno sguardo complesso e multidimensionale sia per quanto riguarda il focus sul Mondo del bambino, sia per quanto riguarda il focus sull'intero processo di accompagnamento. Tale processo comprende i diversi livelli ecologici coinvolti dal micro al macro:

- la relazione nell'equipe tra operatori e famiglia;
- la relazione tra operatori dell'equipe e le figure di responsabilità all'interno dell'ambito territoriale coniugando la componente organizzativa e gestionale del lavoro con le famiglie con quella della formazione continua grazie ad una costante postura riflessiva (responsabili di ambito, responsabili *RPMonline*, i coach del programma P.I.P.P.I., ...);
- la relazione tra gli operatori e responsabili appartenenti a diversi ambiti territoriali e coinvolti nel medesimo percorso di implementazione di un programma o di un percorso di ricerca che avvengono specifici incontri promosse dal gruppo di coordinamento (il gruppo scientifico di LabRIEF) finalizzati a promuovere lo scambio e la riflessività all'interno di una comunità di pratiche;
- la relazione tra gruppo di coordinamento dell'implementazione (il gruppo scientifico di LabRIEF) e i singoli ambiti territoriali per gli aspetti puntuali di verifica sull'implementazione in atto che comprende l'andamento delle azioni previste e l'utilizzo degli strumenti in chiave partecipativa e trasformativa;
- la relazione tra gruppo di coordinamento dell'implementazione (il gruppo scientifico di LabRIEF) e i LabT (Laboratori Territoriali) avviati negli ambiti territoriali che aderiscono al livello avanzato di P.I.P.P.I. nati come evoluzione e consolidamento e innovazione sociale (Di Masi, Serbati, & Sità, 2019; Ius, 2020b);
- la relazione tra gruppo scientifico, ambiti territoriali e regioni nella comunicazione e discussione dell'analisi e dei risultati delle azioni di ricerca;
- la relazione tra gruppo scientifico e Ministero del lavoro e delle politiche sociali (nel caso, ad esempio, di P.I.P.P.I. e della ricerca RdC0-3) finalizzata alla riflessione sulla gestione dei programmi e alla condivisione dei risultati

utili per organizzare le politiche a favore delle famiglie in situazione di vulnerabilità.

RPMonline è progettato per tenere insieme le dimensioni di ricerca, formazione e intervento e permettere dunque di:

- raccogliere per trasformare i dati dell'azione operativa delle EEMM in dati di ricerca su cui costruire la valutazione complessiva dell'efficacia per quanto concerne l'intervento specifico con la singola famiglia, con le famiglie di un determinato territorio, e nella complessità di un programma a livello nazionale;
- attuare, promuovere e accompagnare gli interventi con le famiglie attraverso una proposta metodologica esplicita, dettagliata, condivisa e capace di coniugare in modo coerente la componente metodologica con quella strumentale al fine di introdurre azioni di supporto al cambiamento e la cui attenzione sia comprensiva del piano educativo, sociale e psicologico, al quale integrare altri piani in base a specifici bisogni dei componenti del nucleo familiare;
- introdurre azioni formative volte ad affrontare e approfondire sia questioni tecniche (accompagnamento all'utilizzo degli strumenti), sia questioni di metodo e approccio al lavoro con le famiglie che prevedono un accompagnamento in maniera puntuale e continua nel tempo delle singole équipes e degli ambiti territoriali (Zanon, 2016).

Sono stati elencati ruoli, relazioni e dimensioni che evidenziano una profonda circolarità dei saperi e dei contributi all'interno di una comunità di ricerca e di pratica che va tenuta in considerazione rispetto al senso e alla motivazione all'utilizzo di *RPMonline*.

Il progettare resiliente che *RPMonline* promuove vuole garantire una sostenibilità rispetto alle azioni che l'intervento di accompagnamento di una famiglia e la partecipazione ad un progetto di ricerca o un programma richiedono.

Lo strumento è stato, infatti, progettato affinché gli operatori non debbano trovarsi a muoversi lungo un percorso che chiede loro, al medesimo tempo, di districarsi su due piste parallele, quella del lavoro di documentazione, analisi, progettazione e verifica con la famiglia e quella del rispondere al flusso comunicativo richiesto per le azioni di ricerca e valutazione. Soprattutto per gli operatori, tale approccio, oltre ad essere dispendioso in termini di tempo necessario per "fare due cose" e in termini di energie cognitive richieste per ricordare e organizzare il da farsi, può veicolare implicitamente il messaggio che intervento e ricerca rimangono due aspetti disgiunti, complementari e senza dubbio da mettere in comunicazione, ma non strettamente integrati. Tale approccio rischia, infatti, di frammentare il tema dell'accompagnare le famiglie *in silos*, separando il lavoro dell'intervento sul campo, di cui si occupano i servizi, da quello di ricerca sui dati che provengono dal campo di cui si occupa l'accademia. Così facendo è molto più probabile che vengano agite dinamiche di potere e di reciproca incomprensione, e che l'aderenza ad una proposta metodologica venga interpretata in funzione delle proprie istanze rischiando di cristallizzare le

posizioni in polarità. Ad esempio, l'operatore compie le azioni con le famiglie ma fatica o trascurava di raccogliere e inviare i dati richiesti per la parte di ricerca valutativa e, d'altro lato, il ricercatore insiste sulla dimensione di raccolta dei dati di ricerca dimostrandosi poco comprensivo delle questioni professionali che gli operatori portano relativamente alle situazioni organizzative e contestuali che si trovano a fronteggiare.

Dunque, a chi appartengono e per chi e per cosa vengono raccolti i dati in *RPMonline*? Facendo proprio l'approccio ecosistemico e della comunità di pratica e di ricerca basati sulla possibilità, in costante divenire, di far interagire e integrare le parti, *RPMonline* è stato strutturato perché le azioni di documentazione e raccolta dati che gli operatori curano per l'accompagnamento delle famiglie, rispecchino quanto necessario per la componente valutativa a livello macro, e siano comunque sempre in grado di fare propria tale componente rispetto alle famiglie con cui lavorano.

La struttura di *RPMonline*, dunque, consente che, quando viene inserito un nuovo dato, da parte di un operatore o di un'équipe, tale dato possa essere da subito a disposizione per:

- il lavoro di intervento e valutazione con la singola famiglia essendo un dato che appartiene al gruppo di lavoro e al processo dell'intervento specifico rivolto al nucleo familiare;
- il lavoro riflessivo all'interno dell'ambito, essendo un dato che appartiene al lavoro con le famiglie in un determinato territorio e che, dunque, può essere utilizzato per un confronto tra i diversi interventi introdotti con le famiglie e per la riflessione sull'andamento del lavoro nelle diverse équipe;
- il lavoro di riflessione e ricerca su scala regionale e ancor più nazionale finalizzato alla elaborazione di analisi valutative con l'obiettivo di "restituire" tale valutazione ai soggetti coinvolti come occasione di scambio e riflessione per comprendere più approfonditamente quanto svolto e progettare la direzione per lo sviluppo dei passi seguenti.

A questi tre livelli di lavoro corrispondono i ruoli di operatore, responsabile RPM città/ambito e di amministratore le cui possibilità operative vengono illustrate nel capitolo seguente.

4.3.2 Le sezioni di *RPMonline*

RPMonline è composto da diverse sezioni costituite da svariate funzioni sviluppate per supportare gli operatori lungo l'accompagnamento della famiglia. Vengono qui elencate con l'obiettivo di delineare in sintesi le funzionalità e potenzialità dello strumento. Nel capitolo successivo, nel quale vengono presentati nel dettaglio le varie componenti all'interno di una cornice di "manuale tecnico di utilizzo", tali funzioni vengono riprese e ampliate.

Nucleo Abitativo

Sezione dedicata a registrare i dati del nucleo familiare dove abita/no il bambino o i bambini e chi si prende cura di loro nella loro quotidianità. È il nucleo "target" per i servizi, dove il bambino trascorre la maggior parte del suo tempo domestico e dove l'educatore domiciliare si reca per il dispositivo di educativa domiciliare. Viene richiesto di descrivere numericamente il nucleo (numero di persone che lo compongono, numero di bambini) e poi di descrivere da chi è composto. In questo modo è possibile indicare le persone che vivono con il/i bambino/i e si prendono cura di lui/loro, siano esse i genitori naturali o altre figure genitoriali. I dati dei genitori naturali che non vivono con il bambino (es. il padre naturale che il bambino incontra durante il fine settimana) vengono inseriti nella Sezione Anagrafica (vedi di seguito).

Anagrafica

Sezione dedicata alla raccolta delle informazioni di tipo anagrafico del bambino (età, residenza, tutela), storia del bambino, motivazione della segnalazione ai servizi, eventuali periodi di collocamento all'esterno della propria famiglia. Vi è lo spazio, inoltre, per inserire le informazioni relative ai genitori naturali qualora fossero diversi da quelli inseriti nel Nucleo abitativo e di dichiarare se il bambino vive in Famiglia Affidataria o Comunità residenziale, selezione che permette di attivare la sezione Assessment Affidato/Comunità nella scheda *RPMonline*, qualora si volesse utilizzare P.I.P.P.I. per accompagnare e promuovere il percorso di riunificazione familiare (Canali et al., 2001).

Assessment

Sezione dedicata alla raccolta delle informazioni sulla situazione e sui bisogni di sviluppo del bambino suddivisi per dimensioni e sottodimensioni de *Il Mondo del Bambino*. Comprende anche la componente quantitativa su scala da 1 a 6 (da grave problema a evidente punto di forza), per ciascuna sottodimensione, dei livelli attuali e di quelli che si prevede di raggiungere grazie all'intervento. Trattasi di una scala sviluppata a partire dalla *North Carolina Family Assessment Scales* (NCFAS) (Kirk & Reed-Ashcraft, 2004; Reed-Ashcraft, Kirk, & Fraser, 2001) che è stata integrata a partire anche dall'utilizzo della stessa in altri studi (Fernandez, 2007). Si necessita che tutte le dimensioni vengano valutate per poter disporre successivamente del grafico di sintesi completo (vedi grafici).

Progettazione

Sezione dedicata alla definizione di obiettivi generali, risultati attesi, responsabilità, azioni, tempi, progressi e commenti, valutazione del raggiungimento dei risultati attesi.

Questionari

Sezione in cui è possibile inserire le compilazioni dei questionari, visionare le risposte precedentemente inserite e produrre un grafico di sintesi.

I questionari che attualmente sono stati implementati sono:

- Questionario sulle capacità e sulle difficoltà (SDQ) riferito a bambini/ragazzi 4-17 anni (Goodman, 1997; Marzocchi et al., 2002);
- Scala multidimensionale del sostegno sociale percepito (MsPSS) (Prezza & Principato, s.d.; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988);
- Questionario sui Fattori Protettivi (PFS) (FRIENDS National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention and the University of Kansas Institute for Educational Research and Public Service, 2011);
- Test multidimensionale dell'autostima (TMA) (Bracken, 2003);
- Questionario sulla relazione d'aiuto (HRI) (Young & Poulin, 1998).

Report

Sezione dedicata alla elaborazione automatica della reportistica a partire dalle sezioni precedenti al fine di disporre di materiale da condividere con la famiglia, altri professionisti, l'autorità giudiziaria ecc. e da utilizzare per il monitoraggio e la valutazione dell'intervento. Per ciascun bambino è possibile generare un report dell'*Assessment*, uno della Progettazione e uno del Patto Educativo che propone la "Progettazione" in forma schematica da utilizzare soprattutto nella relazione con le famiglie. I report vengono prodotti in file PDF salvabili o stampabili.

Grafici

Sezione che produce automaticamente per ciascun bambino un grafico di sintesi dei valori dei Livelli Attuali e Previsti nei diversi tempi. Trattasi di un grafico interattivo di tipo Radar che riporta tutte le sottodimensioni de *Il Mondo del Bambino* e che una volta creato può essere modificato selezionando o deselegionando in modo interattivo le singole variabili. L'idea che guida la lettura del grafico, da condividere eventualmente anche con i genitori, è che migliore è la situazione in ciascun livello, più esterno sarà il punteggio e dunque *Il Mondo del Bambino* apparirà più "rotondo". Il grafico può essere salvato come PDF o stampato.

Dispositivi attivati

Sezione dedicata ad indicare quali dispositivi previsti in P.I.P.P.I. sono attivati per ciascun tempo, eventuali date di attivazione e di sospensione e note relative a come la famiglia e l'EM stanno utilizzando tale dispositivo.

Incontri in EM

Sezione dedicata a tenere il diario degli incontri in équipe multidisciplinare (EM, famiglia e operatori) in cui si riportano luogo, durata, persone presenti, contenuti dell'incontro e strumenti utilizzati. Si costruisce pertanto una "cartella storica" utile a documentare il processo di lavoro dell'EM.

Sintesi Professionale

Sezione dedicata alla raccolta di sintesi e osservazioni da parte degli operatori, nonché di file e immagini (es. per documentare le attività svolte con i bambini) utili alla documentazione.

4.3.3 Chi accede e chi compila *RPMonline*?

Lo strumento è progettato perché ciascun operatore dell'EM possa avere accesso a *RPMonline* per condividere informazioni sulla situazione della famiglia (*assessment*) sul lavoro svolto con essa (diario incontri, microproiezioni, dispositivi) e per poter svolgere queste operazioni dalla propria postazione connessa ad internet (ciascuno dal proprio ufficio o da un dispositivo mobile) e in maniera sistematica e continua nel tempo.

Ne consegue che l'utilizzo ideale prevede che tutti gli operatori che a vario titolo e con vari livelli di coinvolgimento operano all'interno dell'EM, siano in possesso di un'utenza *RPMonline* e siano associati alle schede dei bambini e delle famiglie con cui lavorano. È importante che l'operatore "responsabile della famiglia" (il *case manager*) individui all'interno dell'EM quali sono gli operatori che avranno accesso a *RPMonline* tenendo presente che decidere di includere un operatore è una questione professionale importante e non automatica e soprattutto che i colleghi necessitano di un accompagnamento formativo per apprendere il senso e le modalità di utilizzo dello strumento. Garantire che tutti gli operatori abbiano accesso a *RPMonline* permette di rendere più fluida, agevole e completa l'informazione che ciascuno di loro dispone in merito alla situazione della famiglia. Infatti, ogni operatore in possesso dell'utenza *RPMonline* può accedere a tutte le informazioni riportate fino a quel momento dai colleghi, può modificare informazioni precedentemente riportate e può aggiungerne di altre.

Allo stato attuale, non è previsto che la famiglia acceda autonomamente allo strumento che non è pensato come strumento di intervento ma come strumento per accompagnare gli operatori nella gestione del percorso dell'intervento. È comunque possibile, auspicato e suggerito di accedervi insieme con i componenti della famiglia per mostrare loro, in modo trasparente, che cosa si sta "facendo" con le informazioni sulla sua situazione, come vengono registrati i dati e come viene organizzato e documentato il lavoro. Come si avrà modo di osservare, lo strumento consente di produrre report stampabili o salvabili in formato elettronico per mostrare e condividere con la famiglia e con i colleghi quanto viene documentato. Tali report possono fungere da validi supporti per promuovere una relazione improntata alla trasparenza, al lavoro d'insieme e per organizzare il lavoro nell'intervento (es. il patto educativo

come promemoria delle azioni da compiere per raggiungere il risultato atteso concordato insieme).

Chi compila *RPMonline*? È un interrogativo a cui non va data una risposta definitiva in termini procedurali. Al contrario, è compito di ciascuna équipe formulare per tale domanda una risposta coerente con la propria composizione e organizzazione. Il lavoro in *RPMonline* va, infatti, organizzato tenendo conto dei seguenti aspetti: per ogni bambino va individuato un operatore responsabile di organizzare e monitorare il lavoro in *RPMonline*, il quale non necessariamente deve essere il case manager. Il responsabile *RPMonline* non è l'unico a compilare le sezioni in quanto ciascun operatore può portare il proprio contributo nella scheda *RPMonline* del bambino e della famiglia con cui lavora.

Se, come sopra esplicitato, il funzionamento ideale prevede che tutti gli operatori accedano a *RPMonline*, evidenziamo che tale accesso va collocato all'interno di un processo di lavoro dell'équipe che definisce anche come utilizzare lo strumento *RPMonline* in base all'organizzazione del lavoro che l'EM si dà nell'accompagnamento della famiglia.

Alcune regole generali utili per valorizzare il lavoro in *RPMonline*, a cui ogni operatore dell'équipe è chiamato ad attenersi, riguardano:

- la gestione e l'utilizzo delle informazioni da utilizzare nel pieno rispetto della famiglia, come da codice etico professionale;
- l'assunzione della responsabilità professionale rispetto alle informazioni che l'operatore riporta. Va posta particolare attenzione ad utilizzare un linguaggio descrittivo e rispettoso di tutti i componenti dell'EM, in primis la famiglia, e a segnalare dove possibile a chi risale quanto riportato ad esempio scrivendo "L'educatore evidenzia che...", la mamma afferma che..." oppure riportando le diverse voci "Educatore: il bambino gioca volentieri con...", "Madre: nell'ultimo periodo non vuole mai fare i compiti e dunque va a scuola senza...";
- prima di modificare le parti relative all'*assessment* e alle progettazioni precedentemente inserite è sempre necessaria una forma di condivisione in EM. Eventualmente è possibile aggiungere osservazioni e commenti segnalando nel testo la data relativa al momento in cui vengono inseriti al fine da documentare cronologicamente il senso dell'osservazione stessa.

4.3.4 Esempificazione di possibili modalità organizzative

Ciascuna équipe si può organizzare in base alle proprie forze, risorse, disponibilità. In vista del processo di negoziazione dell'analisi in EM, si intravedono sostanzialmente due modalità.

Una prima consiste nel proporre agli operatori dell'EM di inserire le informazioni in modo autonomo entro la data di incontro in EM accordandosi in precedenza sul fatto che durante l'incontro in EM si passeranno in rassegna i contenuti riportati da ciascuno. I componenti dell'EM che hanno accesso a *RPMonline* riportano autonomamente le proprie descrizioni dei fatti, le proprie osservazioni e informazioni

riferite alle sottodimensioni per le quali dispongono di elementi descrittivi. Durante l’inserimento delle descrizioni va ricordato di indicare se la voce riportata è la propria o quella di altri che si sono incontrati nella fase di analisi (es. un educatore riporta la propria voce indicando prima della descrizione “ED:”, o riportare la voce della mamma o del bambino dopo aver scritto “M:...”, “B:...”). Durante l’incontro in EM si procede visionando insieme i contenuti inseriti che verranno eventualmente riformulati per creare una “narrazione condivisa”. La funzione di reportistica, come vedremo, può essere particolarmente utile in questo lavoro di condivisione, ascolto dei diversi punti di vista, negoziazione di significati comuni ed esplicazione dei punti di vista diversi come componenti essenziali del processo di costruzione intersoggettiva della comprensione della situazione del bambino e della famiglia.

Una seconda modalità prevede che ogni operatore si rechi all’incontro di EM con i propri appunti pronto a condividere e discutere con gli altri membri dell’EM. Si utilizzerà il tempo dell’EM per riformulare insieme i diversi contenuti e inserirli in *RPMonline* e giungere ad una “narrazione condivisa”, ad esempio incaricando un operatore di scrivere i contenuti mentre l’incontro di EM procede.

Per entrambe le modalità appena esemplificate, l’ultimo passo sarà quello di sintetizzare quantitativamente le diverse sottodimensioni individuando e indicando i livelli attuali e previsti.

Per quanto riguarda le progettazioni, sono molteplici le modalità di co-costruzione a seconda delle fasi di lavoro, delle responsabilità e delle azioni necessarie per il raggiungimento dei risultati: progettazioni definite in EM con tutti gli operatori presenti insieme alla famiglia, definite da alcuni operatori con la famiglia oppure da un operatore con la famiglia. Si evidenzia che a prescindere delle persone coinvolte nell’intervento, ogni progettazione è “affare di tutta l’EM” e che è indispensabile che il coinvolgimento di una persona in una progettazione venga riportato dopo aver verificato la sua disponibilità e aver concordato come le sue azioni si integrano con quelle degli altri.

Qualsiasi sia l’organizzazione che l’EM si dà è, dunque, importante garantire il massimo livello di partecipazione tra tutti i componenti dell’équipe stessa (famiglia e operatori), siano essi presenti sempre o talvolta agli incontri in EM, a seconda di ruoli e della situazione in modo che tutte le persone delle EM esprimano la loro voce: bambini, genitori, operatori, insegnanti ecc. in base a come è formata l’EM.

4.3.5 La storia dello sviluppo di *RPMonline*

RPMonline nasce grazie ad una collaborazione che il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) ha avviato tra il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Padova (ora Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA) e il Centro Servizi

Informatici di Ateneo - CSIA dell'Università di Padova (ora SIT - Sistemi Informativi e Telematici) dell'ateneo patavino.¹⁶

Tale lavoro collaborativo ha avuto inizio nel 2010 all'interno del Progetto di Ricerca di Ateneo dell'Università di Padova denominato "A cosa serve allontanare i minori dalle famiglie di origine?" finalizzato a supportare e accompagnare la progettualità degli operatori che si occupano di protezione e cura dei bambini sia nella fase di analisi della situazione sia in quella più prettamente progettuale (definizione degli obiettivi, delle azioni di intervento e degli indicatori di risultato).

Il progetto ha visto partecipi i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e di Sociologia (ora Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA) dell'Università di Padova, la Direzione Regionale dei servizi Sociali e l'Osservatorio Regionale Nuove Generazioni e Famiglia della Regione del Veneto, il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Ferrara, l'Azienda Ulss 3 Bassano del Grappa e altri 7 ambiti territoriali coinvolti: A.Ulss 1 Belluno, A.Ulss 6 e Comune di Vicenza, A.Ulss 10 San Donà di Piave, A.Ulss 15 Cittadella e Camposampiero, A.Ulss 22 Bussolengo, Comune di Padova, Comune di Venezia¹⁷.

RPMonline si propone quindi come una metodologia globale che coniuga, grazie alle funzionalità in esso presente, le esigenze legate alla rilevazione e raccolta delle informazioni (*assessment* o analisi) sia qualitative sia quantitative, alla progettazione e al monitoraggio degli interventi, consentendo di costruire per ogni bambino e per la sua famiglia il Progetto Quadro.

A partire dal 2011, *RPMonline* è stato adottato anche nel Progetto di Ricerca Nazionale P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (responsabile scientifico: prof.ssa Paola Milani), realizzato da LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare-LabRIEF) in partenariato con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Il lavoro di adattamento di *RPMonline* è tuttora in *progress* e in continua evoluzione grazie al lavoro degli operatori che lo stanno sperimentando in tutto il territorio Nazionale.

Ad oggi si contano tre versioni.

La prima versione è stata sviluppata all'interno del progetto di ateneo sopra menzionato in cui è avvenuto per la prima volta il passaggio dalla scheda disponibile in

¹⁶ Nello specifico, Marco Ius ha curato l'adattamento dei contenuti in modo coerente con la cornice teorica e metodologica di riferimento in vista dell'informatizzazione e di rielaborazione del modello multidimensionale Il Mondo del Bambino. Inoltre, ha coordinato all'interno del gruppo di lavoro il processo riflessivo volto all'individuazione di specifici elementi professionali e organizzativi dell'intervento con le famiglie da tradurre in specifiche funzioni informatiche. Ha inoltre curato i rapporti, lo scambio, il confronto e la cooperazione con il Centro Servizi Informatici di Ateneo per realizzazione dell'applicativo e in particolare con Elisabetta Piva che ha sviluppato in ambiente Apex (Oracle) le diverse versioni prodotte e incrementate.

¹⁷ Viene utilizzata la nomenclatura utilizzata per identificare gli ambiti territoriali durante il lavoro a cui si fa riferimento. Si segnala che, nel tempo, tali ambiti sono stati oggetto di riorganizzazione regionale che ha comportato eventuali modifiche nel nome e nei territori di riferimento, i quali talvolta sono stati accorpati o suddivisi e ridistribuiti.

formato cartaceo e in formato digitale, come file di testo, ad una scheda informatizzata online. Il lavoro di sperimentazione e ricerca in merito alla scheda cartacea ha consentito, infatti, di definire i contenuti e le funzionalità con cui è stata successivamente sviluppata la prima versione dell'applicativo *RPMonline* in linguaggio Apex Oracle.¹⁸ In questa versione non erano ancora previste le utenze degli operatori a cui associare le schede bambino, in quanto lo strumento era strutturato avendo come utenza il codice bambino. Tutti gli operatori che lavoravano con una famiglia ricevevano pertanto il codice bambino e una password da utilizzare per accedere nella sua cartella online. Tale versione è stata utilizzata all'interno della prima edizione di P.I.P.P.I. che ha visto il passaggio dalla sperimentazione dello strumento su scala regionale alla sperimentazione su scala nazionale. L'esperienza in P.I.P.P.I. ha consentito di raccogliere importanti riflessioni e considerazioni che hanno reso necessario apportare modifiche di tipo strutturale e di integrare nuove funzionalità al fine di rendere lo strumento maggiormente utile e in linea con il lavoro degli operatori con le famiglie.

La seconda versione presenta, pertanto, un aggiornamento che consente ad ogni operatore di disporre di una propria utenza per accedere a *RPMonline*. In questo modo, una volta effettuato il *login*, l'operatore ha accesso alle schede *RPMonline* di tutti i bambini con i quali lavora in quanto componente dell'EM. Inoltre, è stata elaborata una nuova veste grafica per rendere *RPMonline* maggiormente *user friendly* e sono state incrementate alcune funzioni per consentire una più efficace ed efficiente gestione della struttura organizzativa e di accesso al fine di renderne autonomo l'utilizzo da parte delle città o ambiti territoriali. Ad alcune persone di riferimento dell'ambito territoriale (solitamente i coach) viene dato il ruolo di Responsabile *RPMonline* che consente loro di essere autonomi, all'interno del proprio ambito, nel creare sia le schede dei bambini sia le utenze degli operatori, senza passare per l'amministratore di *RPMonline* di LabRIEF, e di poter visionare tutti i dati che vengono registrati in riferimento ai bambini e alle famiglie dell'ambito. L'aggiornamento della sezione Anagrafica e l'inserimento del Grafico Radar sono stati apportati grazie al suggerimento e al confronto attivato con alcuni operatori del Comune di Genova. Inoltre, è stata inserita una funzionalità che consente di mettere a disposizione strumenti quantitativi (es. questionari standardizzati) al fine di incrementare il loro utilizzo nelle pratiche del lavoro con le persone. Solitamente si registra una non abitudine da parte dei professionisti all'uso di tale tipologia di strumenti standardizzati. Ciononostante, si nota che la possibilità di registrare le risposte, discuterne i

¹⁸ Oracle Application Express (APEX) è una piattaforma di sviluppo low-code che consente di creare applicazioni enterprise scalabili e sicure, con funzioni di primissimo livello, che possono essere distribuite ovunque. Utilizzando APEX gli sviluppatori possono sviluppare e distribuire rapidamente applicazioni di qualità in grado di risolvere problemi reali e fornire valore immediato. Per fornire soluzioni sofisticate non è necessario essere esperti di numerose tecnologie: è sufficiente concentrarsi sulla risoluzione dei problemi e affidare ad APEX la gestione delle necessarie operazioni (da <https://apex.oracle.com/it/>).

contenuti durante il percorso di accompagnamento della famiglia, in particolare nella fase di analisi, e confrontare eventuali variazioni nel tempo, ha alimentato nel tempo l’appropriazione dell’approccio valutativo proposto nel programma.

La terza versione, illustrata in dettaglio nel prossimo capitolo, consiste nel trasferimento di *RPMonline* in una nuova versione di Apex che presenta una veste grafica maggiormente interattiva e personalizzabile in funzione delle varie funzionalità e delle preferenze di visualizzazione dei contenuti e consente una maggiore possibilità per l’utente di interagire con lo strumento per la produzione di report. Inoltre, la nuova versione di Apex facilita eventuali trasposizioni dello strumento anche in formato di app per tablet o smartphone, aprendo così a possibili sviluppi futuri. Dopo una fase di test, si prevede di mettere a sistema la terza versione all’inizio del 2021.

4.5.6 L’utilizzo di *RPMonline* negli anni

RPMonline è stato sperimentato, a partire dal 2010, in ambiti inizialmente della Regione Veneto e poi via via in tutto il territorio nazionale all’interno dell’accompagnamento di molteplici azioni progettuali che LabRIEF ha accompagnato, prima fra tutte l’implementazione del Programma P.I.P.P.I. giunto alla sua nona edizione.

La tabella seguente illustra il numero di Schede Bambino e di Nuclei Abitativi con il quale è stato utilizzato *RPMonline*, nei diversi progetti, per un totale di circa 6300 bambini e 5590 nuclei abitativi. Si segnala che oltre al Progetto di Ateneo e al Programma P.I.P.P.I., *RPMonline* è stato utilizzato nel percorso di sperimentazione sull’implementazione delle Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare (PRA), all’interno della ricerca IDEE condotta nel comune di Trento, in un percorso di consolidamento del metodo P.I.P.P.I. all’interno della Regione Emilia-Romagna e del Comune di Trieste (Regioni), nel percorso di formazione, ricerca e intervento denominato Tipi Resilienza (TPR) sviluppato nel Canton Ticino in collaborazione con la SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Attualmente, oltre che nel programma P.I.P.P.I., *RPMonline* viene utilizzato all’interno del percorso di ricerca RdC0-3 finalizzato ad approfondire dentro la misura nazionale di contrasto alla povertà “Reddito di Cittadinanza” le interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni. Si segnala, inoltre, che per gli ambiti è possibile concordare con LabRIEF la possibilità di utilizzare *RPMonline* al di fuori delle progettualità sopra descritte. In tal caso le schede bambino e i nuclei abitativi vengono considerate “Fuori Sperimentazione.

RPMonline: Numero Schede Anagrafe Bambino e Nuclei Abitativi nei diversi progetti

Progetto in <i>RPMonline</i>	Schede bam- bino	Nuclei Abita- tivi
Progetto Ateneo	41	36
PIPI1 2011-2012	122	89
PIPI2 2013-2014	237	177
PIPI3 2014-2015	727	484
PIPI4 2015-2016	679	562

PIPPI5 2016-2017	712	650
PIPPI6 2017-2018	755	746
PIPPI7 2018-2020	897	866
PIPPI8 2019-2021	915	907
PIPPI9 2020-2022	780*	780*
PRA	17	17
IDEE	11	11
Regioni	63	49
TPR	27	25
RdC03	95	88
Fuori Sperimentazione	221	99
Totale	6299	5586

* Dato stimato in funzione del numero degli ambiti territoriali coinvolti in quanto il coinvolgimento delle famiglie è ancora in corso.

Il numero di utenze di operatori contano circa 6200 unità. Si calcoli, però, che durante il Progetto di Ateneo e le prime due edizioni di P.I.P.P.I., per un totale di poco meno di 400 bambini, l'accesso a *RPMonline* avveniva attraverso un Codice Bambino e relativa password che tutti gli operatori che lavoravano in un'équipe con una famiglia ricevevano. Dunque, il numero di operatori che hanno utilizzato lo strumento è di gran lunga superiore. Evidenziamo inoltre che molti operatori hanno partecipato a più di un'edizione di P.I.P.P.I. e dunque utilizzato la propria utenza per lavorare con numerose famiglie.

Le *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* in riferimento alle "Disposizioni comuni per il monitoraggio e la valutazione" hanno evidenziato che

Il monitoraggio e la valutazione degli interventi attivati nella presa in carico delle famiglie vulnerabili riguardano esigenze di carattere etico, che si riferiscono cioè al rispetto dei diritti del bambino e alla trasparenza dell'operato dei servizi, organizzativo, conoscitivo, decisionale e/o statistico (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2018, pag. 34).

In particolare, la raccomandazione 225.1 richiama al

Collaborare, per quanto di competenza, all'implementazione ed estensione dei flussi informativi locali, regionali e nazionali riguardo alle azioni di presa in carico e di redazione della cartella sociale (pag. 34).

RPMonline è stato segnalato come esempio di

sistema informatico di registrazione e documentazione dei dati relativi alla valutazione e alla progettazione a favore dei bambini e delle famiglie, che sia coerente con i principi teorici e metodologici che caratterizzano il modello de *Il Mondo del Bambino* (pag. 34).

4.3.7 La formazione su *RPMonline*

Essendo *RPMonline* un metodo e uno strumento sviluppato nella cornice della Valutazione Partecipativa e Trasformativa e a partire dal modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, la formazione sul suo utilizzo non va intesa all'interno di un approccio meramente tecnico informativo. Al contrario, l'approccio ideale prevede di integrare l'utilizzo delle funzioni di *RPMonline* all'interno del percorso di apprendimento sul modello proposto per l'accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità. Agli operatori che partecipano al programma P.I.P.P.I. o ad altri percorsi coordinati da LabRIEF in cui è previsto l'utilizzo di *RPMonline*, viene offerto un percorso formativo iniziale per gli aspetti teorici, metodologici e tecnici. A questo fa seguito il percorso di formazione continua in cui vengono utilizzate le elaborazioni dei dati che gli operatori registrano in *RPMonline* con finalità riflessiva, trasformativa e di progettazione, offrendo uno spazio di delucidazione per eventuali difficoltà tecniche. All'interno di un apposito corso Moodle a cui gli operatori hanno accesso, sono sempre a disposizione video tutorial e materiali formativi predisposti per l'accompagnamento all'utilizzo dello strumento sia per quanto riguarda le funzionalità utili nel lavoro con le famiglie, sia per quelle di gestione utili per i responsabili *RPMonline* dell'ambito che, come si vedrà nel prossimo capitolo, hanno il compito di accompagnare e supportare i propri colleghi.

4.3.8 Esempi di risposte alle domande a *RPMonline*

Il presente paragrafo è dedicato a illustrare, a titolo esemplificativo, alcuni risultati elaborati a partire dai dati raccolti in *RPMonline*. La sezione di Reportistica di *RPMonline* consente al Responsabile RPM città/ambito, su scala locale, e all'amministratore di *RPMonline*, su scala sia locale, sia nazionale, di accedere a report interattivi che oltre a riportare i dati presenti nel database e a scaricarli in formato di foglio elettronico in vista di ulteriori analisi statistiche, sia semplici che complesse, consentono di operare sugli stessi funzioni di selezione e filtro. Si rimanda al paragrafo relativo alla "Guida del report interattivo" (cfr. par. 5.5) per quanto concerne la spiegazione degli aspetti tecnici.

In vista di un incontro di tutoraggio riflessivo sull'andamento degli interventi con le famiglie, il responsabile di un ambito può, ad esempio, proporre qualche spunto a partire dalle compilazioni registrate, da una parte, per riflettere sull'insieme e, dall'altra, per consentire alle singole équipes di confrontare il proprio operato e la situazione della famiglia che si sta accompagnando con le altre. Lo stesso approccio può essere utilizzato all'interno di un incontro su scala nazionale per fare il punto sull'implementazione del programma e riflettere su come proseguire. Oppure, a conclusione del percorso, i risultati vengono condivisi

Si elencano alcune domande che potrebbero essere identificate e utilizzate per interrogare lo strumento *RPMonline*:

- quali parti dello strumento sono state compilate?
- quali sono le caratteristiche principali dei bambini e dei loro nuclei familiari?
Con quali famiglie stiamo lavorando all'interno dell'ambito? Ad esempio,

nuclei con entrambi i genitori, monogenitoriali, italiani o di altra origine, con bambini con bisogni educativi speciali, bambini nei primi mille giorni di vita, bambini dell'età della scuola dell'infanzia, della primaria o della secondaria ecc.

- come sono composte le équipes multidisciplinari? Chi ha accesso a *RPMonline* e compila lo strumento?
- quali sono i livelli attuali nelle varie sottodimensioni?
- quali sottodimensioni vengono progettate? Si progetta solo sui “problemi” o anche sulle risorse?
- le progettazioni sono ben formulate? Sono chiari obiettivi, risultati attesi, azioni e persone responsabili delle stesse?
- quali sono i risultati degli interventi?
- quali cambiamenti si riscontrano nel Mondo del bambino lungo i tempi di lavoro?
- quali dispositivi sono attivati? E, in caso contrario, come mai?

A partire da alcune di queste domande, vengono di seguito presentati alcuni risultati sottoforma di tabelle e grafici tratti dal *Report Conclusivo della 6° implementazione di P.I.P.P.I. 2017-2018* (Milani, Santello, Serbati, Ius, & Colombini, 2019). L'obiettivo, in questa sede, non consiste nel proporre in modo organico i risultati dell'implementazione ma nel mostrare possibili risposte a domande poste al database di *RPMonline* e che possono risultare utili per la riflessione e la circolarità menzionate nel paragrafo 4.3.1. Ogni materiale viene introdotto da una o più domande alle quali viene poi riportato un esempio di risposta.

Quali sono le caratteristiche dei bambini coinvolti? Con chi vivono?

Le prime due tabelle sono costruite a partire dai dati presenti nelle schede anagrafiche dei bambini. In particolare, la prima consente di visualizzare il numero assoluto e il valore percentuale relativi al sesso, età, nazionalità e presenza di Bisogni Educativi Speciali dei 613 bambini e bambine accompagnati con il programma P.I.P.P.I. La seconda riguarda, invece, la tipologia di contesto familiare in cui vivono i bambini dal quale si evince, ad esempio, che gli operatori hanno scelto di proporre il programma sia a famiglie in cui i bambini convivono con entrambi i genitori naturali 45%, sia a nuclei monogenitoriali 37%. Tali dati consentono, in particolare, di confrontare le caratteristiche delle famiglie accompagnate dai servizi con quelle relativi al bilancio demografico nazionale provenienti dall'ISTAT.

Bambini per caratteristiche anagrafiche e certificazione di BES

	Num.	Val. %
Sesso		
Femmine	244	39,8
Maschi	369	60,2
Anni di età		
0-2	38	6,2

3-5	79	12,9
6-10	344	56,1
11-13	129	21,0
14-16	23	3,8
Nazionalità		
Italiani	517	84,3
Genitori non italiani	88	14,4
- bambini nati in Italia	65	10,6
- bambini nati all'estero	23	3,8
Dato non disponibile per nazionalità	8	1,3
Bisogni Educativi Speciali (BES)		
Bambini non certificati	277	45,2
Bambini con certificazione	217	35,4
- per disabilità	74	12,1
- per disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici	139	22,7
- dato non disponibile sul tipo di BES	4	0,7
Dato non disponibile sulla presenza di BES	119	19,4
Totale	613	100%

Con chi vivono i bambini (numero e % di bambini per tipologia familiare)

	Num.	Val. %
Padre e madre (famiglia d'origine)	274	44,7
Padre o madre (nucleo monogenitore)	225	36,7
- monogenitore solo	171	27,9
- monogenitore con parenti	54	8,8
Nucleo ricostituito (padre/madre e nuovo/a partner)	70	11,4
Presso parenti (né padre né madre)	18	2,9
Struttura residenziale	10	1,6
Comunità mamma/bambino	7	1,1
Famiglia affidataria	3	0,5
Famiglia adottiva	2	0,3
Dato non disponibile	4	0,7
Totale	613	100

Quali sono le caratteristiche dei genitori?

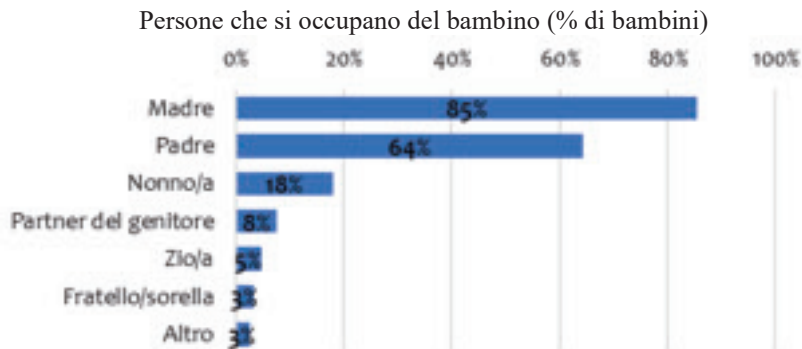
Dalla tabella si evince, innanzitutto, la mancanza di dati di compilazione della scheda anagrafica relativa ai genitori. Si possono osservare, inoltre, la cittadinanza, i titoli di studio e le condizioni professionali dei genitori che sono elementi utili per comprendere la condizione socioeconomica della famiglia in vista anche della raccolta dell'*assessment* (Lavoro e condizione economica e Autorealizzazione delle figure genitoriali).

Caratteristiche anagrafiche dei genitori naturali

	Padre			Madre		
	Num.	Val. %		Num.	Val. %	
		totale	dati disp.		totale	dati disp.
Cittadinanza						
Dato mancante	160	26,1	-	97	15,8	-
Italiano	363	59,2	80,1	397	64,8	76,9
Straniero	90	14,7	19,9	119	19,4	23,1
Titolo di studio						
Dato mancante	190	31,0	-	113	18,4	-
Dato non conosciuto	105	17,1	-	98	16,0	-
Fino a elementare	57	9,3	17,9	32	5,2	10,1
Licenza media	180	29,4	56,6	254	41,4	79,9
Diploma prof. o sup.	73	11,9	23,0	102	16,6	32,1
Laurea	8	1,3	2,5	14	2,3	4,4
Condizione professionale						
Dato mancante	270	44,0	-	150	24,5	-
Dato non conosciuto	9	1,5	-	8	1,3	-
Cond. non professionale /casalinga	4	0,7	1,2	132	21,5	39,5
Disoccupato	91	14,8	27,2	119	19,4	35,6
Attività in proprio	26	4,2	7,8	9	1,5	2,7
Occupato in regola stabile	107	17,5	32,0	52	8,5	15,6
Occupato in regola part-time	6	1,0	1,8	23	3,8	6,9
Occupato in regola non stabilmente	55	9,0	16,5	60	9,8	18,0
- precario	33	5,4	9,9	34	5,5	10,2
- saltuario/stagionale	15	2,4	4,5	23	3,8	6,9
- con borsa lavoro	7	1,1	2,1	3	0,5	0,9
Lavora non in regola	24	3,9	7,2	47	7,7	14,1
Altro	21	3,4	6,3	13	2,1	3,9
Totale	613	100		613	100	

Il grafico illustra le percentuali calcolate sul totale dei bambini con dato disponibile sulle persone che si prendono cura di loro. Oltre che dai genitori naturali, (le madri per l'85% e i padri per il 64% dei bambini), i bambini ricevono una *cura genitoriale* anche da altre persone che possono svolgere il ruolo genitoriale in via esclusiva o nella maggior parte delle situazioni in condivisione e accompagnamento ad uno dei genitori naturali.

Chi si occupa dei bambini all'interno dei nuclei familiari?



Mentre il grafico precedente illustra la percentuale relativa alle singole persone presenti nei nuclei dei bambini, la tabella seguente presenta le percentuali considerando la presenza congiunta.

Persone che si occupano del bambino (% di bambini) – persone del nucleo familiare considerate congiuntamente

	Num.	Val. %
Padre e madre o madre/padre con partner	338	60,6
- da soli	279	50,0
- insieme ad altre persone	59	10,6
Una figura genitoriale	195	34,9
- singolarmente	143	25,6
- insieme ad altre persone	52	9,3
Solo parenti	15	2,7
Altro	10	1,8
Totale bambini con dato disponibile	558	100

Da chi è composta l'équipe?

La tabella presenta i dati d'insieme raccolti attraverso la funzione di inserimento della composizione dell'équipe multidisciplinare la cui compilazione è richiesta all'interno della scheda *RPMonline* di ciascun bambino. Tale sezione è stata compilata per 495 bambini e si può notare che la presenza delle figure professionali come assistente sociale, educatore e psicologo è prevalente ma non garantita per tutti i bambini.

Composizione EM in *RPMonline*: bambini per ruolo professionale dei componenti

Ruolo	Freq.	Val. %
Assistente sociale	461	93,1
Educatore	402	81,2

Psicologo	319	64,4
Insegnante	125	25,3
Neuropsichiatra infantile	57	11,5
Pedagogista	26	5,3
Famiglia d'appoggio	19	3,8
Psichiatra	9	1,8
Operatore Socio-Sanitario	7	1,4
Logopedista	6	1,2
Famiglia affidataria	4	0,8
Pediatra	3	0,6
Altro	137	27,7
Totale	495	100

A partire dai dati sull'EM è possibile, inoltre, chiedersi in che misura venga garantita l'intersoggettività nel gruppo di lavoro grazie alla presenza di più operatori coinvolti nel percorso di accompagnamento. La tabella mette in evidenza che circa il 20% dei bambini è accompagnato solamente da uno o due operatori e dunque da un'équipe che non può dirsi pienamente multidisciplinare, mentre per il resto dei bambini è stato creato un gruppo di lavoro composto da almeno tre figure professionali.

Composizione EM in *RPMonline*: bambini per numero di componenti dell'EM

Componenti	Num.	Val. %
1	33	6,7
2	65	13,1
3	149	30,1
4	93	18,8
5	66	13,3
più di 5	89	18,0
Totale	495	100

Quali sono i cambiamenti ne Il Mondo del Bambino da T0 a T2?

All'interno della sezione relativa all'*assessment*, i dati quantitativi sui Livelli Attuali danno forma utilizzando la scala Likert per ciascuna delle sottodimensioni al questionario de *Il Mondo del Bambino* (MdB). La tabella seguente presenta e confronta i valori medi dei punteggi attribuiti dalle équipe alle singole sottodimensioni del Triangolo al tempo iniziale T0 e a quello finale T2. Si riportano inoltre i valori relativi alle medie per lato delle sottodimensioni.

Si osservano cambiamenti positivi di cui è stata anche comprovata la significatività statistica. È inoltre possibile osservare quali sottodimensioni registrano un maggiore miglioramento.

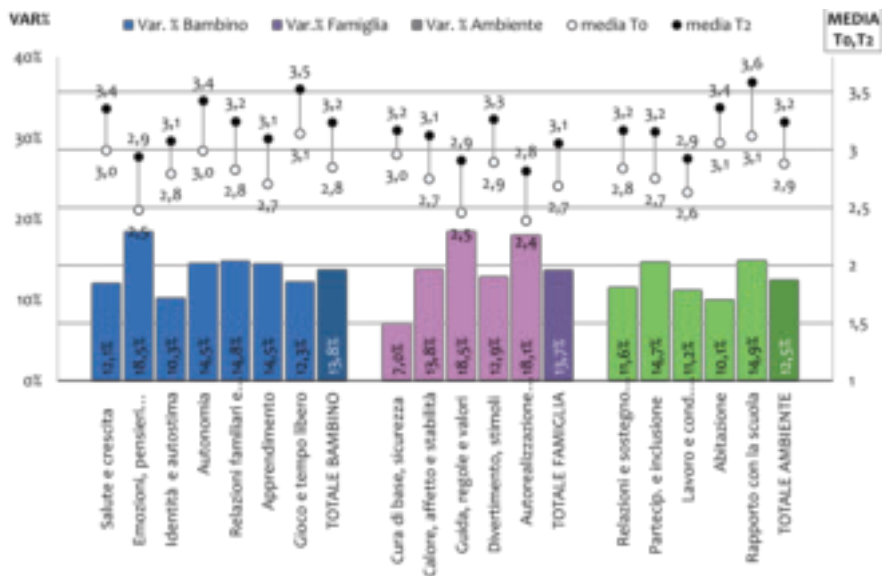
Confronto T0 vs T2 Mondo del Bambino (singole sottodimensioni e medie per lato)

		Media T0	Media T2	T2-T0	Var. %
BAMBINO	Salute e crescita	3,0	3,4	0,36	12,1%
	Emozioni, pensieri, comunicaz.	2,5	2,9	0,46	18,5%
	Identità e autostima	2,8	3,1	0,29	10,3%
	Autonomia	3,0	3,4	0,43	14,5%
	Relazioni familiari e sociali	2,8	3,2	0,42	14,8%
	Apprendimento	2,7	3,1	0,39	14,5%
	Gioco e tempo libero	3,1	3,5	0,39	12,3%
	TOTALE BAMBINO	2,8	3,2	0,39	13,8%
FAMIGLIA	Cura di base, sicurezza	3,0	3,2	0,21	7,0%
	Calore, affetto e stabilità	2,7	3,1	0,38	13,8%
	Guida, regole e valori	2,5	2,9	0,45	18,5%
	Divertimento, stimoli	2,9	3,3	0,37	12,9%
	Autorealizzazione genitori	2,4	2,8	0,43	18,1%
	TOTALE FAMIGLIA	2,7	3,1	0,37	13,7%
AMBIENTE	Relazioni e sostegno sociale	2,8	3,2	0,33	11,6%
	Partecipazione ed inclusione	2,7	3,2	0,40	14,7%
	Lavoro e condizione economica	2,6	2,9	0,30	11,2%
	Abitazione	3,1	3,4	0,31	10,1%
	Rapporto con la scuola	3,1	3,6	0,46	14,9%
	TOTALE AMBIENTE	2,9	3,2	0,36	12,5%

La rappresentazione grafica dei medesimi dati consente di meglio interpretare i cambiamenti osservati e le sottodimensioni diversamente valutate. L'asse di destra si riferisce ai valori medi a T0 e T2, rappresentati dal simbolo tondo rispettivamente vuoto e pieno. L'istogramma con asse a sinistra riporta invece le variazioni percentuali da T0 a T2.

Le variazioni percentuali più elevate si registrano per le sottodimensioni con livello di partenza inferiore: in particolare, *Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti* sul lato Bambino e *Guida, regole e valori* e *Autorealizzazione delle figure genitoriali* sul lato Famiglia (per tutte la variazione è di oltre il 18%). Altro aspetto relativamente più problematico sembra essere il *Lavoro e la condizione economica* sul lato ambientale. *Rapporto con la scuola* e *le altre risorse educative* e *Gioco e tempo libero* rappresentano invece le sottodimensioni con più risorse in entrambi i tempi di rilevazione. Il rapporto con la scuola registra inoltre un significativo miglioramento da T0 a T2 (+0,5 punti in valore assoluto).

Confronto T0 vs T2 Mondo del Bambino (sottodimensioni e sintesi per lato: valori medi a T0 e T2 – tondo su asse di destra; variazioni % – istogramma su asse di sinistra)



Quali sono le sottodimensioni maggiormente progettate?

Il grafico illustra quali sono le sottodimensioni per cui sono state definite le progettazioni. Si tratta di un'informazione di processo che consente di individuare le aree del Mondo del Bambino in cui gli operatori, all'interno dell'EM, pongono il focus progettuale nei tempi di implementazione del programma (T0 e T1). In generale, l'attenzione alla progettazione è stata distribuita su tutte le sottodimensioni, ma quella che si discosta per aver avuto il numero maggiore di progettazioni è *Guida, regole e valori*, per oltre la metà dei bambini; seguono *Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti*, *Autonomia* e *Apprendimento* del Bambino e *Rapporto con la scuola*, oggetto di progettazione per circa il 40% dei bambini. Notiamo, in genere, che la progettazione è meno frequente rispetto alle sottodimensioni del lato Famiglia e Ambiente, un dato interessante che sembra indicare che se, da un lato, si riconosce l'importanza di lavorare per sostenere i genitori nell'incrementare le risposte ai bisogni dei bambini e di migliorare il rapporto tra la famiglia e il suo contesto di vita, dall'altro sembra che il lavoro progettuale sia ancora prevalentemente focalizzato sul bambino e meno sugli altri lati. Tale dato va sicuramente discusso insieme a quello relativo alle differenze di cambiamento positivo che si registrano proprio quando le sottodimensioni vengono progettate.

Percentuale di bambini con progettazione a T0 e/o a T1 per sottodimensione del MdB

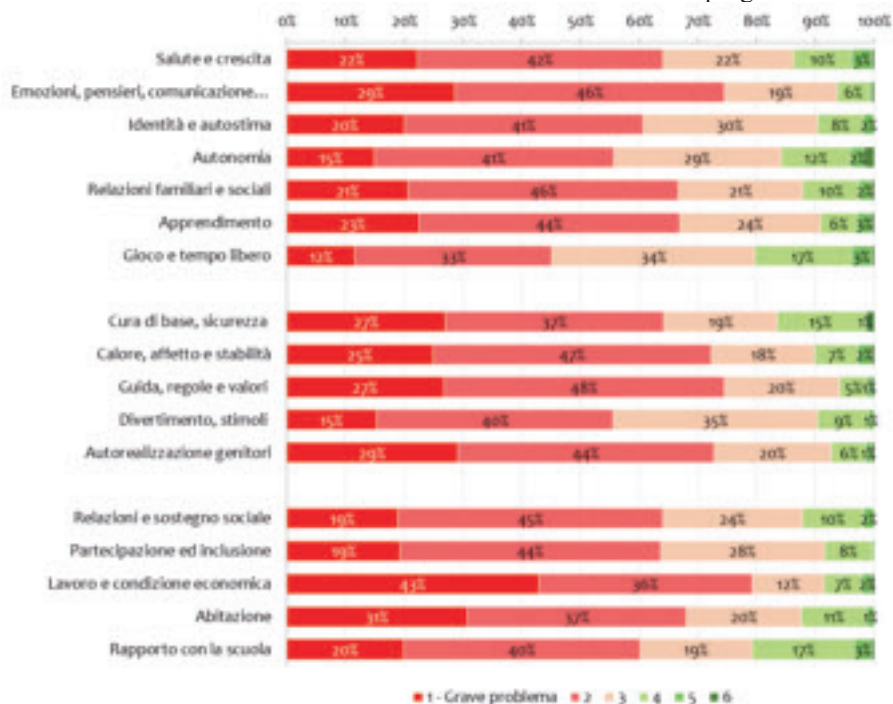


In media si conta un numero di 9 progettazioni per bambino, distribuite in misura maggiore sul lato Bambino: 3,8 contro 2,7 e 2,4 sui lati Famiglia e Ambiente rispettivamente.

Si progetta solo sui problemi o anche sulle risorse? Qual è il livello attuale delle sottodimensioni progettate?

Il grafico mostra quale punteggio del livello attuale è stato assegnato alle sottodimensioni per le quali viene deciso di individuare una progettazione. Coerentemente con una cornice teorica attenta alle risorse e ai bisogni e alla promozione di percorsi di resilienza grazie al rendere disponibili risorse che sostengano e promuovano la risposta ai bisogni dei bambini e il benessere del nucleo familiare, ci si aspetterebbe la presenza di svariate progettazioni sui cosiddetti punti di forza. Se da un lato nelle narrazioni professionali è usuale sentire affermazioni come “noi puntiamo alle risorse”, “il nostro lavoro è volto a promuovere le risorse delle persone” si nota, dall’altro, che tali affermazioni rimangono spesso su un piano intenzionale, in quanto sul piano fattuale, quando si tratta di orientare l’intervento, è la dimensione *problematica* a catturare la maggior parte delle energie dell’*équipe* (Milani et al., 2016).

Grafico 4-1 Livelli attuali a T0 delle sottodimensioni progettate

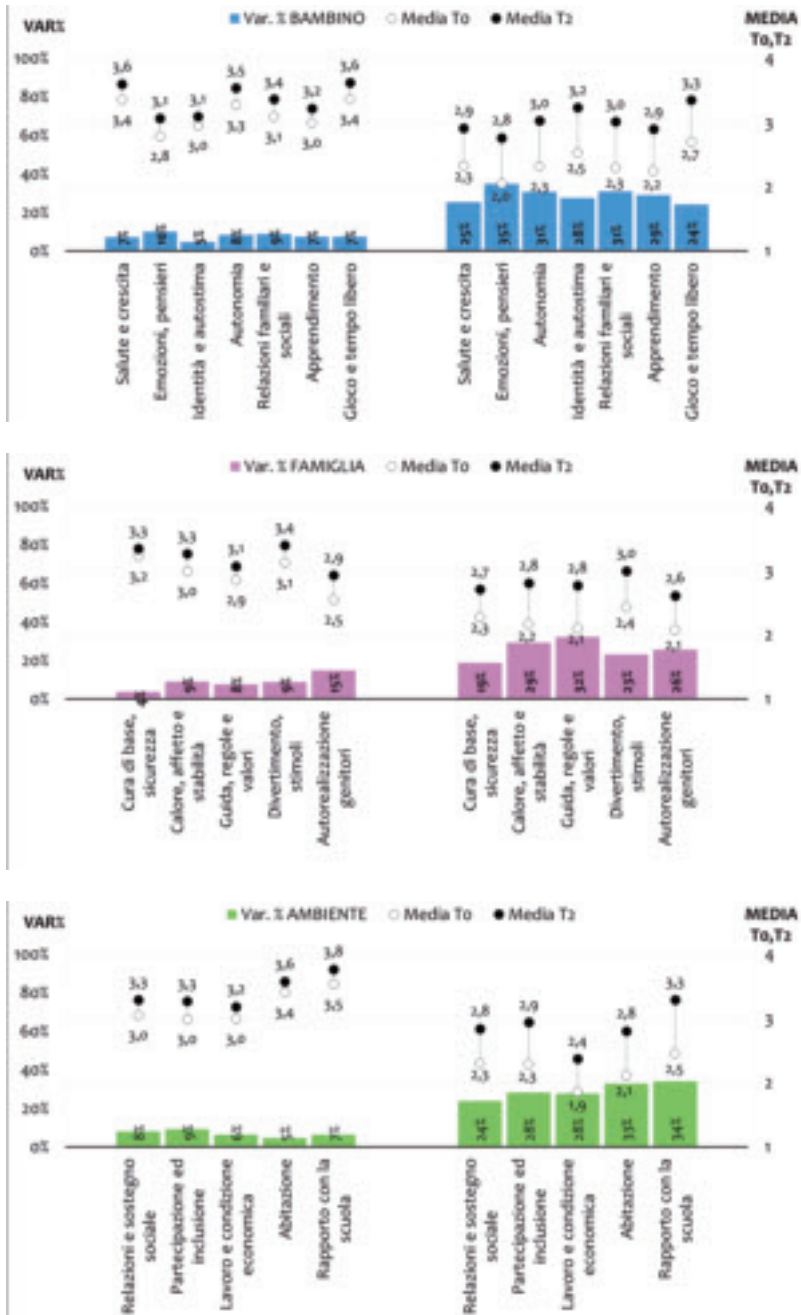


Nel grafico si nota che una percentuale dal 45 al 79% delle progettazioni corrisponde a sottodimensioni i cui livelli sono stati valutati in termini di problema grave o moderato; se a queste si sommano le progettazioni con sottodimensione valutata come lieve problema, si raggiunge una percentuale dal 79 al 94%. Le progettazioni individuate in aree il cui livello viene definito come “Normale/adequato” corrispondono a una quota molto bassa: dal 5 al 17%. Sono conseguentemente un'esigua minoranza i casi in cui le sottodimensioni sono progettate a partire da punti di forza (livelli 5 e 6): per alcune sottodimensioni nessuna progettazione, per altre una percentuale di progettazioni che non supera il 4%.

Qual è la differenza tra T0 e T2 per le sottodimensioni progettate e quelle non progettate?

Le sottodimensioni nel triangolo sono strettamente interrelate tra loro e dunque ci si attende che lavorare nello specifico su di una possa avere effetto anche sulle altre. Tuttavia, è interessante notare che se, da un lato, si notano cambiamenti in media positivi anche nelle dimensioni non progettate (lato sinistro), dall'altro, si riscontra che quando l'équipe pone intenzionalmente la propria attenzione progettuale su una specifica sottodimensione si raggiungono cambiamenti maggiori.

Variazione T2-T0 di MdB per sottodimensione e presenza/assenza di micro-progettazione (lato Bambino) (a sinistra non progettazione, a destra progettazione)



I risultati delle progettazioni sono stati valutati? In che modo?

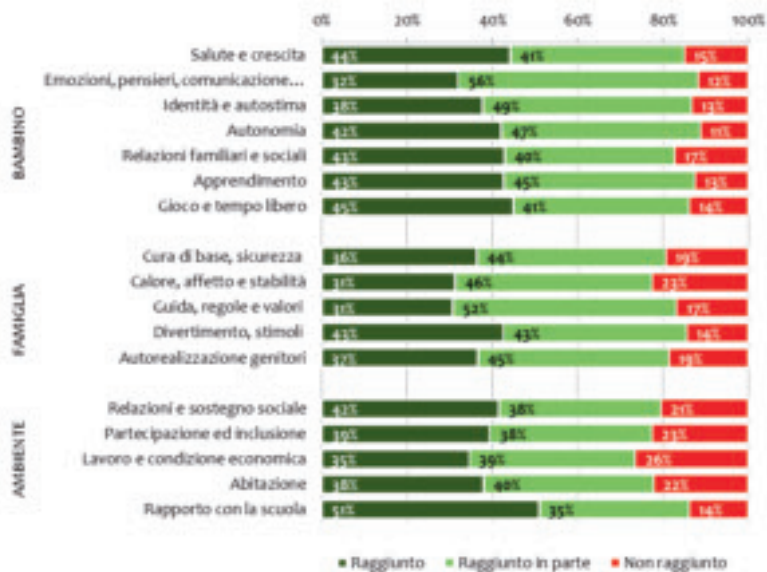
RPMonline consente di verificare il raggiungimento dei risultati attesi riportati nelle micro-progettazioni nelle sottodimensioni del Mondo del Bambino rispetto alle quali l'équipe multidisciplinare ha deciso di lavorare. Al termine di ciascun tempo di lavoro va indicato se i risultati sono stati raggiunti, non raggiunti o raggiunti solo in parte. Il grafico mostra che il dato sull'esito in termini di raggiungimento degli obiettivi presenta una quota non trascurabile di mancate risposte (mediamente circa il 10%). Trattasi di un elemento interessante da discutere con gli operatori per dare significato a tale mancanza che potrebbe essere ricondotta al procedere nel progettare nuovi interventi senza considerare importante la valutazione di quelli precedenti, al dare per scontato quando le cose procedono secondo le aspettative o alla riluttanza di segnalare eventuali difficoltà.

Percentuale di micro-progettazioni il cui raggiungimento dei risultati attesi è stato valutato a chiusura del tempo



Osservando le risposte compilate, si riportano nel grafico seguente le percentuali relative al raggiungimento dei risultati attesi per le progettazioni che hanno orientato l'intervento. Si osserva, oltre al dato d'insieme, in quali sottodimensioni i risultati sono stati completamente raggiunti, raggiunti solo in parte o non raggiunti.

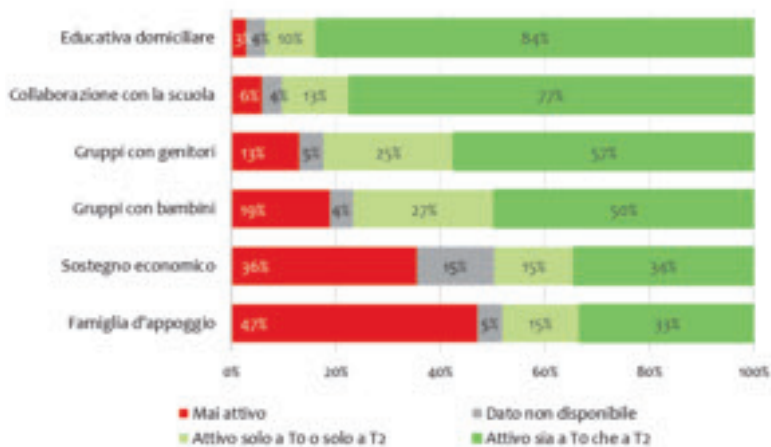
Percentuale di risultati attesi raggiunti durante l'implementazione



Quali sono i dispositivi di intervento attivati?

Grazie alla sezione dedicata ai Dispositivi di Intervento vengono raccolte informazioni riguardanti l'attivazione dei dispositivi nei diversi tempi di lavoro. Nel grafico seguente vengono presi in considerazione i seguenti dispositivi: Educativa domiciliare, la Famiglia d'appoggio insieme alle forme di Vicinanza solidale, Gruppi con genitori e bambini e Partenariato scuola-famiglia-servizi (chiamato in modo sintetico "Collaborazione con la scuola") e Sostegno economico. Nel grafico seguente che presenta i dati sull'attivazione considerando anche i relativi tempi, si riscontra che l'educativa domiciliare e il partenariato scuola-famiglia-servizi sono i dispositivi maggiormente attivati, a cui seguono i gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini attivati in almeno uno dei due tempi. Il dispositivo della vicinanza solidale rimane il meno attivato, dato che risulta interessante discutere insieme al numero esiguo di progettazioni presenti nel lato ambiente.

Utilizzo dei dispositivi di intervento: percentuali di attivazione a T0 e a T2 considerati congiuntamente



Quali osservazioni emergono dalla funzione incontri in équipe?

Quanti sono gli incontri? Chi partecipa? Dove? Quali azioni e strumenti segnalano?

La funzione incontri in EM è volta a tenere memoria degli incontri avvenuti tra operatori e famiglia o solo tra operatori, a seconda della situazione specifica di ciascuna famiglia e degli obiettivi dell'incontro. Dal momento che è possibile tracciare anche gli interventi che vengono introdotti, alcune équipe provano ad utilizzarlo anche per documentare, ad esempio, gli incontri di educativa domiciliare o i colloqui con un singolo professionista. Dei 631 bambini, sono 488 coloro per i quali sono stati registrati gli incontri in *RPMonline*, dunque per il 20% del totale questa pratica non è stata adottata e non rendendo possibile considerare questo dato di processo. Esiste una grande variabilità fra le diverse équipe nell'utilizzo di *RPMonline* per la registrazione degli incontri: si contano 40 bambini per cui è stato documentato un solo incontro e 14 con più di 100 incontri; il numero medio è 20.

Numero di incontri in EM registrati per ogni bambino

	Freq.	Val. %
1-5	154	31,6
6-10	82	16,8
11-20	108	22,1
21-50	96	19,7
Più di 50	48	9,8
Totale	488	100

Il numero degli incontri risulta molto elevato per la scelta di utilizzare *RPMonline* anche per la documentazione delle attività di intervento con la famiglia da parte di

alcune équipes. Filtrando il database in base a chi ha preso parte all'incontro, è possibile distinguere gli incontri in équipes multidisciplinare dalle visite di educativa domiciliare e dai colloqui della famiglia con un singolo professionista. Per quanto riguarda i membri della famiglia che hanno partecipato all'incontro (informazione disponibile per il 94% degli incontri), in oltre il 60% dei casi è presente la madre; segue la partecipazione del bambino, presente in quasi la metà degli incontri (il 48%). La presenza del padre riguarda invece una minoranza di casi: solo uno su quattro.

Membri della famiglia partecipanti agli incontri in EM: frequenza di partecipazione sul totale degli incontri

	Freq.	Val. %
Madre	5.927	60,8
Bambino	4.641	47,6
Fratelli	2.465	25,3
Padre	2.398	24,6
Nessuno	1.378	14,1
Nonni, zii	894	9,2
Dato mancante	543	5,6

Il 40% degli incontri vede la compresenza del bambino e di almeno un genitore, che nella maggior parte dei casi è la madre (27%): solo al 9% degli incontri hanno partecipato entrambi i genitori insieme al bambino. Nel 15% degli incontri non risulta presente alcun componente della famiglia: si tratta degli incontri di soli operatori.

Membri della famiglia partecipanti agli incontri in EM: possibili combinazioni dei presenti

Madre	Padre	Bambino	Nessuno	Num. incontri	
				Val. assoluto	Percentuale
x		x		2.515	27,3%
x				1.735	18,8%
			x	1.378	15,0%
		x		955	10,4%
x	x	x		870	9,4%
x	x			807	8,8%
	x			420	4,6%
	x	x		301	3,3%
Solo altri membri della famiglia				227	2,5%
Totale				9.208	100%

Rispetto alla partecipazione degli operatori, le figure professionali con maggior numero di presenze sono l'educatore domiciliare e l'assistente sociale, presenti (singolarmente o con altri operatori) nel 73% e nel 45% del totale degli incontri rispettivamente. Segue, in ordine di frequenza, la partecipazione dello psicologo (21%). L'insegnante è stato invece presente solo al 9% degli incontri in EM.

Operatori partecipanti agli incontri in EM: frequenza di partecipazione sul totale degli incontri

	Freq.	Val. %
Educatore	7.155	73,4
Assistente sociale	4.357	44,7
Psicologo	2.062	21,1
Altro	1.121	11,5
Insegnante	859	8,8
Conduttore gruppi	452	4,6
Neuropsichiatra infantile	162	1,7
Famiglia d'appoggio	144	1,5
Dato mancante	101	1,0
Pediatra	19	0,2
M.M.G.	2	0,0
<i>Percentuale calcolata sul totale degli incontri.</i>		

In generale, a prescindere dalla figura professionale considerata, la metà degli incontri riguarda un solo operatore insieme alla famiglia, siano essi interventi di educativa domiciliare o colloqui con un singolo professionista. Dunque, solo una parte degli incontri registrati in *RPMonline* sono considerabili come incontri in équipe multidisciplinare vera a propria con almeno due figure professionali. Tuttavia, va evidenziato che, fra questi, in molti casi, non risulta presente alcun componente della famiglia (14%), un dato che interroga il senso del “lavoro di squadra” volto a promuovere il massimo livello di partecipazione da parte della famiglia: dei 9.751 incontri, solamente 2.850 (quasi il 30%) vedono la compresenza della famiglia e almeno due operatori.

Partecipanti agli incontri in EM: famiglia e numero di operatori presenti

	Freq.	Val. %
Famiglia + 1 operatore	4.890	50,1
Famiglia + almeno 2 operatori con/senza FA*	2.850	29,2
Solo operatori con/senza FA	1.368	14,0
Dato famiglia/operatori mancante	615	6,3
Famiglia + 1 operatore + FA	22	0,2
Solo FA	5	0,1
Famiglia + FA	1	0,0

* FA: Famiglia d'Appoggio o Vicinanza Solidale.

La tabella seguente illustra in forma aggregata le principali informazioni raccolte sugli incontri (compresi i singoli interventi con la famiglia). Si nota che la maggior parte degli incontri ha una durata che va da 1 a 2 ore (77%) e avviene in ugual misura presso l'ufficio dei servizi e l'abitazione della famiglia (40%), va evidenziato tuttavia per quest'ultima che tale frequenza risulta sovrastimata perché include le visite di educativa domiciliare. Il dato sui contenuti, infatti, conferma che il 45% di incontri riguardano interventi con la famiglia come l'educativa domiciliare. Poiché lo stesso

incontro può prevedere più contenuti, il 12% degli incontri presenta risposte multiple in relazione all'attività svolta. Lo stesso vale per l'utilizzo degli strumenti rispetto ai quali si segnala l'assenza di riferimenti in più della metà degli incontri (55%), mentre si registra che lo strumento più utilizzato è il Triangolo del Mondo del Bambino (38%).

Informazioni sugli incontri in EM

		Freq.	Val. %
Luogo	Abitazione famiglia	3.802	39,0
	Ufficio servizi	3.801	39,0
	Altro	965	9,9
	Scuola	712	7,3
	Telefono	387	4,0
	Dato mancante	258	2,6
	Centro diurno	130	1,3
	Abitazione famiglia d'appoggio	39	0,4
	Comunità residenziale	23	0,2
	Abitazione famiglia affidataria	16	0,2
Durata	Dato mancante	342	3,5
	Fino a 30 min	789	8,1
	1 ora	2.830	29,0
	1 ora e 30'	1.527	15,7
	2 ore	3.154	32,3
	2 ore e 30'	311	3,2
	3 ore	490	5,0
	Più di 3 ore	308	3,2
Contenuti	Intervento	4.346	44,6
	Progettazione	1.915	19,6
	Valutazione	1.716	17,6
	Assessment	1.376	14,1
	Altro	846	8,7
	Dato mancante	795	8,2
Strumenti	Dato mancante	5.365	55,0
	Altro	2.030	20,8
	Triangolo MdB	1.659	17,0
	Questionari	626	6,4
	Microprogettazione	479	4,9
	Ecomappa	153	1,6
	Kit Sostenere la Genitorialità	124	1,3

4.3.9 L'esperienza pilota di *RPM-android*

Nel 2014 è stata sviluppata l'applicazione per tablet *RPM-android* all'interno di una collaborazione tra LabRIEF e il Dipartimento di Ingegneria Informatica¹⁹ dell'Università di Padova con l'obiettivo di mettere a disposizione degli operatori uno strumento interattivo che possa essere mediatore nella relazione con le famiglie e facilitare le azioni di raccolta e documentazione delle informazioni durante l'accompagnamento (Fantozzi, et al., 2014; Ius, et al. 2018).

L'applicazione, progettata per tablet Android a 7", consente di accedere facilmente alle funzionalità di *RPMonline* (*assessment*, microprogettazione, valutazione, diario degli incontri, protezione dei dati tramite password) sfruttando le possibilità hardware e software dei dispositivi mobili e comunicando con il database di *RPMonline*.

Lo strumento si prefigge di offrire un supporto integrato ai professionisti per coinvolgere attivamente i bambini, dai quattro agli undici anni di età, facendoli interagire direttamente con il tablet e per condividere con i genitori le informazioni rispetto al processo dell'intervento. Esso consiste in un'interfaccia intuitiva che utilizza le funzionalità presenti nei dispositivi mobili (touchscreen, fotocamera, accelerometro). La seguente figura, ad esempio, illustra la possibilità di inserire al centro del *Triangolo* una fotografia del bambino scattata attraverso la telecamera del dispositivo, con l'obiettivo di personalizzare il *Mondo* di quel bambino e tutto quanto in esso viene realizzato per l'intervento.

L'applicazione:

- funziona anche senza una connessione internet in quanto consente di sincronizzare i dati all'interno del database di *RPMonline* in un secondo momento. Inoltre, permette di visualizzare un grafico radar che sintetizza i risultati dell'*assessment* quantitativo in linea con il grafico prodotto in *RPMonline* (vedi par. 5.4.3);
- contiene una funzionalità per creare ecomappe, in cui bambini selezionano persone, luoghi e animali con cui sono in relazione nel loro Mondo ed evidenziano come si sentono rispetto a tale relazione;
- contiene al suo interno alcune interfacce sperimentali basate sull'analisi del movimento, il riconoscimento di un suono e il riconoscimento del sorriso che potrebbero essere in un secondo momento utilizzati per registrare, ad esempio, risposte ad una scala Likert interagendo con il tablet.

Negli anni 2014-2016, oltre allo sviluppo dell'applicazione, è stato condotto un piccolo studio pilota finalizzato a sperimentare l'utilizzo di *RPM-android* con i professionisti, i bambini e i genitori, per comprendere in che modo lo strumento possa promuovere la partecipazione delle persone in vista dell'analisi e della progettazione.

¹⁹ Il prof. Carlo Fantozzi ha coordinato lo sviluppo dell'applicazione all'interno di un gruppo di studenti composto da Filippo Beraldo, Filippo Damuzzo, Loris De Marchi, Edoardo Degli Innocenti, Gianmaria Parigi Bini e Pier Tirindelli.

L'esperienza è stata valutata positivamente nella gran parte delle funzionalità e ha permesso di raccogliere importanti riflessioni e suggerimenti relativi all'opportunità di utilizzare o meno l'applicazione con i bambini tenendo conto della loro età, delle loro capacità e dei loro interessi.

Se, da una parte, i risultati sono stati incoraggianti, dall'altra, si evidenzia che non è stato ancora possibile trasferire l'utilizzo dell'applicazione da un piano di sperimentazione a uno di messa a sistema come strumento a disposizione di tutte gli operatori.

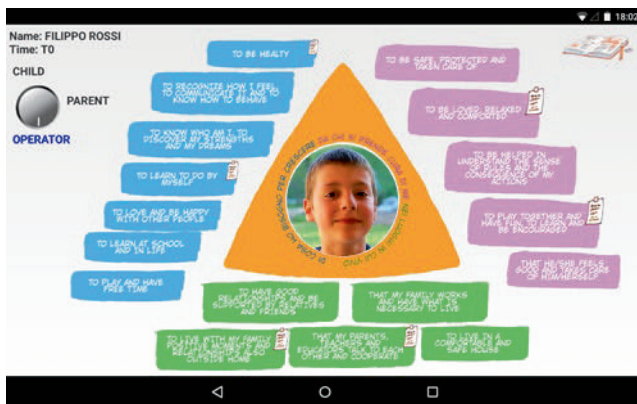


Figura 9 *Il Mondo di Filippo* con le sottodimensioni progettate (post-it) e il Diario degli incontri (alto a destra)



Figura 10 Il grafico radar dei livelli de *Il mondo del bambino*

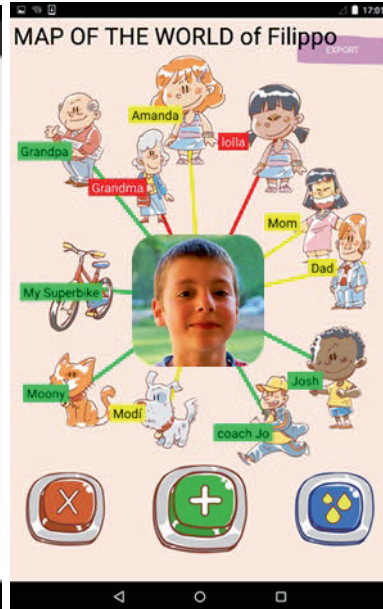


Figura 11 e 12 Pagina di Microprogettazione ed Ecomappa

5. *RPMonline*: il manuale di utilizzo

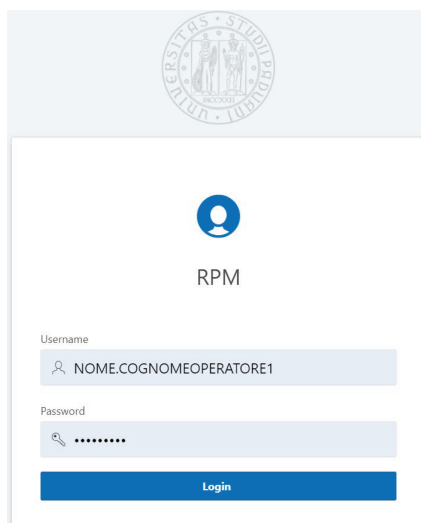
5.1 Informazioni generali

Lo strumento *RPMonline* è accessibile attraverso un link che è solitamente presente nella sezione strumenti in un corso Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), utilizzato da LabRIEF per la formazione online e per la gestione delle varie implementazioni dei programmi.

Per potervi accedere ciascun operatore necessita di una utenza e di una password la cui creazione viene effettuata da parte dell'amministratore dei *RPMonline* (componente di LabRIEF) o da un operatore dell'ambito territoriale di appartenenza a cui è stato assegnato il ruolo di Responsabile RPM città-ambito.

Per utilizzare lo strumento è necessario disporre di una connessione alla rete internet e di un browser con cui navigare in rete.

RPMonline può essere utilizzato in qualsiasi dispositivo (computer, laptop, tablet, smartphone) anche se alcune funzioni sono visibili e attuabili con maggiore facilità da una visualizzazione in uno schermo più grande.



Nel presente capitolo si presentano le diverse funzioni contenute in *RPMonline*. Intendiamo con funzioni l'insieme di compiti e azioni che un professionista, in base al proprio ruolo, svolge all'interno dello strumento.

Il capitolo, oltre a queste brevi note informative di carattere generale, si compone di tre paragrafi dedicati rispettivamente al ruolo di amministratore, di responsabile RPM città/ambito, di operatore e, in conclusione, di un paragrafo che consiste in una

guida prettamente tecnica relativa ai report interattivi che l'ambiente Apex con cui *RPMonline* è sviluppato permette di produrre.²⁰

RPMonline è stato creato, nelle sue sezioni e nei campi di compilazione in esse contenuti, con un duplice obiettivo:

- essere utilizzato per le azioni di implementazione e ricerca che LabRIEF accompagna all'interno delle Regioni e Province autonome e relativi Ambiti Territoriali in molteplici programmi (P.I.P.P.I., RdC0-3 ecc.);
- sperimentare il suo funzionamento in vista di una sua possibile diffusione futura nei territori e, dunque, consentire agli operatori di farne esperienza visionando il massimo delle potenzialità al fine di valutarne l'utilizzo raccogliendo punti di forza ed aspetti di criticità o di potenzialità che meritano eventuali azioni di sviluppo informatico in futuro.

Per quest'ultima ragione alcune impostazioni e campi sono stati strutturati come se lo strumento fosse utilizzato abitualmente nei servizi. Nei contenuti che verranno presentati nel corso di questo capitolo, si troveranno pertanto campi di compilazione riferiti, ad esempio, a dati anagrafici come nomi e cognomi, indirizzi, codici fiscali che sono riportati per presentare il pieno funzionamento dello strumento. Si evidenzia che nelle azioni di ricerca, formazione e intervento in cui *RPMonline* viene utilizzato è richiesto agli operatori coinvolti di non utilizzare dati sensibili (nomi propri, indirizzi, codici fiscali, ...) che possono far risalire all'identità delle persone. I nuclei familiari e i bambini vengono pertanto identificati con appositi codici. Inoltre, per poter utilizzare lo strumento, viene richiesto agli operatori di raccogliere, da parte delle famiglie, la sottoscrizione di un modulo di consenso in cui si informa sul senso e sull'utilizzo dello strumento stesso e dei dati che vengono raccolti. Come si avrà modo di presentare successivamente, alcune specifiche operazioni sono state sviluppate al fine di condividere con le famiglie, nella logica della trasparenza, le informazioni che vengono documentate in *RPMonline* e promuovere, anche a partire da queste modalità, processi di partecipazione.

Eventuali informazioni ed esemplificazioni che verranno riportate saranno presentate a titolo dimostrativo come dati di fantasia.

Dopo aver fatto l'accesso con le proprie credenziali, *RPMonline* presenta una pagina che riporta in sintesi la storia dello strumento e presenta l'interfaccia utente.

In alto a destra compare il nome della propria utenza e l'opzione di logout per chiudere la sessione.

Sulla sinistra la colonna in blu scuro riporta le principali funzioni dello strumento.

²⁰ I tre paragrafi centrali sono presentati con l'obiettivo di fornire una visione autonoma sulle funzioni dei rispettivi ruoli. Si evidenzia, pertanto, che alcune brevi parti relative a specifiche funzioni potrebbero essere presentate più volte oppure saranno presenti rimandi agli altri paragrafi al fine di accedere alla presentazione di funzioni presentate più approfonditamente.

RPMonline - Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio del benessere del bambino/a e della sua famiglia.

Come indicato nella legge 328/2000, nella legge 149/2001 e in diverse legislazioni regionali fra cui le Linee Guida per le cure e la segnalazione nei servizi sociali e socio-sanitari della Regione del Veneto nel 2008, all'interno del lavoro dei servizi è importante pensare gli interventi per il bambino e la sua famiglia in un progetto di vita unitario, in grado di dare e trovare risposta alle esigenze dei singoli attraverso la costruzione condivisa di cambiamenti che vanno nella direzione desiderata.

Ciò consiste nel considerare il progetto per il bambino e per la sua famiglia non come elenco delle prestazioni da realizzare, ma come luogo in cui, insieme alla famiglia, si cerca di dare corpo, immagine e misura a un cambiamento possibile e perseguito da tutti gli attori coinvolti. Il progetto viene pertanto concepito come strumento di integrazione fra i diversi servizi coinvolti e fra piani di intervento al fine di garantire circolarità nella comunicazione fra i diversi soggetti.

Tale integrazione è indispensabile al fine di:

- garantire l'ascolto del bambino e dei suoi genitori e quindi la loro centralità all'interno dell'intervento;
- garantire che nell'intervento si tengano presenti non solo i fattori di rischio, ma soprattutto la costruzione concreta dei fattori protettivi dello sviluppo umano, nella prospettiva della resilienza;

Il bottone hamburger presente accanto al sigillo dell'Università di Padova consente, al bisogno, di espandere le funzioni che sono raggruppate nella colonna di sinistra le quali andrebbero a creare disordine o a diminuire la visibilità nell'interfaccia utente della homepage o di una schermata principale nel momento in cui non sono necessarie.

RPMonline - Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio del benessere del bambino/a e della sua famiglia.

Come indicato nella legge 328/2000, nella legge 149/2001 e in diverse legislazioni regionali fra cui le Linee Guida per le cure e la segnalazione nei servizi sociali e socio-sanitari della Regione del Veneto nel 2008, all'interno del lavoro dei servizi è importante pensare gli interventi per il bambino e la sua famiglia in un progetto di vita unitario, in grado di dare e trovare risposta alle esigenze dei singoli attraverso la costruzione condivisa di cambiamenti che vanno nella direzione desiderata.

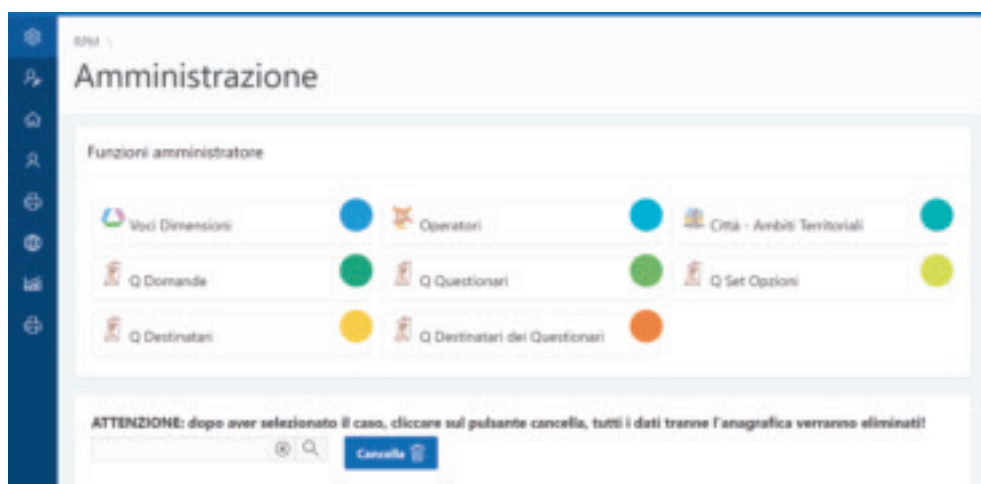
Ciò consiste nel considerare il progetto per il bambino e per la sua famiglia non come elenco delle prestazioni da realizzare, ma come luogo in cui, insieme alla famiglia, si cerca di dare corpo, immagine e misura a un cambiamento possibile e perseguito da tutti gli attori coinvolti. Il progetto viene pertanto concepito come strumento di integrazione fra i diversi servizi coinvolti e fra piani di intervento al fine di garantire circolarità nella comunicazione fra i diversi soggetti.

5.2 *RPMonline* per amministratore

La sezione *RPMonline* per Amministratore racchiude le operazioni attraverso le quali il gruppo che coordina e gestisce lo strumento *RPMonline* può agire in esso al fine di rendere il suo funzionamento operativo e coerente con il metodo su cui è fondato. Si tratta di funzioni ricoperte dai componenti di LabRIEF responsabili di *RPMonline* e dai componenti del Centro Servizi Informatici di Ateneo a cui hanno accesso a partire dal ruolo di Amministratore che viene assegnato ad un'utenza nel momento in cui viene creata da parte di un altro utente con il medesimo ruolo già attivo.

5.2.1 Funzioni amministratore

Nella figura che segue è presentato nella visualizzazione di *RPMonline* il menu della funzione amministratore.



Voci Dimensioni

La prima funzione su cui un amministratore opera è relativa alla nomenclatura e posizione in *RPMonline* delle sottodimensioni del Mondo del Bambino.

RPM - Amministrazione

Label Assessment

Modifica	Label assessment	Posizione	Categoria T.I.	Posizione nel grafico	Voce nel grafico
	Stare bene	10	B	110	Salute
	Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi	20	B	120	Emozioni pensieri comunicazioni comportamenti
	Sapere chi sono, scoprire i miei punti di forza e i miei sogni	30	B	130	Identità
	Imparare a fare da solo	40	B	140	Autonomia
	Voler bene e stare con gli altri	50	B	150	Relazioni
	Imparare a scuola e nella vita	60	B	160	Apprendimento

Operatori

La seconda funzione è finalizzata alla creazione delle utenze per gli operatori con la relativa assegnazione ai rispettivi ambiti di appartenenza. Si rimanda alla funzione Operatori in Responsabili *RPMonline* città/ambito presentata di seguito per una presentazione più specifica sul funzionamento di questa funzione. Ricordiamo solamente che, in riferimento alla funzione operatori, l'amministratore può operare per tutti gli ambiti coinvolti le operazioni che il Responsabile RPM città/ambito può svolgere solamente all'interno del suo ambito.

Gestione Operatori

Annulla Elimina Applica modifiche

Utente NOME.COGNOME.OPERATORE1

* Nominativo Nome-Cognome Op.1

* Città Città (REGIONE) Regione

Telefono 123456789

* Email n.ingeg1@ma2.it

Indirizzo via Bianca, 345

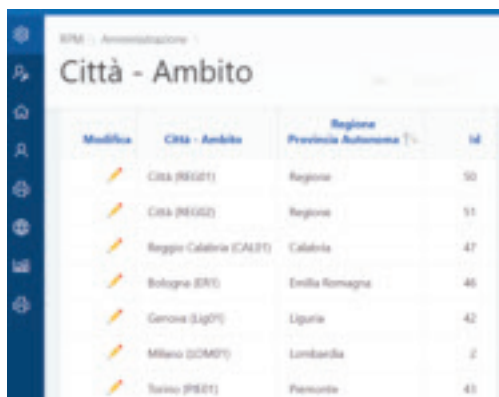
Ruolo Operatore

Ente appartenenza Comune

Remove Mail all'operatore

Città-Ambiti territoriali

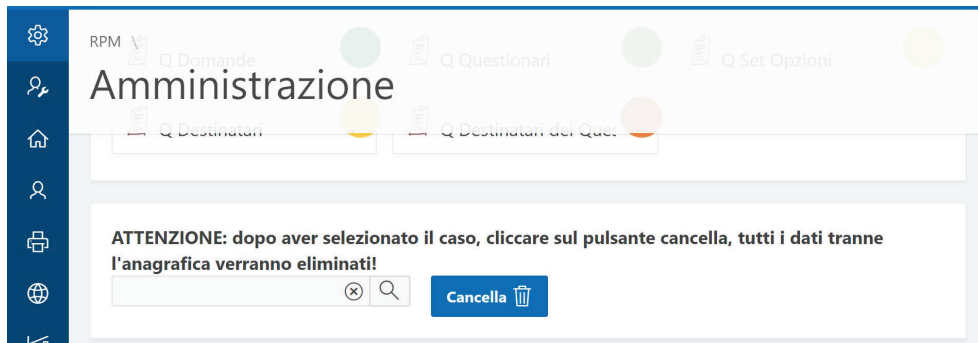
L'amministratore ha il compito di aggiungere i nominativi di nuovi ambiti territoriali che via via necessitano di accedere allo strumento per implementare il metodo di lavoro proposto.



Modifica	Città - Ambito	Regione Provincia Autonoma (%)	Id
	Città (REGI1)	Regione	50
	Città (REGI2)	Regione	51
	Reggio Calabria (CALI1)	Calabria	47
	Bologna (BO1)	Emilia Romagna	46
	Genova (LIG1)	Liguria	42
	Milano (LOMB1)	Lombardia	2
	Torino (PIEM1)	Piemonte	43

Cancella dati

L'amministratore, nel caso si manifestasse la necessità, può cancellare tutti i dati inseriti relativamente alla scheda di un bambino precedentemente compilata.



RPM

Q Domande

Q Questionari

Q Set Opzioni

Q Destinatari

Q Destinatari del Que...

ATTENZIONE: dopo aver selezionato il caso, cliccare sul pulsante cancella, tutti i dati tranne l'anagrafica verranno eliminati!

5.2.2 Report per responsabili

Accedendo a *RPMonline* con un'utenza da amministratore, la sezione Report per Responsabili, che presenteremo in modo dettagliato nel paragrafo che segue (5.3), permette di visionare e scaricare i diversi database, nei quali *RPMonline* registra e mette in ordine le diverse informazioni, relativi all'insieme di tutti gli ambiti coinvolti nelle diverse progettualità che utilizzano *RPMonline*.

Ciascun report è interattivo e consente di selezionare e filtrare i dati presenti nel database che si intende scaricare in un formato utile a procedere con l'analisi sia quantitativa e statistica, sia qualitativa dei dati di interesse, in vista di approfondimenti di ricerca e riflessione sul piano regionale e nazionale, oltre che su quello locale di ambito territoriale.

Si rimanda al paragrafo 5.3.1 per una presentazione più approfondita.



5.3 RPMonline per i responsabili RPMonline città-ambito

La sezione responsabili RPM città – ambito è la sezione riservata ai coach, ed eventualmente dei referenti territoriali, a cui è affidato il compito dell'organizzazione e del monitoraggio delle azioni che gli operatori delle EM compiono in *RPMonline*. La sezione è contraddistinta dall'icona “persona con chiave inglese” ad indicare il ruolo “costruttore e manutentore” che il responsabile *RPMonline* ricopre per la “macchina *RPMonline*”.

La sezione permette di svolgere una serie di operazioni che sono propedeutiche a quelle successive che i colleghi operatori svolgeranno nel percorso di accompagnamento delle famiglie attraverso il metodo e gli strumenti proposti.

Sono state predisposte cinque funzioni che permettono di:

- creare le User o Utente di nuovi operatori;
- predisporre le schede di nuovi Nuclei abitativi o famigliari;
- creare le schede *RPMonline* di nuovi bambini;
- creare i tempi di lavoro in ciascuna scheda *RPMonline* (T0, T1, T2, ...);
- associare gli operatori alle schede dei bambini con cui lavorano.

A queste si aggiunge la funzione Report per i responsabili che consente di visionare, selezionare, filtrare e scaricare tutti i dati inseriti relativamente al proprio ambito territoriale sottoforma di fogli di lavoro utili a ulteriori azioni di analisi e riflessione.

5.3.1 Responsabile RPM Città-Ambito territoriale

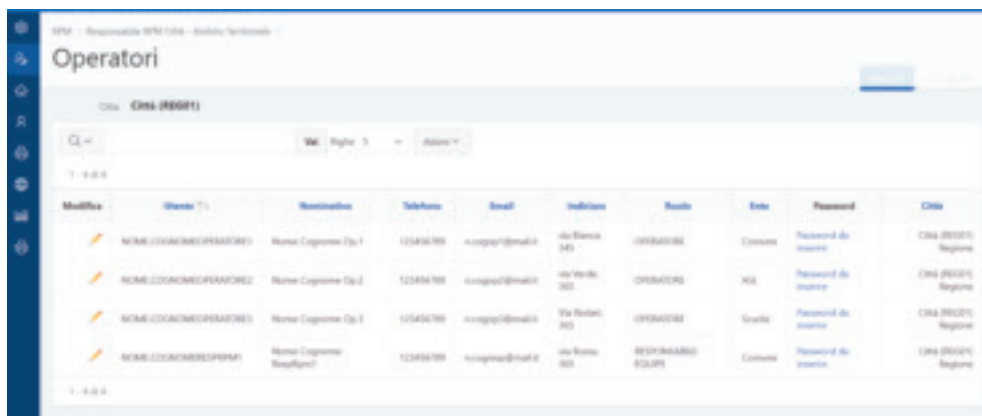




Operatori

Cliccando su Operatori si apre lo spazio destinato a raccogliere gli operatori di un ambito territoriale che hanno accesso *RPMonline*.

Per Operatore si intende ciascun professionista che è parte attiva all'interno di una EM e che dunque lavora direttamente con la famiglia e ha necessità di entrare in *RPMonline* per riportare le informazioni raccolte nel lavoro con i componenti della famiglia e i colleghi, scrivere nuove microprogettazioni, inserire i dati dei questionari, osservare l'operato dei colleghi per tenersi aggiornato sull'andamento del percorso di accompagnamento ecc.



Proseguendo cliccando su Crea c'è la possibilità di creare l'utenza per un nuovo operatore.

Nel campo User Operatore, si richiede di scrivere la USER con la quale l'operatore entrerà nel suo spazio *RPMonline* e che corrisponde a nome.cognome²¹. Come

²¹ Lo stesso criterio viene solitamente utilizzato anche per l'accesso alla piattaforma Moodle con cui sono gestiti le diverse implementazioni dei programmi o progetti che includono l'utilizzo di *RPMonline*.

succede per altre operazioni online, nella creazione delle utenze non vanno inseriti spazi, lettere accentate, virgole e apostrofi.

Seguono alcuni campi per registrare le generalità dell'operatore e che permettono di inserire per esteso il nome e cognome, il numero di telefono, l'indirizzo, l'ente di appartenenza e l'indirizzo e-mail, mentre la città compare in modo automatico in base alla città per cui il Responsabile RPM Città/ambito sta operando. Va inserita una e-mail valida e personale (dunque non una e-mail di gruppo a cui possono accedere diversi operatori che operano in un servizio) perché nel momento in cui Responsabile RPM città/ambito clicca su Crea il sistema invia automaticamente una e-mail all'indirizzo indicato comunicando all'operatore qual è il suo user e richiedendo di cliccare il link per inserire una password personale con cui accedere a *RPMonline*. In questo modo lo spazio *RPMonline* di ciascun operatore viene protetto e nessun altro vi può accedere.

Il campo Ruolo corrisponde ad un menu a tendina in cui selezionare Operatore per dare il ruolo ai colleghi che accedono alle schede delle famiglie e dei bambini con cui lavorano, oppure selezionare Responsabile RPM città/AT per consentire a un collega di ricoprire tale ruolo.

Cliccando su Crea, il sistema invia una e-mail alla persona registrata e automaticamente si ritorna alla sezione "Operatori", in cui compariranno tutti gli operatori dell'ambito che sono stati iscritti in *RPMonline* con i relativi dati ad essi associati.

Il testo della e-mail invita l'operatore a conservare tale messaggio al fine di utilizzarlo in caso di eventuale smarrimento della password, in quanto il link rimane attivo, ciononostante il Responsabile RPM città/AT potrà inviare nuovamente la e-mail di sistema nel caso un operatore smarrisse la propria password e avesse necessità di impostarla nuovamente.

Nel caso ci sia la necessità di apportare modifiche ai dati inseriti, basta cliccare il logo "matita" in corrispondenza al nome utente per accedere alla pagina propria dell'operatore da modificare.

Nel caso un operatore smarrisca la propria password e non abbia conservato la e-mail mandatagli inizialmente dal sistema, il Responsabile RPM città/ambito accendendo alla scheda dell'operatore può inviare nuovamente una e-mail con il link per impostare una nuova password cliccando su "Reinvia Mail all'operatore". Nel caso un operatore comunichi di "non riuscire ad accedere a *RPMonline* o che la password non funziona" il rinvio della e-mail rappresenta una buona strategia per risolvere il problema.

RPM@unipd.it

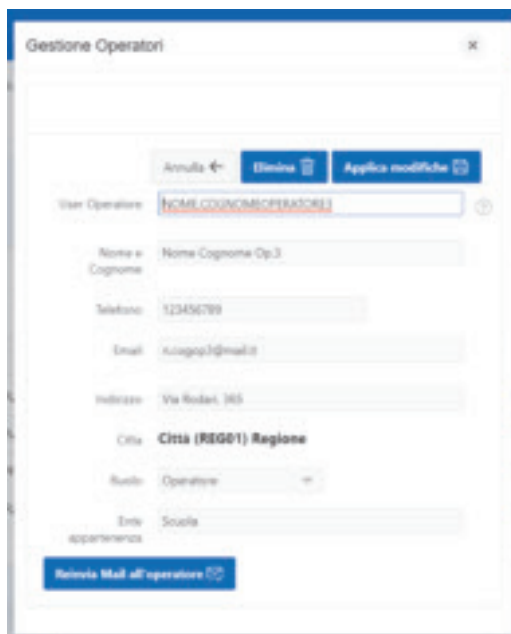
A me

Gentile operatore, al seguente link <https://apex.cca.unipd.it/pls/apex/f?p=111.wer,wojoi-roioujwoiejrj,NOME.COGNOME> è possibile impostare la propria password per accedere a RPM online.

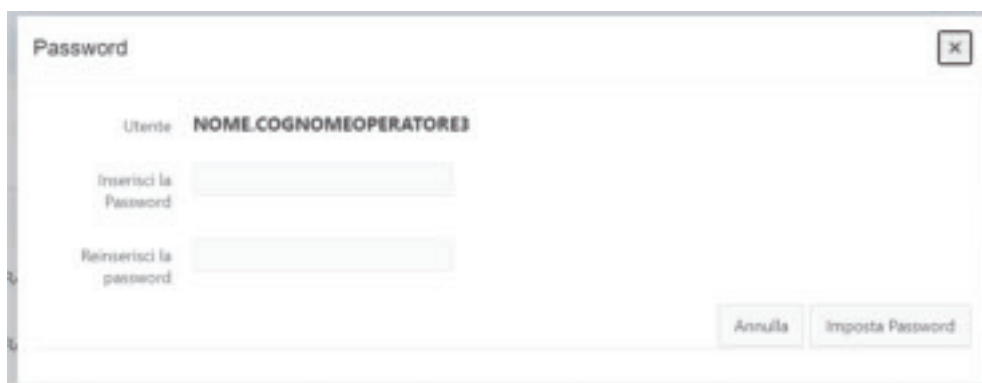
Inserire nella pagina i seguenti dati:

Utente: NOME.COGNOME

Conservare questa mail per cambiare nuovamente la password (anche in caso di smarrimento). Messaggio automatico. Non rispondere a questa mail.



The screenshot shows a web form titled "Gestione Operatori". At the top, there are three buttons: "Annulla" (with a left arrow), "Elimina" (with a trash icon), and "Applica modifiche" (with a refresh icon). Below these is a text input field for "User Operatore" containing the text "NOME.COGNOMEOPERATORE". The form contains several other input fields: "Nome e Cognome" with the value "Nome Cognome Op.3", "Telefono" with "123456789", "Email" with "luogop3@mail.it", "Indirizzo" with "Via Rodari, 165", "Città" with "Città (REG1) Regione", "Ruolo" with a dropdown menu showing "Operatore", and "Ente appartenenza" with "Scuola". At the bottom left, there is a button labeled "Invia Mail all'operatore" with an envelope icon.



The screenshot shows a web form titled "Password". At the top right, there is a close button (X). The form displays the "Utente" as "NOME.COGNOMEOPERATORE". Below this, there are two input fields: "Inserisci la Password" and "Reinserisci la password". At the bottom right, there are two buttons: "Annulla" and "Imposta Password".

Nel procedere con le attività del programma che prevede l'utilizzo di *RPMonline* è possibile inserire nel tempo altri operatori che entrano a far parte delle EEMM.

L'utenza degli operatori vale per l'accesso a *RPMonline* indipendentemente dal programma (P.I.P.P.I., RdC0-3, ...) o dall'edizione (P.I.P.P.I. 7,8,9) in cui egli è coinvolto e opera.

Si ricorda che il sistema non permette di registrare due operatori con la stessa utenza, dunque in caso di omonimia oppure di una svista nell'inserimento dei dati, qualora si cercasse di creare un'utenza precedentemente inserita compare un avviso di errore che fa riferimento alla violazione della restrizione di unicità del dato inserito.



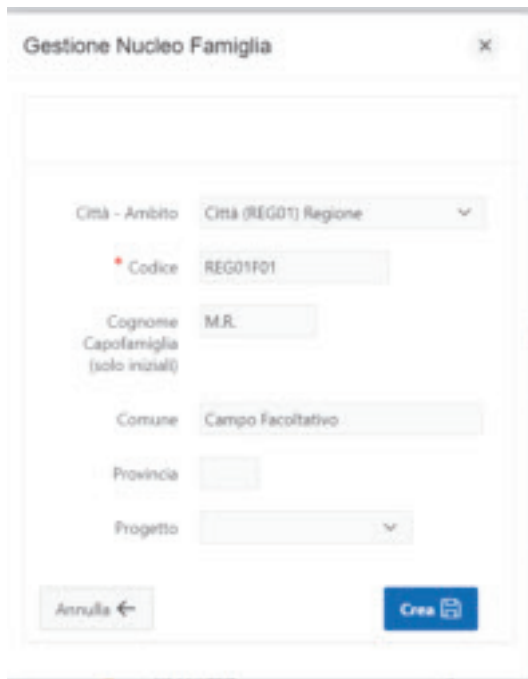
Nucleo abitativo

La funzione Nucleo Abitativo è dedicata alla creazione della scheda relativa al nucleo familiare in cui abitano bambino, o bambini nel caso vengano coinvolti più fratelli, e persone che si prendono cura di lui/loro nella loro quotidianità. È il nucleo “target” per i servizi, dove il bambino trascorre la maggior parte del suo tempo domestico e dove, solitamente, l'educatore domiciliare si reca per il dispositivo di educativa domiciliare. Il disporre di una sezione in *RPMonline* in cui raccogliere le informazioni sul nucleo abitativo non è volto, pertanto, alla registrazione formale di dati anagrafici, come potrebbero essere quelli concernenti lo stato di famiglia. L'accento, infatti, viene posto sugli aspetti di natura relazionale utili a comprendere la cornice dei legami che sussistono tra le persone con le quali l'équipe dei professionisti implementa il percorso di accompagnamento.

Cliccando Crea, si apre una finestra che consente di inserire in *RPMonline* un nuovo Nucleo abitativo/familiare. Il sistema richiede di scrivere un codice identificativo della famiglia (al fine di garantirne l'anonimato) che sarà composto da 2 o 3 lettere maiuscole ad indicare la regione o la provincia autonoma a cui l'ambito appartiene, un numero progressivo che identifica l'ambito territoriale (il codice è riportato tra parentesi immediatamente sopra vicino al nome dell'ambito), una F ad indicare famiglia e un numero progressivo delle famiglie coinvolte (es. REG01F01). È compito del Responsabile RPM città/ambito, una volta che gli operatori dell'EM hanno compilato lo strumento di *preassessment* che consente di individuare le famiglie da coinvolgere nel percorso, predispongano uno schema in cui registrare la corrispondenza tra la famiglia e il codice identificativo ad essa assegnato. Qualora un ambito territoriale proseguisse il lavoro in ulteriori edizioni del programma P.I.P.P.I. o in altre progettualità, il codice va definito continuando a numerare i nuclei familiari in modo progressivo.

Gli altri campi sono campi aperti che sono stati predisposti per illustrare come lo strumento *RPMonline* potrebbe essere composto nel caso venisse utilizzato come

strumento proprio del lavoro dei servizi e non solamente dentro alla sperimentazione o implementazione di un programma coordinato da LabRIEF. Tuttavia, alcuni ambiti ritengono utile scrivere nello spazio Cognome capofamiglia le iniziali del cognome e del nome del capofamiglia per orientarsi meglio e riconoscere il collegamento tra la famiglia e il suo codice identificativo.



Il campo Progetto consiste in una tendina dalla quale selezionare la sigla del progetto coordinato da LabRIEF al quale associare il lavoro con la famiglia per la quale si sta predisponendo lo strumento.

Una volta inseriti i nuclei abitativi, nella funzione Nucleo abitativo comparirà la lista di tutti i nuclei.

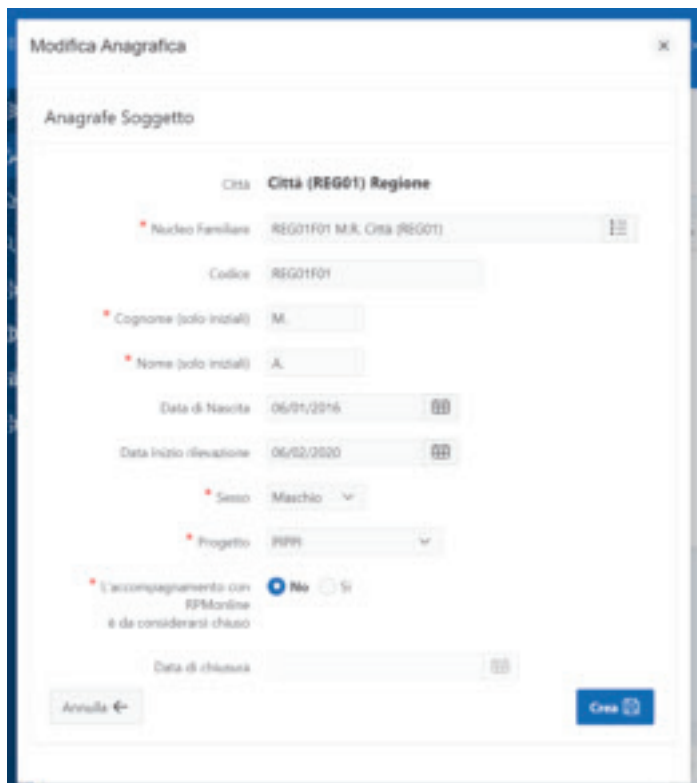
Cliccando sulla Matita vicino al codice Nucleo abitativo si accede alla pagina relativa a tale nucleo per apportare eventuali modifiche nei contenuti.

Anche per il nucleo abitativo, vale quanto soprariportato in riferimento al messaggio di “violazione della restrizione di unicità” qualora si cercasse di creare un nucleo assegnando un codice già utilizzato nel sistema



Anagrafe soggetto

La funzionalità Anagrafe soggetto consente di creare una scheda *RPMonline* per ogni bambino coinvolto affinché ogni bambino abbia il suo progetto. Similmente a quanto indicato per Nucleo Familiare/Abitativo, cliccando su CREA, si accede al riquadro anagrafe soggetto.

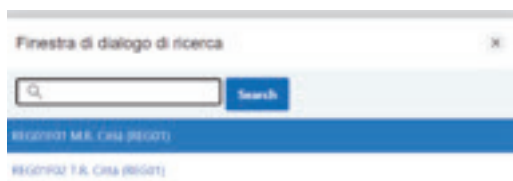


The screenshot shows a web application window titled "Modifica Anagrafica". Inside, there is a section titled "Anagrafe Soggetto" with the following fields and values:

- Città: Città (REG01) Regione
- Nucleo Familiare: REG01F01 M.R. Città (REG01)
- Codice: REG01F01
- Cognome (solo iniziali): M.
- Nome (solo iniziali): A.
- Data di Nascita: 06/01/2016
- Data inizio rilevazione: 06/02/2020
- Sexo: Maschio
- Progetto: RPPH
- L'accompagnamento con RPMonline è da considerarsi chiuso: No Sì
- Data di chiusura: (empty)

At the bottom left is an "Annulla" button with a left arrow, and at the bottom right is a blue "Crea" button with a plus icon.

Innanzitutto, viene richiesto di selezionare il nucleo abitativo creato in precedenza al quale associare il bambino.



The screenshot shows a "Finestra di dialogo di ricerca" (Search dialog box) with a search input field and a "Search" button. Below the input field, there are two search results listed:

- REG01M1 M.R. Città (REG01)
- REG01F01 F.A. Città (REG01)

Successivamente, va inserito il Codice Bambino seguendo una delle seguenti indicazioni:

- nel caso vi sia un unico bambino nel nucleo il Codice Bambino corrisponderà a quello del nucleo familiare, ad esempio REG01F01, oppure

- nel caso siano presenti più bambini nel nucleo e si intenda creare una scheda *RPMonline* per ciascuno di loro, vengono create tante schede *RPMonline* quanti sono i bambini, e il Codice Bambino corrisponderà al Codice Nucleo Familiare al quale viene aggiunta una lettera minuscola alla fine del codice stesso indicando con “a” il bambino più grande e con b, c ecc. i bambini via via più piccoli di età. Es. REG01F02a, REG01F02b

Inserito il codice, si riportano le iniziali del Cognome e del Nome, in modo che gli operatori dell’EM possano identificare i bambini, inserire la data di nascita del bambino, la data di inizio del lavoro di analisi della situazione della famiglia o della segnalazione, il sesso.

Come per Nucleo Abitativo, il campo Progetto richiede di utilizzare una tendina per selezionare la sigla del progetto coordinato da LabRIEF al quale associare il lavoro con la famiglia per la quale si sta predisponendo lo strumento.

Va infine segnalato se l’accompagnamento con *RPMonline* è da considerarsi chiuso oppure no. Tale funzione ha l’obiettivo di segnalare, in un secondo momento, se l’accompagnamento del bambino viene concluso o interrotto al fine di evidenziare tale condizioni anche nel data base dei diversi dati riguardanti il singolo bambino e dare significato ad un’eventuale mancanza di compilazione di alcuni campi specifici.

Una volta inseriti i dati, cliccare Crea per salvare gli stessi e completare l’operazione.

Anche per il nucleo abitativo, vale quanto soprariportato in riferimento al messaggio di “violazione della restrizione di unicità” qualora si cercasse di creare un nucleo assegnando un codice già utilizzato nel sistema



Nel riquadro anagrafe soggetto, sono riportati in lista tutti i bambini per i quali è stata creata una scheda *RPMonline*.

RPM | Responsabile RPM Città - Ambito Territoriale

Anagrafe soggetto

Crea Annulla

Q Val Righi 15 Azioni

1 - 3 di 3

		Codice	Nucleo Abitativo	Cognome	Nome	Data Nascita	Data Inizio	Sesso		Città	Rpm Chiuso	Rpm Data Chiusura	Progetto
<input type="button" value="Crea struttura"/>	<input type="button" value="Modifica"/>	REG01F02a	REG01F02	T.	F.	07/10/2013	07/10/2018	M	<input type="button" value="Carica Tempi Rilevazione"/>	- Città (REG01) Regione	N	-	PIPI
<input type="button" value="Crea struttura"/>	<input type="button" value="Modifica"/>	REG01F01	REG01F01	M.	A.	06/01/2016	06/02/2020	M	<input type="button" value="Carica Tempi Rilevazione"/>	- Città (REG01) Regione	N	-	PIPI
<input type="button" value="Crea struttura"/>	<input type="button" value="Modifica"/>	REG01F02b	REG01F02	T.	A.	05/08/2017	07/10/2018	F	<input type="button" value="Carica Tempi Rilevazione"/>	- Città (REG01) Regione	N	-	PIPI

1 - 3 di 3

Cliccando su modifica vicino al codice Nucleo abitativo si accede alla pagina relativa a tale nucleo per apportare eventuali modifiche nei contenuti, ad esempio nel caso in cui si intenda segnalare che l'EM conclude l'accompagnamento della famiglia con *RPMonline*.

Modifica Anagrafica

Anagrafe Soggetto

Città: Città (REG01) Regione

Nucleo Familiare: REG01F02 T.R. Città (REG01)

Codice: REG01F02a

Cognome (solo iniziali): T.

Nome (solo iniziali): F.

Data di Nascita: 07/10/2013

Data Inizio rilevazione: 07/10/2018

Sesso: Maschio

Progetto: PIPPI

L'accompagnamento con RPMonline è da considerarsi chiuso: No Sì

Data di chiusura:

Le operazioni “crea struttura” e “carica i tempi rilevazione” verranno presentati nei paragrafi successivi.

Tempi Rilevazione Soggetto

La funzione Tempi Rilevazione Soggetto viene utilizzata, dopo aver creato la scheda tramite la funzione precedentemente illustrata, al fine di inserire i tempi di rilevazione e di lavoro per ciascun bambino.

Questa funzione consente di inserire i tempi di lavoro in base al piano di intervento e di valutazione stabilito nel lavoro con la famiglia o dal programma a cui si

sta prendendo parte. Ad esempio, nel caso del programma P.I.P.P.I., vengono solitamente stabiliti 3 tempi T0, T1 e T2 che consentono di organizzare il lavoro di analisi, progettazione e intervento lungo tutto il percorso e di poter valutare gli esiti dell'intervento stesso confrontando i dati raccolti nei diversi tempi.

La funzione è accessibile in una duplice modalità:

- dal menu di destra relativo al Responsabile RPM città/AT;
- dalla stringa dei singoli bambini presenti nella funzione Anagrafe soggetto cliccando su Tempi Rilevazione Soggetto.

Entrambe le opzioni danno accesso al riquadro in il Responsabile RPM città/AT può visionare la situazione tempi di tutti i bambini del suo AT presenti nel database.

Cliccando tempi di Rilevazione Soggetto si attiva la funzione per creare i tempi per ciascun bambino. Anche in questo riquadro è necessario cliccare Crea, selezionare il bambino o soggetto per il quale si vuole creare un tempo di rilevazione e lavoro, selezionare la data dal calendario, denominare il tempo con una T e un numero progressivo.

The screenshot shows a web form titled "Gestione Tempi Soggetto". It has a white background with a light gray border. The form contains the following fields and controls:

- Codice Assegnazione:** A label with a red asterisk and a text input field that is currently empty.
- Soggetto:** A label with a red asterisk and a dropdown menu showing "REG01F01".
- Data Rilevazione:** A label with a red asterisk and a date picker showing "07/04/2020".
- Denominazione:** A label with a red asterisk and a text input field containing "T0".
- Note:** A label and an empty text area.
- Scheda Bloccata:** A label with a red asterisk and a dropdown menu showing "No".
- Buttons:** At the bottom left is a button labeled "Annulla" with a left-pointing arrow. At the bottom right is a blue button labeled "Crea" with a plus icon.

Nell'operazione di creazione del tempo va indicato No nel campo Scheda bloccata.

La riposta Sì a questo campo, da effettuarsi eventualmente in un momento successivo, consente di chiudere la possibilità di modificare tutti i dati registrati nell'intero database relativamente al bambino in esame e al tempo considerato.

L'operazione di creazione del tempo va effettuata:

- tante volte quante sono i tempi previsti nel piano di lavoro,
- in un unico momento iniziale in cui caricare tutti i tempi (opzione suggerita per coloro che partecipando ad un programma ricevono all'inizio la tempistica relativa all'intera implementazione dello stesso) oppure

- aggiungendo un tempo alla volta a seconda delle necessità nel percorso di accompagnamento delle famiglie.

The screenshot shows a web interface titled "Tempi Soggetto". At the top, there is a search bar and a "Carica" button. Below is a table with the following columns: "Carica", "Cognome", "Nome", "Data Nascita", "Data Rilascio", "Struttura", "Data", "Stato Tempo Rilascio", "Data", and "Pagine". The table contains three rows of data, each with a "Carica" button in the first column. The data in the rows is partially obscured but appears to include dates and status indicators.

Una volta inseriti tempi, è necessario ritornare nella funzione anagrafe soggetto portando l'attenzione sul link "Crea struttura" lasciato in sospeso alla fine della precedente funzione. Cliccando "Crea struttura", l'applicativo informatico di *RPMonline* crea la struttura del database in cui registrare tutti i dati che verranno inseriti per ciascun bambino e crea la struttura della scheda *RPMonline* (in caso contrario gli operatori potranno accedere al tempo del bambino ma non alle schede di *assessment* e microprogettazione). Una volta creata la struttura, sulla colonna accanto a "carica tempi rilevazione" compare la dicitura "struttura dati creata".

Assegnazione operatori

L'ultimo passo consiste nell'associare il soggetto, il bambino, per il quale è stata creata la scheda, agli operatori appartenenti all'EM che lavorano con quel bambino.

Cliccando su Assegnazione Operatori Soggetti e poi ancora Crea, si ha la possibilità di selezionare un operatore tra quelli che sono precedentemente caricati nel sistema e il bambino da associare. Va indicata, inoltre, la data in cui tale operatore ha iniziato a lavorare con quel bambino e andrà indicata la data in cui l'operatore termina il suo incarico, nel caso questo succeda durante il percorso di accompagnamento della famiglia.

Associazione Operatori Bambini/Ragazzi

* Operatore: NOME.COGNOMEOPERATORE1 Nome Cognome Op.1

* Bambino o Ragazzo:

Data Inizio:

Data Fine:

Associazione Operatori Bambini/Ragazzi

Seleziona un valore

testo da cercare

Codice	Cognome	Nome	Data nascita
REG01F01	M.	A.	06/01/2016
REG01F02a	T.	F.	07/10/2013
REG01F02b	T.	A.	05/08/2017

1 - 3

Questa operazione permette di garantire che solamente gli operatori associati ad un bambino possano avere accesso alla sua scheda *RPMonline* e di impedire a professionisti non coinvolti nel lavoro con una famiglia di accedere alla cartella informatizzata ad essa relativa.

Le associazioni tra Operatori e Codice Bambino presenti all'interno dell'Ambito Territoriale vengono riportate in lista visionabile dai Responsabili RPM città/ambito. Cliccando su modifica si ha accesso ad ogni singola scheda di associazione Operatore/Bambino per apportare eventuali modifiche o aggiornamenti.

Assegnazione Operatori

	Operatore	Ruolo	Stato	Codice	Genere o Regione	Nome	Data Nascita	Telefono	Se aprita del	AI	Email	Indirizzo	Città	Progetto
Modifica	Nome Cognome Op.1	D	Comune	88201941	M.	A.	05/11/2014	02944789	14/05/2020	-	ncognome@emad.it	via Banca 143	Città 882010 Regione	8899
Modifica	Nome Cognome Op.2	D	AGL	88201924	F.	E.	01/10/1992	02944789	14/05/2020	-	ncognome@emad.it	via Banca 143	Città 882010 Regione	8899
Modifica	Nome Cognome Op.2	D	AGL	88201926	F.	A.	05/08/2017	02944789	14/05/2020	-	ncognome@emad.it	via Banca 143	Città 882010 Regione	8899
Modifica	Nome Cognome Op.1	D	Comune	88201924	F.	E.	01/10/1992	02944789	14/05/2020	-	ncognome@emad.it	via Banca 143	Città 882010 Regione	8899
Modifica	Nome Cognome Op.1	D	Comune	88201926	F.	A.	05/08/2017	02944789	14/05/2020	-	ncognome@emad.it	via Banca 143	Città 882010 Regione	8899

5.3.2. Report per responsabili

Dalla funzione Report per responsabili si accede alla possibilità di visionare in forma di foglio elettronico interattivo tutti i dati inseriti in *RPMonline* relativi ai bambini e alle famiglie il cui percorso viene accompagnato, nel proprio ambito di appartenenza, con lo strumento *RPMonline*. Sono disponibili dieci report, uno per ciascuno dei database che *RPMonline* crea e alimenta con le azioni di documentazione da parte degli operatori.²²



²² Si rimanda al paragrafo “Guida del report interattivo: uno sguardo personalizzato” per le indicazioni specifiche sull’funzionamento dei Report interattivi e sulle operazioni in esso effettuabili.

Quadro riassuntivo

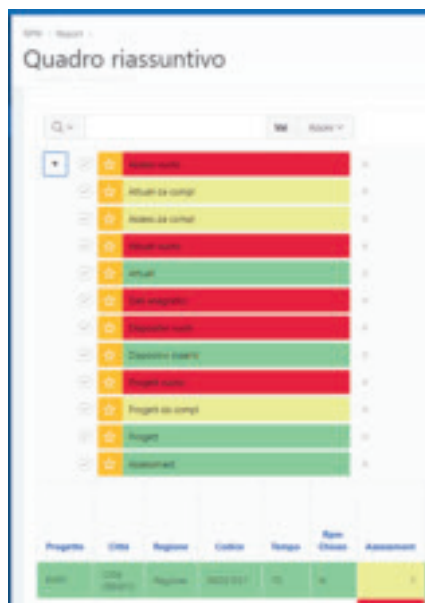
Il “Quadro Riassuntivo” permette al Responsabile RPM città/ambito di verificare in modo sintetico e rapido la situazione relativa all’inserimento in *RPMonline* dei dati di tutti i bambini con i quali nel proprio ambito si sta utilizzando *RPMonline*. Vengono riportate le colonne dei dati che solitamente sono richiesti dal Piano di Valutazione di P.I.P.P.I. nei diversi tempi dell’implementazione. Per ogni tempo:

- Assessment qualitativo (testo)
- Livelli Attuali (scala 1-6)
- Progettazioni
- Questionario SDQ

Inoltre, lo schema riporta se è stata compilata la Scheda anagrafica del bambino, se sono stati inseriti i dati relativi ai dispositivi attivati o meno.

La schermata del Quadro riassuntivo riporta all’inizio 12 righe colorate contraddistinte da una stella che consistono nelle operazioni preimpostate per permettere la visualizzazione del report del Quadro riassuntivo che indicherà con i colori del semaforo la situazione delle compilazioni delle diverse sezioni dello strumento: verde - compilazione effettuata, giallo - compilazione non completata, rosso - dato mancante.

Si rimanda alla sezione Guida del report interattivo (5.5) per maggiori informazioni sul funzionamento delle tabelle di report.



Cliccando la freccia in alto a sinistra in prossimità della prima stella, le 12 linee vengono contratte.

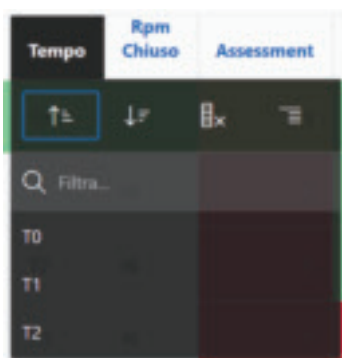
RPM - Report

Quadro riassuntivo

Avviso vuoto, Attuali da compi, Avviso da compi, Attuali vuoto, Attuali, Dati anagrafici, Dispositivi vuoti, Dispositivi eventi, Progetti vuoti, Progetti da compi, Progetti, Assessment

Progetto	Città	Regione	Codice	Tempo	Rpm Chiuso	Assessment	Livelli Attuali	Progettazioni	Risultato Prog	Data Nascita	Quant SEQ	Quant SEQ Papa	
RPM	Città (REG21)	Regione	REG21F01	T1	N	S	17	0	0	06/01/2016	0	0	
RPM	Città (REG21)	Regione	REG21F01	T1	N	S	17	0	0	06/01/2016	0	0	

Utilizzando la Barra di ricerca, il Menu Azioni e il Menu Intestazione colonna, che i report interattivi consentono²³, è possibile visualizzare i dati di sintesi selezionandoli a partire dal focus necessario in uno specifico momento (Progetto, Tempo, ...).



La tabella si compone delle seguenti 21 colonne:

- Progetto
- Città
- Regione
- Codice Bambino
- Tempo: identifica la fase di raccolta dati a qui i dati presenti in riga fanno riferimento. Nel caso ci fossero tre tempi predisposti (T0, T1, T2) per ogni Codice bambino sono visualizzabili tre righe.
- RPM Chiuso indica con N se la scheda è ancora in utilizzo e con S se il lavoro con *RPMonline* è stato sospeso, dunque di conseguenza non sono attesi ulteriori inserimenti di dati.

²³ Si rimanda al paragrafo 5.5 per la Guida al report interattivo

- Assessment: indica il numero di sottodimensioni per le quali è stato inserito un testo di *assessment*. Viene visualizzato in verde, se sono presenti almeno 3 sottodimensioni analizzate ad indicare che il lavoro di analisi è stato intrapreso dall'EM.
- Livelli Attuali: numero di sottodimensioni i cui livelli attuali sono stati definiti. Viene considerato in verde se sono presenti tutti i livelli delle 17 sottodimensioni, in quanto in caso contrario il grafico radar non potrà essere disponibile.
- Progettazione: numero di risultati attesi delle progettazioni. In verde se presenti almeno 2 risultati attesi. Si noti che il conteggio non avviene per sottodimensione progettata ma per numero di risultati attesi. Essendo disponibili fino a 3 risultati attesi per ciascuna sottodimensione per ogni tempo di lavoro, se tutti i risultati fossero compilati il numero totale non sarebbe 17 ma 51.
- Risultato della progettazione: Trattasi del numero di risposte "raggiunto/non raggiunto/raggiunto in parte" inserite per ogni risultato atteso progettato al momento della verifica sull'intervento svolto e comunque prima del passaggio al tempo successivo. Da considerarsi "compilato" se risulta uguale al valore riportato nella colonna progettazione.
- Data Nascita: riporta la data di nascita del bambino utile a definire se i questionari SDQ, riservati ai bambini dai 3 anni in su, vanno compilati.
- Quest SDQ: riporta il totale delle compilazioni del questionario SDQ (per bambini 3-17 anni) effettuate dalle diverse persone per ciascuna delle quali è riservata una colonna successiva: mamma, papà, educatore, educatore di nido o insegnante, bambino. Il questionario "altro" non è conteggiato tra i questionari obbligatori. Il sistema considera "compilato" il questionario anche quando è stata effettuata da parte dell'operatore la segnalazione dell'impossibilità della compilazione, azione che viene richiesta nei seguenti casi al fine di segnalare la non attesa del questionario stesso: il bambino ha meno di 9 anni e il questionario "bambino" non è richiesto; il genitore è assente o indisponibile e il relativo questionario non è richiesto; il bambino non frequenta la scuola o il nido e il questionario "educatore nido o insegnante" non è richiesto; non è stata avviata l'educativa domiciliare e il questionario "educatore" non è richiesto. Il dato va considerato compilato se il valore è pari a 5. Si ricordi che quando il bambino ha meno di 3 anni (colonna Data nascita) nessun questionario è richiesto.
- Dati Anagrafe: indica se la scheda anagrafica del bambino è compilata. Da considerarsi "compilato" se il valore è pari a 3, in quanto il numero verifica se 3 campi indispensabili per la scheda anagrafica sono compilati.
- Dispositivi inseriti: indica se sono state inserite le informazioni sull'attivazione o meno dei dispositivi d'intervento: Educativa Domiciliare, Famiglie Appoggio, Integrazione con Scuola, Gruppo con genitori e Gruppo con i Bambini. Da considerarsi "compilato" se il valore è pari a 5.

- Dispositivi attivati: indica il numero dei dispositivi per i quali sono state inserite le informazioni (attivato o non attivato) che sono effettivamente attivati per le famiglie (somma i Sì, dispositivo attivato, della colonna precedente). Si utilizza questa colonna per verificare l'effettiva attivazione dei dispositivi di intervento.

Il Menu Azioni, in alto a destra della Barra di Ricerca, consente al Responsabile RPM città/ambito di condividere con il Referente Territoriale o con gli operatori coinvolti il Quadro Riassuntivo attraverso un file da salvare e poi inviare, oppure inviandolo via e-mail direttamente da *RPMonline*. Le operazioni da svolgere questa operazione sono "scarica", cliccare su CSV o PDF per scaricare il file in nei due formati e salvarli nel proprio dispositivo, oppure cliccare su "posta elettronica" per mandare direttamente le informazioni. In questo caso inserire l'indirizzo mail della persona a cui mandare quadro riassuntivo (es. il Referente Regionale o il Referente di AT) e in CC il proprio indirizzo mail (la mail viene inviata dal sistema e dunque non comparando l'indirizzo del mittente non è possibile rispondere alla e-mail. Indicando l'indirizzo in CC il destinatario sa come contattare l'emittente), scrivere nella casella Corpo un messaggio per informare che cosa si sta mandando e inviare.

5.4 RPMonline per operatori

Lo strumento *RPMonline* è accessibile attraverso il link che LabRIEF condivide con gli operatori coinvolti nel lavoro, solitamente attraverso un apposito spazio presente all'interno dei corsi Moodle con cui vengono gestite le implementazioni di P.I.P.P.I. o altre progettualità.

Per potervi accedere ciascun operatore necessita di una utenza/user e di una password che viene creata da parte dei coach del proprio ambito territoriale che fungono anche da responsabili RPM città-ambito, o da LabRIEF.

È compito dei componenti di ciascuna EM comunicare ai Responsabili RPM città/ambito:

- la necessità di essere inseriti in *RPMonline* affinché venga creata la propria utenza;
- il codice bambino a cui essere assegnati.

L'operatore fornisce il nome e il cognome e un indirizzo di e-mail personale valido al Responsabile RPM città/ambito. Quest'ultimo utilizza tali dati per creare per ciascun operatore un'utenza che consiste in nome.cognome.

Una volta creata l'utenza, il sistema provvede a mandare all'operatore appena iscritto, una e-mail personale che riporta la username con il quale è stato registrato e chiede di cliccare un link per inserire la propria password.

Il testo di questa comunicazione ricorda anche di conservare la mail nel caso si abbia la necessità di modificare la password o di inserirne una nuova perché è stata smarrita la precedente.

In caso di perdita della password, è comunque possibile richiedere ai coach di inviare nuovamente il messaggio con il link per l'inserimento di nuova password.

RPM@unipd.it

A me

Gentile operatore, al seguente link

<https://apex.cca.unipd.it/pls/apex/f?p=111.wer,wojjoiroioujwoiejrj,NOME.CO-GNOME> è possibile impostare la propria password per accedere a RPM online. Inserire nella pagina i seguenti dati:

Utente: NOME.COGNOME

Stringa: eggblq4fjbllijmy4q0r7bal244i916ds9q9psnjflswvi0wr4kntj2glkua-rasc000082

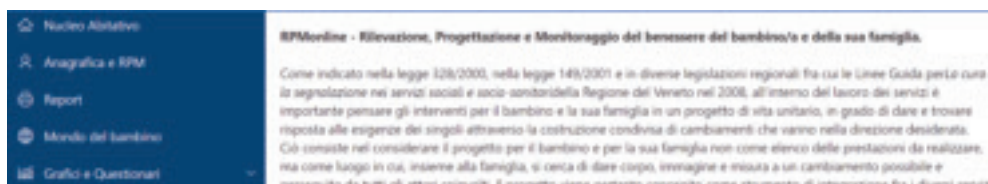
Conservare questa mail per cambiare nuovamente la password (anche in caso di smarrimento).

Messaggio automatico. Non rispondere a questa mail.

È compito dell'EM fornire al Responsabile di *RPMonline* il codice delle famiglie e dei bambini con i quali si inizia l'accompagnamento. Al fine di garantire la riservatezza e per facilitare l'utilizzo dello strumento, ciascun professionista ha accesso unicamente alle schede *RPMonline* dei bambini con cui lavora. Pertanto, il Responsabile *RPMonline* città/ambito associa le schede *RPMonline* dei bambini ai nominativi dei diversi operatori.

L'autenticazione a *RPMonline* da accesso ad una pagina che riporta una breve presentazione di *RPMonline* e nella sinistra l'elenco delle sezioni alle quali poter accedere:

- Nucleo abitativo;
- Anagrafica e RPM;
- Report;
- Mondo del bambino
- Grafici e questionari



5.4.1 Nucleo Abitativo/Familiare

Come presentato sopra in riferimento alle azioni del Responsabile RPM città/ambito, il nucleo abitativo/familiare consente di raccogliere informazioni rispetto al nucleo “target” per i servizi, cioè il nucleo dove il bambino trascorre la maggior parte del suo tempo domestico e dove, solitamente, l'educatore domiciliare si reca per il dispositivo di educativa domiciliare e territoriale. La finalità non consiste nel raccogliere in modo formale dati anagrafici relativi ai componenti della famiglia, ma nel registrare alcuni aspetti che possono essere utili per conoscere la famiglia e per definire come avviare o proseguire il percorso di accompagnamento.

Cliccando su Nucleo Abitativo, l'operatore trova una pagina che riporta la lista dei nuclei abitativi corrispondenti alle famiglie con cui opera, le quali sono identificate con il Codice Nucleo Abitativo e dalle iniziali del Cognome del capofamiglia o persona di riferimento.



Cliccando sull'icona matita, si accede allo spazio dedicato a ciascun nucleo in cui è possibile riportare le seguenti informazioni:

- la lingua parlata nel nucleo e dalle chi si prende cura del bambino;
- una sintesi della storia di tale nucleo;
- il numero di persone che compongono il nucleo, il numero bambini presenti in esso;
- i ruoli delle diverse persone da cui è composto. In questo modo è possibile indicare, ad esempio, le persone che vivono con il/i bambino/i e si prendono cura di lui/loro (ad esempio mamma e il nuovo compagno di mamma).

ISTAT - Nucleo Anagrafico

Gestione Nucleo Familiare

Annulla ← Applica modifiche

Codice 98021001

Cognome/Riferimento nucleo anagrafico/statistico (nucleo precedente che si prende cura del bambino) M.R.

Comune Campo Facoltativo

Provincia XX

Lingua parlata nel nucleo Italiano Lingua parlata da chi si prende cura del bambino Italiano

Storia nucleo anagrafico/statistico Inserire storia del nucleo

24 di 200

Numero Componenti del nucleo adulti e bambini 2 Numero Bambini (0-18 anni) presenti nel nucleo

Composizione Nucleo Anagrafico/statistico

Padre Madre Partner di Madre o Padre Madre in Nucleo Ricostituito

Padre in Nucleo Ricostituito Instabile/Nonale Nonovul Sui

Parenti Altri

Altre Persone

Note

Successivamente, vengono proposte fino a 4 schede finalizzate a raccogliere alcune informazioni riguardo le persone che si prendono cura del bambino, indicandone il sesso, la tipologia di relazione con il bambino, la data e il luogo di nascita, la cittadinanza, una breve storia personale, il titolo di studio, la situazione occupazionale e la condizione professionale. Alcuni campi sono dotati di un menu a tendina come quelli presentati in seguito.



Nel caso un bambino non viva con uno o entrambi i genitori naturali, (es. il padre naturale che il bambino incontra durante il fine settimana), le informazioni relative al genitore non convivente o di convivenza non prevalente vengono inserite nell'apposito spazio all'interno della Sezione Anagrafica del bambino, che presenteremo di seguito.

Si ricorda al proposito che il nucleo abitativo si prefigge di indicare le persone che co-abitano in modo prevalente con il bambino, e non è da intendersi in una logica esclusiva nei confronti di altre persone significative per il bambino che dovranno essere opportunamente coinvolte all'interno del percorso di accompagnamento.

Dopo aver cliccato su **Applica modifiche** per salvare quanto riportato, il sistema riporta alla pagina iniziale della sezione Nucleo abitativo. Cliccando sulla **Matita** è possibile apportare modifiche al nucleo in qualsiasi momento.

RPM \ Nucleo Abitativo \ Gestione Nucleo Familiare

Dati 1^ persona che si prende cura del/i bambino/i

Sesso M F

Tipologia di relazione con il bambino ▼

Altro

Cognome (solo iniziali)

Nome(solo iniziali)

Data Nascita

Comune o Stato di nascita

Provincia di nascita

Cittadinanza

Breve Storia Personale	<input type="text" value="Inserire breve storia della madre"/>
Titolo di Studio	<input type="text" value="Diploma di scuola secondaria superiore"/>
Situazione occupazionale	<input type="text" value="Disoccupato iscritto al collocamento"/>
Altro	<input type="text"/>
Condizione Professionale	<input type="text" value="Seleziona"/>
Altro	<input type="text"/>

Tipologia di relazione con il bambino	<input type="text" value="Genitore Naturale"/>
Altro	<input type="text"/>
Cognome (solo iniziali)	<input type="text"/>
Nome (solo iniziali)	<input type="text"/>
Data Nascita	<input type="text"/>

Provincia di nascita	<input type="text" value="Seleziona"/>
Cittadinanza	<input type="text" value="Operaio"/>
Breve Storia Personale	<input type="text" value="Impiegato"/>
Titolo di Studio	<input type="text" value="Dirigente"/>
Situazione occupazionale	<input type="text" value="Imprenditore"/>
Altro	<input type="text" value="Insegnante"/>
Condizione Professionale	<input type="text" value="Libero professionista"/>
Altro	<input type="text" value="Collaboratore familiare"/>

Nucleo Abitativo	<input type="text" value="Gestione N"/>
Comune o Stato di nascita	<input type="text" value="Seleziona"/>
Provincia di nascita	<input type="text" value="Non conosciuto"/>
Cittadinanza	<input type="text" value="In attesa di prima occupazione"/>
Breve Storia Personale	<input type="text" value="Lavora non in regola"/>
Titolo di Studio	<input type="text" value="Occupato in regola stabile"/>
Situazione occupazionale	<input type="text" value="Occupato in regola precario"/>
Altro	<input type="text" value="Occupato in regola part-time"/>

Altro	<input type="text" value="Occupato con borsa lavoro"/>
-------	--

5.4.2 Anagrafica e RPM

La funzione Anagrafica e RPM rappresenta il cuore dello strumento *RPMonline* in quanto, oltre a consentire di registrare alcune informazioni di natura anagrafica e descrittiva di ciascun bambino, presenta la sezione in cui documentare i contenuti dei diversi passi dell'accompagnamento del bambino e della sua famiglia alla luce del metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa e in particolare

dell'*assessment* o analisi della situazione e della progettazione. In questo senso, si garantisce che ogni bambino abbia il suo progetto. Inoltre, sono presenti apposite funzioni perché gli operatori dell'EM possano indicare i dispositivi attivati nei diversi tempi di lavoro, tenere un diario degli incontri con la famiglia, per inserire i questionari relativi al bambino e alla famiglia e per riportare una sintesi professionale.

Cliccando su Anagrafica e RPM, l'operatore visualizza una tabella che riporta la lista di tutti i bambini a cui è stato associato in *RPMonline* in quanto membro dell'EM che opera con un determinato bambino e la sua famiglia.

In ogni riga riporta il Codice Bambino, le iniziale del cognome e nome, la data di nascita e consente l'utilizzo di 3 funzioni:

- modificare la scheda *RPMonline*;
- inserire la composizione dell'EM che lavora con il bambino e la sua famiglia;
- aggiornare i dati anagrafici.

Modifica la scheda RPM	Codice T.	Nucleo Abitativo	Progetto	Cognome	Nome	Data Nascita	In carico dal	Composizione EM	Aggiorna i dati anagrafici	Rpm Online
	REG01F01	REG01F01	PPP	M.	A.	06/01/2016	05/05/2020			N
	REG01F02a	REG01F02	PPP	T.	F.	01/10/2013	14/05/2020			N
	REG01F02b	REG01F02	PPP	T.	A.	05/08/2017	14/05/2020			N

Aggiorna i dati anagrafici

Cliccando sulla matita nella colonna “Aggiorna i dati anagrafici” si accede alla scheda anagrafica del bambino, nominata “Anagrafica Soggetto”, la quale è dedicata a raccogliere alcune informazioni del bambino (età, residenza, tutela), la sua storia in sintesi, la motivazione della segnalazione ai servizi, eventuali periodi di collocamento all'esterno della propria famiglia.

Inoltre, è possibile inserire la data di arrivo in Italia nel caso sia un bambino nato in un altro Paese, la data di inizio del lavoro con quel bambino, da chi è esercitata la tutela, se il bambino presenta una disabilità e una descrizione della situazione “familiare” del bambino.

Viene richiesto di dichiarare se il bambino vive attualmente in Famiglia Affidataria o Comunità residenziale (selezione che permette di attivare la sezione Assessment Affidato/Comunità nella scheda *RPMonline* che vedremo successivamente, qualora si volesse utilizzare lo strumento di *RPMonline* all'interno di una progettazione finalizzata alla promozione della riunificazione familiare) e se ha vissuto altri collocamenti all'esterno della famiglia in passato.

Sono infine presenti due campi di testo in cui registrare le informazioni rilevanti sulla storia del bambino e le motivazioni che hanno dato avvio alla segnalazione ai servizi sociali e all'inizio della rilevazione.

The screenshot shows a web form titled "Gestione Anagrafe". It contains several sections of input fields:

- Struttura Residenziale:** A text input field.
- Gestione Assessment Affidato:** Radio buttons for "No" and "Si". A note says "Attenzione! Cliccare qui per attivare la sezione Assessment Affidato/Comunità".
- Nel caso di genitori non conviventi/separati/divorziati il bambino vive con:** A dropdown menu labeled "Selezione".
- Collocamento:** Four rows, each with a dropdown menu labeled "Selezione", a "Dalla data" date field, and an "Alla Data" date field.
- Informazioni rilevanti sulla storia del bambino:** A large text area.
- Motivi inizio della rilevazione:** A large text area.
- Note:** A large text area.

This screenshot shows a similar view of the "Gestione Anagrafe" form, but with a different layout and more visible details:

- Struttura Residenziale:** A text input field.
- Gestione Assessment Affidato:** Radio buttons for "No" and "Si". A note says "Attenzione! Cliccare qui per attivare la sezione Assessment Affidato/Comunità".
- Nel caso di genitori non conviventi/separati/divorziati il bambino vive con:** A dropdown menu labeled "Selezione".
- Collocamento:** Four rows, each with a dropdown menu labeled "Selezione", a "Dalla data" date field, and an "Alla Data" date field.
- Informazioni rilevanti sulla storia del bambino:** A large text area.
- Motivi inizio della rilevazione:** A large text area.
- Note:** A large text area.

Oltre ai dati sul bambino, è presente lo spazio per inserire le informazioni relative ai genitori naturali qualora non fossero già stati inseriti nel Nucleo abitativo perché non conviventi con il bambino. Le informazioni richieste sono le stesse richieste per le persone che si prendono cura del bambino nel nucleo abitativo a cui si aggiungono

le frequenze dei contatti del bambino con il genitore ed eventuali note sui tali contatti.

The image displays two screenshots of the 'Gestione Anagrafe' web application interface. The left screenshot shows the 'Dati del Padre naturale' section, where a dropdown menu for 'Dati del Padre' is open, showing options: 'Seleziona', 'In vita', 'Deceduto', and 'Sconosciuto'. The right screenshot shows the 'Frequenza dei contatti tra padre e bambino' dropdown menu open, showing options: 'Seleziona', 'Nessun contatto', '1 volta alla settimana', '2 volte alla settimana', '3 volte alla settimana', 'Durante il weekend', 'Una volta ogni 2 settimane', and 'Altro'.

Ad esempio nel caso un bambino abbia i genitori separati e viva con la madre e il suo compagno, e incontri il padre nel fine settimana, utilizzando prima la funzione nucleo abitativo e poi in anagrafica *RPMonline* i dati del padre naturale, si ha la possibilità di inserire le informazioni per delineare il quadro della sua situazione familiare e comprendere anche come promuovere la relazione tra lui e i suoi adulti di riferimento.

Dopo aver salvato i dati inserito cliccando su *Applica Modifiche*, il sistema riporta alla pagina iniziale della sezione Anagrafica e RPM.

Composizione EM

Cliccando su *Composizione EM* si accede ad un'area che consente di documentare la composizione dell'equipe multidisciplinare che, a partire dall'incarico di implementare il percorso con la famiglia, svolge una funzione operativa che garantisce qualità, continuità e correttezza nell'accompagnamento della famiglia, nell'implementazione del processo e nell'utilizzo degli strumenti previsti.

Ogni EM necessita di un operatore responsabile e viene definita a "geometria variabile" in quanto composta da uno "zoccolo duro" di operatori, la cosiddetta EM Base, e da una serie di figure e operatori che si possono aggregare di volta in volta e a seconda della situazione (EM Allargata). È importante che le referenze siano chiare e che venga esplicitamente definito da chi è composta l'EM.

La funzione *Composizione EM* permette dunque di registrare tutti i componenti dell'EM, dichiarandone generalità, contatti, professione, ente di servizio, tipologia di attività messe in atto con la famiglia, livello di coinvolgimento nell'EM (ad esempio con il ruolo di case manager), la tipologia di frequenza agli incontri in EM, l'accesso a *RPMonline* e un'eventuale funzione di coordinamento delle operazioni in *RPMonline*. È possibile, inoltre, indicare per ogni operatore se la sua attività va

referita a tutto il nucleo familiare o solo al bambino a cui appartiene la scheda *RPMonline* che ha dato accesso alla funzione Composizione EM. In tal modo, nel caso ci siano più fratelli coinvolti, il sistema permetterà di registrare i dati in automatico per entrambi i bambini o solamente per un bambino. Ad esempio, nel caso ci siano due fratelli, mentre l'assistente sociale e l'educatore domiciliare saranno presumibilmente gli stessi, gli insegnanti potrebbero essere diversi, o un bambino potrebbe essere supportato da un neuropsichiatra infantile in base ai suoi bisogni, mentre suo fratello no.

Composizione EM

🔍

Bambini/Ragazzi	Modifica	Nome	Cognome	Scuola	Ente Appartenenza	Attività	Responsabile Nucleo	Member EM dal	Partecipa Incontri in EM	Responsabile SP/Scuola	Opere Con tutto il Nucleo Attivato
REG1F01 M. A. 06/01/2016		Filippo	Ruggini	Educatore	Privato Sociale	Educativa domiciliare/Gruppi con i genitori/Gruppi con bambini e genitori/Educativa territoriale	M	14/01/2020	Sempre	Sì	S
REG1F01 M. A. 06/01/2016		Denise	Bianchi	Assistente sociale	Comuni	Lavoro sociale	S	14/01/2020	Sempre	S	S
REG1F01 M. A. 06/01/2016		Luca	Rossi	Insegnante	Scuola Infanzia	Insegnamento scolastico	M	02/09/2020	Di tanto in tanto	Sì	M

1 / 2

Gestione Composizione EM

Nome (per attività delle attività e contatti email)

🔍

Bambini/Ragazzi: **REG1F01 M. A. 06/01/2016**

Cognome:

Nome:

Scuola:

Altra Scuola:

Ente di appartenenza:

Altra Ente:

Attività:

- Lavoro sociale
- Educativa domiciliare
- Gruppi con i genitori
- Insegnamento scolastico
- Gruppi con bambini e genitori
- Centro di ascolto
- Attività familiare
- Famiglia d'appoggio
- Educativa territoriale
- Comunità Residenziale
- Mediazione familiare
- Interventi per l'integrazione sociale
- Centro per la famiglia
- Mediazione culturale
- Consolazione
- Sostegno socio-educativo individualizzato
- Psicofarmaco
- Intervento scolastico
- Riabilitazione infantile
- Insegnamento scolastico
- Supporto Psicologico
- Psicofarmaco
- Servizi
- Strategie educative (design, teatro, social card, arte ecc.)
- Memorie sociali
- Distribuzione patiti e/o laudatorie e documenti
- Assistenza domiciliare socio-accidentale
- Supporto per il riassetto di alloggi
- Trasporti sociali
- Altri (specificare):

Finestra di dialogo di ricerca

All
 Comune
 Privato Sociale
 Albo e/o servizi 2-3
 Scuola Infanzia
 Scuola Primaria
 Scuola Secondaria Inferiore
 Scuola Secondaria Superiore
 Associazione/attività di volontariato
 Libero professionista
 Altro (specificare)

Row(s) 1 - 11

Finestra di dialogo di ricerca

Assistente sociale
 Educatore
 Insegnante
 Psicologo
 Neuropsichiatra infantile
 Pediatra
 Medico Medicina Generale (MMG)
 Psichiatra
 Operatore Socio Sanitario
 Famiglia d'appoggio
 Famiglia affidataria
 Altro (specificare)

Sede (con indirizzo)

Telefono

Cellulare

Mail

E' il Responsabile/case manager del Nucleo Familiare? Si No

Membro Equipe Multidisciplinare dal

Partecipa agli incontri in EM Sempre Di tanto in tanto Talvolta Mai

Accede a RpmOnline Si No

E' Responsabile RpmOnline per questa famiglia Si No

* Le attività di questa persona sono da riferire: a Tutto il Nucleo Abitativo Solo al bambino di questa scheda (prima riga)

Conclude il suo ruolo in EM che lavora con la Famiglia il

Disporre di un riquadro aggiornato sulla composizione dell'EM consente di sintetizzare quali operatori e relativi servizi di appartenenza sono coinvolti nel percorso di accompagnamento del bambino e della sua famiglia. I dati contenuti possono essere utilizzati per un'eventuale esigenza di contatto tra professionisti di diversi enti e consentono, in caso di un cambiamento di operatore, ad esempio per un trasferimento, di disporre delle informazioni relativi ai colleghi coinvolti nel lavoro con la famiglia. Si ricorda che possono far parte dell'EM, nella sua forma allargata, anche gruppi sportivi, associazioni, ecc. coinvolte nella crescita dei bambini e nell'accompagnamento dell'intera famiglia.

Modifica la scheda RPMonline

Questa funzione permette di accedere al “cuore” dello strumento e della sua strutturazione finalizzata ad accompagnare il lavoro dell'EM nel garantire che ogni bambino abbia il suo progetto ed un unico progetto al quale i diversi attori, formali e informali, contribuiscono.

Cliccando sulla matita nella colonna “Modifica la scheda RPM” compare una tabella che riporta i tempi di lavoro precedentemente caricati dai responsabili RPM città-ambito e che vengono indentificati dal una sigla progressiva T0, T1, T2 a cui seguono le rispettive date di rilevazione associate.

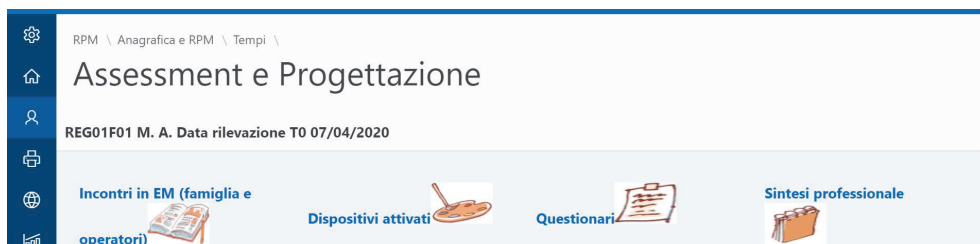
Per ciascuno dei tempi, cliccando sulla Matita, è possibile eseguire la molteplicità di operazioni che verranno ora presentate. L'idea consiste nel seguire un piano di valutazione e di intervento che procede per “strati temporali”, in ciascuno dei quali agire le medesime funzionalità al fine di confrontare i dati raccolti o documentati nei diversi tempi e valutare il percorso di crescita e di cambiamento dei bambini e della loro famiglia.

Inserisci i dati per	Tempo	Data Rilevazione	Codice	Cognome	Nome	Data Nascita	Scheda Chiusa
	T0	06/02/2020	REG01F02a	T.	F.	07/10/2013	No
	T1	31/01/2021	REG01F02a	T.	F.	07/10/2013	No
	T2	31/10/2021	REG01F02a	T.	F.	07/10/2013	No

1 - 3

In questa sede viene esplorato, a titolo esemplificativo, il tempo T0 al fine di presentare le diverse funzioni. Cliccando su Matita in corrispondenza del T0 si accede ad una pagina che presenta numerose funzionalità suddivise in due aree:

- un'area superiore che oltre a riportare il Codice bambino e il tempo in cui si sta operando, dà accesso alle relative al diario degli Incontri in EM (famiglia e operatori), ai Dispositivi, ai Questionari e alla Sintesi professionale;
- un'area inferiore la cui struttura cromatica richiama al Triangolo e alle sottodimensioni che lo compongono.



Incontri in EM (famiglia e operatori)

La Funzione Incontri in EM permette di inserire e registrare in modo estremamente veloce gli incontri che tra i componenti dell'EM (famiglia e operatori) per tenere una sorta di diario del lavoro dell'EM con la famiglia.

L'obiettivo consiste nel documentare il processo del lavoro con la famiglia registrando il lavoro le EM fanno con la famiglia durante gli incontri in EM.

Data	Luogo	Durata	Famiglia Presenti	Operatori Presenti	Contenuti	Strumenti Utilizzati	Descr o Commento
06/05/2020	Ufficio Servizi	1 Ore	Madre-Padre-Bambino	Assistente Sociale-Educatore Comunitario	Assessment	Triangolo-M&B	Descrivere gli elementi osservati dall'incontro, in particolare registrare le informazioni rispetto alla partecipazione dei diversi componenti della famiglia.
23/05/2020	Milano-famiglia	2 Ore	Madre-Padre-Bambino	Educatore Comunitario	Assessment	Triangolo-M&B-Ecomapp	
19/05/2020	Milano-famiglia		Madre-Bambino	Educatore Comunitario	Assessment	Ed valutare la generalità	

A seguito di ogni incontro, che sia svolto da un singolo operatore o da un gruppo di operatori, cliccando su “nuovo incontro” *RPMonline* dà accesso ad una scheda in cui inserire la descrizione dell'incontro stesso utilizzando sia i campi predisposti per le risposte multiple sia una casella di testo per documentare eventuali note, osservazioni e commenti sull'incontro avvenuto.

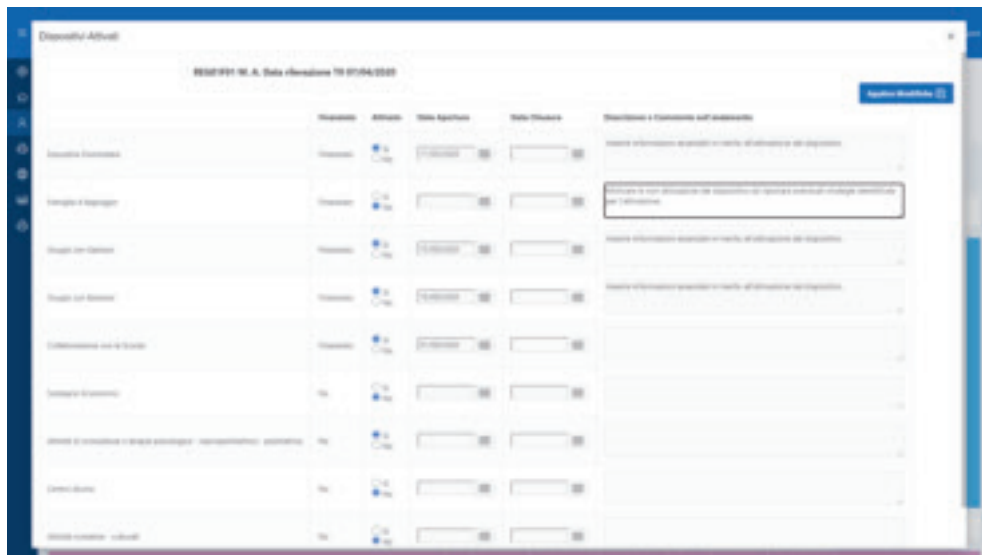
Questa funzione è stata ideata *in primis* per registrare dati del processo di lavoro di accompagnamento delle famiglie evidenziando i momenti in cui gli operatori si incontrano con i componenti della famiglia o solamente tra professionisti per prepararsi all'incontro con la famiglia. La funzione permette comunque di registrare anche gli incontri che i singoli operatori svolgono con i componenti della famiglia lungo tutto l'intervento e dunque di tenere traccia dei diversi passi compiuti. Ad esempio,

nel caso degli incontri di Educativa Domiciliare e Territoriale, un operatore provvisto di smartphone o tablet può registrare con pochissimi *click*, quanto svolto con la famiglia immediatamente dopo la conclusione dell'incontro, e i sistemi di dettatura provvisti in tutti i dispositivi smart odierni, gli consentono anche di compilare il campo di note dettando le sue osservazioni, anziché scriverle con la tastiera.

A partire dall'Elenco degli incontri, attraverso la funzione Scarica presente nel menu a tendina visualizzabile dalla funzione Azioni, ciascun operatore può scaricare i dati, in formato di foglio di calcolo o in PDF, oppure inviarli via e-mail in vista di un incontro con altri operatori o in vista della rendicontazione del monte ore di operatività con il bambino e la sua famiglia

Dispositivi

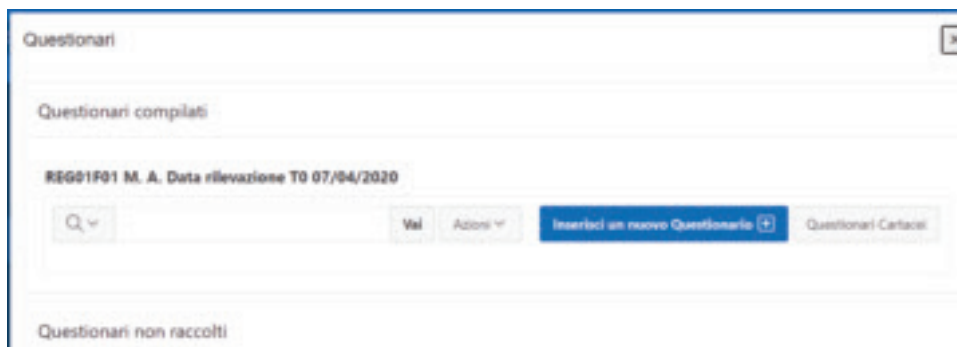
La funzione dispositivi consente di registrare per ciascun tempo di lavoro quali sono i dispositivi attivati e quelli non attivati per la famiglia. Sono presenti diverse voci, una per dispositivo, per ciascuno dei quali viene richiesto di dichiarare se il dispositivo è attivo o meno con puntando la scelta Sì o No, di indicare la data di apertura o chiusura del dispositivo, e una casella di testo per inserire una descrizione o un commento sull'andamento del dispositivo o sulle ragioni della non avvenuta attivazione.



Questionari

A partire dalla funzione Questionari è possibile inserire le risposte alle compilazioni dei questionari proposti da parte di genitori o persone che si occupano del bambino, del bambino e dei professionisti coinvolti.

A differenza della funzione Grafici e Questionari presente nel menu verticale di sinistra che consente all'operatore di gestire la funzione Questionari per tutti i bambini con cui lavora, la funzione Questionari presente in Assessment e RPM autorizza unicamente il lavoro con i questionari del bambino la cui scheda RPM è aperta e nel tempo selezionato. Cliccando su Questionari si accede a una sezione in cui, nel caso siano già stati raccolti, saranno elencati i questionari e relativi compilatori già inseriti.



L'operazione "Inserisci un nuovo Questionario" apre una finestra riportando in prima riga il codice del bambino, in seconda il tempo a cui il questionario è riferito. Il sistema richiede di scegliere il questionario che si intende compilare, definire il

compilatore, la data di compilazione e di inserire le risposte alle singole domande che sono state raccolte cliccando su “Inizia il Questionario...”.

Compilazione Questionario

Inizia il Questionario o Salva le Informazioni Inscritte Annulla

Bambino **REG01F01 M. A. 06/01/2016**

Tempo di rilevazione **T1 31/01/2021**

Nucleo Abitativo **REG01F01 M.R.**

* Questionario Questionario sulle capacità e sulle difficoltà riferito ai bambini/ragazzi 4-17 anni (Genitori, Educatori, Insegnanti) ▾

* Compilatore SDG 4-17 Madre ▾

Altro Compilatore

* Data Compilazione 11/10/2020 📅

Note

Clicca qui se non è possibile raccogliere il questionario

Motivo impossibilità Raccolta Questionario

Nel caso un questionario sia strumento irrinunciabile all'interno del piano di valutazione di un programma, ci si attende che esso sia compilato. Qualora un compilatore non sia in grado di compilarlo o esprima di non volerlo fare, *RPMonline* permette di registrare la non compilazione indicando che “non è possibile raccogliere il questionario” e motivando con una breve descrizione le ragioni di tale impossibilità.

Questionario

REG01701 M. A. data rilevazione TO 07/04/2020

Questionario sulle capacità e sulle difficoltà riferito ai bambini/ragazzi 4-17 anni (Genitori, Educatori, Insegnanti) compilato da Insegnante

Per ciascuna domanda metti una crocetta su una delle tre caselle: non vero, parzialmente vero, assolutamente vero. Sarebbe utile che tu rispondessi a tutte le domande nel migliore dei modi possibile, anche se non sei completamente sicuro o la domanda ti sembra un po' sciocca! Rispondi in base al comportamento del bambino negli ultimi sei mesi o durante il presente anno scolastico.

[Annulla](#) [Clicca qui per SACARE il Questionario al termine](#)

Testo Domanda	Non vero	Parzialmente vero	Absolutamente vero	Non risponde
1 Esperto dei sentimenti degli altri	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Inquieto, iperattivo, incapace di stare fermo per molto tempo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Si lamenta spesso per mal di testa, mal di stomaco o nausea	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Condivide volentieri con gli altri bambini (didi, giocattoli, matite ecc.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Spesso ha vita di colera o è di colera umore	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Puffoso solitario, tende a giocare da solo	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Generalmente obbediente, esegue di solito le richieste degli adulti	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Ha molte preoccupazioni, spesso sembra preoccupato	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 È di stato se qualcuno si fa male, è ammalato o malato	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Costantemente in movimento o a disagio	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Ha almeno un buon amico o una buona amica	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Una volta inserite le risposte ad un questionario è possibile accedervi per visualizzarle ma non è possibile modificarle.

RPM - Guida al Questionario - Report Questionario

Gestione Questionario

[Annulla](#) [Elimina](#) [Applica modifiche](#)

Numero: **REG01701 M. A. 06/01/2016**

Numero attività: **REG01701**

Tempo rilevazione: **TO 07/04/2020**

Questionario: **Questionario sulle capacità e sulle difficoltà riferito ai bambini/ragazzi 4-17 anni (Genitori, Educatori, Insegnanti) SDQ 4-17**

Compilato il:

Espresso:

Compilato da:

Altre Compilazioni:

Nome:

[Visualizza le risposte](#)

Sintesi professionali

La funzione sintesi professionale consente di inserire una sintesi professionale che l'EM produce sulla situazione della famiglia. È possibile inserire un testo di descrizione nella casella oppure allegare file alla scheda *RPMonline* del bambino. Ad esempio, una relazione per il Tribunale, documentazione sulla salute del bambino,

una diagnosi, ecc. Il sistema permette di allegare fino a due file, cliccando Scegli File e svolgendo le operazioni similmente a quanto si compie per allegare un file ad una e-mail. Nel caso si intenda utilizzare questo spazio per tenere una cartella informatica con tutto il materiale riguardante il bambino, si suggerisce all'operatore responsabile della compilazione *RPMonline*, di creare una cartella nel proprio computer e di allegare l'intera cartella dopo averla compressa in un unico file.



Assessment e Progettazione

L'area inferiore alla pagina di ciascun tempo a partire da Modifica la scheda *RPMonline*, presenta tre riquadri colorati con i colori corrispondenti ai colori delle dimensioni o lati del Triangolo (azzurro, lilla e verde).

In ciascun riquadro è contenuta una tabella composta da tante righe quante sono le sottodimensioni presenti in ciascuna dimensione: 7 per il lato bambino e 5 per i lati famiglia e ambiente, come riportato nella presentazione del modello multidimensionale del capitolo precedente.

8001901 M. A. Data rilevazione T1 01/04/2021

Assessment e Progettazione

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Deficit	Progettazione
Scienze (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Scienze (SALUTE E BENESSERE) - Conoscenza di base (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	3. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Saperi che sono accettati i loro punti di forza e i loro limiti (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Scienze (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Interazione e abilità con gli altri (RELAZIONI FAMILIARI E SOCIALI)	✔	4. Competenza adeguata	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Progettazione e lavoro con gli altri (APPRENDIMENTO)	✔	3. Saggiamente	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE)	✔	4. Competenza adeguata	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi

Domande Guida

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Deficit	Progettazione
Assessment: problema o azione (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Assessment: come vengono utilizzati i servizi (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Saperi e abilità e conoscenze e azioni della legge e le conseguenze della loro azione (SALUTE E BENESSERE)	✔	1. Nessuna padronanza	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Conoscenza di base (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi

Domande Guida

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Deficit	Progettazione
Assessment: sapere e azione (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	3. Saggiamente	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	3. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	4. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE)	✔	3. Saggiamente	3. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	2. Poca padronanza	3. Competenza adeguata	Assessment precedente	Interventi

Ciascuna riga corrisponde dunque ad una sottodimensione riportata in entrambe le diciture: con il linguaggio bambino e con il linguaggio operatore tra parentesi.

8001901 M. A. Data rilevazione T1 01/01/2021

Assessment e Progettazione

Domande Guida

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Deficit	Progettazione
Scienze (SALUTE E BENESSERE)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi
Assessment: come vengono utilizzati i servizi (SALUTE E BENESSERE) (SALUTE E BENESSERE)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi
Saperi che sono accettati i loro punti di forza e i loro limiti (SALUTE E BENESSERE)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi
Interazione e abilità con gli altri (RELAZIONI FAMILIARI E SOCIALI)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi
Progettazione e lavoro con gli altri (APPRENDIMENTO)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi
Scienze e altre materie (SALUTE E BENESSERE)	✔	—	—	Assessment precedente	Interventi

Nel caso, all'interno della Scheda anagrafica sia stato dichiarato che il bambino vive in Famiglia Affidataria o Comunità residenziale, e dunque si stia lavorando con la famiglia nel progetto di collocamento temporaneo all'esterno di essa, *RPMonline* inserisce oltre ai riquadri corrispondenti ai lati del triangolo, un quarto riquadro di colore lilla che "raddoppia" le sottodimensioni di "chi si prende cura di me" permettendo di riportare sia l'analisi in merito alle risposte ai bisogni dei bambini che vengono messe in campo dalla famiglia, sia le risposte messe in campo dai genitori affidatari o gli educatori della comunità residenziale. Questo spazio può essere dunque utilizzato per l'analisi di come i genitori affidatari o gli operatori della comunità rispondono ai bisogni del bambino e per progettare il loro intervento nel tempo.

In ogni riquadro corrispondente ad una dimensione, è disponibile la funzione Domande guida che riportano l'insieme di domande aperte formulate con un linguaggio semplice, da utilizzare come base o spunto per sostenere i bambini nel racconto e nella descrizione del loro mondo ed eventualmente da proporre anche ai genitori, e l'insieme di aspetti da tenere in considerazione e/o indagare per giungere, grazie al contributo dei genitori e delle diverse figure professionali che lavorano con la famiglia, ad un'analisi della sottodimensione il più approfondita possibile. Tali domande e aspetti corrispondono a quelli proposti nel capitolo precedente.

Domande Guida

Stare bene SALUTE E CRESCITA
 Come sto di salute? Che cosa e quando mangio? Dormo bene? Mi riposo a sufficienza o mi capita di sentirmi stanco e assornato durante? Quando sto male vado dal medico, prendo le medicine? Sono mai stato ricoverato all'ospedale? Come mai? Come stanno i miei denti? Mi includono tutte le informazioni che riguardano la salute del bambino e il suo sviluppo fisico in relazione affettiva: le condizioni di salute e di vita possono influenzare il funzionamento nella vita quotidiana (alimentazione, tempo del riposo, attività fisica), lo sviluppo sessuale, eventuali ritmi? (Sono garantite vaccinazioni e controlli di routine? Sono garantite le cure necessarie qualora ce ne fosse bisogno? È seguito da un dentista?)

Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi EMOZIONI, PENSIERI, COMUNICAZIONE E COMPORTAMENTI
 Riesco a capire come mi sento e a nominare le emozioni che provo? Come faccio a far capire agli altri come sto e cosa provo? Come comincio a scrivere, cantare, ballare, fare lavoretti, telefonare, chattare/social network, ...? Capisco cosa gli altri mi chiedono e cosa vogliono da me? Come descrivere il mio comportamento con gli altri (più piccoli, coetanei, più grandi e adulti) nei diversi luoghi in cui vivo (casa, scuola, amici, sp...)

Per ciascuna sottodimensione è possibile svolgere diverse operazioni.

La prima consiste nel cliccare sulla matita per l'inserimento del testo della rilevazione che l'EM compie per ciascuna dimensione. Viene richiesto pertanto di:

- scrivere un testo che rappresenta l'*assessment* o analisi operata dagli operatori insieme con la famiglia;
- tradurre il contenuto precedente in una sintesi quantitativa che indica il Livello Attuale utilizzando una scala che va da 1 a 6, dove 1 sta per Grave problema o preoccupazione e 6 sta per Evidente Punto di Forza;
- segnare il livello che l'EM si attende di raggiungere grazie all'intervento messo in atto (Livello Previsto).

La compilazione dell'*assessment* e dei Livelli Attuali e Previsti compare nella pagina di Assessment e Progettazione riportando la parte iniziale del testo di Assessment e i Livelli Attuali e Previsti inseriti.

Si noti che è necessario compilare tutte le dimensioni, e in particolare i Livelli Attuali e Previsti, per poter disporre successivamente di un grafico di sintesi completo (vedi Grafici e questionari).

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Grafico	Progettazione
Stare bene (SALUTE E OBIETTIVI)	Inserire qui il testo dell'assessment avendo cura...	2. Probl. moderato	4. Normale/Adeguate		Assessment precedenti Progetti
Nei prossimi anni mi sento... coinvolto/a e aperto/a alle comunicazioni (che mi piace ricevere, dare e scambiare con gli altri)		3. Leggeri probl.	4. Normale/Adeguate		Assessment precedenti Progetti
Sapevo chi sono, trovo i miei punti di forza e i miei sogni (CONFEDE E AUTOCONSENZA)		2. Probl. moderato	3. Leggeri probl.		Assessment precedenti Progetti

Cliccando sull'icona del grafico nell'omonima colonna, viene generato un grafico di sintesi di tali livelli nei diversi tempi del programma. Questa funzione è utile nel momento della compilazione di tempi successivi al primo per ottenere in modo rapido il riferimento all'*assessment* quantitativo precedente. Questo vale anche per la funzione Assessment Precedenti che apre una finestra in cui visionare anche i testi degli *assessment* precedenti al fine di prendere in esame che cosa era stato riportato nel tempo passato prima di procedere con l'inserimento del nuovo *assessment*.

A seguito dell'analisi, si procede con la progettazione.

Per le sottodimensioni in cui viene evidenziata la necessità di progettare un intervento, come miglioramento della situazione o potenziamento di un punto di forza,

famiglia e operatori co-costruiscono una progettazione. Cliccando su Inserisci, il sistema apre una griglia di progettazione in cui riportare gli obiettivi generali, e fino un massimo di tre risultati attesi per ogni tempo evidenziando il tempo di definizione del risultato atteso, le persone responsabili di adoperarsi per tale raggiungimento, le azioni previste e che le persone si impegnano ad attuare, il tempo entro il quale si prevede di raggiungere il risultato. Vi è, infine, un campo di testo per registrare eventuali progressi e commenti raccolti lungo il percorso per il raggiungimento di risultato e, infine, lo spazio per valutare, a tempo stabilito, il raggiungimento di ciascun risultato.

Le micro-progettazioni vanno compilate da uno o più operatori dopo averle costruite insieme con la famiglia e i colleghi e verificato che:

- le risorse necessarie siano disponibili e accessibili;
- i “responsabili delle azioni” siano effettivamente disponibili e nelle condizioni di agire secondo quanto concordato e inserito nel testo della progettazione.

Progettazione Bambino

REG01F01 M. A. Data rilevazione TD 07/04/2020

Stato base

Obiettivo generale Risponde alla domanda: che cosa? Che cosa vogliamo cambiare/rafforzare? Di cosa ha bisogno il/la bambino/a? È il bisogno cui rispondere individuato in fase di assessment. Esso può essere declinato sia come risposta a una criticità, sia come valorizzazione di una risorsa.
SPTA200

Data inserimento Microprogettazione 09/06/2020

Risultati attesi espliciti in termini di indicatori di cambiamento Risponde alla domanda: perché? Per quale scopo? Che cosa ci si aspetta che accada per raggiungere l'obiettivo? Che cosa ci si aspetta che accada affinché il bisogno del bambino possa trovare risposta? Riguarda quei cambiamenti e apprendimenti che ci si aspetta che le persone e i rispettivi contesti relazionali raggiungano in seguito all'intervento. Il linguaggio evita l'utilizzo di espressioni che fanno emergere giudizi valoriali o normativi, ponendo l'attenzione sulla descrizione di quanto ci si attende venga realizzato.
SPTA400

Azioni Risponde alla domanda: come? Attraverso quali azioni e dispositivi d'intervento? Sono le azioni necessarie per far sì che gli apprendimenti e i cambiamenti descritti nei risultati attesi siano raggiunti; esse sono realizzate dalle persone e dagli operatori, anche attraverso i diversi dispositivi d'intervento. È importante che tali azioni siano descritte in maniera precisa e puntuale, di modo che ciascun attore possa facilmente riconoscere la propria parte e responsabilità nel canovaccio dell'intervento.

Progettazione Bambino

Responsabilità: Madre Padre Bambino/ragazzo Educatore/Docente/altro
 Assistente Sociale Psicologo Insegnante Conduttore Gruppo con Genitori
 Conduttore Gruppo con Bambino Educatore/Comuniere Altro (Specificare nel riquadro sottostante)

Altre Responsabilità

Entro la data

Progresso e commenti: Risponde alla domanda: **Come sta andando?**

Selezione

Raggiunto

Non raggiunto

Raggiunto in parte

Risultato

Motivare la scelta

Nella finestra di progettazione, nel caso si lavori in un tempo successivo al primo e si necessiti di visionare le progettazioni inserite per la sottodimensione da progettare nei tempi precedenti, la funzione “Clicca qui per progettazioni precedenti” consente di accedere ai rispettivi contenuti, come succede per i testi dell’*assessment*.

Progettazione Bambino

[Clicca qui per le Progettazioni precedenti](#)

[Applica modifiche](#)

Progettazioni precedenti

REG01F01 M. A. Data rilevazione T1 31/01/2021

Per tornare alla progettazione chiudere questa scheda o finestra.

Progettazioni precedenti

Stare bene

Data Rilevazione 07/04/2020

Obiettivo generale Risponde alla domanda: **che cosa?** Che cosa vogliamo cambiare/rafforzare? Di cosa ha bisogno il/la bambino/a? È il bisogno cui rispondere individuato in fase di assessment. Esso può essere declinato sia come risposta a una criticità, sia come valorizzazione di una risorsa.

T Risultati attesi

Risponde alla domanda: **perché?** Per quale scopo? Che cosa ci si aspetta che accada per raggiungere l’obiettivo? Che cosa ci si aspetta che accada affinché il bisogno del bambino possa trovare risposta? Riguarda quei cambiamenti e apprendimenti che ci si aspetta che le persone e i rispettivi contesti relazionali raggiungano in seguito all’intervento. Il linguaggio evita l’utilizzo di espressioni che fanno emergere giudizi valoriali o normativi, ponendo l’attenzione sulla descrizione di quanto ci si attende venga realizzato.

Risponde alla domanda: **come?** Attraverso quali azioni e dispositivi di intervento? Sono le azioni necessarie per far sì che gli apprendimenti e i cambiamenti descritti nei risultati attesi siano raggiunti; esse sono realizzate dalle persone e dagli

Una volta salvata una progettazione nella pagina principale di Assessment e Progettazione del tempo in cui si sta operando nella colonna “Progettazione” compare la dicitura “Progettazione inserita” in corrispondenza della sottodimensione progettata.

	Assessment	Livello Attuale	Livello Previsto	Grafico	Progettazione
Stare bene (ABILITAZIONE)	Inviare qui il testo dell'assessment avendo cura ...	2. Probil. moderato	4. Normale/Adeguate		Assessment precedenti Progettazione inserita
Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi (ABILITAZIONE)	...	3. Leggeri probil.	4. Normale/Adeguate		Assessment precedenti Inserita

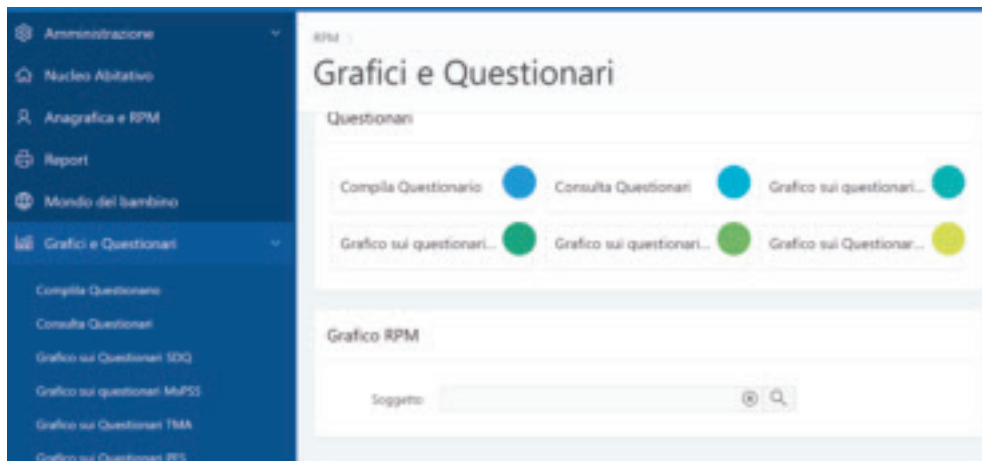
Il mondo del bambino

La funzione *Il Mondo del Bambino* riporta l’immagini del triangolo nella versione Bambino e Operatore al fine di fornire, in caso di necessità, il riferimento grafico del modello multidimensionale all’interno di *RPMonline*.



5.4.3 Grafici e questionari

La sezione Grafici e Questionari consente all’operatore di compiere azioni relativamente all’inserimento delle risposte ai questionari, alla consultazione dei questionari già registrati e alla produzione di grafici di sintesi degli stessi. Questo avviene in riferimento a tutti i bambini a cui l’operatore è associato. La sezione è divisa in una prima area relativa ai Questionari e relativi Grafici, e una seconda relativa alla visualizzazione del Grafico prodotto a partire dai punteggi della scala Likert assegnati ai Livelli Attuali e Previsti registrati nell’Assessment.

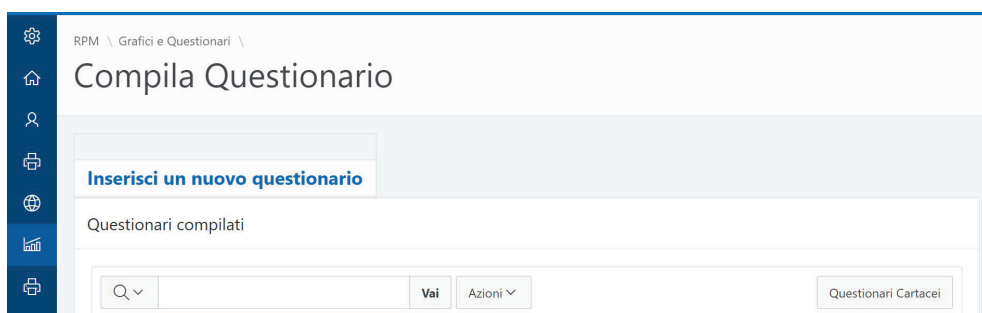


Questionari

La prima area denominata “Questionari” consente all’operatore di gestire la funzione Questionari per tutti i bambini con cui lavora, a differenza della funzione Questionari presente in Anagrafica e RPM che autorizza unicamente il lavoro con i questionari del bambino la cui scheda RPMonline è aperta in quel momento.

L’operatore utilizza queste operazioni per fare il punto su tutti i questionari inseriti in riferimento alla situazione dei bambini con cui opera e potrà dunque accedere anche ad eventuali questionari, sui bambini a cui è assegnato, che sono stati registrati da altri colleghi.

La funzione Compila Questionario consente di inserire un nuovo questionario, come per la funzione Questionari illustrata, con l’attenzione questa volta a selezionare anche il bambino al quale il questionario si riferisce.



Risposte

Inizia Questionario o Salva le Modifiche Inverte.

Questionario: Scala multidimensionale del sostegno sociale percepito

Compilatore: MAFSS Madre

Altro Compilatore:

Bambino: REG01FD1

Tempo di rilevazione: 10/07/04/2020

Nucleo Abitativo: REG01FD1 M.S.

Data Compilazione: 12/10/2020

Nota:

Clicca qui se non è possibile raccogliere il questionario

Motivo impossibilità Raccolta Questionario:

Cliccando invece su Consulta Questionari è possibile prendere visione delle risposte ai questionari precedentemente inseriti. Questo per stamparli, o confrontare e discutere similitudini e differenze nelle risposte tra i diversi compilatori come occasione di condivisione dei punti di vista e maggior comprensione della situazione in una logica di tipo partecipativo (vedi ad esempio le diverse risposta di madre, padre, insegnante e educatore al questionario SDQ).

Report Questionari

Questionari Compilati

ID	Data Compilazione	Nota	Altro compilatore	Tempo	Questionario	Compilatore da	Simbolo	Colore
186	12/10/2020			10:07:04/2020	SDQ 4-17	Madre		REG01FD1
186	12/10/2020			10:07:04/2020	SDQ 4-17	Insegnante		REG01FD1
185	12/10/2020			11:21:01/2021	SDQ 4-17	Padre		REG01FD1
187	12/10/2020			10:07:04/2020	MAFSS	Madre		REG01FD1

Le ultime operazioni consentono di produrre automaticamente e visualizzare il grafico delle risposte al questionario selezionato. Prendendo in esempio il

questionario SDQ, si procederà selezionando il codice bambino per il quale si intende produrre il questionario, il tempo di interesse e cliccando “genera questionario”.



Nell’immagine seguente è riportato il grafico di SDQ al tempo T0 che presenta in automatico l’elaborazione delle risposte nelle diverse sottoscale e un colore che identifica il compilatore, al fine di poter confrontare e discutere i diversi punti di vista.



Grafico RPM

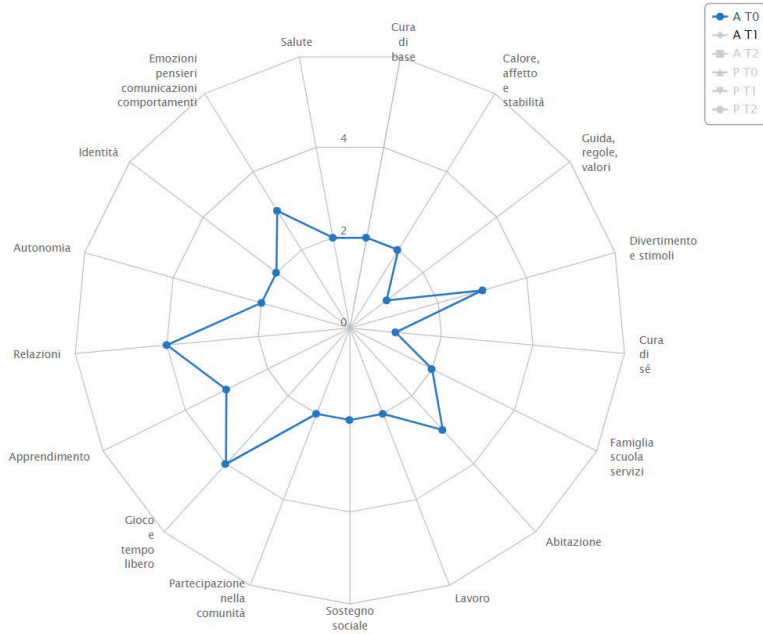
Il secondo riquadro denominato Grafico RPM consente di creare automaticamente per ciascun bambino un grafico di sintesi dei valori dei Livelli Attuali e Previsti nei diversi tempi. Anche in questo caso, va selezionato il Codice Bambino per il quale si intende produrre il grafico.

The image shows two screenshots of a web interface. The top screenshot shows a form titled "Grafico RPM" with a search field labeled "Soggetto" containing a search icon and a magnifying glass. The bottom screenshot shows a "Select a value" dialog box with a search field and a table of data. The table has columns for "Codice", "Cognome", "Nome", and "Data nascita". The first row is highlighted in blue. Below the table is a "Genera il grafico" button and a page indicator "1 - 1".

Codice	Cognome	Nome	Data nascita
REG01F01	M.	A.	05/01/2016
REG01F02a	T.	F.	07/10/2013
REG01F02b	T.	A.	05/08/2017

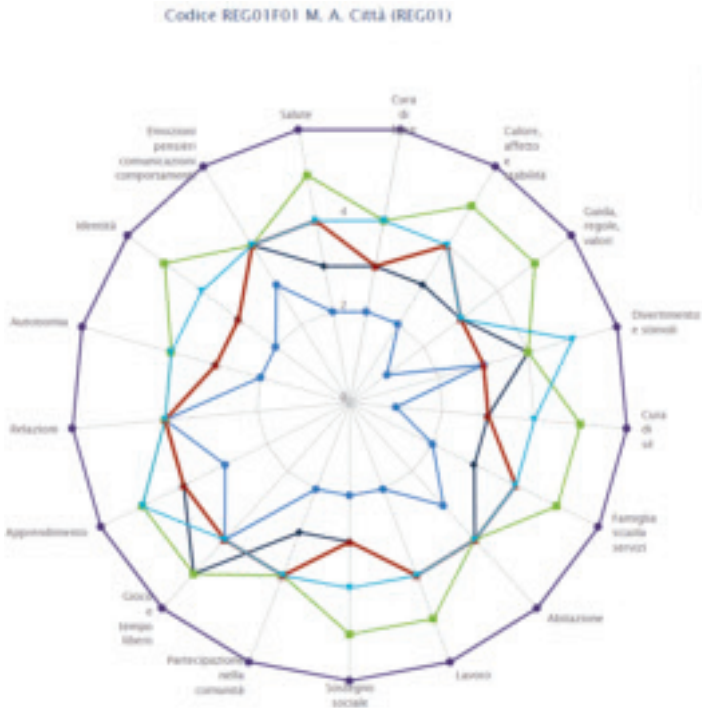
Cliccando Genera Grafico compare un grafico di tipo Radar che riporta tutte le sottodimensioni de *Il Mondo del Bambino* e che una volta creato può essere modificato selezionando o deselegionando in modo interattivo le singole variabili. L'idea che guida la lettura del grafico, da condividere eventualmente anche con i genitori, è che migliore è la situazione in ciascun livello, più esterno sarà il punteggio e dunque *Il Mondo del Bambino* apparirà più "rotondo". Selezionando o deselegionando le singole variabili è possibile, ad esempio, visualizzare i cambiamenti dei livelli attuali nei diversi tempi oppure confrontare il livello previsto con il livello attuale al tempo successivo per valutare se quanto ci si prefiggeva di raggiungere grazie alla progettazione all'intervento progettato è stato effettivamente raggiunto o meno. Si ricorda che questo grafico è formulato a partire da un punteggio di sintesi negoziato in EM durante l'*assessment*. Va notato, comunque, che mentre in certe situazioni e per alcune dimensioni grazie alla progettazione e all'intervento è possibile ottenere un cambiamento e aumentare il livello attuale della dimensione stessa, in altre una progettazione può essere definita anche con l'obiettivo di mantenere tale livello e dunque di "non peggiorare". Dunque, anche un "non cambiamento" può essere inteso in tanti modi. L'EM è di conseguenza responsabile del grafico in quanto tale sintesi rappresenta la situazione del bambino e della famiglia a partire dalla rappresentazione condivisa.

Codice REG01F01 M. A. Città (REG01)



Codice REG01F01 M. A. Città (REG01)





Il grafico può essere salvato come PDF o stampato.

4/10/2020
Grafico

Codice REG01F01 M. A. Città (REG01)

Stampa 1 pagina

Destinazione Salva come PDF

Pagine Tutti

Layout Verticale

Altre impostazioni v

https://apexitest.cca.unipd.it/pls/apex/dest?pr=221.214.13386325660600:NO:RP-P214_AS_AN_ID:58 1/1

Salva
Annulla

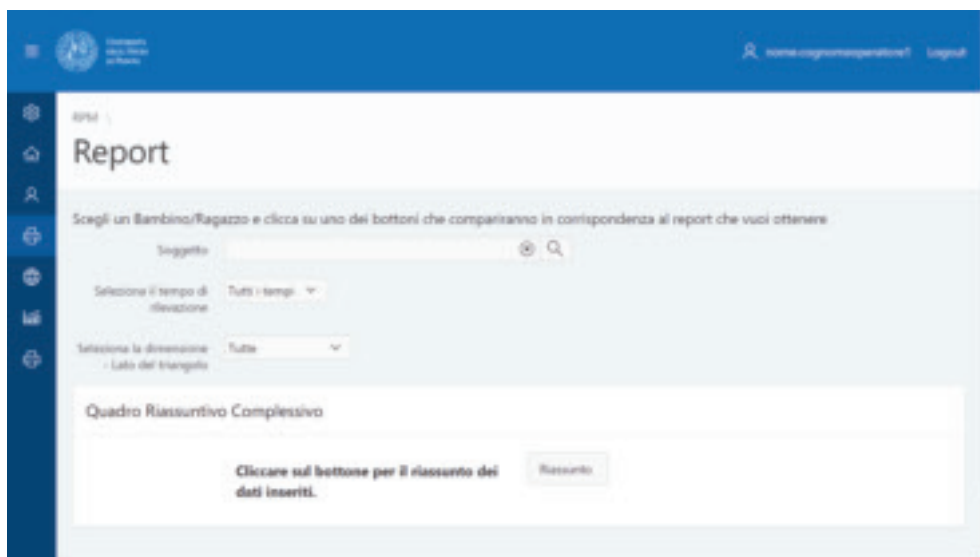
5.4.4 Report

La sezione è suddivisa in un'area superiore denominata "Report" e in una inferiore denominata "Quadro Riassuntivo".

Report

La sezione Report è dedicata alla elaborazione automatica della reportistica dei dati inseriti nella sezione Anagrafica e RPM al fine di disporre di materiale da utilizzare per il monitoraggio e la valutazione dell'intervento. Per ciascun bambino, oltre alla scheda Anagrafica, è possibile generare un report dell'Assessment, uno della Progettazione e uno del Patto Educativo che propone la "Progettazione" in forma schematica da utilizzare soprattutto nella relazione con le famiglie, e il report della Sintesi Professionale. I report vengono prodotti in file PDF salvabili o stampabili.

Per visualizzare tale materiale viene richiesto innanzitutto di selezionare il Codice bambino, e dopo aver selezionato i tempi per i quali si desidera produrre i report (uno in particolare o tutti) si sceglie di creare un report che riporta i testi dell'*assessment* con i relativi livelli attuali e previsti, oppure uno che riporta tutte le progettazioni inserite.



Il report Assessment e il report Progettazione riportano tutti i dati registrati suddivisi per sottodimensione, includendo sia il testo sia i punti dei Livelli Attuali e Previsti.

Anche in questo caso il file può essere stampato o salvato come PDF. Si noti in particolare che i report sono a livello grafico in linea con il modello del Mondo del Bambino in quanto vengono utilizzati i medesimi colori del Triangolo per riconoscere più facilmente i lati e le sottodimensioni, che compariranno nella dizione Bambino e Operatore. Inoltre, si ponga l'attenzione sul fatto che solamente le sottodimensioni che presentano una parte compilata vengono inserite nel report per evitare di diffondere documenti in cui ad un occhio meno esperto del funzionamento di *RPMonline* sembrerebbero mancare delle parti.

Questi documenti vanno utilizzati in particolare con la famiglia per favorire una relazione basata sulla trasparenza, portando ad esempio una stampa durante gli incontri e condividendo con i genitori o persone che si occupano del bambino le informazioni che sono state registrate a partire da quanto negoziato negli incontri precedenti per comprendere il mondo del loro bambino, come loro e l'ambiente di vita rispondono ai suoi bisogni di crescita e coinvolgerli dicendo loro: “sono le cose che ci siamo detti nell'ultimo incontro tra di noi, le abbiamo trascritte qui vi ritrovate? Rappresenta la vostra situazione? L'abbiamo compresa correttamente? Ci sono delle cose che secondo voi mancano ed è importante segnalare?” oppure “Queste sono le informazioni che abbiamo raccolto da parte delle persone che conoscono il bambino (esempio gli insegnanti...). Che ne pensate? Potremmo discuterne insieme anche con gli insegnanti.” I contenuti possono dunque diventare un ulteriore strumento di riflessione condivisa.

Infine, i documenti vengono utilizzati da parte di alcuni operatori come relazione sulla situazione del bambino che l'EM presenta al servizio di riferimento oppure al Tribunale per i minorenni.

Codice REG01F02a Città: Ambito Territoriale (Reg01)

B L

nato/a il 16/09/2003 sesso F

Data rilevazione: T0 10/01/2015

DI CHE COSA HO BISOGNO PER CRESCERE (BAMBINO)

Stare bene (SALUTE E CRESCITA)

Liv. att.: 3 Liv. prev.: 4

B: mi piace andare dal medico perché è simpatico

M: ho portato Luisa medico perché aveva la febbre

ED: è spesso ammata, nell'ultimo mese sono andato 5 volte e 4 volte aveva la febbre

Maestra: nell'ultimo mese ha avuto spesso mal di testa ed è stata assente diverse volte perché ammata

Pediatra:

Riconoscere come mi sento, comunicarla e sapere come comportarmi (EMOZIONI, PENSIERI, COMUNICAZIONE E COMPORTAMENTI)

Liv. att.: 5 Liv. prev.: 5

Codice REG01F02a Città: Ambito Territoriale (Reg01)

B L

nato/a il 16/09/2003 sesso F

Data rilevazione: T0 10/01/2015

DI CHE COSA HO BISOGNO PER CRESCERE (BAMBINO)

Stare bene

OBIETTIVO GENERALE: la bambina si lava i denti con regolarità e di conseguenza migliora l'igiene orale

DATA INSERIMENTO MICROPROGETTAZIONE: 07/09/2017

1 - RISULTATI ATTESI: - si lava i denti almeno 4 volte alla settimana prima di andare a letto

- prima di andare a letto la mamma accompagna la figlia in bagno e sta con lei mentre di lava i denti

- si contano almeno 2 giri dell'orologio

AZIONE: - mamma e bambina e educatrice vanno al super a comprare lo spazzolino e il dentifricio "buono"

RESPONSABILITÀ: Madre/Bambino/ragazzo/Educatore Domiciliare/Alto

L'opzione Patto educativo predispose un file che presenta le microprogettazioni in forma schematica da utilizzare soprattutto nella relazione e nel confronto con le famiglie. Ogni pagina mostra le progettazioni delineate all'interno di una specifica sottodimensione con la finalità di stampare il documento, condividerlo con la famiglia all'interno del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa per affermare, ad esempio, "Questa è la progettazione che abbiamo co-costruito insieme. Proviamo a rileggerla? Siamo tutti d'accordo?", oppure proporre a tutte le persone responsabili di compiere qualche azione per raggiungere il risultato atteso di sottoscrivere la pagina per stillare anche simbolicamente che ciascuno si prende l'impegno a contribuire come stabilito per il raggiungimento del risultato. Inoltre, lo schema può essere utilizzato come un promemoria delle "cose da fare", ad esempio le famiglie possono appendere il foglio al frigorifero, sotto il calendario, vicino alla scrivania del bambino, a seconda dei contenuti e delle persone impegnate nelle azioni da compiere.

Codice: REG01F02a	Città: Ambito Territoriale (Reg01)	Data rilevazione: T0 10/01
B L		
DI CHE COSA HO BISOGNO PER CRESCERE (BAMBINO)		
Stare bene		
Assessment	D: mi piace andare dal medico perché è simpatico M: ho portato Luisa medico perché aveva la febbre ED: è spesso ammalata, nell'ultimo mese sono andati 5 volte e 4 volte aveva la febbre Maestra: nell'ultimo mese ha avuto spesso mal di testa ed è stata assente diverse volte perché ammalata Pediatra:	
Obiettivo generale	la bambina si lava i denti con regolarità ed dunque migliora l'igiene orale	
Data Microprogettazione	07/09/2017	
Risultati attesi	- si lava i denti almeno 4 volte alla settimana prima di andare a letto - prima di andare a letto la mamma accompagna la figlia in bagno e sta con lei mentre si lava i denti - si contano almeno 2 giri dell'orologio	
Azioni	- mamma e bambina e educatrice vanno al super a comprare lo spazzolino e il dentifricio "buono"	
Responsabilità	Madre/Bambino/ragazzo/Educatore/Domiciliare/Altrovicino	
Entro quando?	18/12/2013	
Progressi e Commenti	nelpipaggl	
Risultato	Raggiunto in Parte	
Motivazione Risultato	daxdad	

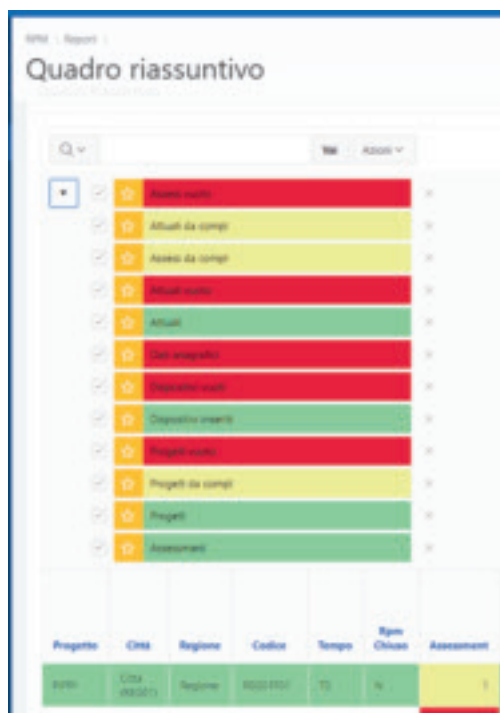
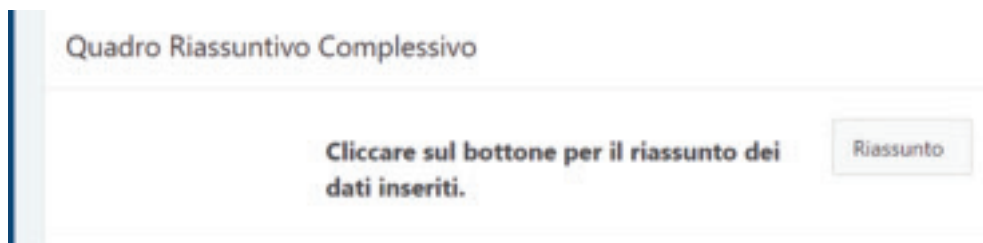
Quadro riassuntivo

Il "Quadro Riassuntivo" permette all'operatore di verificare in modo sintetico e rapido la situazione relativa all'inserimento in *RPMonline* dei dati. Vengono riportate le colonne dei dati che solitamente sono richiesti dal Piano di Valutazione di P.I.P.P.I. nei diversi tempi dell'implementazione. Per ogni tempo:

- Assessment qualitativo (testo)
- Livelli (scala 1-6)
- Progettazioni
- Questionario SDQ

Inoltre, lo schema riporta se è stata compilata la Scheda anagrafica del bambino, se sono stati inseriti i dati relativi ai dispositivi attivati o meno.

Si rimanda alla sezione Report per Responsabili (5.3.2) per maggiori informazioni sul funzionamento della tabella.



5.5 Guida del report interattivo: uno sguardo personalizzato²⁴

Con report, nel linguaggio Apex con cui è sviluppato *RPMonline*, si intende la visualizzazione in tabelle online dei dati precedentemente inseriti all'interno dell'applicativo informatico. Tutti i report sono interattivi in quanto consentono a chi utilizza *RPMonline* di personalizzare la visualizzazione degli stessi sottoforma di tabelle e grafici. Attraverso queste funzionalità lo strumento consente a chi lo utilizza di visionare i dati in modo personalizzato alla necessità del proprio sguardo. È, infatti, possibile produrre degli output:

- in riferimento ad un singolo bambino o alla sua famiglia, utili all'operatività e alla riflessività degli operatori per quanto concerne l'accompagnamento della stessa;
- in riferimento all'andamento del lavoro con le famiglie all'interno di uno specifico ambito territoriale o a livello nazionale, al fine di promuovere attraverso un processo di riflessione formativa l'accompagnamento degli operatori e di quanti coinvolti nel lavoro con le famiglie.

I report interattivi consentono di:

- modificare il layout dei dati del report selezionando le colonne desiderate, applicando filtri, evidenziando e ordinando gli elementi;
- definire interruzioni, aggregazioni, grafici e raggruppamenti nonché aggiungere calcoli;
- impostare una sottoscrizione per inviare via posta elettronica una versione HTML del report in base all'intervallo specificato;
- creare varie versioni del report e salvarle come report denominati, visualizzabili pubblicamente o privatamente.

Le sezioni seguenti contengono il riepilogo delle varie modalità di personalizzazione di un report interattivo.

Per ulteriori informazioni, vedere "Uso dei report interattivi" in *Guida per l'utente finale di Oracle Application Express*.

5.5.1 Barra di ricerca

Nella parte superiore di ogni pagina di Report è presente un'area di ricerca. Questa area o barra di ricerca dispone delle seguenti funzioni:

- l'icona di selezione delle colonne consente di specificare una o tutte le colonne in cui eseguire la ricerca;

²⁴ I contenuti del presente paragrafo sono tratti dalla guida che Apex fornisce all'interno del menu Azioni presente nei report e tabelle che lo strumento presenta. In questa sede si riporta il testo con opportuni adattamenti finalizzati alla conoscenza delle diverse operazioni da parte degli operatori che utilizzano *RPMonline* e destinati, visto il linguaggio maggiormente tecnico, agli operatori con maggiori competenze informatiche o interessati a disporre di ulteriori opzioni che lo strumento *RPMonline* mette a disposizione.

- l'area di testo consente di immettere criteri di ricerca senza distinzione tra maiuscole e minuscole (i caratteri jolly sono impliciti);
- il pulsante Vai esegue la ricerca. Quando il cursore si trova nell'area del testo di ricerca, la ricerca verrà eseguita anche premendo il tasto Invio.

Il Report mostra un valore predefinito alternativo e salva i report pubblici o privati. Il menu Azioni consente di personalizzare un report, come indicato di seguito.

5.5.2 Menu Azioni

Il menu Azioni è visualizzato a destra del pulsante Vai nella barra di ricerca. Utilizzare questo menu per personalizzare un report interattivo.

Seleziona colonne

Utilizzato per modificare le colonne visualizzate. Le colonne a destra vengono visualizzate, mentre le colonne a sinistra vengono nascoste. È possibile riordinare le colonne visualizzate utilizzando le frecce a destra. Le colonne calcolate sono contraddistinte dal prefisso **.

Filtra

Specifica ulteriormente il report aggiungendo o modificando la clausola WHERE nella query. È possibile applicare un filtro per colonna o per riga.

Se si applica il filtro per colonna, selezionare una colonna (non necessariamente quella visualizzata), selezionare un operatore Oracle standard (=, !=, not in, between) e infine immettere un'espressione di confronto. Le espressioni distinguono tra maiuscole e minuscole. Utilizzare % come carattere jolly.

Righe per pagina

Imposta il numero di record da visualizzare per pagina per facilitare la lettura puntuale o la lettura d'insieme.

Formato

L'opzione Formato consente di personalizzare la visualizzazione del report. L'opzione Formato contiene i sottomenu seguenti:

- Ordina
- Interruzione di controllo
- Evidenzia
- Calcola
- Aggrega
- Grafico
- Raggruppa per

Ordina

Utilizzato per modificare le colonne da ordinare e per indicare se il tipo di ordinamento è crescente o decrescente. È inoltre possibile specificare le modalità di gestione dei valori NULL (vuoti). L'impostazione predefinita visualizza i valori NULL

sempre per ultimi o per primi. L'ordinamento finale viene visualizzato a destra delle intestazioni di colonna nel report.

Interruzione di controllo

Consente di creare un gruppo di interruzione su una o più colonne. Questa operazione comporta l'estrazione delle colonne dal report interattivo e la loro visualizzazione come record principale.

Evidenzia

Consente di definire un filtro. Le righe che soddisfano i criteri del filtro vengono evidenziate mediante caratteristiche associate al filtro. Opzioni disponibili:

- Nome: utilizzato solo per la visualizzazione;
- Sequenza: identifica la sequenza in cui verranno valutate le regole;
- Abilitato: indica se la regola è abilitata o disabilitata;
- Tipo di evidenziazione: indica se deve essere evidenziata la riga o una cella. Se si seleziona Cella, viene evidenziata la colonna a cui si fa riferimento in Condizione di evidenziazione;
- Colore sfondo: il nuovo colore per lo sfondo dell'area evidenziata;
- Colore testo: il nuovo colore per il testo dell'area evidenziata;
- Condizione di evidenziazione: definisce la condizione del filtro.

Calcola

Consente, ai più esperti del linguaggio di programmazione, di aggiungere colonne calcolate al report. Può trattarsi di calcoli matematici o di funzioni Oracle standard applicate a colonne esistenti.

Aggrega

Gli aggregati sono calcoli matematici eseguiti su una colonna. Gli aggregati vengono visualizzati dopo ogni interruzione di controllo e alla fine del report all'interno della colonna in cui sono definiti. Opzioni disponibili:

- Aggregazione: consente di selezionare un'aggregazione definita in precedenza per modificarla;
- Funzione: la funzione da eseguire (ad esempio SUM, MIN);
- Colonna: consente di selezionare la colonna a cui applicare la funzione matematica. Verranno visualizzate solo le colonne numeriche.

Grafico

È possibile definire un grafico per report salvato. Dopo aver definito il grafico, è possibile alternare le viste grafico e report utilizzando le icone specifiche della barra di ricerca. Di seguito sono riportate le opzioni disponibili:

- Tipo di grafico: identifica il tipo di grafico da includere. Selezionare tra grafico a barre orizzontali, a barre verticali, a torta o a linee;
- Etichetta: consente di selezionare la colonna da utilizzare come etichetta;
- Titolo asse per etichetta: il titolo che verrà visualizzato sull'asse associato alla colonna selezionata per Etichetta. Non disponibile per il grafico a torta;

- Valore: consente di selezionare la colonna da utilizzare come valore. Se la funzione è COUNT, non è necessario selezionare un valore;
- Titolo asse per valore: il titolo che verrà visualizzato sull'asse associato alla colonna selezionata per Valore. Non disponibile per il grafico a torta;
- Funzione: funzione facoltativa da eseguire sulla colonna selezionata per Valore;
- Ordina: consente di ordinare il set di risultati.

Raggruppa per

È possibile definire una sola vista di raggruppamento per report salvato. Dopo averla definita, è possibile alternare le viste di raggruppamento e report utilizzando le icone vista della barra di ricerca. Per creare una visualizzazione *Raggruppa per* è necessario selezionare:

- le colonne su cui basare il raggruppamento;
- le colonne da aggregare insieme alla funzione da eseguire (media, somma, conteggio e così via).

Flashback

La funzione Flashback query consente di visualizzare i dati così come si presentavano in un precedente *point in time*. La quantità di tempo massima presa in considerazione dalla funzione è pari a 3 ore (o 180 minuti) ma la quantità effettiva varia a seconda del database.

Salva report

Salva il report personalizzato per poterlo utilizzare in futuro. Occorre fornire un nome e una descrizione facoltativa. È possibile fare in modo che il report sia accessibile pubblicamente, ovvero da parte di tutti gli utenti che possono accedere al report primario predefinito. Per gli utenti di *RPMonline*, è possibile salvare due tipi di report interattivo:

- report pubblico: può essere salvato, rinominato o eliminato solo dall'utente finale che lo ha creato. Gli altri utenti possono visualizzare e salvare il layout come report diverso;
- report privato: solo l'utente finale che crea il report può visualizzare, salvare, rinominare o eliminare il report.

Se si salvano report personalizzati, viene visualizzato un selettore dei report nella barra di ricerca, a sinistra del selettore delle righe (qualora questa funzione sia abilitata).

Reimposta

Ripristina i valori predefiniti del report rimuovendo tutte le personalizzazioni effettuate dall'utente.

Scarica

Consente di scaricare il set di risultati corrente. I formati di download sono CSV, HTML, Posta elettronica, PDF.

5.5.3 Menu Intestazione colonna

Quando si fa clic su un'intestazione di colonna qualsiasi viene visualizzato un menu Intestazione colonna. Le opzioni disponibili sono:

- icona ordinamento crescente: ordina il report in base alla colonna con ordinamento crescente;
- icona ordinamento decrescente: ordina il report in base alla colonna con ordinamento decrescente;
- nascondi colonna: nasconde la colonna. Non tutte le colonne possono essere nascoste. Se non è possibile nascondere una colonna, non sarà presente l'icona Nascondi colonna;
- colonna di interruzione: crea un gruppo di interruzione sulla colonna. La colonna viene estratta dal report e visualizzata come record principale;
- informazioni colonna: visualizza il testo della Guida relativo alla colonna, se disponibile;
- area di testo: questa voce di menu viene utilizzata per l'immissione di criteri di ricerca senza distinzione tra maiuscole e minuscole (non occorrono caratteri jolly). L'immissione di un valore comporta la riduzione della lista di valori alla fine del menu. È quindi possibile selezionare un valore nella parte inferiore e il valore selezionato verrà creato come filtro con l'operatore '=' (ad esempio, colonna = 'ABC'). In alternativa è possibile fare clic sull'icona a forma di torcia elettrica e immettere un valore da creare come filtro con il modificatore 'LIKE' (ad esempio, colonna LIKE '%ABC%').
- lista di valori univoci: contiene i primi 500 valori univoci che soddisfano i criteri di filtro. Se la colonna è di tipo data, viene visualizzata una lista di intervalli di date. Se si seleziona un valore, verrà creato un filtro con l'operatore '=' (ad esempio, colonna = 'ABC').

5.5.4 Vista a riga singola

Per visualizzare i dettagli di una sola riga alla volta, fare clic sull'icona della vista a riga singola (lente di ingrandimento) sulla riga da visualizzare. Se disponibile, la vista a riga singola sarà sempre la prima colonna. A seconda della personalizzazione del report interattivo, la vista a riga singola può essere la vista standard oppure una pagina personalizzata che consente l'aggiornamento.

5.5.5 Impostazioni report

Se si personalizza un report interattivo, le impostazioni del report verranno visualizzate sotto la barra di ricerca e sopra il report. Quest'area può essere compressa ed espansa utilizzando l'icona a sinistra.

Per ogni impostazione del report è possibile effettuare le operazioni riportate di seguito:

- modificare un'impostazione facendo clic sul nome;
- disabilitare/abilitare un'impostazione deselegionando o selezionando la casella di controllo Abilita/disabilita. Questa casella di controllo consente di disattivare temporaneamente e riattivare l'impostazione;
- rimuovere un'impostazione facendo clic sull'icona Rimuovi;

Se è stato creato un grafico, un raggruppamento o una tabella pivot, è possibile alternarli con il report di base utilizzando i collegamenti Vista report, Vista grafico, Vista Raggruppa per e Vista pivot, mostrati a destra. Quando si visualizza il grafico, il raggruppamento o la tabella pivot, è possibile anche utilizzare il collegamento Modifica per modificare le impostazioni.

Conclusioni

Il testo ha presentato, approfondito e sistematizzato un percorso decennale di studio, ricerca, intervento e formazione sul tema dell'accompagnamento di bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Attraverso una profonda interrelazione tra teoria e prassi dentro al territorio dell'educazione, abbiamo colto suggestioni riflessive e sono stati esplorati sentieri e luoghi e sperimentati metodi e strumenti per rendere il movimento dell'accompagnare nel territorio del lavoro con le famiglie il più possibile agevole, sostenibile ed efficace.

I capitoli hanno presentato alcune tappe come luoghi significativi di sosta. Ci si è soffermati in essi per rifornirsi di teorie, idee, metodi e strumenti, e per riflettere sul percorso svolto, fino a quel momento, al fine di definire la direzione verso cui procedere e la modalità di movimento.

Ad accompagnare lo sguardo per questo itinerario è stato un particolare paio d'occhiali con cui guardare, avvicinare ed esplorare con curiosità il mondo incontrato e i contesti ricercati: gli occhiali della resilienza. Il *costrutto* di resilienza proposto è stato *costruito, esplorato, maneggiato e definito* nel tempo, a partire dalle *Stelle* incontrate in un precedente lavoro, tramite approfondimenti teorici e della letteratura scientifica, per mezzo delle azioni di ricerca effettuate, e grazie a incontri di inestimabile valore avvenuti nel tempo. Si tratta degli incontri con le innumerevoli storie dei bambini, dei genitori e delle famiglie conosciute attraverso le voci degli operatori e attraverso i dati raccolti con gli strumenti che il testo ha presentato. A cui aggiungiamo gli incontri con gli operatori e con i colleghi all'interno del lavoro di ricerca, formazione e intervento realizzati in una prospettiva "co", di collaborazione, di co-costruzione, di coprogettazione, di co-educazione e co-ricerca.

Il lavoro ha voluto innanzitutto operare uno spostamento di focus: dal chiedersi se "la resilienza è progettabile" e dunque come far diventare le persone resilienti, all'interrogarsi su quali possano essere le modalità con cui gli operatori e i ricercatori possono agire per promuovere movimenti resilienti. In tal senso è stato posto l'accento su due aspetti: da un lato, il lavoro diretto con bambini e famiglie per sostenerli nel loro vivere e affrontare una situazione di vulnerabilità, di negligenza parentale e di svantaggio sociale, e, dall'altro, l'importanza di agire nei vari contesti (delle pratiche, delle politiche, delle ricerche, ...) per tenere sempre accesa la lotta contro gli elementi che determinano lo svantaggio sociale e promuovere *circoli di vantaggio* sociale.

Il *progettare resiliente*, dunque, rivolge innanzitutto l'appello ad assumere una postura resiliente nelle pratiche con le famiglie secondo un approccio biopsicosocioecologico e attraverso un lavoro in équipe multidisciplinare. Un gruppo o un sistema che lavora in modo resiliente opera perché tutti i partecipanti siano messi sia nelle condizioni di dare il massimo contributo possibile secondo le loro capacità sia di sviluppare capacitazione, cioè di continuare a diventare capaci, ad imparare e a

contribuire in misura maggiore grazie alle risorse di supporto che vengono loro offerte, garantite e rese disponibili e accessibili.

Il *progettare resiliente*, inoltre, interpella l'organizzazione dei servizi e delle politiche di sostegno alle persone in situazione di vulnerabilità affinché vengano intenzionalmente supportati gli interventi di accompagnamento delle famiglie e, in contemporanea, siano introdotte azioni di sistema volte alla lotta dei fattori che determinano lo svantaggio a cui, talvolta, fanno seguito i comportamenti che non supportano il benessere delle persone e, *in primis*, la risposta ai bisogni dei bambini.

Il *progettare resiliente*, infine, richiama il mondo della ricerca a far propria una postura di particolare responsabilità nelle azioni di progettazione e coordinamento dei progetti, nelle fasi di raccolta e analisi dei dati, e nella condivisione e discussione dei risultati. Una responsabilità che non si limiti a descrivere, comprendere e valutare i fenomeni con metodo e rigore scientifico, ma che porti la ricerca e i ricercatori ad implicarsi per contribuire alla lotta contro le ingiustizie sociali tanto nei macrosistemi, quanto nei micro.

Il *mondo del bambino* e *RPMonline* presentati vogliono essere una proposta a sostegno del *progettare resiliente*. Entrambi sono stati costruiti e sperimentati per offrire agli operatori la cornice teorica e metodologica e strumenti per la prassi che siano coerenti con tale cornice. Essi rappresentano, pertanto, metodo e strumenti per procedere con movimenti resilienti nell'accompagnamento di bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità e per supportare una *progettazione resiliente* come interesse collettivo, che riguarda tutti e che diventa ancora più indispensabile in un tempo di emergenza sanitaria.

Sono strumenti che, dopo alcune soste tra le teorie, hanno portato a soffermarci su aspetti prettamente tecnici, non per perseguire l'obiettivo di un tecnicismo funzionalista, ma per proporre una possibile via in cui coniugare e far interagire la razionalità tecnica con quella comunicativa (Habermas, 1981).

Ci si augura che il percorso teorico-pratico tracciato in questo testo rappresenti un'occasione che promuova la riflessione, la condivisione, l'apprendimento e la motivazione ad agire nei diversi contesti preposti all'accompagnamento di bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

Nel tracciare, concludendo, un punto sulla mappa da cui partire per il prossimo tratto di percorso, ci auspichiamo che quanto proposto possa aver dato *motivazione* al *movimento* di crescita e trasformazione, al *movimento* che promuove e supporta la *liberazione* dalle oppressioni che creano svantaggio, al *movimento resiliente* capace di stimolare l'innovazione sociale come occasione di dare risposte creative alle situazioni di vulnerabilità affinché possano essere manifestate inedite possibilità.

Bibliografia

- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work* (Fourth edition). New York, NY: Macmillan International Higher Education.
- Agostinetto, L. (2013a). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Agostinetto, L. (2013b). Un educatore di frontiera: Intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia & E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile—Scritti in onore di Claudio Desinan* (pagg. 87–99). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Aldgate, J., Jones, D., Rose, W., & Jeffery, C. (2006). *The developing world of the child*. London: Jessica Kingsley Publishing.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 238.
- Anderson-Butcher, D., Lasseigne, A., Ball, A., Brzozowski, M., Lehnert, M., & McCormick, B. L. (2010). Adolescent Weblog Use: Risky or Protective? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(1), 63–77. <https://doi.org/10.1007/s10560-010-0193-x>
- Aranda, K., & Hart, A. (2015). Resilient moves: Tinkering with practice theory to generate new ways of thinking about using resilience. *Health*, 355– 371. <https://doi.org/10.1177/1363459314554318>
- Augé, M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Trad. it. Milano: Elèuthera 2008.
- Augé, M. (2008). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Trad. it. Milano: Elèuthera 2009.
- Berry, M. (2010). Inside the intervention: Evidence-based building blocks of effective services, in E.J. et al. In E. J. Knorth, M. Kalverboer, & J. Knot-Dickscheit (a cura di), *InsideOut. How interventions in child and family care work* (pagg. 44–47). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bertagna, G. (2011). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertotti, T. (2012). *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Biffi, E. (2006). Possibilità. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pagg. 193–201). Trento: Erickson.
- Bobbo, N. (2020a). La progettazione come spazio di lavoro educativo. In N. Bobbo & B. Moretto (a cura di), *Il progetto come spazio di lavoro educativo: La prospettiva pedagogica* (pagg. 15–102). Roma: Carocci.
- Bobbo, N. (2020b). Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati. *Studium Educationis*, 21(2), 113-125.

- Bortolotto, M., & Miatto, E. (2011). Il livello teorico. Fondamenti pedagogici della professionalità di educatore. In C. Xodo & M. Bortolotto (a cura di), *La professionalità educativa nel Privato Sociale* (pagg. 57–142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bottrell, D. (2013). Responsibilised Resilience? Reworking Neoliberal Social Policy Texts. *M/C Journal*, 16(5). <https://doi.org/10.5204/mcj.708>
- Bouchard, J. M., Sorel, L., & Kalubi, J.-C. (2004). L'évaluation de l'enfant par ses parents: Une stratégie facilitant l'appropriation de nouveaux savoirs. *Les Cahiers de l'Actif, Le partenariat famille-institution: pour une dynamique co-éducative*, Janvier/Avril (332/333, 334/335).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pagg. 241–258). New York: Greenwood.
- Boutanquoi, M., & Lacharité, C. (2020). Introduction: Vulnérabilité et protection de l'enfance. In M. Boutanquoi & C. Lacharité (a cura di), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance* (pagg. 11–23). Franche-Comté: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Bracken, B. A. (2003). *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Edizioni Erickson.
- Brandani, W., & Tomish, M. (2005). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: Il Mulino 1986.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. It. Trento: Erickson 2010.
- Brown, B. (2012). *Daring Greatly: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead*. New York, NY: Gotham Books.
- Bruzzone, D. (2016). L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone, D. (2020). L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 21(2), 90-100.
- Cambi, F. (2001). La pedagogia generale oggi: Problemi di identità. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, & G. Spadafora (a cura di), *Pedagogia generale: Identità, Modelli Problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica*. Bologna: Cleub.
- Canali, C., Colombo, D. A., Maluccio, A. N., Milani, P., Pine, B. A., & Warsh, R. (2001). *Figli e genitori di nuovo insieme: La riunificazione familiare. Guida per apprendere dall'esperienza*. Padova: Fondazione E. Zancan Onlus.
- Carr, N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2011.
- Chamberland, C., Lacharité, C., Lessard, D., Dufour, S., Lemay, L., Clement, M. È., Bouchard, V., Plourde, S., & Fafard, G. (2012). *Recherche évaluative de*

- l'iniziativa AIDES, Rapport final d'évaluation*. Montreal, Quebec (CA): Université de Montréal.
- Chaskin, R. J. (2008). Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action. *Child Care in Practice*, 14(1), 65–74. <https://doi.org/10.1080/13575270701733724>
- Chaskin, R. J. (2013). Theories of Community. In M. Wail, M. Reisch, & M. L. Ohmer (a cura di), *The handbook of Community Practice* (pagg. 105–121). Washington D.C.: SAGE.
- Chaskin, R. J., Brown, P., Venkatesh, S., & Vidal, A. (2001). *Building Community Capacity*. Hathorne, NY: A. de Gruyter.
- Colicchi, E. (2001). I problemi della pedagogia: Oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, & G. Spadafora (a cura di), *Pedagogia generale: Identità, Modelli Problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Committee of Experts on Children and Families, & (CS-EF). (2006). *Positive parenting in contemporary Europe. Guidelines for Governments/States Parties. Working document*. Council of Europe. Recuperato da <https://rm.coe.int/0900001680927417>
- Committee of Ministers. (2006). Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Recuperato il 5 ottobre 2020, da https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
- Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali. (2020). *Codice deontologico dell'assistente sociale*. Recuperato da <https://cnoas.org/nuovo-codice-deontologico/>
- Conte, M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik, B. (1999). *Il dolore meraviglioso*. Trad. it. Milano: Frassinelli 2000.
- Cyrulnik, B. (2000). La résilience ou le ressort intime. In J.-P. Pourtois & H. Desmet (a cura di), *Relation familiale et résilience* (pagg. 95–111). Paris: L'Harmattan.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte, G. (2005). Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica. In A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: Intorno ad un paradigma* (pagg. 71–85). Lecce: Pensa Multimedia.
- de Lint, W., & Chazal, N. (2013). Resilience and Criminal Justice: Unsafe at Low Altitude. *Critical Criminology*, 21(2), 157–176.

- Demetrio, D. (1997). Intenzionalità e progetto. *Encyclopaideia*, 1, 59–66.
- Department for Education and Skills. (2003). *Every Child Matters*. London: HMSO.
- Department of Health. (2005). *Assessing Children and Their Families: Practice Guidance*. London: The Stationary Office.
- Dewey, J. (1946). *The public and its problems*. Chicago: Henry Holt and Company.
- Di Masi, D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: Un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 41–57.
- Di Masi, D., Serbati, S., & Sità, C. (2019). La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: I laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività. *Studium Educationis*, 20(1), 91–112.
- Dolan, P. (2008). Prospective Possibilities for Building Resilience in Children, their Families and Communities. *Child Care in Practice*, 14(1), 83–91.
- Donnon, T., & Hammond, W. (2007). A Psychometric Assessment of the Self-Reported Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths Questionnaire. *Psychological Reports*, 100(3), 963–978.
- Doty, J. L., & Dworkin, J. (2014). Online Social Support for Parents: A Critical Review. *Marriage & Family Review*, 50(2), 174–198.
- Doyle, E. I., Ward, S. E., & Early, J. (2018). *The Process of Community Health Education and Promotion: Third Edition*. Waveland Press.
- Dubowitz, H., Pitts, S. C., Litrownik, A. J., Cox, C. E., Runyan, D., & Black, M. M. (2005). Defining child neglect based on child protective services data. *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 493–511.
- Dubowitz, H., & Poole, G. (2019). Child Neglect: An Overview. In Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *MacMillan HL, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Recuperato da <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/779/child-neglect-an-overview.pdf>
- Edwards, A. (2007). Working Collaboratively to Build Resilience: A CHAT Approach. *Social Policy and Society*, 6(2), 255–264.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (6 edizione; S. Chiari & C. Chiari, Trad.). Roma: Armando Editore.
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020 A strategy for smart, sustainable, and inclusive growth*. Recuperato da <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Fantozzi C, Ius M., Serbati S., Zanon O., Milani P. (2014). RPM-android: a tablet application to cooperate with vulnerable families. In: S. Ionescu, M. Tomita, & S. Cace (a cura di), *The Second World Congress on Resilience: From Person to Society* (pagg. 115-120). Bologna: Monduzzi Editore.
- Ferguson, H. (2008). Liquid Social Work: Welfare Interventions as Mobile Practices. *The British Journal of Social Work*, 38(3), 561–579.

- Fernandez, E. (2007). Supporting children and responding to their families: Capturing the evidence on family support. *Children and Youth Services Review*, 29, 1368–1394.
- Foucault, M. (1982). Why study power? The question of the subject. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (a cura di), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pagg. 208–228). New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Freire, P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele 2018.
- Friedli, L. (2012). Mental health, resilience and inequalities: A social determinants perspective. *Abstracts of the 20th European Congress of Psychiatry*, 27, 1.
- FRIENDS National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention and the University of Kansas Institute for Educational Research and Public Service. (2011). Protective Factors Survey. Recuperato da CEBC THE CALIFORNIA EVIDENCE-BASED CLEARINGHOUSE FOR CHILD WELFARE Information and Resources for Child Welfare Professionals website: <https://www.cebc4cw.org/assessment-tool/protective-factors-survey/>
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (a cura di), *Stress, Coping and Development in Children* (pagg. 43–84). New York: McGraw-Hill.
- Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. Paris: CNRS.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Gray, J. (2002). National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families. In H. Ward & W. Rose (a cura di), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services* (pagg. 169–193). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Habermas J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*. Vol. 1 e 2. Trad. it. Bologna: Il Mulino 1997.
- Haenens, L., Vandoninck, S., & Donos, V. (2013). *How to cope and build online resilience*. Eukidsonline. Recuperato da https://www.infoset.ch/media_lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Copingonlineresilience.pdf
- Harrison, E. (2012). Bouncing back? Recession, resilience, and everyday lives. *Critical Social Policy*, 33(1), 97–113.
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. London: Routledge.
- Hart, A., Gagnon, E., Aumann, K., & Heaver, B. (2013). What is resilience? Definitions of resilience. Recuperato il 14 ottobre 2020, da Boingboing website: <https://www.boingboing.org/resilience/definitions-resilience/>
- Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzwamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A., & Heaver, B. (2016). Uniting Resilience Research and Practice With an Inequalities Approach. *SAGE Open*, 6(4), 1–13.

- Haugh, H. M., & O'Carroll, M. (2019). Empowerment, social innovation and social change. *Handbook of Inclusive Innovation*. Recuperato da <https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9781786436009/9781786436009.00039.xml>
- Hill, A., & Shaw, I. (2011). *Social Work and ICT*. London; Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Horwath, J. (a cura di). (2001). *The Child's World: The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Iori, V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti* (pagg. 15–41). Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V. (a cura di) (2009b). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Ius, M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: Orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 95–109.
- Ius, M. (2019a). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, (3), 35–45.
- Ius, M. (2019b). Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità. *Studium Educationis*, 20(1), 135–154.
- Ius, M. (2020a). Social services cooperating with schools to enable community: The case of two territories of Southern Italy. *Journal of Child Care in Practice*, 1–15.
- Ius, M. (2020b). Sociodrama as a “potential stage” for creating participative and transformative research on social work with families living in vulnerable situations. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 1–19.
- Ius, M. (2020c). Una storia che ha cura di chi ha cura: Formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, 21(2), 126–138.
- Ius, M. (2020d). L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative: Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente fondata. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 1-18.
- Ius, M., Bolelli, K., & Milani, P. (2020). Abilità di ascolto attivo. In P. Milani & A. Petrella (a cura di), *Il quaderno della formazione* (pagg. 161–163). Padova: Padua University Press.
- Ius, M., Fantozzi, C., Parigi Bini, G., Degli Innocenti, E., Eduard, V. T., & Milani, P. (2018). RPMandroid: New Results with a Tablet Application to foster Resilience with Vulnerable Families. In C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, & F. Julien-Gauthier (a cura di), *Resilience et culture, culture de la resilience* (pagg. 491–505). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES.
- Ius, M., & Milani, P. (a cura di). (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta (PD): Kite Edizioni.

- Ius, M., Saglietti, M., & Olivieri, S. (2015). *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per «guardare» le famiglie dal punto di vista dei bambini*. Piazzola sul Brenta (PD): Kite Edizioni.
- Ius, M., Serbati, S., Me, S., & Milani, P. (2011). Bambini allontanati dalle famiglie di origine. Un progetto di valutazione degli esiti. In E. Catarsi & J.-P. Pourtois (a cura di), *Education familiale et services pour l'enfance* (pagg. 249–254). Firenze: Firenze University Press.
- Ius, M., & Sidenberg, M. (2017). The All-Powerful Freedom: Creativity and Resilience in the Context of Friedl Dicker-Brandeis' Art Teaching Experiment. *Proceedings, 1/904*, 1–12.
- Ivey, A. E., & Bradford, M. I. (2003). *Il colloquio intenzionale e il counselling*. Trad. it. Roma: LAS 2004.
- 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., & Puplampu, K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology, 34*, 19–28.
- Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience, 1*(1), 38–52.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds?—Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505.
- Kersting, K. (2003). Lessons in resilience. Recuperato il 14 ottobre 2020, da [https://www.apa.org website: https://www.apa.org/monitor/sep03/lessons](https://www.apa.org/monitor/sep03/lessons)
- Kirk, R. S., & Reed-Ashcraft, K. (2004). *NCFAS North Carolina Family Assessment Scale. Research Report*. Buhl, ID: National Family Preservation Network.
- Klebanov, P., & Brooks-Gunn, J. (2006). Cumulative, human capital, and psychological risk in the context of early intervention: Links with IQ at ages 3, 5, and 8. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 63–82.
- Lacharité, C., Ethier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie, 59*(4), 381–394.
- Lee, H. H., & Cranford, J. A. (2008). Does resilience moderate the associations between parental problem drinking and adolescents' internalizing and externalizing behaviors?: A study of Korean adolescents. *Drug and Alcohol Dependence, 96*(3), 213–221.
- Lee, J. A. B. (2001). *The Empowerment Approach to Social Work Practice*. New York, NY: Columbia University Press.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience. *European Psychologist, 14*(1), 40–50.
- Lemay, R., & Ghazal, H. (2008). *S'occuper des enfants. Guide de l'intervenant*. Ottawa, CA: Press de l'Université d'Ottawa.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an Attribute of the Developmental System. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 40–51.

- Lewin, K. (1951). Defining the «field at a given time». In D. Cartwright (a cura di), *Field theory in social science. Selected theoretical papers* (pagg. 43–59). New York, NY: Harper & Brothers.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Marzocchi, G., Pietro, M., Vio, C., Bassi, E., Filoramo, G., & Salmaso, A. (2002). Questionario SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire: Uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive in età evolutiva. *Difficoltà di Apprendimento*, 8, 75–84.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (a cura di), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pagg. 1–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, P. (1997). Empowerment. *Studium Educationis*, (2), 1043–1045.
- Milani, P. (2014). La negligenza familiare: Un paradigma ecologico basato sulla resilienza. In Formenti, Laura (a cura di), *Sguardi di famiglia: Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pagg. 135–153). Milano: Guerini.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (2019). P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis*, XX(1), 7–21.
- Milani, P. (2020). È nato un nuovo smart welfare? *Animazione sociale*, 334, 31–34.
- Milani, P., & Ius, M. (2010a). L'educatore come tutore intenzionale di resilienza. Riflessioni pedagogiche. *Studium Educationis*, 3, 41–55.
- Milani, P., & Ius, M. (2010b). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, P., Ius, M., & Serbati, S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: Lessico minimo. *Studium Educationis*, XIV(3), 72–80.

- Milani, P., Ius, M., Serbati, S., Zanon, O., Di Masi, D., & Tuggia, M. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. (Aggiornata e riveduta). Padova: BeccoGiallo.
- Milani, P., Ius, M., Zanon, O., & Sità, C. (2016). « Je suis Michel et je suis beau comme le soleil... » Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le programme PIPPI en Italie. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 39(1), 107–133.
- Milani, P., Santello, F., Serbati, S., Ius, M., & Colombini, S. (a cura di). (2019). *Report Conclusivo della 6° implementazione di P.I.P.P.I. 2017-2018*.
- Milani, P., Serbati, S., & Ius, M. (2015). La parole vivante et la parole morte. In C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (a cura di), *La protection de l'enfance*. (pagg. 125–142). Montreal, Quebec (CA): Presses de l'Université du Québec.
- Milani, P., Serbati, S., Petrella, A., Ius, M., Sità, C., Tracchi, M., & Bolelli, K. (2020). *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*. Padova: Padua University Press.
- Milani, P., & Zanon, O. (2015). Genitorialità e negligenza parentale: L'evoluzione di un costrutto complesso. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, 1–12.
- Minerva, F. P., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali. (2013). *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*. Roma: MLPS.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali. (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Roma: MLPS.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali. (2018). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. Roma: MLPS.
- Molina, M.C., Vaquero Tió, E., & Vázquez, N. (2017). La promoció de la salut mental dels adolescents en els centres educatius: resiliència i recursos digitals. Lleida: Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy, and Sociodrama* (Vol. 1). New Mexico, NM: Beacon House.
- Mounier, E. (1949). *Il personalismo*. Trad. It. Roma: Ave 1982.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2012). The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain. Working Paper 12. Recuperato il 10 gennaio 2020, da Center on the Developing Child. Harvard University website: <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-neglect-the-persistent-absence-of-responsive-care-disrupts-the-developing-brain/>

- Niela-Vilén, H., Axelin, A., Salanterä, S., & Melender, H. L. (2014). Internet-based peer support for parents: A systematic integrative review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), 1524–1537.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard: Harvard University Press.
- ONU (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza—CRC*. Recuperato da <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Parker, R. A., Ward, H., Jackson, S. C., Aldgate, J., & Wedge, P. (1991). *Looking After Children: Assessing Outcomes in Child Care*. London: HMSO.
- Parton, N. (2008). Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the “Social” to the “Informational”? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253–269.
- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the «social» to the «informational»? *Children and Youth Services Review*, 31(7), 714–721.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pellerey, M., & Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale* (2° ed.). Roma: LAS.
- Perron, B. E., Taylor, H. O., Glass, J. E., & Margerum-Leys, J. (2010). Information and Communication Technologies in Social Work. *Advances in Social Work*, 11(2), 67–81.
- Petrella, A. (2020). Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus. *Encyclopaideia*, 24(57), 57–73.
- Petrella, A., Ius, M., & Milani, P. (2020). Smart Welfare. *Studium Educationis*, (2), 139–148.
- Poché, F. (2020). Éducation et vulnérabilité: Diagnostic social et questionnaire étique. In M. Boutanquoi & C. Lacharité (a cura di), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance* (pagg. 27–39). Franche-Comté: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Popper, K. (1953). *Congetture e confutazioni*. Trad. it. Bologna: Il Mulino (2004).
- Powell, J. L. (2013). Michel Foucault. In M. Gray & S. A. Webb (a cura di), *Social work theories and Methods* (2° ed., pagg. 47–62). London: SAGE.
- Prezza, M., & Principato, M. C. (s.d.). La rete sociale e il sostegno sociale. In M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Prilleltensky, I. (2003). Understanding, Resisting, and Overcoming Oppression: Toward Psychopolitical Validity. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 195–201.

- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as Fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1–2), 1–21.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2005a). Beyond resilience: Blending wellness and liberation in the helping professions. In M. Ungar (a cura di), *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (pagg. 89–103). SAGE Publications.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2005b). Beyond resilience: Blending wellness and liberation in the helping professions. In M. Ungar (a cura di), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pagg. 89–103). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. M. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo: Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reed-Ashcraft, K., Kirk, R. S., & Fraser, M. W. (2001). The Reliability and Validity of the North Carolina Family Assessment Scale. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 503–520.
- Rendtorff, J. D. (2014). *French Philosophy and Social Theory: A Perspective for Ethics and Philosophy of Management*. New York, NY: Springer.
- Ricoeur, P. (1990). *La persona*. Trad. it. Brescia: Morcelliana 1997.
- Rogoff, B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore 2004.
- Roisman, G. I., Padrón, E., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2002). Earned–Secure Attachment Status in Retrospect and Prospect. *Child Development*, 73(4), 1204–1219.
- Roose, R., Roets, G., Van Houte, S., Vandenhole, W., & Reynaert, D. (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child & Family Social Work*, 18(4), 449–457.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), 237.
- Schenetti, M. (2006). Progetto. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pagg. 203–215). Trento: Erickson.
- Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo 1993.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Liang, B., Sánchez, B., Spencer, R., Kremer, S., & Kanchewa, S. (2014). Mentoring in the digital age: Social media use in adult–youth relationships. *Children and Youth Services Review*, 47(Part 3), 205–213.

- Segatto, B., & Dal Ben, A. (2020). *Decisioni difficili. Bambini, famiglie e servizi sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, & A. Sen, *Quality of life* (pagg. 30-53). Oxford: Oxford University Press.
- Serbati, S. (2017). “You won’t take away my children!” families’ participation in child protection. Lessons since a best practice. *Children and Youth Services Review*, 82, 214–221.
- Serbati, S. (2019). La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento di P.I.P.P.I. Lezioni da una best practice. *Studium Educationis*, (1), 113–132.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l’educatore*. Roma: Carocci.
- Serbati, S., Ius, M., Me, S., & Milani, P. (2011). Assessment e progetto di intervento negli allontanamenti: Costruzione e sperimentazione di uno strumento partecipativo. In P. Donati, F. Folgheraiter, & M. L. Raineri (a cura di), *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali* (pagg. 162–186). Trento: Erickson.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci editore.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2011.
- Siegel, D. J. (2012). *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2014.
- Soulet, M. A. (2014). Vulnérabilité et enfance en danger. Quels rapports ? In ONED (a cura di), *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l’enfance* (pagg. 135–143). Paris: La Documentation Française.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5. PubMed (25317257).
- Stokes, J., & Taylor, J. (2014). Does Type of Harm Matter? A Factorial Survey Examining the Influence of Child Neglect on Child Protection Decision-making. *Child Care in Practice*, 20(4), 383–398.
- The Scottish Government. (2008). *A guide to Getting it Right for Every Child*. Edinburgh: Schottish Government.
- Theron, L. C., & Liebenberg, L. (2015). Understanding cultural contexts and their relationship to resilience processes. In L. C. Theron & L. Liebenberg (a cura di), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pagg. 23–36). New York, NY: Springer.
- Tramma, S. (2008). *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.

- Tregeagle, S., & Darcy, M. (2008). Child Welfare and Information and Communication Technology: Today's Challenge. *The British Journal of Social Work*, 38(8), 1481–1498.
- Tuggia, M. (2020). *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazione di vulnerabilità*. Molfetta: la meridiana.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.
- Ungar, M. (2011a). *Counseling in Challenging Contexts* (International). Belmont, CA: Brooks/Cole. Cengage Learning.
- Ungar, M. (2011b). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
- Ungar, M. (2015). Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In L. C. Theron & L. Liebenberg (a cura di), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pagg. 37–48). New York, NY: Springer.
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4).
- Ungar, M. (2020). *Working with Children and Youth with Complex Needs: 20 Skills to Build Resilience*. London: Routledge.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, Alessandro. (2011). I care: Componenti emozionali. *Quaderni di intercultura*, 3, 60–64.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10–21.
- Van Der Aa, N., Overbeek, G. J., Meerkerk, G. J., & Van den Eijnden, R. J. J. M. (2006). Associations between (Compulsive) internet use, personality and well-being in adolescence. *Psychology & Health*, 21, 155.
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art, and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144–159.
- Vaquero Tiò, E., Ius, M., Balsells, M. Á., & Milani, P. (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. In R. Roig-Vila (a cura di), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pagg. 1920–1928). Barcelona, Spain: Octaedro.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Editore.
- Wallerstein, N., Minkler, M., Carter-Edwards, L., Avila, M., & Sánchez, V. (2015). Improving health through community organization and community building. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (a cura di), *Health Behavior:*

- Theory, Research, and Practice* (pagg. 277–300). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ward, H. K. (1995). *Looking after children: Research into practice*. London: HMSO.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, E. O. (2018). *Le origini della creatività*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Xodo, C. (2001). *Corso di pedagogia generale*. Padova: Cleup.
- Young, T., & Poulin, J. (1998). The helping relationship inventory: A clinical appraisal. *Families in society*, 72(2), 122–133.
- Zanon, O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Carocci.
- Zanon, O., Ius, M., & Milani, P. (2016). A shared care plan for early childhood development: A partnership experience between families, early childhood services, and social and health services. *Perspectives in Infant Mental Health*, 24(4), 5–10.
- Zenarolla, A. (2013). *Dalla cartella dell'operatore al fascicolo sociale elettronico. Nodi e prospettive sul sistema informativo dei servizi sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.