

---

#### **Ombretta Zanon**

Researcher. Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova  
Lecturer. SUPSI, Professional University School of Italian Switzerland.

---

*In P.I.P.P.I. professionals receive an initial training and follow several sessions throughout the program in order to facilitate the learning on knowledge and skills underpinning the implementation. The article deals with the initial training and focuses particularly on the methodological choices that were made within participatory approach characterizing the program.*

*The activities and techniques are here briefly illustrated and are linked to a conception of the learning of professionals intended as the explanation and revision of their theories. The inter-subjective and interdisciplinary context in training aim at fostering the narration and reflection on the experience with families. An example of a training session which has as content the concept of “parenting” and “negligence” is reported and discussed.*

#### **Keyword**

**training, participation, reflexivity on experience, method, parenting**

La formazione in P.I.P.P.I. rivolta ai servizi è proposta sia nella fase di avvio sia nel corso dell'intero programma, per favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze alla base dell'implementazione. Nell'articolo viene presa in esame la formazione iniziale, con particolare riferimento alle scelte metodologiche adottate in coerenza con l'approccio partecipativo che caratterizza il programma. Le attività e le tecniche illustrate in sintesi sono infatti collegabili ad una concezione dell'apprendimento dei professionisti inteso come esplicitazione e revisione delle proprie teorie. La narrazione e la riflessione sulla propria esperienza con le famiglie sono facilitate nella formazione dallo scambio intersoggettivo e interdisciplinare. Viene a questo proposito riportato un esempio di sessione formativa che ha come contenuto la concezione di “genitorialità” e di “negligenza”.

#### **Parole chiave**

**implementazione, programma di intervento e ricerca, valutazione di processo, valutazione di esito**

## 1. La struttura di formazione nel programma P.I.P.P.I.

Il modello di implementazione adottato nel programma P.I.P.P.I. prevede che l'efficacia di un percorso di innovazione (professionale e sociale) derivi dall'attivazione in forma interdipendente di tre tipologie di variabili (Milani *et alii*, 2015; Ogden *et alii*, 2012):

- il *contesto* (o, meglio, i *contesti*) culturale, politico, organizzativo e professionale in cui esso si sviluppa;
- gli *esiti*, nei termini del miglioramento delle condizioni di vita di tutti gli attori coinvolti;
- i *processi* che sono stati attivati per il raggiungimento degli obiettivi individuati.

Nel programma questa terza dimensione relativa ai processi include sia le pratiche d'intervento dei servizi con le famiglie, sia le azioni formative realizzate per promuovere la conoscenza e l'utilizzo dell'approccio metodologico proposto dalla sperimentazione.

In coerenza con una prospettiva ecologica e al fine di promuovere i movimenti trasformativi nel sistema dei servizi, la formazione è rivolta a tutti gli attori del *support system* coinvolti nell'implementazione del programma:

- i referenti regionali e i referenti territoriali con responsabilità decisionali e con ruoli di coordinamento del lavoro sociale, educativo, scolastico, sanitario e del terzo settore;
- i “coach”, vale a dire professionisti che in seguito alle conoscenze e competenze maturate attraverso la partecipazione a precedenti implementazioni del programma sono stati individuati dai propri referenti come figure intermedie di facilitazione e di accompagnamento del lavoro delle *équipe* (due partecipanti alla formazione per ogni ambito territoriale);
- i componenti delle *équipe* multidisciplinari (assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri, educatori, insegnanti, pediatri ecc.) responsabili delle famiglie partecipanti al programma (fino a dieci partecipanti alla formazione per ambito territoriale);
- i “formatori”, ossia dei professionisti che acquisiscono delle specifiche competenze per realizzare a loro volta delle attività formative con gli operatori dei servizi territoriali finalizzate alla diffusione del programma e alla cultura sulla negligenza e la protezione che vi è sottesa (fino a tre partecipanti alla formazione per ambito territoriale);
- i componenti del LabT (Laboratorio Territoriale, vedi *intra*, pp. 93-114), che consiste in un gruppo di lavoro composto dal referente di ambito, i coach e i formatori, con compiti di valutazione e di innovazione delle pratiche di intervento nel territorio con le famiglie neglienti.

La formazione nel programma P.I.P.P.I. si articola in due forme complementari:

- *iniziale*, realizzata attraverso un certo numero di giornate residenziali e avente l’obiettivo di promuovere la conoscenza dei principi teorici e metodologici fondamentali del programma per avviarne l’implementazione;
- *continua*, realizzata attraverso incontri periodici nel corso della sperimentazione, denominati “tutoraggi”, tra gli operatori degli ambiti territoriali e componenti del Gruppo Scientifico dell’Università di Padova, aventi l’obiettivo di facilitare, documentare e valutare l’implementazione del programma in contesti di confronto interprofessionale.

Le azioni formative intendono perseguire infatti la duplice finalità: a breve termine, di favorire l’acquisizione degli elementi fondamentali del programma per la partecipazione alla sperimentazione; a medio e lungo termine, di promuovere un processo di progressiva emancipazione dei territori dalle sedi convenzionalmente considerate “esperte” per la produzione e la diffusione dei saperi (e in questo caso l’ambiente universitario), tramite l’appropriazione di conoscenze e competenze per la diffusione di teorie e pratiche innovative che possano innervare nei singoli contesti il lavoro ordinario nell’ambito della vulnerabilità e della negligenza familiare. In questo senso, tale esito è speculare al movimento di *empowerment* che si auspica sia generato nelle famiglie dalla loro relazione con i servizi, nel momento in cui essa sia fondata sulla reciprocità e sulla valorizzazione di risorse e potenzialità, oltre che sul riconoscimento degli elementi di preoccupazione per la crescita dei bambini.

In questa sede verrà presa in esame in maniera specifica la fase iniziale della formazione, che contiene peraltro degli elementi metodologici rintracciabili anche nella formazione realizzata in forma continua. La formazione proposta nella fase iniziale adotta l’approccio formativo della *flipped classroom* (classe rovesciata) (Bergmann, Sams, 2007; Maglioni, Biscaro, 2014), che sta trovando ampia diffusione in ambito scolastico, attraverso una modalità didattica *blended*, che alterna quindi forme di apprendimento in presenza e a distanza. La concezione di apprendimento che sta alla base dell’approccio della *flipped classroom* intende capovolgere la tradizionale modalità didattica secondo cui in aula si insegna attraverso la trasmissione di contenuti e a casa si impara, per mezzo dello studio individuale e dell’esercizio.

L’approccio della “classe rovesciata” intende ribaltare questo tipo di rapporto, affidando allo studio individuale l’acquisizione preliminare dei saperi più astratti, grazie alla mediazione di testi, video, audio ecc. messi a disposizione dagli insegnanti, e proponendone successivamente in aula la rielaborazione attraverso l’applicazione delle conoscenze a situazioni reali. Il Gruppo Scientifico mette infatti a disposizione nelle apposite sezioni della piattaforma Moodle dei materiali (video, slide, la copia del “Quaderno di P.I.P.P.I.” e altra documentazione utile) sui contenuti di base del programma e chiede ai partecipanti di prenderne visione prima delle sessioni formative in presenza.

Per la contestualizzazione di quanto verrà in seguito analizzato, viene di seguito riportato un prospetto riassuntivo (vedi Tab. 1) che presenta in sintesi gli obiettivi, i contenuti e la modulazione in sessioni online e in sessioni in presenza delle azioni formative iniziali dedicate alle diverse tipologie di professionisti partecipanti al programma.

<b>Partecipanti</b>	<b>Obiettivi</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Modulazione e monte ore</b>
Referenti delle Regioni e referenti degli ambiti territoriali	<p>Conoscere le finalità e i principi di base del programma P.I.P.P.I.</p> <p>Prendere visione del piano di lavoro del programma</p> <p>Conoscere la struttura di <i>governance</i> del programma</p>	<p>Finalità e principi teorici del programma P.I.P.P.I.</p> <p>La struttura di <i>governance</i> del programma: ruoli e compiti</p> <p>Il piano di lavoro del programma: azioni e tempi della sperimentazione</p>	<p>1 giornata in presenza</p> <p>Totale ore: 8</p>
Coach	<p>Conoscere la struttura e il funzionamento di base del programma P.I.P.P.I.</p> <p>Acquisire conoscenze e competenze per l'accompagnamento delle <i>équipe</i> multidisciplinari nell'implementazione del programma nel proprio ambito territoriale</p>	<p>Principi teorici e metodologici del programma P.I.P.P.I.:</p> <p>Modulo 1. <i>Concezioni e teorie su genitorialità, negligenza e tutela</i></p> <p>Modulo 2. <i>Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa</i></p> <p>Modulo 3. <i>Il lavoro integrato in équipe multidisciplinare</i></p> <p>Modulo 4. <i>I dispositivi d'intervento e gli strumenti per la partecipazione</i></p> <p>Tecniche e strumenti di <i>coaching</i> con le <i>équipe</i> multidisciplinari</p>	<p>5 giornate residenziali in presenza suddivise in due sessioni successive;</p> <p>2 giornate e mezza online suddivise in tre sessioni (precedentemente alla prima sessione in presenza, tra le due sessioni in presenza e al termine della seconda sessione in presenza)</p> <p>Totale ore: 60</p>
Componenti delle <i>équipe</i> multidisciplinari	<p>Conoscere la struttura e il funzionamento di base del Programma P.I.P.P.I.</p>	<p>Principi teorici e metodologici del programma P.I.P.P.I.:</p> <p>Modulo 1. <i>Concezioni e teorie su genitorialità, negligenza e tutela</i></p> <p>Modulo 2. <i>Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa</i></p> <p>Modulo 3. <i>Il lavoro integrato in équipe multidisciplinare</i></p> <p>Modulo 4. <i>I dispositivi d'intervento e gli strumenti per la partecipazione</i></p>	<p>3 giornate residenziali in presenza;</p> <p>2 giornate online suddivise in due sessioni (prima e al termine della formazione in presenza)</p> <p>Totale ore: 40</p>

Formatori	Acquisire conoscenze e competenze per progettare, realizzare e valutare percorsi formativi per la conoscenza e la diffusione nell'ambito territoriale dell'ap-proccio teorico e metodologico del programma P.I.P.P.I.	Modulo 1. <i>Il ruolo del formatore nel programma P.I.P.P.I.</i> Modulo 2. <i>Il gruppo di lavoro nei contesti formativi</i> Modulo 3. <i>I processi comunicativi nei contesti formativi</i> Modulo 4. <i>Metodi e tecniche della formazione</i> Modulo 5. <i>La progettazione di percorsi formativi nel programma P.I.P.P.I.</i> Modulo 6. <i>La valutazione dei percorsi formativi</i>	6,5 giornate residenziali in presenza 2 giornate online  Totale ore: 68
Componenti del LabT	Acquisire conoscenze e capacità per la valutazione e l'innovazione nell'ambito territoriale delle pratiche di prevenzione, promozione e protezione a favore dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità	Finalità e principi di base della valutazione partecipata  Lettura e utilizzo dei dati provenienti dalle precedenti implementazioni del programma	1 giornata in presenza  Totale ore: 8

**Tab. 1: Le azioni formative rivolte ai professionisti dei servizi nella fase iniziale del programma P.I.P.P.I.**

## 2. La formazione dei professionisti come attività esperienziale e riflessiva sul lavoro con le famiglie

Dalle prime edizioni di P.I.P.P.I., in sede di programmazione delle attività formative, che secondo il mandato del Ministero prevedevano con una formula inedita un'estensione ai servizi per la tutela secondo un respiro nazionale, il Gruppo Scientifico si è trovato nella necessità di interrogarsi sulle caratteristiche di una formazione che fosse in grado il più possibile di intercettare i bisogni di comprensione dell'affaticamento patito attualmente per diverse ragioni dagli operatori dei servizi e nel contempo rispondere all'esigenza – apertamente dichiarata o implicitamente agita – di riqualificare il proprio pensare e agire professionale a fronte della crescente complessità delle situazioni familiari quotidianamente incontrate. Nonostante la recente contrazione delle risorse di tipo economico, rimangono in effetti numerose al-

l'interno dei servizi per la cura e la protezione dell'infanzia (presidi socio-sanitari e educativi e istituti scolastici) le iniziative di formazione ed aggiornamento, organizzate prevalentemente a livello locale o per aggregazione di territori contigui, in cui vengono affrontati secondo una prospettiva inclusiva e con un inquadramento più ampiamente sociale i temi relativi ai processi di crescita dei bambini e al funzionamento dei sistemi familiari, con particolare attenzione alle diverse forme di vulnerabilità materiale ed educativa che possono preludere alla negligenza parentale. Risultano pertanto oramai ampiamente diffuse le ragioni teoriche, normative ed etiche che sostanziano il rapporto di partenariato nei percorsi di prevenzione, promozione e supporto con i bambini e i loro genitori. Sono d'altra parte da registrare l'ancora parziale realizzazione di una decisionalità congiunta con i cosiddetti "utenti" e la permanenza di interazioni critiche o palesemente conflittuali tra servizi e famiglie. Tali elementi di analisi, seppur parziali, hanno generato alcune domande per procedere nella programmazione degli eventi formativi: Quali variabili nelle attività di formazione (relative all'organizzazione, alla metodologia e ai contenuti) facilitano o ostacolano la de-costruzione e ri-costruzione delle pratiche professionali? Quali tecniche e strumenti promuovono in misura maggiore interventi coerenti con un approccio partecipativo e promozionale a favore dei genitori e dei bambini? I processi trasformativi degli operatori beneficiano di modalità attive piuttosto che frontali o di entrambe in forma combinata? Come l'esperienza formativa contribuisce a rielaborare anche o, meglio, soprattutto le esperienze più difficili nella relazione con le famiglie, in modo da capitalizzarle per consolidare i processi autovalutativi del lavoro dei servizi? In sintesi: quale "valore aggiunto" alle esperienze apprenditive personali e istituzionali già sperimentate e attive avrebbe potuto apportare la formazione nella specifica cornice di P.I.P.P.I.?

Acquisizioni teoriche recenti, nonché un repertorio ormai ampio di esperienze di formazione sul campo realizzate nel contesto nazionale e internazionale con gli operatori dei servizi socio-sanitari ed educativo-scolastici (Chamberland *et alii*, 2010; Lacharité, 2014; Milani, 2017; Zanon, 2015, 2016) indicano che gli apprendimenti con più durature ricadute trasformative implicano che i professionisti dispongano periodicamente di momenti di sosta, individuabili precipuamente nella formazione, in cui l'urgenza del fare si sospenda temporaneamente, per consentire di ripercorrere i pensieri che hanno originato decisioni e comportamenti. Il processo ermeneutico sulla propria esperienza professionale si sviluppa quindi in occasioni formative in cui il *setting* spazio-temporale appositamente dedicato stimoli gli operatori a dichiarare (prima di tutto a se stessi) le cornici di riferimento empiriche e *semantiche* (Ricoeur, 1986) e a metterle a confronto con le effettive "teorie-in-uso" nelle prassi (Argyris, Schön, 1995), per sancirne la stretta correlazione e procedere ad eventuali revisioni e integrazioni dei propri schemi "culturali". Gli eventi formativi con i professionisti dei servizi che sono organizzati secondo tale approccio si configurano quindi come un contesto mentalmente e relazionalmente confortevole per la *cura di sé* (Cambi, 2010; Mortari, 2013), intesa come condizione essenziale per la *cura degli altri*.

Da alcuni decenni è stata d'altronde rivista negli ambienti professionali (nonché in quelli scolastici) la concezione di apprendimento come un processo decontestualizzato, prevalentemente, se non esclusivamente, individuale e soprattutto indipendente dalla prassi operativa (Illich, 1971; Gardner, 1991; Resnick, 1995; Eckert, 1996). La prospettiva culturale della conoscenza (Vygotskij, 1954; Bruner, 1969) e le sue applicazioni nella “teoria dell’attività” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Gherardi, Nicolini, 2004; Zucchermaglio, 1998) considerano infatti la capacità di imparare come una caratteristica “ordinaria” dei membri di un sistema organizzativo e non un’attività “specializzata” da svolgere esclusivamente in contesti di riqualificazione artificialmente predisposti e condotti da parte di “esperti” esterni.

Adottando una prospettiva di “progettazione a ritroso” (McTighe, Wiggin, 2004; Di Masi, Milani, 2016), vale a dire che procede dai risultati attesi del percorso formativo alla pianificazione delle relative attività e metodologie, è risultato quindi utile nella progettazione della formazione in P.I.P.P.I. fare riferimento alla triplice dimensione che sostanzia, secondo Delors (1996), il profilo professionale di un insegnante (“*sapere*”, “*saper fare*” e “*saper essere*”), ma che è agevolmente trasferibile anche ad altre professionalità sociali, educative e sanitarie nell’ambito dei servizi alla persona. Le sessioni online si indirizzano prevalentemente alla dimensione del *sapere* e quindi all’arricchimento di *conoscenze* teoriche e procedurali. In questo modo, le sessioni di formazione in presenza possono essere maggiormente dedicate allo sviluppo di competenze nelle aree del *saper essere* e del *saper fare*, attraverso la proposta di attività finalizzate alla declinazione operativa degli assunti precedentemente appresi, alla narrazione e al ripensamento della propria esperienza di lavoro in *équipe* e con le famiglie alla luce della prospettiva partecipativa, utilizzando le potenzialità riflessive e trasformative del contesto collettivo che si viene a creare nella formazione. Ad ampliamento di queste abilità è stato recentemente teorizzato da Reggio (2010) un “quarto sapere”, corrispondente al *saper imparare dall’esperienza*. Questa ulteriore categoria di abilità permetterebbe di estendere le consapevolezze ricavabili dal proprio agire pratico tramite quelli che l’autore definisce i “movimenti ausiliari” dell’apprendimento esperienziale:

- *azione e pausa*, la cui alternanza consente di integrare la necessità sovente inderogabile dell’intervento con la correzione prodotta dalla pensosità su di esso;
- *interrogazione e immaginazione*, processi congetturali e progettuali attraverso cui il vissuto non viene accettato “così com’è”, ma viene problematizzato per prefigurarne le possibili direzioni di cambiamento futuro, probabilmente più sostenibili perché originate da un’analisi dei dati di partenza accurata e multiprospettica.

Nell’insieme delle capacità implicate nel lavoro professionale che sono contenute in questo approccio – e di conseguenza nei percorsi formativi che hanno la finalità di svilupparle – è possibile identificare una sorta di “gerarchia” interna, in coerenza con una concezione della cura alla persona che attribuisce priorità rispettivamente a:

- a) la postura interna e gli atteggiamenti con cui si incontrano e si accompagnano le famiglie come variabile fondamentale e a più alto impatto sugli esiti del processo di accompagnamento (“*saper essere*”);
- b) l’elaborazione e la teorizzazione di elementi di nuova conoscenza sul proprio sé professionale, che si traducono nella riqualificazione delle prassi esistenti (“*saper imparare dall’esperienza*”);
- c) il ricorso a conoscenze teoriche aggiornate, da considerare come bussole per rispondere in maniera pertinente alle domande e alle risorse specifiche delle persone che si ha la responsabilità di aiutare nel proprio ruolo professionale (“*sapere*”);
- d) la progettazione, realizzazione e valutazione di contenuti, metodi, tecniche e strumenti delle pratiche partecipative con le famiglie (“*saper fare*”).

In questa ipotesi di tassonomia, l’approfondimento dell’area relativa all’operatività concreta (e quindi afferente al “*saper fare*”) viene collocato ad un livello apparentemente subordinato – ma in realtà circolare – rispetto allo sviluppo di strumenti cognitivi ed emotivi per il riconoscimento e la revisione continua della propria epistemologia professionale. Si assume infatti che l’appropriazione continua di capacità relazionali con gli altri (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004; Quinton, 2005; Contini, Manini, 2007; Folgheraiter, 2011; 2017) e di attitudini critiche con se stessi rappresenti il prerequisito essenziale per realizzare interventi competenti, in quanto fondati sul *deuteroapprendimento*, postura euristica permanente per “imparare ad imparare” (Bateson, 1972).

La metodologia della formazione assume in questo senso come riferimento teorico-pratico l’isomorfismo della relazione tra gli operatori e i conduttori nel contesto formativo (in questo caso i ricercatori dell’Università) con l’interazione tra gli operatori e le famiglie e, secondo una positiva transitività, con il rapporto tra i genitori e i loro figli. La finalità indiretta, ma non meno centrale, della formazione è quindi che i professionisti possano sperimentare, per poi trasferirla nella relazione con le famiglie, un’esperienza di comprensione empatica, di sostegno e di autentico protagonismo nel proprio processo trasformativo.

Manoukian Olivetti (2015) sottolinea come questi passaggi formativi collochino lo stesso lavoro dei servizi alla persona “entro nuove coordinate:

- dal concentrarsi sul fare e dare all’impegnarsi sul conoscere e il ricercare;
- dal rispondere a bisogni all’individuare problemi;
- dallo stabilirsi entro rapporti interindividuali all’attivare e sostenere rapporti plurali;
- dall’eseguire prestazioni al connettere processi” (p. 96).

I diversi moduli formativi, pur approfondendo tematiche diverse, prevedono la medesima sequenza di fasi metodologiche:

- *ricognizione e analisi critica della “semantica”* sottesa all’azione (Ricoeur, 1986), per il riconoscimento e l’espressione del quadro di riferimento



- professionale (e inevitabilmente anche personale) di credenze e valori dei partecipanti riguardo gli argomenti affrontati;
- *richiamo e ampliamento di elementi teorici* riferiti allo specifico dominio tematico che si sta approfondendo, anche appresi attraverso le precedenti sessioni online;
  - *revisione dell'epistemologia e dell'agire professionale*, con l'individuazione di direzioni di riprogettazione delle prassi a favore dei bambini e delle famiglie, alla luce di quanto emerso nella riflessione individuale e nello scambio dialogico.

Tale struttura sembrerebbe declinare metodologicamente il circuito dell'*experiential learning* introdotto da Kolb (1984) per codificare i meccanismi di ricorsività pratico-teorica che si attivano “quando gli adulti imparano” (Fig. 1). L'approccio che ispira le sessioni formative assume infatti questo paradigma e lo integra con il contributo offerto dalle conoscenze teoriche più formali, la cui messa in circolo nel corso della formazione sostiene i meccanismi di astrazione da un'esperienza particolare di elementi di apprendimento generalizzabili alla futura traiettoria professionale (Di Nubila, Fedeli, 2010).



**Fig. 1: Il ciclo dell'apprendimento esperienziale secondo Kolb**

Riprendendo le teorizzazioni di Dewey (1933) sulla conoscenza come risultato di un processo in cui l'esperienza viene posta “davanti alla mente per consentirci di sapere cosa stiamo per fare quando agiamo” (1949, p. 17), molti studi sull'apprendimento adulto hanno sostenuto, in particolare a partire dagli anni Ottanta del XX secolo, il metodo della narrazione riflessiva come fattore formativo, attraverso la circolarità tra la pratica e la sua rielaborazione interpretativa (Knowles, 1973; Mezirow, 2003; Schön, 1983, 1987). L'innovazione delle pratiche formative si è posta pertanto l'obiettivo di smentire la credenza

secondo cui esiste una conoscenza teorica e astratta che va applicata e trasferita, con gli aggiustamenti dovuti alla specificità dei contesti di applicazione, nelle attività pratiche quotidiane. In questa stessa prospettiva esistono lavori teorici e lavori pratici, esistono luoghi di elabora-

zione e costruzione della conoscenza e luoghi di sua applicazione, esistono momenti dedicati all'apprendimento delle conoscenze e momenti in cui si fa esperienza e così via (Zuccheromaglio, 1998, p. 66).

Il paradigma della “*riflessione qualificante*” sull'azione come metodo formativo (Cooperrider, Sorensen, Yaeger, 2001; Perrenoud, 2002; Lacharité, De Montigny, Miron, 2005) prende infatti avvio dalla storica dialettica tra teoria e pratica, avviata dal pensiero di Aristotele e sviluppata prevalentemente nell'ambito educativo. Tale dicotomia ha trovato successivamente una ricomposizione – ancora invero non compiuta nelle sue applicazioni pragmatiche tra mondi accademici e lavorativi – nel concetto di *prassi*, intesa come *sapere pratico e metacognitivo* che si origina dall'esperienza. Sottolinea a questo proposito Mortari (2003):

Nella nostra tradizione culturale, tuttora gravata dal dualismo tra teoria e pratica, l'educatore (ma anche l'operatore sanitario, quello sociale ecc.), in quanto professionista “pratico”, è concepito come implementatore-esecutore di saperi elaborati da altri, i cosiddetti teorici, quelli cioè che a vario titolo (pedagogisti, psicologi, sociologici ecc.) si occupano di costruire teorie. [...] Per essere efficace, la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa (cioè da un *emic* o *insider theory*): in questo caso si parla di “prassi”, intendendo per prassi un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione (pp. 12-4).

62

Tramite la rivisitazione riflessiva dell'esperienza si avvia così un passaggio dal “senso comune”, costituito dai presupposti sottesi all'agire quotidiano, al “pensare con senso” (Jedlowski, 1994, p. 19) e quindi ad una più lucida intenzionalità nelle scelte professionali.

### 3. L'approccio metodologico nella formazione P.I.P.P.I.: tecniche e strumenti per lo scambio e la co-costruzione di saperi

Il racconto e la verifica del fare vengono mediati e sostenuti da una gamma di tecniche discorsive e riflessive, che presentano “storie” proprie o di altri attraverso differenti codici comunicativi, fra cui si citano di seguito solo alcune tecniche attive (Guarguaglini *et alii*, 2007; Venza, 2007; Masci, 2011; Quaglino, 2014):

- il confronto in un piccolo gruppo di professionisti, che garantisce l'opportunità di interazione diretta tra i partecipanti e di mutuo rispecchiamento nelle fatiche e nelle opportunità che connotano le vicende lavorative (Kaneklin, Scaratti, 1998; De Leo, Dighera, Galizzioli, 2005).

L'interazione sociale – suggeriva a questo proposito Dewey – crea le condizioni perché le persone che partecipano all'interazione ricono-

scano il proprio sistema di significato nell'operazione di verbalizzarlo all'altro in un processo dialogico, perché, se le posizioni risultano in dissenso, occorre approfondire l'esame e confrontare le pre-supposizioni, il contesto implicito, sulla base del quale si esprime ciascuno dei due. L'implicito viene reso esplicito; ciò che si presupponeva inconsapevolmente viene esposto alla luce della consapevolezza (Dewey, 1938, p. 280).

- la composizione possibilmente inter-professionale del gruppo dei partecipanti, per cui assistenti sociali, educatori, psicologi, neuropsichiatri, pediatri, insegnanti e altri operatori dei servizi e del terzo settore deputati in un medesimo territorio (ma anche in territori diversi) alla cura e alla protezione dell'infanzia e delle famiglie esprimono e negoziano i rispettivi linguaggi e significati, aprendo i “confini” degli ambiti di appartenenza verso “comunità di pratiche” interprofessionali (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 1991; Wenger, McDermott, Snyder, 2007), per consolidare identità specifiche e insieme riconoscimenti reciproci. La collaborazione in *équipe* può in questo modo fondarsi su inediti domini *transdisciplinari* (Morin, 2007), in cui la visione e le azioni di tutti gli attori coinvolti risultano indispensabili e interdipendenti per la valutazione e la progettazione a favore del miglioramento delle condizioni familiari;
- la proposta di tecniche cooperative (Johnson & Johnson, 1987; Cohen, 1994; Comoglio, 2000), che evidenziano il potere dell'intersoggettività e la necessitazione reciproca (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992) che si stabilisce tra i partecipanti nel corso della formazione, nel momento in cui il gruppo diventa una rete di relazioni e di idee, percepita pertanto come “qualcosa di più della somma dei suoi componenti” (Lewin, 1951, p. 33);
- l'utilizzo di dispositivi multimediali mutuati dalla videoricerca (Goldman *et alii*, 2007), con la raccolta preliminare da parte dei partecipanti e la condivisione successiva di sequenze audio e videoregistrate di momenti salienti dell'attività tra i professionisti e con le famiglie;
- lo “studio di casi”, con la presa in esame di vicissitudini occorse nel rapporto con le famiglie e tra gli stessi professionisti e considerate emblematiche per aspetti di complessità o di efficacia (Taylor, White, 2005). Il pensiero abduuttivo infatti, dal momento che è “il procedimento con cui da fenomeni appartenenti a campi diversi si estrae ciò che hanno in comune” (Bateson, Bateson, 1988, p. 65), “necessita di forme di apprendimento situato, di didattica per problemi reali” (Colazzo, 2012, p. XII);
- l'introduzione di simulazioni (Capranico, 1997; Boccola, 2012) di incontri tra servizi e famiglie (ad esempio, di colloqui, incontri collettivi, contatti quotidiani ecc.), al fine di riattivare in una forma “protetta” per i partecipanti le componenti emotive e comunicative implicate nell'interazione e riconoscerne l'impatto sui *feedback* successivi di tutti i soggetti coinvolti;
- la selezione di materiali letterari e cinematografici con contenuti attinenti ai temi della formazione, aventi la funzione di facilitare i meccanismi identificativi dei partecipanti nei confronti dei protagonisti delle vicende rac-

contate. Attraverso dei mediatori simbolici, il processo di rispecchiamento autobiografico avviene però per i partecipanti con un grado di immersività connotato dalla “giusta distanza” garantita dalla virtualità, che ripara da un’esposizione potenzialmente troppo intrusiva e limita di conseguenza la necessità del ricorso a meccanismi difensivi e di ritiro rispetto al formatore e all’intero gruppo;

- degli inserti teorici proposti in forma contestualizzata rispetto alla materia esperienziale che viene messa in circolo e trattata, in modo da rinforzare la concezione che la pratica è effettivamente “teoria in atto” e che

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

- la restituzione e la discussione sui dati provenienti da percorsi di sperimentazione e di ricerca-azione a cui i professionisti stiano prendendo parte, possibilmente con la presenza di figure di ricercatori che fungono da *traduttori* (Bechky, 2003) e incoraggiatori della ricorsività ininterrotta tra il pensare e l’agire:

praticare l’approccio che si mette in atto nei “laboratori di pratica riflessiva” significa perciò posizionare la formazione proprio tra la ricerca e l’intervento, come luogo che permette la prossimità, gli intrecci e le contaminazioni, in modo che la formazione diventi la chiave di volta che permette alla ricerca di assumere [...] il suo duplice ruolo di *fonte* e di *modello* per la pratica (Milani, 2015, p. 8).

Nelle scelte metodologiche vengono ripetutamente richiamate le dimensioni interdipendenti attivate nel processo apprenditivo:

1. il *livello intra-soggettivo*, attraverso attività di tipo individuale che favoriscono l’introspezione del singolo partecipante per l’autocontatto con il proprio mondo di significati, esperienze, emozioni;
2. il *livello inter-soggettivo*, con confronti in coppia o in un gruppo numericamente ristretto per scambiare, contaminare e negoziare i punti di vista individuali;
3. il *livello meta-soggettivo*, in cui le sintesi elaborate nei precedenti *step* vengono riconsegnate al gruppo intero, che ritrova la sua composizione plenaria e che viene guidato ad elaborare concettualizzazioni di natura logicamente sovraordinata.

Da tali passaggi deriverebbe un “apprendimento per espansione” (Engeström, 1987), che si origina qualora i membri di un sistema organizzativo siano accompagnati a riguardare con un movimento di progressiva autonomia

la “mappa” del proprio mondo. Attraverso questi passaggi può verificarsi l’emancipazione progressiva da un procedere molte volte irriflesso, perché governato dall’emergenza e dalle routine della consuetudine (percepita molte volte come rassicurante, oltre che patita come insufficiente), e la sua conversione in “azione intelligente” (Dewey, 1938), perché radicata sul solido terreno della *comprensione della propria comprensione*.

In coerenza con le finalità inclusive e l’attenzione alla relazione come fattore non accessorio ma strettamente metodologico del lavoro di cura in tutti i suoi livelli, l’organizzazione delle azioni formative iniziali nel programma P.I.P.P.I. prevede:

- una modalità residenziale, resa peraltro necessaria dalla centralizzazione della formazione in due sedi a livello nazionale (a Roma e in una città del Veneto), che costituisce intenzionalmente un fattore di ben-trattamento degli stessi professionisti;
- la compresenza di professionisti di servizi per la tutela di diverse regioni italiane, anche geograficamente lontane, che ha permesso di avviare un processo di riconoscimento di specificità legate ai singoli contesti istituzionali e culturali, ma nel contempo anche di co-costruire una cornice teorica e metodologica esplicita e comune alle singole realtà territoriali, che ha trovato esplicitazione nelle “Linee d’indirizzo nazionali per l’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità” (MLPS, 2017; vedi *intra*, pp. 75-92);
- la partecipazione congiunta al medesimo evento formativo da parte di diverse professionalità corresponsabili della protezione e cura di bambini e famiglie, come occasione di conoscenza reciproca delle peculiarità organizzative di servizi diversi (ad esempio, tra servizi sociali e scuole) e di dialogo tra linguaggi disciplinari distinti, ma complementari, che diventano premesse di intese e collaborazioni mesosistemiche e strutturali;
- la suddivisione dei partecipanti in gruppi di circa 25 persone, in modo da garantire la loro interazione diretta e l’adozione di tecniche attive e di un appropriato *debriefing* (Fedeli, Frontani, Mengato, 2014) dopo le attività per la co-strutturazione dei nuovi apprendimenti.

#### 4. Un esempio di sessione formativa: “Genitorialità, negligenza e tutela”

Finalità di questo modulo tematico è riconoscere da parte degli operatori e avviarsi a modificare (sospendendo la pretesa irrealistica di eliminare) rappresentazioni soggettive e pre-giudizi rispetto ai costrutti di “genitorialità”, di “negligenza” e, di conseguenza, di “tutela”. Ampia attenzione viene quindi dedicata in questo percorso a rintracciare le “radici” della propria professionalità, che rivestono un ruolo rilevante nell’influenzare i modi di guardare i genitori – *tutti* i genitori, ma in particolare le madri e i padri che si trovano ad affrontare per vari motivi delle condizioni di vulnerabilità – e le relative azioni nei loro confronti. Una premessa fondamentale risulta quindi, in sede

di “patto formativo” iniziale con i professionisti, la condivisione del portato di tale cornice soggettiva e della necessità di un suo disvelamento e possibile ri-strutturazione, per poter accedere ad un reale cambiamento degli atteggiamenti e degli interventi con le famiglie secondo un approccio contrassegnato dalla valorizzazione delle loro risorse e potenzialità di autodeterminazione.

Il *pluriverso* composto dalle categorie soggettive attraverso cui ogni interlocutore guarda e interpreta la stessa “realtà” va infatti a costituire un “sub-testo” sotterraneo al “testo” esplicito (Lawrence-Lightfoot, 2003), che può ostacolare una reale comprensione e comunicazione, intesa quest’ultima etimologicamente come “messa in comune” di *sensu* tra i diversi attori:

tali echi generazionali – sottolinea Lawrence-Lightfoot a proposito di quanto succede frequentemente a scuola, ma con una lettura generalizzabile ai diversi contesti di interazione con le famiglie – hanno una doppia faccia sia per gli insegnanti che per i genitori. Rappresentano una guida, ma anche una fonte di disturbo, un’intuizione e, contemporaneamente, un condizionamento. Portano spesso a importanti progressi e scoperte nella conversazione, mentre in altri momenti impongono bruschi arresti e situazioni di impasse. Questi meta-messaggi restano, però, in gran parte nascosti, inudibili e inarticolabili: rappresentano un sub-testo nudo e crudo rispetto al testo ritualizzato, curato ed esplicito della conversazione; sono lo sfondo inconsapevole e latente delle parole accurate che riempiono il dialogo in primo piano (ivi, p. 54).

66

La prospettiva costruttivista fornisce ampie motivazioni logiche ed empiriche a sostegno della messa in gioco nei percorsi formativi dedicati a professionisti responsabili dell’accompagnamento di bambini e genitori del proprio “sub-testo”, dal momento che esso:

- risente in maniera importante di meccanismi proiettivi, il più delle volte inconsapevoli, in relazione ai vissuti autobiografici connessi al ruolo di figlio, genitore o comunque di componente di un sistema familiare con una composizione e una storia peculiari e distintive, che si esprimono automaticamente in classificazioni chiuse e in stereotipi spesso impermeabili a ulteriori evidenze;
- rischia facilmente di “ingombrare” lo spazio interno dell’operatore, che sarebbe dedicato ad accogliere, sospendendo il giudizio, la narrazione esperta della famiglia sulla propria situazione passata, presente e futura;
- satura velocemente la curiosità e intralcia l’*umiltà*, dimensioni etiche della professionalità che promanano dalla consapevolezza di “sapere di non sapere”, limitando l’esigenza di analizzare in maniera realmente condivisa una specifica situazione familiare, in quanto già si è capito “come stanno le cose” sulla base di categorizzazioni astratte e generalizzazioni da casi analoghi operate sulla base delle prime informazioni, ritenute già esaustive;
- imprime una direzione alla conversazione che può non corrispondere a istanze in quel momento ritenute prioritarie dalla famiglia, quanto piut-

tosto al quadro di riferimento dell'operatore, generando così spesso incomprensioni e distanze, legate soprattutto alle divergenti accezioni attribuite al "cambiamento" e alle forme di "aiuto" utili perché questo si realizzi;

- conduce facilmente all'interpretazione causale lineare tra elementi – secondo una deduzione deterministica, molte volte automatica, dalle premesse iniziali – e all'intervento sostitutivo: dal momento che è unilateralmente chiaro qual è il "problema", risulta infatti quasi naturale applicare altrettanto a-simmetricamente da parte dei servizi una sua "soluzione", magari con carattere di urgenza.

Viene di seguito riportata la programmazione del modulo formativo: "Genitorialità, negligenza e tutela"

#### *Obiettivi*

- Emersione e analisi di rappresentazioni soggettive e sottese alle azioni di accompagnamento delle famiglie, in particolare che vivono in condizioni di vulnerabilità;
- analisi dell'influenza esercitata dalla propria cornice di significati sulle pratiche di interazione e supporto ai genitori e ai bambini;
- conoscenza di elementi teorici in relazione al costrutto di "genitorialità", di "negligenza" e di "tuela";
- avvio della revisione dei propri paradigmi per l'ampliamento e la riqualificazione del repertorio di interventi con le famiglie in prospettiva maggiormente promozionale e partecipativa.

#### *Contenuti*

Le variabili interne al sistema familiare e relative all'ambiente che concorrono a facilitare o a ostacolare la messa in campo da parte dei genitori di positive funzioni di cura nei confronti dei figli.

#### *Attività, tecniche e strumenti*

##### **Prima fase:** *Attraverso quali lenti guardiamo le famiglie?*

Vengono proposte in plenaria delle sequenze tratte da alcuni film, che presentano diverse vicende familiari. A titolo esemplificativo, tra le tante presenti nel panorama cinematografico, si citano solo alcune opere che potrebbero essere proposte con questo obiettivo:

"Anche libero va bene" (Italia, 2005, regia di K. Rossi Stuart);

"La prima cosa bella" (Italia, 2010, regia di P. Virzi);

"Noi 4" (Italia, 2014; regia di F. Bruni);

"Little Miss Sunshine" (USA, 2006, regia di J. Dayton e V. Faris);

"Teneramente folle" (USA, 2014, regia di M. Forbes).

In questa sezione dell'attività vengono selezionati degli episodi in cui i genitori si dimostrano in evidente difficoltà nell'occuparsi positivamente dei propri figli:

- un papà separato e in conflitto con l'ex moglie invita il figlio quattordicenne a mangiare al ristorante, scoprendo alla fine del pranzo che non ha i soldi per pagare il conto e mettendo in grande imbarazzo il ragazzo, che è compagno di scuola della figlia dei proprietari del locale (“Noi 4”);
- un padre e una madre insieme alla famiglia allargata (fratello maggiore, nonno, zio) stanno accompagnando la figlia ad un concorso di bellezza per bambine e la “dimenticano” durante il viaggio in un'area di servizio dell'autostrada (“Little Miss Sunshine”);
- il padre di un nucleo monogenitoriale trascura la richiesta del figlio di dedicarsi allo sport del calcio, incitandolo al contrario a continuare a frequentare gli allenamenti di nuoto, nonostante il parere apertamente contrario del bambino (“Anche libero va bene”);
- una mamma se n'è andata di casa lasciando i suoi due figli ancora piccoli con il marito e quando li rivede non riesce a garantire loro una stabilità abitativa (“La prima cosa bella”);
- un genitore affetto da disturbo bipolare ha una forte crisi, seguita dal ricovero, in presenza delle figlie di 6 e 11 anni (“Teneramente folle”).

68

**Seconda fase:** *Come possiamo guardare le lenti con cui guardiamo le famiglie?*

Dopo la condivisione collettiva delle sequenze cinematografiche, viene proposta un'esercitazione riflessiva in tre *step*:

a) (*livello intra-soggettivo*) ciascun partecipante risponde individualmente alle domande:

1. *Quale valutazione formulo dei genitori che ho visto nei film?*
2. *Su quali elementi (teorici, di esperienza professionale, di percorso autobiografico) baso queste mie considerazioni?*

È opportuno che tutti i professionisti dispongano di un foglio contenente gli interrogativi e su cui annotare le risposte.

b) (*livello inter-soggettivo*) i partecipanti si confrontano in piccolo gruppo (di 4-5 componenti) e negoziano una sintesi tra i contributi individuali.

È utile che il conduttore consegni una traccia scritta dove i sottogruppi possano registrare i propri commenti per la discussione e la successiva restituzione.

c) (*livello meta-soggettivo*) in plenaria: ciascun sottogruppo presenta alcuni punti salienti (potrebbero essere compendiate in quattro brevi affermazioni) emersi nello scambio, eventualmente con l'ausilio di una slide o di un cartellone per facilitare la comunicazione nel gruppo allargato. Durante l'esposizione il conduttore sintetizza su un cartellone o direttamente in una slide gli interventi, raggruppandoli secondo la tecnica del *metaplan* in macrocategorie concettuali negoziate con i partecipanti. Al termine



della condivisione, si individuano e si discutono i contenuti comuni tra gli interventi dei vari sottogruppi, che vengono raccolti attraverso l'individuazione di alcune parole-chiave

### **Terza fase:** *Quali lenti inedite per una visione binoculare delle famiglie?*

Vengono presentate a cura del conduttore alcune informazioni teoriche sul costrutto di "genitorialità" (tra i tanti riferimenti: Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979; Bornstein, 1995; Sellenet, 2007; Simonelli, 2014; Milani, Zanon, 2015; Fruggeri, 2018; Milani, 2018) e di "negligenza" (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006; Serbati, Milani, 2013; Milani, 2014) che stanno alla base dell'approccio ecologico e promozionale proposto dal programma P.I.P.P.I., ponendo in particolare l'accento su:

- *pluralità*, riferita alla molteplicità di composizioni che la famiglia di un bambino può attualmente assumere e agli esiti di ricerche longitudinali oramai numerose in contesto internazionale che evidenziano come non sia rintracciabile una corrispondenza deterministica tra una determinata struttura familiare e la crescita serena di un figlio, dal momento che le variabili più significative per lo sviluppo di un bambino riguardano la sicurezza e intensità degli affetti su cui può contare nel sistema familiare e negli altri contesti di vita;
- *multidimensionalità*, in relazione all'assunto che aiutare un figlio a diventare grande significa mettere in campo un ampio repertorio di funzioni di accudimento. Ne deriva che tutti i genitori (anche coloro che sono più fragili) sono capaci di rispondere positivamente a dei bisogni dei loro figli, mentre possono necessitare di supporto per quanto riguarda altri ambiti della cura e che in alcune situazioni familiari (connotate dalla cosiddetta "negligenza" parentale) si rivela opportuno per la sicurezza del bambino l'intervento complementare di ulteriori *caregiver* per svolgere, possibilmente in forma temporanea, delle azioni educative. Uno sguardo che considera i diversi compiti implicati nel ruolo genitoriale "vede" pertanto, oltre alle difficoltà di una famiglia, quello che una mamma e un papà fanno già in maniera "sufficientemente buona" per i propri figli e si orienta quindi all'emersione e al rafforzamento delle risorse attuali e potenziali;
- *processualità*, in coerenza con una concezione dinamica che prevede che ogni genitore, possa apprendere, se efficacemente sostenuto all'interno della sua zona prossimale di sviluppo, altre capacità educative, oltre a quelle che è in grado di mettere in campo a favore dei propri figli in una determinata fase del suo ciclo di vita;
- *ecologia*, secondo cui le condotte genitoriali sono permeabili rispetto al contesto in cui si esplicano e costituiscono l'esito visibile di un processo di interdipendenza circolare tra le caratteristiche del funzionamento interno della famiglia e la qualità e quantità di supporti presenti nell'ambiente, a cui la famiglia può effettivamente avere accesso per affrontare fragilità di diversa natura e durata.

#### **Quarta fase:** *Ri-guardare le proprie lenti per ri-guardare le famiglie?*

Vengono a questo punto presentate delle scene tratte dai medesimi film proposti nella prima parte dell'incontro, in cui i genitori protagonisti esprimono nella relazione con i figli delle competenze "impensabili" per chi avesse guardato solo le precedenti sequenze:

- il papà separato e in molte occasioni disorganizzato riesce ad essere presente all'esame di terza media del figlio, per il quale questa prova è investita di una forte ansia ("Noi 4");
- il padre e la madre immersi nei propri problemi lavorativi e di coppia riescono a fronteggiare la crisi del figlio adolescente e aiutano la loro bambina a superare la frustrazione legata ad un'esperienza di insuccesso, grazie ai punti di forza dell'intero sistema familiare ("Little Miss Sunshine");
- il papà concentrato nella gestione delle routine quotidiane accoglie nella parte conclusiva del film il desiderio del bambino di cambiare sport ("Anche libero va bene");
- la mamma che non vive con i figli riesce a costruire con loro dei momenti di intensa affettività, preludio di un legame sicuro che continuerà nel tempo ("La prima cosa bella");
- il genitore affetto da una patologia psichiatrica riesce ad occuparsi delle due bambine in assenza momentanea della moglie e ad organizzare un momento di socialità domestica con i loro amici, fino a quel momento mai invitati a casa ("Teneramente folle").

70

Dopo la condivisione delle sequenze cinematografiche, viene riproposta una seconda esercitazione riflessiva in due tappe:

- a) (*livello intra-soggettivo*) ciascun partecipante risponde individualmente alle domande:
  1. *Quale valutazione formulo degli stessi genitori dopo la visione di queste ulteriori sequenze dei film?*
  2. *Su quali elementi formulo gli eventuali cambiamenti della mia valutazione?*

Le riflessioni vengono sintetizzate

- b) (*livello inter-soggettivo*) in plenaria: i contributi dei partecipanti vengono letti e discussi, con l'obiettivo dichiarato di:
  - evidenziare gli eventuali cambiamenti di visione rispetto ai personaggi, attraverso il confronto con i materiali prodotti nella prima parte dell'incontro;
  - risalire ai fattori che hanno motivato la revisione della prospettiva interpretativa del funzionamento genitoriale.
- c) (*livello meta-soggettivo*) in plenaria: si individuano in sintesi le ricadute che la revisione degli sguardi e la rinnovata dotazione "ermeneutica" possono originare nelle pratiche di tutela dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità. Le nuove piste operative vengono trascritte e lasciate in maniera visibile per i restanti moduli formativi, in modo da documentare i passi del processo di co-evoluzione e da fungere da sfondo di ulteriori acquisizioni e teorizzazione della pratica.

## Nota bibliografica

- Argyris C., Schön D. (1995). *Organizational Learning: Theory, method and practice*. New York: Addison-Wesley (trad. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 1998).
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson G., Bateson M.C. (1988). *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*. University of Chicago Press (trad. it. *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano, 1989).
- Bechky B. (2003). Sharing Meaning across Occupational Communities. The Transformation of Understanding on a Production Floor. *Organization Science*, 14, pp. 321-40.
- Belsky J. (1984). The determinants of Parenting: a Process Model. *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- Bergmann J., Sams A. (2007). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Pennsylvania: Intl Society for Technology in Education.
- Boccola F. (2012<sup>2</sup>). *Il role playing. Progettazione e gestione*. Roma: Carocci.
- Bornstein M.H. (Ed.) (1995). *Handbook of Parenting* (Voll. 1-5). London: Lawrence Erlbaum.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Weley (trad. it. *Il pensiero: strategie e categorie*, Armando, Roma, 1969).
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Capranico S. (1997). *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chamberland C. et alii (2012). *Recherche évaluative de l'initiatives AIDES*. Université de Montréal.
- Cohen E. (1994). *Designing Group Work: Strategies for the Eterogeneous Classroom*, New York: Teachers College Press (trad. it. *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999).
- Colazzo S. (2012). Presentazione. In A.C. Scardicchio, *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione* (pp. IX-XIII). Milano: Bruno Mondadori.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Comoglio M. (2000). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Contini M.G., Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cooperrider D. L., Sorensen P. F., Yaeger T. (Ed.) (2001). *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- De Leo G., Dighera B., Gallizioli E. (2005). *La narrazione nel lavoro di gruppo. Strumenti per l'intervento psicosociale*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).
- Dewey J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath (trad. it. *Come pensiamo. Una*

- riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company. (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974).
- Delors J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twentyfirst century*. Paris: UNESCO (trad. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Torino 1997).
- Di Masi D., Milani P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), pp. 27-37.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie Experiential Learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Eckert P. (1996). The School as a Community of Engaged Learners (1993). In C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi* (pp. 79-110). Roma: Carocci.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Fedeli M., Frontani L., Mengato L. (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per debriefing*. Milano: Franco Angeli.
- Folgheraiter F. (2011). *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2017). *Manifesto del metodo Relational Social Work*. Trento: Erickson.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Guarguaglini A. et alii (2007). *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti*. Trento: Erickson.
- Gherardi S., Nicolini D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Goldman R. et alii (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. London: Routledge (trad. it. *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2009).
- Illich I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row (trad. it. *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972).
- Jedlowski P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs: Prentice Hall (trad. it. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2015<sup>2</sup>).
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Roma: Raffaello Cortina.
- Knowles M. (1973). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge (trad. it. *Quando l'adulto impara, Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano 1990).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lacharité C. (2014). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Guide de programme*. Trois-Rivières, Québec: CEIDF/UQTR.
- Lacharité C., De Montigny F., Miron J.M. (2005). *Le soutien professionnel aux parents à risque ou en difficulté: modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins*.

- Rapport présenté au Fond Québécois de Recherche sur la Société et la Culture. Lacharité C., Éthier L.S., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, pp. 381-94.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006).
- Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Ballantine Books (trad. it. *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma, 2012).
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Oxford: Harpers (trad. it. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972).
- Maglioni M., Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Manoukian Olivetti F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini e Associati.
- Masci S. (2011). *Giocchi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare Progettazione*. Roma: LAS (Edizione originale pubblicata 1998).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1991).
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi, strumenti per l'implementazione del programma di intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: IT: BeccoGiallo.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-53). Milano: Guerini.
- Milani P. (2015). Analyse réflexive et co-construction des pratiques entre chercheurs et praticiens pour co-construire l'intervention entre praticiens et familles: questions et défis pour la recherche et la formation. In G. Seraphin (Ed.), *Observer l'enfance en danger: articuler recherche et pratique en protection de l'enfance* (pp. 15-25), Journée d'étude internationale à l'occasion des 10 ans de l'Observatoire Nationale Enfance en Danger (ONED). Paris, 14.10.2014. Paris: *La Documentation Française*.
- Milani P. (Ed.) (2017). P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di valutazione 2015-2016. Sintesi. *Quaderni della Ricerca Sociale*, 38, pp. 1-49.
- Milani P., Zanon O. (2015). Genitorialità e negligenza parentale: l'evoluzione di un costruito complesso. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza* (vol. 1, pp. 1-12). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Morin E. (1986). (2007). *La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Le Seuil Nouvelle édition (trad. it. *Il metodo. La Conoscenza della Conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2017).
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

- Ogden T. et alii (2012). Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs. A pilot study. *Implementation Science*, 7, pp. 49–65.
- Perrenoud P. (Ed.) (2002). Adosser la pratique reflexive aux sciences sociales, condition de la professionalisation: *Conférence d'ouverture de l'École d'été de IUFM du Pôle Grand Est*. Arras.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Quaglino G.P. (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quinton D. (2005). Themes from a UK Research initiative on supporting parents. In J. Scott, H. Ward (Eds.), *Safeguarding and promoting the well-being of Children, Families and Communities* (pp. 151–67). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Resnick L.B. (1995). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 61–84). Milano: LED.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1986). *La semantica dell'azione*. Milano: Jaka Book (Edizione originale pubblicata 1977).
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
- Schön D. (1987). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Sellenet C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Simonelli A. (2014). *La funzione genitoriale. Sviluppo e psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Taylor C., White S. (2005). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2000).
- Venza G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L. (1934). *Myšlenie i re*. Moskva, Russia: Gosudarstvennoe (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Firenze, Giunti-Barbera, 1934).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Franco Angeli (Edizione originale pubblicata 1998).
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati (Edizione originale pubblicata 2002).
- Zanon O. (2015). La formazione al sostegno alla genitorialità. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 14, pp. 43–50.
- Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.
- Zuccheromaglio C. (1998). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.