

# Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità

## Resilient moves with families in the social ecology between home, services, school, and community

---

### Marco Ius

ResearcherRTDa. Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

---

*The paper deals with the ecology of human development by Bronfenbrenner, the definition of neglect in P.I.P.P.I., some contribution on resilience as a way to fight the origins of social disadvantage and its implication in a community-based approach. Within this framework, the paper reflects on the change that occurs when a family is accompanied by the services in order to understand on the way to promote resilient moves. Particular attention is paid on the service-school-family relationship also by presenting the experience in the territory of Francavilla Fontana as an example of governance that fosters children, parents, teachers, and social professionals participation, and in which service providers play the role of community enablers. Some suggestions for the practice and the policy are highlighted and questions for future development are given.*

### Keyword

**resilience, family, school, community, generative welfare**

A partire dalla cornice ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, dalla definizione di negligenza in P.I.P.P.I., da alcuni contributi sul costruito di resilienza come contrasto all'origine degli svantaggi sociali con le relative implicazioni con il lavoro di comunità, il contributo propone una riflessione sui mutamenti ecosistemici che avvengono quando una famiglia viene accompagnata dai servizi con l'obiettivo di riflettere su come attivare possibili movimenti resilienti. Particolare attenzione viene posta sulla relazione servizi sociali, scuola e famiglie illustrando un percorso all'interno dell'ambito territoriale di Francavilla Fontana come esempio di governance a favore della partecipazione di bambini, genitori, operatori e insegnanti in cui i servizi possono fungere da community enablers. Vengono evidenziate alcune attenzioni per le prassi e le politiche fornendo alcuni interrogativi per eventuali sviluppi.

### Parole chiave

**resilienza, famiglia, scuola, comunità, welfare generativo**

## 1. Ecologia dello sviluppo umano come spazio del co-educarsi

La cornice di riferimento all'interno della quale il programma P.I.P.P.I. pone le proprie basi, colloca gli orientamenti teorici e sviluppa le riflessioni è rappresentata innanzitutto dal modello bioecologico dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (1979, 2005) il quale evidenzia come sia cruciale, per promuovere la crescita delle persone, in primis i bambini, la presenza di buone relazioni all'interno di ciascuna nicchia ecologica (dimensione intra) e tra le diverse nicchie (dimensione inter). L'intuizione di Bronfenbrenner consiste in misura principale nell'evidenziare che l'accompagnamento e la promozione dello sviluppo umano non avviene unicamente nel contatto diretto tra le persone (accompagnante – accompagnato, educatore – educando, genitore-figlio), ma avviene anche grazie alle relazioni indirette che hanno un impatto di estrema importanza sulle relazioni dirette (Milani, Ius, 2010a).

La definizione di negligenza, assunta da P.I.P.P.I. per guardare alla situazione delle famiglie per le quali il programma è pensato, focalizza lo sguardo sulla carenza o l'assenza da parte delle figure primarie di un bambino (genitori e/o chi si occupa di lui<sup>1</sup>, il suo nucleo familiare) di risposte a suoi bisogni che sono definiti a partire dalle conoscenze scientifiche e tenendo in considerazione il sistema valoriale proprio della collettività di cui il bambino è parte. Sono due gli ordini di perturbazione presenti nella sfera relazionale del bambino che sono considerati all'origine di tale difficoltà: il primo riguarda le relazioni tra genitore, o altra figura di riferimento e bambino, caratterizzate da interazioni deboli congiuntamente a comportamenti di non risposta a tali, e il secondo si riferisce alla relazione tra nucleo familiare e comunità sociale nella quale il nucleo vive, caratterizzata da isolamento o comportamenti che diventano ostacolanti e precludono l'accesso alle risorse relazionali e materiali della comunità stessa e il loro utilizzo (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006). Infatti, i fattori di contesto, in particolare l'assenza o la scarsità di sostegno sociale e di risorse, non solo personali, ma anche della comunità, come possono essere quelle economiche, sociali o culturali, messe in campo informalmente o dal sistema del welfare, giocano un ruolo considerevole nel portare situazioni di vulnerabilità a divenire situazioni di negligenza (Lacharité, 2013).

Quali possono essere le questioni e relative attenzioni che gli elementi costitutivi della cornice bioecologica e quelli espressi dalla definizione di negligenza sollevano in merito al senso dell'azione di accompagnare una famiglia che, a partire dalla sua situazione di vulnerabilità, si trova in crisi rispetto al dare risposta ai bisogni del suo bambino? Quali di queste riguardano nello specifico i servizi a supporto delle famiglie?

1 Per semplificare la lettura, nel corso del contributo si utilizza il termine "genitore" per indicare tutte le persone che all'interno di un legame affettivo e nella quotidianità del nucleo familiare di vita del bambino sono responsabili in prima persona di rispondere ai suoi bisogni di cura e di crescita, siano esse genitori naturali, parenti, compagni dei genitori naturali in un nucleo ricomposto, genitori adottivi, parenti ecc.

Riconosciute le due perturbazioni alla base della negligenza, la prima attenzione ci pare quella di considerare che ciascun intervento di accompagnamento andrà organizzato al fine di promuovere la crescita, in termini di cambiamento, trasformazione o potenziamento, relativa alle relazioni tra i componenti della famiglia e alle relazioni tra famiglia e la comunità. Essendo la negligenza una condizione che in altre parole potremmo ricondurre ad una frammentarietà nei flussi relazionali di risposta ai bisogni dei bambini e in quelli tra la famiglia e il suo ambiente/comunità, in merito alle necessarie attenzioni e possibili sfide per il lavoro dei servizi, ci sembra utile evidenziare i seguenti aspetti chiave all'interno delle pratiche professionali:

- coinvolgere la famiglia nell'intero percorso è un elemento irrinunciabile e fattore protettivo di successo (la sfida della partecipazione della famiglia) (Lacharité, 2015);
- accompagnare un bambino e la sua famiglia, qualsiasi sia l'intensità dell'intervento, implica l'ingresso a tutti gli effetti nella loro ecologia, nel loro mondo, che demarca una distinzione temporale, un prima e dopo nel cronosistema, e richiede di riflettere su come agire per *entrare, stare e uscire* al termine del lavoro di accompagnamento (la sfida della partecipazione degli operatori dei servizi);
- coordinare gli interventi risulta più efficace rispetto a mettere in atto interventi frammentati, parziali e discontinui che rischiano di replicare simmetricamente le dinamiche relazionali non funzionali della famiglia stessa (la sfida dell'integrazione);
- pensare alle azioni di supporto da parte dei servizi rispetto alla relazione tra genitori e bambini può risultare di più immediata accessibilità, mentre il compito di organizzare l'intervento rivolto alla relazione tra famiglia-comunità chiede di coinvolgere altre persone e dell'abitare il confine tra formale e informale (la sfida del lavoro nella comunità) (Milani *et alii*, 2014).

Dal momento che guardare in modo ecologico ai sistemi relazionali richiede di evidenziare le persone coinvolte (chi), la tipologia di relazione tra loro (ruoli e come), i luoghi in cui la loro relazione si esprime (dove) e i tempi (quando e quanto), sembra rilevante evidenziare che nel momento in cui i servizi si avvicinano ad una famiglia per proporre un accompagnamento nel loro percorso, l'ingresso nell'ecologia comporta cambiamenti "rivoluzionari". I professionisti dei servizi necessitano dunque di riferimenti specifici per orientare i movimenti relazionali da mettere intenzionalmente in campo per rispondere al fenomeno della negligenza.

Prima di procedere, è necessario fare alcuni *distinguo* a proposito del termine servizi utilizzato genericamente fino ad ora. I servizi educativi per la prima infanzia e quelli scolastici entrano a far parte dell'ecologia di tutti i bambini e delle loro famiglie (e questa certamente è una rivoluzione che tutti i bambini e le loro famiglie sperimentano nella loro vita) e lo stesso avviene per i servizi sanitari di base. Quando si è di fronte a situazioni di negligenza genitoriale la

prassi prevede il coinvolgimento di servizi ad hoc finalizzati a fornire un sostegno specifico. Al proposito, le *Linee di Indirizzo Nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) elencano innanzitutto la presenza dei servizi sociali per la protezione e la cura dei bambini, organizzati dall'Ambito Territoriale, che solitamente diventano responsabili del Progetto Quadro a favore di bambini e delle famiglie, a cui si associa, nel caso la situazione ne determini il bisogno, l'eventuale coinvolgimento di altri servizi che riferiscono ad altri enti. Si pensi ad esempio al Servizio Sanitario Nazionale dal quale vengono erogate prestazioni medico-specialistiche, psicoterapeutiche, di indagine diagnostica sui bambini e sulle famiglie, oltre alle prestazioni riabilitative e socio-riabilitative per i bambini e gli adolescenti, e alle prestazioni specialistiche rivolte alle condizioni di salute mentale degli adulti; oppure ai servizi per l'impiego e per il sostegno economico. Infine, va riportato il ruolo dell'Autorità Giudiziaria che interviene qualora siano presenti elementi specifici di preoccupazione. L'accompagnamento *ad hoc* dunque non preclude il coinvolgimento con i servizi di tipo universale, a cui tutti accedono, anzi sono proprio questi ultimi ad avere ruoli cruciali. Ad esempio, in molteplici situazioni di negligenza, è proprio la scuola l'attore che, a partire dalle proprie osservazioni, si trova nella possibilità di segnalare ai servizi di welfare gli elementi di preoccupazione che intravede nella situazione dei bambini. In questo caso, la scuola dà avvio ad una relazione sistemica con i professionisti dei servizi i quali, qualora si proceda nella decisione di proporre alla famiglia un percorso di accompagnamento, verranno inevitabilmente coinvolti anche all'interno dei sistemi meso e micro. Si è utilizzata intenzionalmente la locuzione "trovarsi nella possibilità" per esplicitare come talvolta il canale di comunicazione tra questi soggetti sia sguarnito di intenzionalità organizzativa e operativa, mancante di coordinamento, o ancora abitato da pregiudizi che hanno inevitabili conseguenze e precludono alla possibilità di instaurare una relazione che potrebbe diventare, secondo il modello ecologico, di supporto allo sviluppo del bambino. Pensiamo alle situazioni in cui gli insegnanti a scuola procrastinano il procedere con una segnalazione per timore che il bambino sia collocato fuori dalla famiglia e che quest'ultima colpevolizzi la scuola per tale azione. Oppure alle situazioni in cui si sente dire da parte degli operatori dei servizi che gli insegnanti pensano solo al programma e non mostrano attenzioni per la crescita globale dei bambini e che avrebbero dovuto rivolgersi prima ai servizi. In entrambi questi esempi cogliamo una preoccupazione reale da parte dei professionisti. Al contempo essi ci consentono di riflettere sul fatto che anche le risorse presenti nella comunità possono faticare nella relazione tra di loro, aggiungendo una perturbazione alle due precedentemente citate. Di conseguenza, vi è la necessità di promuovere contesti di cura di tale relazione attraverso le azioni di *governance* dei servizi e attraverso percorsi di formazione per coloro che hanno un ruolo nel lavoro con le famiglie al fine di accrescere sul fronte dell'apprendimento formale di nuove teorie, pratiche professionali e interprofessionali, ma anche all'apprendimento riflessivo a partire dal confronto con le proprie e altrui teorie, più o meno esplicite, e pratiche professionali (Zanon, 2016).

Se al centro dell'interesse dell'intervento sociale finalizzato alla risposta ai bisogni di crescita dei bambini si guarda innanzitutto a questi ultimi (perché abbiano risposta ai loro bisogni) e ai loro genitori (perché potenzino il proprio repertorio di risposte a tali bisogni), i bambini non vanno guardati come unico soggetto verso il quale gli altri componenti dell'ecologia rivolgono la propria responsabilità nella relazione educativa, e nemmeno vanno guardati i genitori secondo questa prospettiva. Infatti, i soggetti dei vari sistemi ecologici vanno tutti compresi come portatori di "educabilità" e reciprocamente responsabili delle relazioni che vivono. L'eco potente delle parole di Paulo Freire "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo" (Freire, 1970, p. 79) ricorda che è il mondo il mediatore delle relazioni educative e che accompagnare chi è oppresso, e le famiglie negligenti rientrano certamente in una forma di oppressione, implica occuparsi delle relazioni e del mondo in cui queste avvengono.

I concetti chiave in P.I.P.P.I. come quelli della co-educazione (Jésu, 2004; Manciaux, Jésus, Gabel, 2000; Milani, 2008), del partenariato tra famiglia, scuola e servizi (Bouchard, 2002; Milani, 2009) e della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013) nel voler proporre "vie di libertà" e distanziarsi da approcci di "educazione depositaria", in cui i professionisti detengono il sapere e le famiglie apprendono, non possono che confluire nella postura del *co-educarsi* all'interno del mondo di ciascun bambino in cui famiglia, operatori, responsabili dei servizi, decisori politici, ricercatori ecc., a secondo del sistema in cui operano, si mettono in azione.

L'azione di sistema che il programma P.I.P.P.I. ha avviato e nel corso delle diverse edizioni ha inteso promuovere, grazie ad una proposta di lavoro costante di riprogettazione secondo la prospettiva della valutazione partecipativa e trasformativa, riguarda quattro tipologie di relazioni collaborative e co-educative. La prima relazione (interistituzionale) riguarda il partenariato tra istituzioni e coinvolge i livelli interministeriale (sociale, sanità, scuola), intra-regionale e intra Ambito Territoriale, e implica un lavoro nei diversi livelli di *governance* fra soggetti coinvolti: gli Ambiti Territoriali con i diversi servizi, le Regioni, il Ministero e l'Università. La seconda si riferisce ai servizi che fanno capo a una stessa istituzione come nel caso della relazione tra servizi educativi, servizi sociali, servizi dell'area minori e servizi dell'area adulti dello stesso comune. La terza (interprofessionale) è quella che intercorre tra i diversi professionisti che operano con una famiglia, finalizzata alla costruzione di un'équipe multiprofessionale volta ad offrire un accompagnamento integrato. Infine, vi è la relazione tra i professionisti e la famiglia in cui quest'ultima partecipa insieme ai professionisti all'équipe multiprofessionale all'analisi, alla progettazione e alla valutazione dell'intervento che la riguarda (Milani, 2017; Milani *et alii*, 2014, sez. 2, pp. 1-2).

Le prime due tipologie fanno riferimento alle relazioni indirette nei confronti del bambino e della sua famiglia (meso ed esosistema), riguardano i diversi contesti in cui il programma viene implementato (istituzionale, politico, professionale, culturale ecc. nelle sue declinazioni nazionale, regionale e

locale) e richiamano alla struttura di *governance* che nell'assumere la direzione del programma, si rende responsabile di implementare la sua "forma aperta" in uno specifico territorio – il contesto – caratterizzato da assetti organizzativi, raccordi interistituzionali, organizzazioni, amministrazioni ecc. I processi messi in atto all'interno dei contesti per promuovere l'implementazione dovranno garantire pertanto, oltre che alla formazione sul programma (degli operatori e dei referenti), la formazione e l'operatività di una struttura di gestione composta da tutti i rappresentanti degli enti interessati (che vede un livello Regionale e uno di ambito) che coordina e sostiene il lavoro dei professionisti, affinché possano effettivamente realizzare e monitorare un intervento di supporto, in funzione dell'analisi dei bisogni e della progettazione per ogni famiglia.

Si tratta del Gruppo Territoriale (GT), che ha il compito di concertare e rispondere complessivamente delle attività svolte all'interno del programma e svolge una funzione politico-strategica che garantisce la continuità nell'implementazione, la presenza dei professionisti dei diversi servizi nel lavoro con le famiglie, e la possibilità di ricadute reali nel territorio. Tale gruppo dovrebbe essere rappresentativo dei diversi servizi e relativi attori che concorrono al lavoro con le famiglie negligenze e dunque potrebbe raccogliere il responsabile di ambito e gli eventuali rappresentanti delle municipalità che l'ambito raccoglie, un referente amministrativo-politico, i referenti dei servizi che concorrono al lavoro con le famiglie (educativi, affido familiare, ...), i referenti dell'Azienda Sanitaria direttamente coinvolti nei processi di accompagnamento dei bambini in situazione di protezione e tutela, i dirigenti scolastici, un referente della Giustizia Minorile, un referente del privato sociale (che collabora per la realizzazione del progetto). Il GT va composto tenendo conto delle specificità del proprio contesto e il cui compito è centrato sia sulla necessità di diffondere le informazioni, sensibilizzare e creare le condizioni politiche perché l'organizzazione possa funzionare, sia di promuovere l'organizzazione in vista delle pratiche dei professionisti con i bambini e le famiglie.

Le due ultime tipologie si riferiscono, invece, alle relazioni di micro e mesosistema instaurate tra bambino, genitori e professionisti e altre persone della comunità, comprese le persone impegnate in azioni di solidarietà familiare (Tuggia, 2017). Si tratta del sistema di relazioni che descrivono la vita della famiglia all'interno del suo ambiente di vita – la sua comunità, scuola compresa con il suo ruolo chiave nel promuovere contesti partecipativi e inclusivi (Di Masi, 2017) – che, come sopra esplicitato, quando ci si confronta con situazioni di negligenza viene ampliato con la presenza dei professionisti dei servizi. Relazioni, va sottolineato, da non assumere come un dato, ma come luogo di crescita e cambiamento, e dunque di possibile progettazione intenzionale.

"Che i miei genitori e i miei insegnanti ed educatori si parlino e collaborino. Rapporto con la scuola e le altre risorse educative" è il titolo dato alla sottodimensione del "lato ambiente" destinata all'analisi, alla progettazione e alla valutazione delle relazioni mesosistemiche all'interno del Modello Mul-

tidimensionale de *Il Mondo del Bambino* che rappresenta il referenziale teorico e lo strumento principale di P.I.P.P.I. Tale referenziale offre ai professionisti un modello per comprendere i bisogni e le risorse di ogni bambino e della sua famiglia in modo olistico, considerando l'ecologia in cui la famiglia vive, l'interazione tra i vari fattori presenti e ponendosi concretamente all'interno del mondo del bambino per co-progettare l'intervento e incrementare le risposte ai bisogni dei bambini (Ius, 2017; Milani *et alii*, 2014). La logica che il modello propone è quella di esplicitare che il partenariato tra genitori, insegnanti e operatori va compreso in termini di bisogno per la crescita del bambino e non come un elemento aggiuntivo, presente quando le "cose" vanno bene. Analizzare 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.) e la qualità delle interazioni e dell'interessamento reciproco tra le persone che si prendono cura del bambino e gli attori che gestiscono tali risorse (insegnanti, allenatori, animatori ecc.) rappresenta, dunque, un'occasione per valutare la situazione e progettare perché tali relazioni siano conservate, potenziate o avviate consentendo ai diversi attori di valorizzare a vicenda il proprio compito educativo rispetto al bambino.

## 2. Sguardi di resilienza tra ecologia sociale, cultura e comunità

In letteratura sono presenti numerose definizioni di resilienza che a partire da specifici approcci e interessi pongono l'accento su specifici aspetti di un fenomeno che è indubbio essere comune, descrivere molte traiettorie dell'umanità e dei contesti in cui questa si vive, e offrire preziose indicazioni per chi lavora con persone in situazione di vulnerabilità e svantaggio sociale. Le diverse sfumature presenti nelle varie definizioni in estrema sintesi riferiscono alla resilienza come un fenomeno che può essere considerato sia in termini di produzione di un livello di benessere, sia in termini di processo per fronteggiare le avversità, e che può essere promosso e avviato con una postura finalizzata al prevenire che le situazioni di svantaggio conducano ad esiti positivi oppure come risposta ad un evento stressante o traumatico (Ius, Milani, 2011; Ius, Moretto, 2017; Ius, Sidenberg, 2017; Milani, Ius, 2010b, 2010a).

Un approccio alla resilienza che risulta particolarmente in linea con la riflessione proposta nella prima parte del contributo fa riferimento all'ecologia sociale della resilienza (Ungar, 2011) che definisce la resilienza come

la capacità delle singole persone, delle famiglie e delle comunità di orientarsi (navigazione) verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e la loro capacità di negoziare a livello individuale e collettivo (negoziante) affinché queste risorse siano rese disponibili, vissute e condivise in modalità ritenute significative dal proprio contesto culturale di appartenenza (Ungar, 2008, p. 225).



Trattasi di una definizione interessante perché si discosta dal binomio *adversity-doing ok* e soprattutto perché non guarda solo al singolo ma anche alle famiglie e alle comunità, introduce la dimensione culturale (personale e collettiva) e la necessità di attivare processi di negoziazione pena il rischio di non fare tesoro delle risorse disponibili nel proprio contesto di vita.

La comunità non viene vista dunque solo come un contesto ma anche come un agente di cambiamento. La comunità viene intesa come contesto quando viene considerata in quanto ambiente di prossimità nel quale si creano quei fattori di rischio e di protezione che hanno un'influenza sul benessere dei componenti della comunità stessa e promuovono o inibiscono percorsi di resilienza in essi. Un secondo modo consiste nel guardare in che misura sia la comunità stessa ad esprimere resilienza in quanto intesa non come contesti che influenzano individui e famiglie ma come attori collettivi che rispondono alle situazioni di vulnerabilità e avversità (Chaskin, 2008). Mentre il primo orientamento riflette la classica prospettiva ecologica citata in precedenza in cui le persone crescono e funzionano all'interno di sistemi di interazioni più o meno dirette che ne influenzano il benessere e hanno un impatto sulle loro traiettorie biografiche, il secondo sembra aprire a prospettive di riflessione e pratiche di resilienza meno frequentate. Per comprendere meglio questa distinzione, è utile presentare le quattro diverse concettualizzazioni del termine comunità che secondo Chaskin (2008, 2013) possono avere diverse implicazioni nel riferirsi alla resilienza e alla sua promozione:

142

- la prima considera la comunità come una unità affettiva di appartenenza e identità caratterizzata dalla presenza di relazioni strette tra i membri (parentali, amicali), di norme condivise e situazioni a cui le persone partecipano collettivamente mettendo in atto azioni quotidiane e interazioni coerenti con l'identità e aderenti agli usi e vita locale;
- la seconda definisce la comunità come una unità funzionale di produzione e scambio e dunque come lo spazio attivo in cui si concentra una gamma di funzioni sociali come possono essere quelle legate alla produzione e all'utilizzo di beni (sociali e commerciali), oppure ai processi di socializzazione, ai meccanismi di controllo sociale, alle opportunità di partecipazione e coinvolgimento civico, e all'accesso al supporto reciproco. A differenza della prima concettualizzazione, in questa non notiamo la presenza di legami intimi che possono essere presenti anche altrove, mentre i legami qui presenti sono legati agli aspetti funzionali, e dunque visti come contingenti e temporanei;
- la terza consiste nel guardare alla rete di relazioni, a partire dalla quale avvengono gli scambi tra le persone. Va qui tenuto in considerazione il grado di vicinanza tra i vari nodi della rete (quando le persone conoscono altre persone che io stesso conosco), elemento importante nel promuovere relazioni di supporto e di controllo sociale a livello informale. Trattasi di supporti che spesso possono scaturire anche da legami leggeri o deboli, o da relazioni ponte che permettono alle persone di entrare in contatto con la rete di associazioni che vanno oltre alla comunità locale e che forn-



- scono l'accesso a informazioni, risorse oltre a quelle dei propri gruppi di appartenenza (ad esempio le proprie associazioni);
- la quarta guarda alla comunità come un'unità di azione collettiva in cui le persone esprimono le proprie volontà politiche e agiscono in funzione di esse.

Ciascuna concettualizzazione implica la considerazione degli aspetti culturali presenti nella comunità come elementi di appartenenza identitaria, di distinzione da ciò che è dentro e ciò che è fuori (appartenenza-non appartenenza) e soprattutto dei processi ponte che consentono l'incontro e la negoziazione tra più culture (quella personale, quella della propria comunità di origine e/o appartenenza, quella del contesto allargato di vita, all'interno del quale collochiamo anche la cultura dei servizi ecc.). Le culture, micro e macro che siano, permeano i diversi processi di resilienza e attraverso i modi di essere e di fare costruiti e condivisi socialmente promuovono i legami e offrono un capitale (Bourdieu, 1986) per la quotidianità (Theron, Liebenberg, 2015; Ungar, 2015).

Di fronte a situazioni di vulnerabilità e di negligenza familiare, il sapere che proviene dagli studi sulla resilienza rappresenta una potenzialità nell'influenzare positivamente i contesti che creano avversità. Se da una parte riconosciamo che alla base della vulnerabilità sono presenti fattori relativi allo svantaggio sociale e alle disuguaglianze (Milani, 2018), in letteratura sono presenti contributi che criticano le ricerche sulla resilienza e le politiche che la promuovono poiché nel focalizzarsi sui singoli e sulla loro resilienza rischiano di responsabilizzare le persone in svantaggio sociale e di mantenere, piuttosto che contrastare, le strutture sociali che producono disuguaglianza (Dolan, 2008; Hart *et alii*, 2016). Gli imperativi neoliberali contemporanei che governano il welfare occidentale, infatti, fanno scontrare le iniziative individuali di lotta alle disuguaglianze presenti nel sistema, con la logica dominante che fa ricadere sul singolo svantaggiato il peso della scelta e della responsabilità al cambiamento. A questo si aggiunga che anche la ricerca finalizzata a comprendere e trovare vie per la riduzione delle disuguaglianze si focalizza maggiormente sugli aspetti di replicabilità, e meno sul tentativo di individuare forme di trasformazione e cambiamento, soprattutto a livello locale. Assumere il costruito di resilienza nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità implica, pertanto, promuovere nei professionisti non solo l'attenzione all'accompagnamento delle persone tenendo conto dell'ecologia di riferimento, ma anche la spinta a identificare vie per contrastare nel lavoro quotidiano le disuguaglianze che portano alla vulnerabilità e alla negligenza (Aranda, Hart, 2015) anche nella dimensione più micro.

### 3. L'esperienza di Francavilla Fontana

Gli spunti teorici proposti finora rappresentano, per i servizi e la loro *governance*, una base da cui muovere e sperimentare nuove pratiche di coinvolgimento e partecipazione dei vari attori all'interno delle diverse nicchie

dell'ecologia sociale e provare ad affiancare alle azioni di supporto delle famiglie anche quelle di contrasto alle condizioni di svantaggio e disuguaglianza.

Proseguiremo presentando brevemente una parte del lavoro con P.I.P.P.I. all'interno dell'ambito di Francavilla Fontana in Puglia. L'obiettivo consiste nell'evidenziare gli aspetti riconducibili a scelte e pratiche di *governance* e implementazione del programma attraverso le quali i servizi hanno giocato il proprio ruolo di "accompagnatori" delle situazioni familiari anche come di *community enablers* – attivatori di comunità – e hanno "osato" sperimentare nuove relazioni dentro e tra i vari sistemi ecologici delle famiglie.

### 3.1 Il lavoro del Gruppo Territoriale

Il Gruppo Territoriale si è riunito sistematicamente permettendo ai servizi coinvolti nell'accompagnamento delle famiglie (comune, scuola, azienda sanitaria, tribunale, privato sociale) di creare le condizioni per un maggior coinvolgimento della scuola come luogo della comunità inclusivo e universale in cui sperimentare nuove modalità di mettere in azione i dispositivi dei gruppi con i genitori e con i bambini a partire dal concetto di resilienza. Prerequisito per tali azioni è stata la scelta del Referente Territoriale di utilizzare la "forma aperta" di P.I.P.P.I. sia nella possibilità di promuovere la progettazione di nuove azioni territoriali non direttamente richieste nel programma, sia nella gestione dei fondi economici, ricevuti dal Ministero per via delle Regioni a sostegno della sperimentazione, che sono stati utilizzati per supportare attività che hanno coinvolto non solo i bambini, le famiglie e gli insegnanti che partecipano al programma, ma a partire dalle scuole anche i bambini, le famiglie e gli insegnanti della comunità.

Il Gruppo Territoriale ha progettato pertanto di procedere con:

- la creazione di un gruppo ristretto di professionisti – la *task force* o moltiplicatori- che si è reso promotore della diffusione del programma seguendo le azioni formative e di sensibilizzazione nel territorio;
- azioni formative rivolte agli insegnanti;
- il coinvolgimento degli educatori della cooperativa del privato sociale nelle attività svolte a scuola con bambini e genitori e nella formazione degli insegnanti;
- la scelta di una "cornice" comune rappresentata dalla storia de "Il pentolino di Antonino" proposta tra gli strumenti di P.I.P.P.I.

### 3.2 La formazione degli insegnanti

In ciascun istituto scolastico (scuole dell'infanzia, primaria e secondaria inferiore) che è stato coinvolto nel programma a partire dalla presenza di almeno un bambino la cui situazione è accompagnata con P.I.P.P.I., è stato condotto, da parte della *task force*, un incontro di sensibilizzazione e di formazione per gli insegnanti che ha permesso di condividere la logica che sot-

tende P.I.P.P.I., di lavorare sulla relazione tra le due istituzioni e tra insegnanti e operatori dei servizi. Tali incontri sono stati inoltre propedeutici alla preparazione delle attività con bambini e genitori da svolgere nei gruppi classe con i bambini e con i genitori.

### 3.3 *La storia de “Il Pentolino di Antonino”*

L'albo illustrato “Il pentolino di Antonino” (Carrier, 2011; Ius, Milani, 2011) racconta la storia di un bambino di nome Antonino e del pentolino che egli trascina dappertutto; un pentolino che contiene e “permette” le sue risorse e le sue difficoltà. Presenta, inoltre, le sue relazioni nel contesto sociale di appartenenza, le situazioni difficili che si trova ad affrontare per via della sua condizione e del fatto che per alcune persone relazionarsi con lui e con il pentolino rappresenta una vera sfida. Infine, si sofferma sull'incontro con Margherita, il “tutore di resilienza” (Cyrulnik, 2011), a partire dal quale Antonino intraprende un nuovo percorso di crescita. L'utilizzo della storia di Antonino ha permesso di creare una cornice comune per promuovere un senso di appartenenza, fornire spunti ludici e riflessivi, disporre di un esempio a cui ispirarsi come un “modello” di inclusione sociale, e avere un elemento proprio della collettiva da ri-raccontare e di cui discutere insieme.

### 3.4 *Il percorso laboratoriale con i bambini e con i genitori*

L'attività laboratoriale progettata dagli operatori della cooperativa sociale in collaborazione con gli operatori del comune e con il supporto degli insegnanti ha proposto diverse attività destinate ai bambini e ai genitori in modo sia separato che congiunto e calendarizzando gli incontri in base alla possibilità di ciascun istituto.

### 3.5 *Le attività con i bambini*

Il primo incontro è iniziato con una fase di presentazione che attraverso un gioco corporeo a partire dal proprio nome con l'utilizzo di musica e palloncini, ha consentito ai bambini e ai facilitatori di conoscersi, creare la cornice relazionale e incoraggiare la partecipazione di tutti. Nel secondo momento è stata presentata la storia de Il pentolino di Antonino attraverso una rappresentazione messa in scena dagli operatori che avevano precedentemente predisposto costumi e maschere fedeli alle illustrazioni del testo. Al termine della rappresentazione sono state proposte alcune domande al gruppo dei bambini per stimolare la riflessione sulla storia a partire dalla loro comprensione e ciascuno è stato invitato a dichiarare se si sentisse più vicino alla figura di Antonino o a quello di Margherita. Questa attività sociometrica ha consentito agli operatori e agli insegnanti di riflettere sulle risorse e le difficoltà presenti nei bambini e su come questi ultimi le rappresentano. Per il secondo incontro sono state organizzate le “Olimpiadi di Antonino” in cui, attraverso giochi e

l'utilizzo di pentolini come elementi disturbanti, i bambini hanno potuto sperimentare la fatica di convivere con una difficoltà e avere l'opportunità di pensare e guardare con un atteggiamento maggiormente empatico alle situazioni di persone "con un pentolino" di cui sono a conoscenza. L'attività ludica ha permesso di sollecitare i bambini nell'attivare le loro risorse e di stimolare la cooperazione e il supporto reciproco attraverso il gioco di squadra. L'incontro si è concluso con un'attività collettiva di pittura con colori a tempera e cannuce di una tela, in cui era stata precedentemente disegnata una scena della storia di Antonino, che ha permesso ai gruppi di personalizzare la storia esplorata e di produrre il proprio quadro da appendere in classe.

### *3.6 Le attività con i genitori*

Nel primo incontro, dopo una fase di accoglienza informale con un caffè di benvenuto, ai genitori è stato presentato il tema della resilienza anche attraverso la storia di Antonino sul quale hanno riflettuto insieme ai facilitatori e a partire dal quale sono state illustrate le attività svolte dai bambini nel primo incontro. Prima di congedarsi, i genitori sono stati invitati a portare un pentolino per l'incontro successivo. È stato inoltre proposto loro di organizzare un buffet per fare merenda insieme ai bambini nell'incontro congiunto. L'organizzazione di un compito piacevole comune ha permesso loro di rafforzare la coesione, di incontrarsi in un clima disteso e gioviale senza la presenza degli operatori.

146

### *3.7 L'attività congiunta bambini e genitori*

Nell'attività "Una margherita per ciascun pentolino" i genitori e i bambini hanno decorato insieme il pentolino portato da casa attraverso il materiale di riciclo messo a disposizione dai facilitatori. L'intento dell'attività era di abbellire il pentolino come simbolo di risorsa e non solo di difficoltà e di garantire a bambini e genitori uno spazio di vicinanza emotiva e di complicità nel gioco del fare insieme. Nel caso in cui alcuni genitori fossero stati impossibilitati ad essere presenti all'incontro, i bambini hanno svolto il laboratorio grazie all'aiuto di altri genitori, elemento che ha permesso nella concretezza di mettere in gioco il tema della genitorialità come compito condiviso e della solidarietà tra famiglie. Gli operatori hanno infine offerto ad ogni bambino una pianta di margherite da piantare nel proprio pentolino e di cui prendersi cura una volta tornati a casa. L'incontro si è concluso con il momento conviviale preparato dai genitori.

### *3.8 La partecipazione di una mamma come facilitatrice di un laboratorio*

Gli operatori di una equipe multidimensionale, a seguito del lavoro di analisi e progettazione con un nucleo familiare e grazie all'avvio del percorso laboratoriale rivolto a bambini e genitori, ha proposto alla mamma di un nucleo

coinvolto in P.I.P.P.I. di diventare parte integrante, non solo della propria equipe di riferimento, come previsto dal piano di lavoro, ma di partecipare anche al gruppo di operatori che ha curato la programmazione e la realizzazione delle attività laboratoriali. Trattasi di una donna che qui chiameremo Daniela<sup>2</sup>, con un passato di vulnerabilità e negligenza familiare e una storia di istituzionalizzazione, che ha accolto la proposta di entrare nel programma al fine di essere supportata nelle funzioni genitoriali nei confronti dei suoi cinque figli. Nel lavoro con il nucleo familiare, gli operatori hanno compreso che tra le risorse di Daniela vi è una spiccata manualità e una competenza artistica maturata anche dall'aver frequentato una scuola ad indirizzo artistico.

Osserviamo come gli operatori abbiano osato valicare i confini dei sistemi ecologici di questo nucleo e giocare nella relazione il doppio ruolo di accompagnatori nel progetto di intervento e di “colleghi” nella facilitazione dei gruppi consentendo a Daniela di stare con il suo bambino in un contesto in cui si è messa a servizio del gruppo che ha potuto far tesoro delle sue competenze, e di trovare risposta al suo desiderio di crescere come madre che, come dimostrata documentazione raccolta, è accompagnato da un sorriso contagioso.

Sono gli stessi responsabili del gruppo operativo a descrivere il coinvolgimento di Daniela<sup>3</sup>.

Coinvolgere questa mamma ha permesso di favorire la partecipazione dell'intera famiglia all'interno di un contesto sociale preciso, dove risiede parte della vita del bambino. Questo è stato estremamente arricchente, perché ogni famiglia porta con sé esperienze di vita diverse che possono portare un ulteriore contributo positivo favorendo così una sempre maggiore crescita e continuità educativa fra i servizi e le famiglie. Ciò che ha guidato la nostra riflessione sul servizio che abbiamo attivato è il chiederci come incentivare la partecipazione della madre e come far sentire la proposta educativa che facciamo come vera, affascinante e coinvolgente non solo per i bambini ma anche per i genitori. [...]L'obiettivo è stato quello di far diventare la famiglia, insieme al bambino, protagonista anche della programmazione dell'attività prevedendo la collaborazione della mamma nel reperire i materiali necessari alla realizzazione dei laboratori e pensando e ideando dei momenti di laboratorio dedicati ai genitori, e contribuendo alla creazione di oggetti da consegnare ai bambini a fine laboratorio.

- 2 Si utilizza un nome fittizio al fine di garantire la privacy, pur avendo ricevuto da parte di Daniela parere favorevole alla condivisione di elementi della sua storia personale e familiare. Le siamo grati per aver deciso di condividere la sua storia e le sue valutazioni non solo con gli operatori del proprio ambito territoriale ma anche con il Gruppo Scientifico che coordina il programma P.I.P.P.I. offrendo un'importante opportunità di riflessione sul coinvolgimento delle famiglie e sul ruolo tra queste e gli operatori dei servizi.
- 3 Trattasi di un testo estrapolato dalla relazione che hanno predisposto alla fine dell'attività e inviato al Gruppo Scientifico.

Da parte sua Daniela evidenzia che nella relazione con gli operatori all'interno del programma ha potuto "Esprimere le mie idee e metterle in pratica" e di essersi sentita "Non aldilà della scrivania, ma in una tavola rotonda, mi sono sentita parte".

### 3.9 La documentazione

Il percorso che è stato qui presentato, dall'incontro del GT al coinvolgimento di Daniela, è stato documentato stilando un verbale di sintesi e con la raccolta di fotografie dei diversi incontri. Tale materiale ha permesso la creazione di un breve video finalizzato a presentare il percorso nella propria comunità a fini rendicontativi, informativi e formativi per prossime azioni future e per il coinvolgimento di altre persone.

## Conclusioni

Alla luce dei contenuti proposti nei precedenti paragrafi, ci sembra di poter considerare il percorso di questo ambito come una micro-esperienza in cui sono state sperimentate pratiche di *governance* e implementazione tra resilienza e comunità. Il lavoro dell'Ambito di Francavilla Fontana sopra proposto invita ad una prossimità per cogliere, interrogare e riflettere su alcuni su piccoli, ma importanti ingranaggi azionati per creare nuovi movimenti all'interno della comunità e che meriterebbero uno specifico piano di implementazione e valutazione nel tempo. Nel concludere, si evidenziano alcune attenzioni come spunti sui quali continuare ad interrogarsi ed eventualmente da considerare nella progettazione delle pratiche operative tra i servizi.

La prima attenzione riguarda l'utilizzare le risorse economiche ampliando il focus dell'intervento: operare per accompagnare bambini e famiglie in situazioni di negligenza al fine di migliorare i rapporti nella propria comunità richiede di investire risorse e progettare azioni non solo riferite a loro stessi (il loro cambiamento, frequentare gruppi e luoghi, apprendere nuove modalità relazionali ecc.), ma anche riferite ai contesti relazionali e alle reti in cui esercitare la loro socialità. L'inclusione, il coinvolgimento e la partecipazione, come ogni relazione, richiedono uno luogo di incontro e la disponibilità alla reciprocità, dunque le risorse vanno investite in tutte le direzioni. Per coordinare le pratiche verso questa attenzione, la *governance* del Gruppo Territoriale è un elemento indispensabile.

La seconda attenzione propone di alternare le direzioni dei movimenti che consentono l'incontro: una postura serviziocentrica richiede al servizio di essere quello che "convoca" ed essere "sempre quello che accoglie" e agli altri attori sempre quelli che devono "fare la fatica" di andare verso, magari a seguito di una lettera di convocazione. Proporre a dirigenti e insegnanti di incontrarsi a scuola può essere un segno di disponibilità a andare incontro, a facilitare l'altro, a riconoscere il valore del suo luogo e a evidenziarne l'importanza come "casa" della comunità dei bambini, tutti i bambini e non solo

quelli seguiti dai servizi, con gli insegnanti e le famiglie. Come va ricordato che, pur riconoscendo l'importanza della cornice creata da un atto formale di accordo fra due o più parti, non basta la firma di un accordo perché avvenga una trasformazione nelle pratiche, allo stesso modo evidenziamo che non basta un incontro o un breve percorso, per quanto entusiasmante e positivo esso sia, a produrre ad un cambiamento durevole nel tempo. La relazione tra tutti i servizi rivolti ai bambini e alle famiglie va accompagnata e sostenuta nel cronosistema con azioni progettate e messe in campo nella logica della valutazione partecipativa e trasformativa in cui tutti i soggetti contribuiscono ad analizzare, progettare, intervenire e valutare.

La terza attenzione guarda al promuovere movimenti resilienti con azioni rivolte a tutti i bambini a scuola: concepire la resilienza da una prospettiva focalizzata sulle (dis)uguaglianze e sugli (s)vantaggi sociali nei confronti degli studenti, e dunque del sistema scolastico, può rappresentare una modalità utile per contrastare ciò che crea avversità e per migliorare i risultati di ciascuno, soprattutto per chi è più svantaggiato. Si tratta di un approccio definito "whole-school" (Hart, 2016) destinato alla scuola come comunità e che prevede di investire in un lavoro rivolto a tutti gli studenti, ai genitori, agli insegnanti, al resto del personale scolastico e a tutti coloro che possono aiutare i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi a crescere oltre le avversità. Se ogni relazione educativa è una relazione che promuove fattori protettivi dello sviluppo, la prospettiva della resilienza sembra non tanto "aggiungere novità" al discorso pedagogico e alle pratiche educative quanto rafforzarne l'intenzionalità e promuovere pensieri per la prassi. Come è già stato sottolineato precedentemente, lavorare in una prospettiva di resilienza significa mettere in campo azioni che avviano processi di carattere sia preventivo che responsivo. Un lavoro intenzionale attraverso la scuola per promuovere la cura di base, il senso di appartenenza, le relazioni e il sostegno reciproco in termini di tutorizzazione tra pari, l'apprendimento, le abilità di *coping*, gli aspetti relativi all'identità e all'orientamento alla crescita permette di offrire a tutti gli studenti, a prescindere dal livello di rischio in cui possano trovarsi, un'occasione per accrescere il loro benessere, la loro salute mentale, la loro qualità di vita e i risultati scolastici (Hart, Blincow, Thomas, 2007). Ecco perché la scuola non va lasciata sola in questo.

La quarta attenzione prevede di coinvolgere le persone che ricevono un supporto dagli operatori dei servizi in azioni in cui loro stesse mettono in gioco le loro risorse come contributo alla loro comunità: l'esperienza di chi accede ai servizi solitamente è rappresentata da una relazione tra chi è in difficoltà (l'aiutato) e chi offre un supporto professionale (l'aiutante). Se da una parte si riscontra fra i saperi teorici dei professionisti l'importanza del riconoscere le risorse delle persone per fare leva sulle stesse nell'intervento, in termini di empowerment (Folgheraiter, 2000), dall'altra vi è la fatica ad analizzare tali risorse insieme alla famiglia per comprenderle e ancora di più ad utilizzarle intenzionalmente all'interno della progettazione (Milani *et alii*, 2016). A questo si aggiunga la complessità di accedere ai mondi delle persone che per gli operatori dei servizi rappresentano contesti di informalità a cui



loro raramente hanno accesso – e che rappresentano spesso anche i contesti perturbativi alla base della negligenza – i quali sono contigui, se non contrapposti, ai contesti formali dei servizi. Questa quarta direzione richiama il tema le pratiche di welfare generativo sulle quali si sono sviluppate interessanti ricerche e riflessioni nell’ambito del lavoro dei servizi (Fondazione E. Zancan, 2014, 2015) e che confermano a chi si occupa di educazione (in senso strettamente professionale, come potrebbero essere educatori professionali e insegnanti, e in senso ampio, come potrebbero essere tutti gli operatori che in quando implicati in un percorso di accompagnamento alla crescita umana svolgono una funzione educativa) che promuovere il “welfare generativo” è compito di ogni relazione educativa (Iori, 2018). Guardando l’esempio di Daniela scorgiamo alcuni aspetti “micro” in cui “professionisti” e “mamma” pur mantenendo la cornice che ha dato origine alla loro relazione (la situazione familiare di Daniela e la natura del loro incontro) hanno ampliato il loro repertorio di ruoli (Moreno, 1943, 1953) “aiutato/ aiutante” in un contesto in cui tali ruoli sono stati giocati reciprocamente e in cui Daniela e professionisti hanno potuto sperimentarsi come “colleghi” dentro un gruppo di lavoro il quale ha progettato e condotto l’attività e ha vissuto quei momenti informali che capitano tra colleghi, come può essere il bere un caffè insieme prima di iniziare o alla fine di un incontro. Si pensi a come le rappresentazioni personali e sociali vengano provocate ad una riconfigurazione nel momento in cui ad esempio barista e clienti del bar che, come capita nelle piccole realtà conoscono la mamma e la sua famiglia (con la sua storia, le sue difficoltà ecc.), incontrano l’assistente sociale del comune, i suoi colleghi e la mamma in un contesto in cui si comprende che non sono lì “per lei” ma sono lì “con lei” per lavorare su qualcosa per il proprio territorio. Oppure a quanto possa essere importante per il bambino sapere che la sua mamma viene apprezzata, valorizzata e riconosciuta dagli operatori, dagli insegnanti, dagli altri genitori e bambini. E ancora per i genitori sapere che ciascuno può dare un contributo alla comunità a partire dalle proprie risorse vedendo “qualcuno come me” che viene messo in gioco a partire da quello che sa fare. La proposta del preparare la merenda insieme si colloca in questa cornice permettendo a tutti di contribuire con un piccolo gesto alla riuscita dell’incontro e allo stare bene di tutti e soprattutto proponendo ai genitori di coordinarsi e organizzarsi tra di loro, un’occasione che può essere utile a stimolare la creazione di qualche piccolo nuovo nodo nella rete della comunità. Questo avviene soprattutto se insieme alle azioni si accompagnano parole che le evidenziano e inviti a condividere pensieri ed emozioni a partire dall’esperienza, come avviene nei contesti di gruppo con bambini, genitori, insegnanti, operatori ecc., che pongono ciascuno nella posizione di raccontare e attivare quell’ascolto che può dare avvio a nuovi mondi possibili (Sclavi, 2003; Sclavi, Giornelli, 2014).

La quinta attenzione si pone sulla responsabilità progettuale e valutativa. Da parte del Gruppo Territoriale vi è la responsabilità di co-progettare e co-valutare nella cornice della trasformazione e innovazione del funzionamento del proprio sistema di servizi. Da parte degli operatori delle equipe multid-

mensionali che lavorano con le famiglie vi è la responsabilità di utilizzare il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa affinché lo sperimentare nuove forme di lavoro con le diverse “Daniela” possa essere nutrito dall’entusiasmo di provare qualcosa di nuovo e allo stesso tempo dalla possibilità di valutarlo. In questo modo l’azione può diventare opportunità di apprendimento per tutti (dal microsistema al macrosistema) e dunque occasione di cambiamento anche in termini di contrasto a pratiche cristallizzate che rischiano di porre l’attenzione solamente sulla persona in difficoltà e non su ciò che nell’ambiente contribuisce a crearle.

Le diverse attenzioni proposte ci hanno permesso di individuare qualche breve passo per sperimentare nuove azioni all’interno dell’ecologia delle famiglie che accedono ai servizi, osservando come possano essere promossi movimenti resilienti a partire da diversi punti di partenza e dal favorire la partecipazione, anche con nuove modalità, di tutti gli attori. I servizi, la scuola, i gruppi di famiglie, i gruppi di bambini sembrano essere contesti interessanti da considerare come “comunità” e dove, secondo la proposta di Chaskin, identificare i possibili livelli di azione per promuovere resilienza nel senso del “far fronte” agli svantaggi, in modo individuale e collettivo, e del contrastare, o almeno iniziare a farlo, ciò che crea tali svantaggi. Non si tratta di attenzioni esaustive, piuttosto di un invito a continuare una riflessione che merita di essere approfondita sia a livello teorico e multidisciplinare (Vander Plaats, 2016), sia dal punto di vista della ricerca sulle e con le pratiche professionali e l’organizzazione dei servizi.

Ritornando a P.I.P.P.I., si ricorda che fra gli ostacoli che l’organizzazione dei servizi incontra nella realtà italiana che P.I.P.P.I. ha evidenziato come cornice a partire dalla quale dare avvio all’implementazione, troviamo, tra gli altri, la frammentarietà dei servizi organizzati a canna d’organo (con i relativi linguaggi, pratiche, protocolli). Nel corso delle implementazioni, la proposta per fronteggiare tali ostacoli è stata quella del mantenimento di una “forma aperta” nell’implementazione del programma capace di coniugare il rigore della fedeltà al metodo e al programma con la creatività utile a rendere la proposta funzionale al contesto locale. A questo si è aggiunto l’accompagnamento dei professionisti attraverso percorsi di formazione iniziale e continua, e l’accento sull’utilizzo del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa perché il programma sia efficace e possa garantire il benessere dei bambini.

Le attenzioni e le riflessioni di cui sopra sembrano essere coerenti con tali azioni di fronteggiamento e consentono di generare specifici interrogativi per il percorso di implementazione. Innanzitutto, ci si chiede come sia possibile integrare azioni di sviluppo di comunità e azioni nei contesti informali all’interno dei progetti quadro dei bambini e delle famiglie accompagnate dai servizi (non dimenticando di continuare l’azione di supporto ai professionisti nell’analisi, progettazione e valutazione). In seconda battuta, riferendosi agli ambiti formativi, ci si chiede quali siano alcune possibili vie (formazione, tutoraggio, ...) perché i professionisti che lavorano in contesti formali aumentino la loro attitudine verso lo sviluppo di comunità e guardino

all'utilizzo delle risorse informali come un supporto piuttosto che come il rischio di uno sconfinamento o addirittura di una perdita del loro status professionale. Infine, rimane la sfida di come sia possibile coinvolgere le persone che accedono ai servizi per la loro situazione di vulnerabilità o negligenza anche come agenti di cambiamento all'interno della propria comunità (*community developers*).

Sono interrogativi che potrebbero guidare nuovi percorsi operativi e che, come per le attenzioni proposte, meritano ulteriori approfondimenti. Li condividiamo perché possano essere stimolo per generare avvisi di nuove azioni di sistema, per le pratiche e per le politiche, e soprattutto con l'auspicio che possano offrire un piccolo contributo a continuare il percorso del trovare modalità ulteriori per "educarsi con la mediazione del mondo".

## Nota bibliografica

- Aranda K., Hart A. (2015). Resilient moves: Tinkering with practice theory to generate new ways of thinking about using resilience. *Health*, pp. 355-371.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: SAGE (trad. it. *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2010).
- Chaskin R. J. (2008). Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action. *Child Care in Practice*, 14, 1, pp. 65-74.
- Chaskin R. J. (2013). Theories of Community. In M. Wail, M. Reisch, M. L. Ohmer (Eds.), *The handbook of Community Practice* (pp. 105-121). Washington, DC: SAGE.
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 41-57.
- Dolan, P. (2008). Prospective Possibilities for Building Resilience in Children, their Families and Communities. *Child Care in Practice*, 14, 1, pp. 83-91.
- Folgheraiter F. (2000). *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971).
- Hart A. (2016). *A whole school approach to using the Resilience Framework with pupils with complex needs*. Recuperato 22 gennaio 2019, da <<https://www.boingboing.org.uk/whole-school-resilience-forum-blog/>>.
- Hart A., Blincow D., Thomas H. (2007). *Resilient therapy: working with children and families*. London: Routledge.
- Hart A. et alii (2016). Uniting Resilience Research and Practice With an Inequalities Approach. *SAGE Open*, 6, 4, pp. 1-13.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.),

- Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Ius M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 95-109.
- Ius M., Milani P. (Eds.) (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta (PD): Kite.
- Ius M., Moretto L. (2017). Let's start drawing resilience: A method to actively involve social professionals in trainings. In C. Jourdan-Ionescu et alii (Eds.), *Resilience et culture, culture de la resilience*. Québec, Canada: Livres en lignedu CRIRES.
- Ius M., Sidenberg M. (2017). The All-Powerful Freedom: Creativity and Resilience in the Context of FriedlDicker-Brandeis' Art Teaching Experiment. *Proceedings*, 1, 904, pp. 1-12.
- Lacharité C. (2015). Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les Cahiers du CEDEFIF, vol. 1*. Trois-Rivières: CEIDEF/UQTR.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010a). L'educatore come tutore intenzionale di resilienza. Riflessioni pedagogiche. *Studium Educationis*, 3, pp. 41-55.
- Milani P., Ius M. (2010b). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2014). *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). «Jesuis 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, pp. 107-133.
- Moreno J. L. (1943). *Psychodrama, Vol. 1*. New York: Beacon House (trad. it. *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma, 1985).
- Moreno J. L. (1953). *Whoshall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy, and Sociodrama*. New York: Beacon House (trad. it. *Whoshall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*, Di Renzo, Roma, 2007).
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Theron L.C., Liebenberg L. (2015). Understanding cultural contexts and their relationship to resilience processes. In L. C. Theron, L. Liebenberg (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 23-36). New York, NY: Springer.
- Ungar M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 2, pp. 218-235.
- Ungar M. (2011). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York, NY: Springer.
- Ungar M. (2015). Resilience and Culture: the Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In L. C. Theron, L. Liebenberg (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 37-48). New York, NY: Springer.

Vander Plaats M. (2016). Activating the sociological imagination to explore the boundaries of resilience research and practice. *School Psychology International*, 37, 2, pp. 189-203.

Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.