

Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare»

Sara Serbati

1. L'intervento educativo domiciliare in Italia

Il percorso di ogni famiglia è caratterizzato da un susseguirsi di momenti piacevoli e da momenti di difficoltà dovuti a cambiamenti e novità, crisi e eventi traumatici. In queste situazioni la famiglia vive una situazione di vulnerabilità, che sarà tanto più contenuta quanto più saranno disponibili le risorse necessarie per costruire un processo di riorganizzazione positivo (Walsh, 1998). Durante questi momenti sono messe alla prova le stesse capacità dei genitori di mantenere un processo ben-trattante per i figli (Pourtois, Desmet, 2004; Barudy, Marquebreuccq, 2005), che può portare a volte a manifestare «una carenza significativa o un'assenza nelle risposte date ai bisogni di un bambino» (Lacharité *et al.*, 2006, p. 383). Possono così svilupparsi forme di negligenza (in fr. *négligence*, in inglese *child neglect*), «una carenza significativa o l'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali, sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla comunità in cui il bambino vive» (ivi, p. 384).

Rispetto a queste situazioni, lo Stato si trova in dovere di proteggere i bambini, di tutelarli rispetto a condizioni di vita che potrebbero essere rischiose per il loro sviluppo. La protezione del bambino non è però sinonimo di sostituzione dei genitori: essa necessita di percorsi di supporto e accompagnamento della famiglia verso la riqualificazione delle competenze parentali (Milani, Serbati, 2013). Gli interventi di educazione familiare sono molto importanti in questo contesto, in quanto non sono rivolti alla cura di una singola disfunzione, bensì a percorrere un lavoro con la famiglia in termini di crescita e promozione delle risorse interne (Sellenet, 2006; Milani, 2009; Milani, Ius, 2010; Serbati, Milani, 2012).

Per rispondere alle esigenze di queste famiglie, negli ultimi 15 anni, e in particolare a seguito dell'emanazione della legge n. 285/1997, si è diffuso in Italia il dispositivo dell'«educativa domiciliare», che prevede la presenza di un educatore nella casa della famiglia per un definito numero di ore settimanali. In realtà, un certo numero di esperienze erano già presenti sul territorio nazionale anche prima della promulgazione della legge, ma è grazie ad essa che è stato possibile promuovere (e finanziare) interventi sociali innovativi, a sostegno di una cultura della de-istituzionalizzazione e della prevenzione dell'allontanamento anche nell'ottica della domiciliarità e della territorialità degli interventi.

2. Obiettivi e metodo: la valutazione dell'efficacia per il miglioramento delle pratiche

La ricerca presentata in questo articolo ha avuto l'obiettivo di comprendere se e in che modo l'intervento educativo domiciliare potesse risultare efficace nel dare risposta alle esigenze delle famiglie vulnerabili¹. L'esigenza è nata da una richiesta della Conferenza dei Sindaci dell'area dell'Azienda ULSS n. 1 di Belluno in collaborazione con il Consorzio di Cooperative Sociali SACS, che ha portato a costruire e sperimentare gli strumenti e i percorsi della ricerca (cfr. paragrafo 2) con 12 educatori del territorio, che a loro volta hanno identificato 23 bambini (per 18 famiglie) seguiti dai loro servizi di appartenenza (Serbati *et al.*, 2012; 2013).

La metodologia utilizzata ha poggato sui principi della ricerca partecipativa, che mira a co-costruire la conoscenza di un fenomeno a partire dal confronto dei punti di vista del ricercatore e dei partecipanti alla ricerca (Guba, Lincoln, 1989). L'obiettivo è il cambiamento in vista del miglioramento, che richiede l'attivazione di apprendimenti attraverso l'esperienza vissuta dai partecipanti come soggetti e non oggetti del percorso di ricerca (Scriven, 1995).

Ai partecipanti è stata così proposta una selezione degli strumenti rintracciati in letteratura (*Assessment Framework*, NCFAS – *North Carolina Family Assessment scale*, CWBS – *Child Well-Being Scales*), tra i quali essi hanno individuato quelli più adatti alle loro esigenze e al loro contesto. In particolare, le riflessioni si sono progressivamente concen-

¹ La ricerca ha riguardato il percorso di dottorato dell'autrice, che si è svolto grazie all'attenzione, alla cura e all'esperienza dei supervisor Paola Milani e Gianmaria Gioga.

trate sul modello dell'*Assessment Framework*, utilizzato nell'esperienza inglese del programma governativo *Looking After Children* (Department of Health, 2000), che, a partire dagli anni Novanta ha elaborato strategie e strumenti per garantire il benessere dei bambini interessati da provvedimenti di tutela. Tale modello, diffuso anche a livello internazionale, è stato considerato efficace perché considera tutte le dimensioni che contribuiscono allo sviluppo del bambino, secondo l'approccio bio-ecologico dello sviluppo umano sul quale esso si basa (Bronfenbrenner, 1979). Il modello dell'*Assessment Framework* è stato rivisto dai ricercatori e dagli educatori a partire dagli altri strumenti proposti e in funzione dei bisogni espressi dagli educatori domiciliari (Milani, Saugo, 2009).

Si è così giunti all'elaborazione di una nuova scheda di progettazione degli interventi di sostegno educativo domiciliare (scheda PEIF – *Progetto Educativo di Intervento in Famiglia*). La scheda PEIF non è uno strumento standardizzato, ed è stata utilizzata dai professionisti per la progettazione degli interventi e per la verifica dei risultati ottenuti.

La scheda individua due macro-aree di osservazione: la *famiglia* (capacità genitoriali e fattori ambientali e familiari) e il *bambino* (bisogni di sviluppo del bambino); essa consta di 30 fattori osservabili, che si suddividono in 16 fattori osservabili riguardanti la macro-area *famiglia*, raggruppati in 6 aree, e 14 fattori osservabili riguardanti la macro-area *bambino*, raggruppati in altre 6 aree (vedi tabella 1).

Per ogni fattore osservabile i professionisti hanno attribuito una misurazione quantitativa utilizzando una scala da 1 a 6. Per comprendere e valutare non solo l'efficacia degli interventi, ma anche il processo che porta a tale efficacia, gli educatori sono stati invitati a costruire il progetto di intervento a partire dalla identificazione dei fattori osservabili rispetto ai quali elaborare delle azioni rivolte al cambiamento. Tale progetto di intervento è stato quindi costruito seguendo lo schema della *micro-progettazione*, che risponde all'esigenza di utilizzo di un linguaggio più concreto e al bisogno di mettere al centro i cambiamenti reali che si vogliono perseguire, attraverso la definizione del cambiamento atteso, delle azioni da mettere in campo per perseguirlo e del sistema di responsabilità.

La scheda PEIF è stata utilizzata tre volte in un intervallo di sei mesi l'uno dall'altro (maggio-giugno 2009: T_0 ; dicembre 2009: T_1 ; maggio-giugno 2010: T_2). Nei periodi che sono trascorsi tra la prima e la seconda rilevazione (tra T_0 e T_1) e tra la seconda e la terza (tra T_1 e T_2), gli educatori hanno sviluppato il proprio intervento educativo domiciliare in base alle azioni sperimentali individuate rispettivamente a T_0 e a T_1 . L'ultimo

momento di raccolta dei dati (T_2) è stato utilizzato per la sola verifica delle azioni precedenti. L'uso dello strumento in diversi momenti dell'intervento ha permesso l'utilizzo di misure di confronto prima-dopo che hanno permesso di valutare gli esiti.

La metodologia utilizzata è mista, quantitativa e qualitativa con l'utilizzo di scale di valutazione e dell'analisi della documentazione. Inoltre, per meglio comprendere i risultati, sono stati raccolti (tramite audio-registrazione) e analizzati i punti di vista degli educatori attraverso:

- 10 colloqui individuali con ciascun educatore, al termine della ricerca;
- 3 incontri di gruppo per la restituzione dei risultati (alla fine dell'analisi preliminare, e al termine di T_0 e T_2);
- 2 *focus group* per l'analisi dei risultati (a termine di T_0 e T_2).

3. *Caratteristiche delle famiglie e risultati degli interventi*

Le famiglie coinvolte nella sperimentazione sono state 18, per un totale di 23 bambini.

I bambini sono prevalentemente di età scolare (circa il 90%), e prevalentemente dell'età della scuola primaria (6-11 anni). Circa il 60% di essi vive in casa con entrambi i genitori, e, quando ciò non avviene, la motivazione prevalente è la separazione dei genitori. In tutte le famiglie sono riconoscibili situazioni di bassa scolarità dei genitori, con impieghi a basso reddito oppure lavori saltuari o stagionali. Circa il 40% delle madri è casalinga, mentre circa il 20% dei padri è disoccupato. In 15 delle 18 famiglie (l'83% del totale) sono presenti contemporaneamente diverse problematiche sociali e sanitarie, sia dei genitori, sia dei figli, mentre 16 famiglie su 18 (89%) necessitano di più di un servizio e in 11 casi (61%) le famiglie hanno contatti con più di due servizi. Una delle motivazioni prevalenti dell'avvio dell'intervento di educativa domiciliare ha riguardato l'inadeguatezza nello svolgimento dei ruoli genitoriali (per 22 bambini su 23, 95,7%).

Rispetto ai 23 progetti educativi considerati, solo 11 hanno avuto entrambe le verifiche intermedie (a T_1 e a T_2), a causa dell'abbandono del progetto da parte di 8 famiglie (tre famiglie hanno ritirato il proprio consenso all'adesione al progetto, due lo hanno concluso positivamente dopo il T_1 , due sono state interessate da interventi di allontanamento, e una ha cambiato residenza).

Per quanto riguarda i risultati delle misurazioni quantitative della scheda PEIF è possibile affermare che la maggior parte delle situazioni

familiari migliora con il passare del tempo sia tra T_0 e T_1 (15 situazioni su 18 migliorano, con una media di +0,13), sia tra T_1 e T_2 (migliorano 9 situazioni su 10, con una media di +0,05).

In quasi tutti i fattori sono riconoscibili dei miglioramenti, che vengono confermati nel tempo. Eccezione fanno i fattori che riguardano la socializzazione per i bambini. È però importante considerare che questa è l'area con le attribuzioni di valore più elevate (superiori allo 0,8) e che fa riferimento solo a quei bambini che effettivamente frequentano un'attività extra-scolastica. Nella tabella 1 (che fa riferimento alle 10 famiglie con tre rilevazioni, ma le considerazioni sono del tutto simili anche per quelle famiglie che hanno effettuato due rilevazioni) è possibile notare come i valori medi attribuiti ai fattori della macro-area *famiglia* tendano ad essere generalmente più bassi rispetto a quelli attribuiti ai fattori del *bambino*. Nello stesso tempo la variazione percentuale tra le rilevazioni è maggiore per i fattori della macro-area *bambino* rispetto a quella della *famiglia*.

La numerosità ridotta dei casi che sono entrati a far parte della sperimentazione non consentirebbe di mettere statisticamente alla prova i risultati quantitativi della scheda PEIF. Tuttavia, si è voluto lo stesso tentare di verificarne la significatività tramite l'applicazione del test dei segni per ranghi di Wilcoxon, un test non parametrico utilizzabile anche nel caso di piccoli campioni ($n < 20$). I dati riconoscono un miglioramento statisticamente significativo ($p < .05$) per tutti i fattori che riguardano la *comunicazione* e la *promozione dell'autonomia e dell'adeguatezza del genitore*, confermando l'efficacia dell'intervento rispetto alle azioni rivolte al miglioramento delle competenze parentali. Miglioramenti significativi sono riconoscibili anche nei fattori della macro-area del *bambino*, in particolare in alcuni dei fattori che riguardano la *promozione delle abilità personali* (2 fattori su 4) e l'*impegno scolastico* (2 su 6).

L'analisi testuale dei progetti di intervento ha permesso di raccogliere informazioni relativamente ai fattori che sono stati maggiormente oggetto di un intervento e sulle modalità di partecipazione del bambino e della famiglia alla definizione e all'attuazione dell'intervento. Per la macro-area *famiglia*, i fattori che risultano maggiormente oggetto di intervento sono quelli che dimostrano miglioramenti maggiori e significatività statistica (rispettivamente 50% e 29%). Lo stesso fenomeno è riconoscibile anche per la macro-area *bambino* riguardo alla *promozione delle abilità personali* (29%) e all'*impegno scolastico* (34%). Sia per la *famiglia*, sia per il *bambino* i fattori che riguardano le relazioni sociali sono oggetto di intervento in misura scarsa (0% per i genitori, 3,5% per i bambini) e, per i genitori, sono spesso anche non conosciuti (40,5%).

Tabella 1. Valori medi per la macro-area dei genitori e dei bambini (11 bambini e 10 famiglie con tre rilevazioni)

FAMIGLIA		Miglioramento della comunicazione genitori/figli	Promozione dell'autonomia e dell'adeguatezza del genitore	Miglioramento delle relazioni della famiglia con la rete sociale informale	Miglioramento delle relazioni della famiglia con la rete formale istituzionale	Altri fattori
T0	0,33	0,18	0,32	0,36	0,39	0,00
T1	0,44	0,38	0,43	0,47	0,51	0,16
T2	0,49	0,42	0,50	0,47	0,53	0,33
T2-T0	46,16%	141,27%*	59,58%*	29,03%	35,58%	
T1-T0	32,40%	115,87%*	34,68%*	29,03%	30,30%	
T2-T1	10,39%	11,76%*	18,49%*	0,00%	4,05%	
BAMBINO		Promozione delle abilità personali	Accompagnamento all'impegno scolastico	Socializzazione		Altri fattori
T0	0,41	0,33	0,39	1,00		
T1	0,55	0,45	0,53	0,94		0,60
T2	0,60	0,50	0,63	0,85		0,60
T2-T0	49,08%	53,62%**	61,13%**	-15,00%		
T1-T0	34,42%	38,34%**	35,44%**	-6,15%		
T2-T1	10,90%	11,05%**	18,96%**	-9,43%		

* miglioramenti statisticamente significativi in tutti i fattori osservabili considerati

** miglioramenti significativi in alcuni dei fattori osservabili considerati

La maggior parte degli interventi utilizza modalità che non prevedono il coinvolgimento del genitore né nella definizione né nell'attuazione dell'obiettivo e questo è più visibile nella macro-area del *bambino* (65%) rispetto alla macro-area della *famiglia* (45%). Con il passare del tempo aumenta in media la quantità di interventi che prevedono il coinvolgimento del genitore nell'attuazione dell'obiettivo e anche nella sua definizione. Tale crescita è particolarmente visibile soprattutto nella macro-area del *bambino* (83% a T₀, 64% a T₁ a 24% T₂).

I risultati relativi all'analisi testuale delle interviste agli educatori per le 10 situazioni familiari che hanno completato le tre rilevazioni hanno permesso di individuare gli elementi che sembrano aver favorito o ostacolato l'andamento degli interventi. Tra le condizioni che più di frequente gli educatori descrivono come facilitanti l'intervento si trova la presenza di una rete sociale formale di sostegno, con riferimento al supporto dato da altre realtà professionali e/o di volontariato (6 volte su 10), e in misura minore alla presenza di messaggi coerenti tra i professionisti dei servizi sociali (5 volta su 10). In secondo luogo risulta molto importante la disponibilità del genitore nel condividere il progetto di intervento (2 volte su 10), fatto che appare determinato anche dalla presenza di una relazione di fiducia tra genitore e educatore (4 volte su 10). Dall'analisi testuale dei progetti emerge anche l'importanza degli interventi educativi che concentrano parte delle azioni nel dare la possibilità ai genitori di apprendere nuovi comportamenti, più adeguati alle situazioni e alle difficoltà da affrontare (4 volte su 10). Tra gli ostacoli più ricorrenti gli educatori hanno segnalato la difficoltà nel coinvolgere l'altro genitore (di solito il padre, 4 su 10). Fanno seguito le scarse abilità e competenze del genitore (3 su 10) e la debolezza istituzionale (3 su 10), descritta come incoerenza degli interventi tra professionisti diversi, e l'assenza di sostegni da parte della rete sociale formale e/o informale (2 su 10).

4. *La discussione dei risultati: individuare i mediatori di cambiamento*

Nel suo complesso, il progetto di ricerca ha fatto proprio un pluralismo metodologico che ha previsto l'utilizzo di interviste e *focus group*, l'effettuazione di analisi della documentazione, l'impiego di scale. Tutti i dati raccolti con fonti, tecniche e tempi diversi sono stati messi in relazione tra loro per consentire processi di riflessione che tengano conto non solo e non tanto degli aspetti riguardanti gli esiti quantitativi degli interventi, quanto piuttosto anche degli aspetti processuali e di contenu-

to degli interventi stessi, con la finalità di cercare di comprendere in che modo e perché un intervento possa funzionare oppure no.

Tale processo di riflessione è stato svolto insieme alle educatrici in sede di *focus group* e ha portato all'individuazione di alcuni mediatori di cambiamento, che di seguito si intende discutere anche alla luce della letteratura internazionale disponibile sul tema.

4.1. *Costruire una relazione di fiducia con i genitori*

Le interviste agli educatori hanno messo in luce come la presenza di una relazione di fiducia con le famiglie sembri essere un fattore chiave per il successo degli interventi. Diversi studi hanno dimostrato come gli esiti degli interventi siano collegati alla natura della relazione che si instaura tra operatore e famiglie (Biehal, 2008; Dallanegra, Fava 2012; Serbati, Milani, 2013).

Gli stessi educatori hanno sostenuto come la partecipazione dei genitori sia in grado di garantire coerenza e coesione tra attori diversi e di assicurare maggiormente il raggiungimento dei risultati. Allo stesso tempo, però, gli educatori hanno rilevato come la costruzione di una relazione di fiducia sia un processo lento e non sempre di facile attuazione, che richiede grande attenzione e cura. Riguardo tale aspetto affermano di non aver ricevuto adeguata preparazione nel loro percorso formativo di base, all'interno del quale non sono riconoscibili percorsi formativi rivolti alla cura delle abilità e delle competenze relazionali. Tuttavia, riconoscono a questa esperienza di ricerca il merito di averli supportati nella comprensione dell'importanza dell'investimento in un processo partecipativo per i genitori.

4.2. *La partecipazione dei genitori nella definizione e attuazione del piano di intervento*

I dati che riguardano le modalità di coinvolgimento del genitore testimoniano nel tempo un aumento nell'utilizzo di modalità che ne prevedono la partecipazione. Pur nell'evidente impegno degli educatori, è possibile affermare la presenza di una difficoltà nell'attuazione di tali modalità, difficoltà riscontrabile anche nella letteratura sul tema. Le ricerche che mettono in luce il punto di vista dei genitori confermano una cesura forte tra il mondo delle famiglie e dei servizi: i genitori si sentono spesso esclusi dalle decisioni che riguardano gli interventi, mentre essi desiderano essere ascoltati e presi in considerazione riguardo alle pro-

prie situazioni (Dumbrill, 2006; Dale, 2004; Kapp, Propp, 2002). Eppure, difficilmente gli operatori non riconoscono e affermano l'importanza della partecipazione come principio generale (Kemp *et al.* 2009; Darlington *et al.*, 2010; Premoli, Mairani, 2012). Gli stessi educatori della ricerca descrivono il coinvolgimento dei genitori come obiettivo desiderabile, che può anche risultare un elemento facilitante per il lavoro da svolgere. Sta quindi all'operatore trovare le strategie per accorciare tale distanza, poiché la comprensione dei punti vista e la costruzione di una narrazione condivisa sulle difficoltà della famiglia possono riuscire a coinvolgere il genitore nell'intervento, con un effetto positivo sia per l'intervento stesso, sia per gli esiti dell'intervento.

4.3. Promuovere le strategie per l'apprendimento di nuovi comportamenti da parte dei genitori

Quattro educatori riportano come elemento facilitante il fatto di aver individuato delle strategie per l'apprendimento di nuovi comportamenti per i genitori. Questo dato va riportato alle ricerche internazionali sugli interventi efficaci, dove si sostiene la centralità di strategie volte a sostenere genitori e figli nell'individuazione dei comportamenti non adeguati e nella rinegoziazione degli stessi (Utting *et al.*, 2007; Pope *et al.*, 2005; Bunting, 2004; Moran *et al.*, 2004). L'importanza di tale strategia educativa è data dalla concretezza che la costituisce, che consente a operatori e genitori di confrontarsi sulla base di informazioni e descrizioni basate sull'evidenza, evitando così discorsi generali e stereotipati (Sellenet, 2007). Nelle strategie di apprendimento di nuovi comportamenti, l'operatore prevede la costruzione di uno spazio, sistematico e condiviso, di confronto con il genitore su quanto sta succedendo in casa, sia in positivo, sia in negativo. Lo strumento fondamentale per attuare tale strategia è l'osservazione: tramite l'osservazione, l'operatore ha la possibilità di restituire in maniera descrittiva le situazioni che ha avuto modo di osservare, mentre durante la discussione con il genitore, all'operatore è richiesto di supportarlo nella costruzione dei propri significati rispetto le situazioni, e nell'individuazione delle proprie soluzioni.

4.4. Promuovere le relazioni con la rete sociale informale

Negli interventi educativi domiciliari dell'Azienda ULSS n. 1 di Belluno le aree riguardanti il contesto sociale e ambientale della famiglia

e del bambino sono poco conosciute e pochissimo considerate per la progettazione degli interventi. Gli educatori hanno motivato l'assenza del lavoro con la rete sociale informale delle famiglie definendolo come l'ultimo gradino del lavoro educativo domiciliare, per il quale, prima di tutto, si rafforzano gli aspetti riguardanti la genitorialità e le relazioni all'interno del nucleo familiare.

Invece, le indicazioni che provengono dagli studi sull'efficacia degli interventi sottolineano l'importanza di promuovere il sistema di sostegno disponibile nella rete sociale della famiglia (Sheppard, 2009; Ghate *et al.* 2008, Moran *et al.* 2004). Non considerare i legami sociali e la prossimità fra attori sociali rischia di rinchiudere le famiglie tra le mura di casa, senza potenziare i mezzi che possono essere utili per uscire dall'isolamento e dalle difficoltà. Diversi autori (Sellenet, 2006; Milner, O'Byrne, 2005; Prilleltensky, Nelson, 2000) evidenziano come nel lavoro sociale spesso si focalizzi una lettura delle difficoltà basata sulla sola vulnerabilità psicologica, piuttosto che su una più ampia vulnerabilità economica, sociale, culturale, mettendo in atto interventi centrati solo sul singolo. Questi interventi non riescono ad agire sulle condizioni sociali ed economiche che possono aver portato alle difficoltà delle famiglie. Se si ricerca un approccio che eviti di patologizzare le famiglie, è fondamentale favorire l'autonomia delle famiglie valorizzando e ricostruendo i suoi legami con il territorio, attraverso la creazione di una rete sociale positiva che sia di sostegno anche a conclusione dell'intervento (Tuggia, 2009; Milani, Serbati, 2009).

4.5. Rendere partecipe l'altro genitore

Nelle interviste sui singoli progetti, il sostegno dell'altro genitore (di solito il padre) è riferito come facilitante dove presente, come ostacolante dove assente.

La presenza di accordo e coerenza nel messaggio educativo consente al singolo genitore di non sentirsi solo, con tutta la responsabilità e il peso dei problemi e delle scelte educative. Sapere di poter contare sull'appoggio, sulla presenza e sulla partecipazione attiva dell'altro consente anche di migliorare la relazione di ogni genitore con il proprio figlio (Bowlby, 1988, Cyrulnik, 2001; Bronfenbrenner, 1979). Ricercare la partecipazione dell'altro genitore è un passo importante nel lavoro per la promozione delle relazioni sociali informali, probabilmente è anche il primo fondamentale passo. Invece, molte volte la partecipazione dell'al-

tro genitore, e in particolar modo dei padri, viene trascurata lasciata in secondo piano, come se, nel rispetto di un modello di famiglia tradizionale, fosse giusto e corretto assecondare una divisione dei ruoli che vede solo la donna partecipare dell'educazione dei bambini, come se i padri non avessero interesse a essere coinvolti nelle questioni educative dei figli e come se comunque non avessero niente da dire. Invece, interrogarsi sulle modalità più opportune con cui ricercare la partecipazione dei padri appare un elemento molto importante, sia per non lasciare tutta la responsabilità alle madri, sia per il ruolo fondamentale che le figure maschili assumono nello sviluppo socio-emotivo del bambino (Lamb, 1997).

4.6. Il rapporto con la scuola

Anche per quel che riguarda la scuola è confermata la tendenza a focalizzarsi quasi esclusivamente sulle aree interne al nucleo familiare, e quindi, nella gestione dei compiti. I fattori che riguardano le relazioni dei bambini e dei genitori con gli ambiti scolastici al di fuori della casa familiare sono poco considerati. Eppure, il principio per cui la relazione genitore figlio migliora se sostenuta anche da altre relazioni si applica anche alle relazioni che coinvolgono contesti diversi (Milani, 2012; Sellenet, 2012; Milani, Zanon, 2011).

In ogni caso, dal punto di vista quantitativo gli interventi che riguardano l'ambito scolastico sono davvero molto presenti. Gli educatori riconoscono che la scuola assume una posizione centrale per il benessere dei bambini e delle famiglie, e questo giustifica l'elevato impegno nel sostegno per lo svolgimento dei compiti e per il rendimento scolastico per diversi ordini di ragioni. Infatti, i bambini che sono coinvolti e motivati negli impegni scolastici godono di un fattore protettivo importante (Masten, 2006), in quanto sono meno a rischio di abbandono scolastico. Inoltre, il fatto che la scuola non si presenti come un problema non gestibile consente il miglioramento e la distensione del clima familiare (Biehal, 2008).

Questo non significa che è legittimo sostituire i genitori dall'incombenza di seguire i figli negli impegni scolastici, quanto piuttosto che è necessario adoperarsi per individuare con il genitore le modalità più efficaci per gestire tali aspetti. Inoltre, quando un genitore chiede aiuto per le difficoltà scolastiche, non pensa di essere un cattivo genitore: chiedere aiuto per i compiti scolastici del figlio è un fatto accettabile, che non lo fa sentire inadeguato. Dal punto di vista dell'operatore, accogliere questa

richiesta del genitore, supportarlo nel trovare le modalità più adeguate per rispondere alle esigenze del figlio, può anche essere il punto di partenza per discutere altri aspetti importanti della relazione genitore-figlio, quali gli stili educativi o altri interventi che possono supportare la relazione genitore-figlio (Milova, 2010).

4.7. Promuovere l'integrazione professionale

Tra le relazioni che possono influire sul benessere del bambino ci sono anche le relazioni tra professionisti diversi che lavorano con una stessa famiglia. Attraverso le interviste agli educatori è stato possibile rilevare come tali relazioni siano risultate a volte di ostacolo, altre volte di aiuto, in base alla presenza di chiarezza e coerenza delle decisioni tra professionisti. Il rischio degli interventi "a pezzetti" è molto alto, e può portare all'aggravamento della situazione di violenza sul bambino (Barudy, Dantagnan, 2005), attivando processi di violenza secondaria o istituzionale. È dunque importante che i professionisti e gli altri attori (famiglia compresa) sappiano interrogarsi su quale sia la direzione da assumere in vista della realizzazione del progetto di vita di quella famiglia e di quel bambino, mettendo in campo una negoziazione delle strategie più opportune per rispondere alle esigenze di quel bambino e di quella famiglia in maniera univoca e unitaria (Milani, Me, 2009).

5. Conclusioni: la strada che resta da fare

I risultati della ricerca dimostrano come gli interventi educativi domiciliari siano riusciti a rispondere adeguatamente ad alcuni dei bisogni espressi dalle famiglie "a rischio" coinvolte nella ricerca. In particolare, risulta evidente l'impegno nel cercare di creare con le famiglie nuove soluzioni per gestire le condizioni di vita difficili e favorire il mantenimento di un processo ben-trattante per i figli (Pourtois, Desmet, 2008; Barudy, Dantagnan, 2005). Infatti, gli interventi sembrano aver costruito nel tempo un contributo importante per la promozione dell'adeguatezza e dell'autonomia del genitore: tutte le aree che riguardano le competenze del genitore sono migliorate nel tempo in maniera più importante e significativa rispetto alle altre aree. In maniera speculare questo lavoro di rafforzamento delle competenze dei genitori sembra aver creato anche le condizioni per promuovere l'autonomia personale dei bambini a casa e a scuola, che a sua volta è migliorata in maniera sensibile e costante.

Allo stesso tempo, i dati della ricerca hanno messo in luce alcune criticità importanti: in particolare la difficoltà nel favorire i percorsi di partecipazione dei bambini e dei genitori e la difficoltà nel coinvolgere nel lavoro anche aree esterne alle mura domestiche, potenziando le reti formali e informali di supporto.

La presente ricerca ha quindi cercato di creare le condizioni affinché le educatrici avessero la possibilità di interrogarsi su tali criticità e su quali fossero le pratiche più adeguate per rispondere ai bisogni delle famiglie, e attraverso la discussione e il confronto è stato possibile giungere alla definizione di alcuni importanti mediatori di cambiamento. Per raggiungere tale proposito è stato creato un contesto di apprendimento che ha previsto la piena partecipazione dei professionisti nella costruzione dei significati delle prassi da mettere in atto (Varisco, 2002). Il percorso della valutazione ha dunque avuto successo nella creazione di spazi di riflessione che costruirono significati e direzioni nuove per le pratiche professionali, nel proposito di realizzare le condizioni per “intervenire meglio” (Tarabulsky *et al.* 2008).

La ricerca è riuscita solo in parte a supportare i professionisti affinché creassero a loro volta situazioni simili di apprendimento per le famiglie, al fine di creare per esse le condizioni per “vivere meglio”. I dati, infatti, dimostrano come, a fronte di un costante aumento nel coinvolgimento dei genitori, più della metà degli interventi con le famiglie non preveda alcuna modalità di partecipazione. La pista futura per il lavoro con le famiglie dovrebbe quindi prevedere da parte degli operatori un modello partecipativo di intervento, che riesca a realizzare le condizioni che nella presente ricerca hanno consentito di produrre alcuni cambiamenti nelle pratiche professionali, secondo un principio di isomorfismo tra il percorso svolto dai professionisti con i ricercatori e quello che i professionisti stessi sono chiamati a svolgere con le famiglie.

Bibliografia

- Barudy J., Dantagnan M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barudy J., Marquebreucq A. P. (2005): *Les enfants des mères résilientes*. Paris: Solal Editeurs.
- Biehal, N. (2008): Preventive Services for Adolescents: Exploring the Process of Change. *British journal of social work*, n. 38, pp. 444-461.
- Bowlby J. (1988): *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1989.

- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. It. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bunting L. (2004): Parenting programmes: the best available evidence. *Child Care in Practice*, n. 10, pp. 327-343.
- Cyrulnik B. (2001): *I brutti anatroccoli*. Trad. It, Firenze: Frassinelli Editore, 2002
- Dale P. (2004): 'Like a fish in a bowl': Parents' perceptions of child protection services. *Child Abuse Review*, n. 13, pp. 137-157.
- Dallanegra P., Fava E., (2012): *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Darlington Y, Healy K., Feeney J.A. (2010): Challenges in implementing participatory practice in child protection: A contingency approach. *Children and Youth Services Review*, n. 32, pp. 1020-1027.
- Department of Health (2000): *Framework for the assessment of children in need and their families. The family pack questionnaires and scales*. London: The Stationery Office.
- Dumbrill G.C. (2006): Parental experience of child protection intervention: a qualitative study. *Child Abuse, Neglect*, n. 30, pp. 27-37.
- Ghate D., Hauari H., Hollingworth K., Lindfield S. (2008): *Parenting*. London: Youth Justice Board.
- Guba E., Lincoln Y. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kapp S. A., Propp J. (2002): Client satisfaction methods: Input from parents with children in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, n. 19, pp. 227-245.
- Kemp S. P., Marcenko M. O., Hoagwood K., Vesneski W. (2009): Engaging parents in child welfare services: Bridging family needs and child welfare mandates. *Child Welfare*, n. 88, pp. 101-126.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006): Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, n. 59 (4), pp. 381-394.
- Lamb M.E. (1997): *The role of father in child development*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Masten A.S. (2006): Promoting resilience in development: a general framework for systems of care. In R.J. Flynn, P.M. Dudding, J.C. Barber (eds): *Promoting resilience in child welfare*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Milani P. (2009): Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-22.
- Milani P. (2012): Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 25-37.
- Milani P., Ius M. (2010): *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini, resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani P., Me S. (2009): L'esperienza della costruzione delle Linee Guida sull'affido familiare nella regione veneto. Il metodo di lavoro, i contenuti chiave. *Minori Giustizia*, n. 2, pp. 252-265.

- Milani P., Saugo S. (2009): Una scheda per l'educativa territoriale. *Lavoro Sociale*, n. 9(2), pp. 261-275.
- Milani P., Serbati S. (2009): Per costruire insieme genitorialità. Insetto. *Animazione Sociale*, n. 11, pp. 29-59.
- Milani P., Serbati S. (2013): Tutelare il diritto a crescere nella propria famiglia, *Animazione Sociale*, n. 270, pp. 42-51.
- Milani P., Zanon O. (2011): Le relazioni fra servizi educativi e sociali: fattori che ostacolano e fattori che proteggono la crescita dei bambini. In A. Garbarino, A. Nunnari (a cura di): *I diritti delle bambine e dei bambini*. Bergamo: Junior, pp. 61-69.
- Milner J., O'Byrne P. (2005): *L'assessment nei servizi sociali*. Trento: Erickson.
- Milova H. (2010): Working with parents of vulnerable children: can schooling issues be a basis for cooperation? In E.J. Knorth, M.E. Kalverboer, J. Knot-Dickscheit (eds): *Inside out. How interventions in child and family care work*. Apeldorn: Garant.
- Moran P., Ghate D., Van der Merwe A. (2004): *What works in parenting support: a review of the international evidence*. London: DFES.
- Platt D. (2007): Congruence and co-operation in social workers' assessments of children in need. *Child and Family Social Work*, n. 12, pp. 326-335.
- Pope S.M., Williams J.R., Sirls E.A., Lally E.M. (2005): *Family preservation and support services: a literature review and report on outcome measures*. Anchorage: University of Alaska Anchorage, School of Social Work.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2004): *L'educazione post-moderna*. Trad. it. Firenze: Del Cerro, 2007.
- Pourtois J.P., Desmet H. (a cura di) (2000): *Relation familiare et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Premoli S., Mairani D. (2012): Collaborare con la famiglia nei servizi di educativa domiciliare. *Lavoro Sociale*, n. 12 (3).
- Prilleltensky I., Nelson G. (2000): Promoting child and family wellness: priorities for psychological and social interventions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, n. 10, pp. 85-105.
- Rodrigo M.J., Màiquez M.L., Martín J.L., Byrne S. (2008): *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Scriven M. (1995): Logica della valutazione e pratica della valutazione. Trad. It. in N. Stame (a cura di): *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli, 2007.
- Sellenet C. (2006): *L'enfance en danger. Ils n'ont rien vu?* Paris: Editions Belin.
- Sellenet C. (2007): *La parentalité décryptée. Pertinence et dérivés d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Sellenet C. (2012): Représentations et stratégies parentales face à l'école. Entendre la voix des acteurs faibles. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 49-64.
- Serbati S., Giosa G., Milani P. (2012): Évaluer pour mieux intervenir. Évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention

- auprès des familles négligentes. *Revue Internationale Enfances, Familles, Générations*, n. 16, pp. 74-94.
- Serbati S., Milani P. (2012): La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. *MinoriGiustizia*, n. 3, pp. 111-119.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Pivetti M., Gioga G. (2013): Child Well-Being Scales (CWBS) in the assessment of families and children in home-care intervention: an empirical study. *Child & Family Social Work*, Early view.
- Sheppard M. (2009): Social Support Use as a Parental Coping Strategy: Its Impact on Outcome of Child and Parenting Problems-A Six-Month Follow-Up. *British journal of social work*, n. 39, pp. 1427-1446.
- Tarabulsy G.M., Provost M.A., Drapeau S., Rochette E. (2008): Mieux évaluer, mieux intervenir. In G.M. Tarabulsy, M.A. Provost, S. Drapeau, E. Rochette (eds): *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tuggia M. (2009): *Non di solo mamma e papà vivono i figli. Lettera ad un genitore della psicologica generation*. Roma: Armando Editore.
- Utting D., Monteiro H., Ghatge D. (2007): *Interventions for children at risk of developing antisocial personality disorder*. London: PRB.
- Varisco B.M. (2002): *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Walsh F. (1998): *La resilienza familiare*. Trad it. Milano: Cortina Editore, 2008.