

La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi?

Marco Tuggia¹, Ombretta Zanon²

Abstract

La partecipazione delle famiglie ai processi di valutazione e di decisione è un elemento chiave del metodo del Programma P.I.P.P.I. Questo articolo esplora alcune motivazioni del coinvolgimento dei bambini e dei genitori nel lavoro dei servizi di per la tutela, basate sul contributo di teorie, esperienze e ricerche. Per l'efficacia delle azioni di protezione e cura è stato infatti dimostrato che sono particolarmente importanti alcuni fattori, quali: la qualità della relazione tra servizi e famiglie; l'ecologia dello sviluppo umano e della negligenza parentale; l'integrazione della visione dei professionisti con il punto di vista della famiglia per conoscere meglio le loro fragilità e le loro risorse. La seconda parte dell'articolo descrive un esempio di cambiamento epistemologico dei servizi nel rapporto con il bambino e i suoi familiari: il concetto di *bisogno* come *desiderio*, e non come *manca*za o incapacità dei genitori, aiuta i professionisti a comprendere in maniera più approfondita la situazione familiare e a trovare con la famiglia le strategie più idonee e creative per affrontare le difficoltà.

Parole chiave: partecipazione, relazione, epistemologia professionale, negligenza genitoriale, bisogno.

Abstract

Family participation in evaluation and decision-making processes is a key element of the P.I.P.P.I. method. This article explores the motivation for the involvement of children and parents in the work of the child services that is based on the contribution of theories, experiences and researches. These factors have shown to be particularly important for the effectiveness of protection and care actions: the quality of services and families relationship; the ecology of human development, and of parental neglect; the integration of professionals' vision with the family point of view, in order to better know their fragilities and resources. The second part of the article describes one example of the epistemologi-

¹ Pedagogista, formatore e consulente educativo, collaboratore di LabRIEF, ha redatto il secondo paragrafo.

² Psicologa ° Assegnista di ricerca presso LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, ha redatto il primo paragrafo.

cal change of services in the relationship with the child and its parents: the concept of *need* as a *desire*, rather than as a parents' lack or inability, helps the professionals to fully understand the family situation and to find together with the family the most suitable and creative strategies to face the difficulties.

Keywords: participation, relationship, professional epistemology, parental neglect, need.

*Volete sapere quello che ho provato?
La differenza tra "prendere parte" a qualcosa che è già fatto
e "essere parte" di qualcosa che facciamo insieme
(Un genitore al termine dell'esperienza nel Programma P.I.P.P.I.)*

1. L'approccio partecipativo delle famiglie nei percorsi di cura e protezione: ragioni teoriche, etiche e euristiche

Numerosi contributi della letteratura e un repertorio ormai ampio di dati empirici derivanti dall'esercizio riflessivo sull'esperienza nell'ambito della tutela dell'infanzia evidenziano che il principale indicatore di efficacia degli interventi a favore delle famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità – e che per questo faticano a rispondere positivamente ai bisogni evolutivi dei figli – sia il coinvolgimento diretto e sistematico dei genitori e dei bambini nell'analisi delle loro condizioni attuali e nelle decisioni che vengono assunte per migliorarle (Dawson, Berry, 2002; Holland, 2010; Roose, 2013). Le variabili che incidono maggiormente sugli esiti del percorso di accompagnamento non sembrano infatti dipendere da una presunta "gerarchia di validità" tra approcci teorici o pratici adottati dagli operatori, quanto dalla qualità della relazione che si stabilisce tra i professionisti dei servizi e i componenti delle famiglie (Burford, 2010; Contini, Manini, 2007; Norcross, Wampold, 2011). La tipologia di interazioni che maggiormente innesca in tutti gli attori della relazione dei processi di trasformazione e apprendimento può essere pertanto collegata a un rapporto implicativo e circolare tra famiglie e professionisti, che potrebbe essere definito di *co-evoluzione* (Fruggeri, 2007) o di *invenzione* (Formenti, Caruso, Gini, 2008), dal momento che «le scelte, le storie, le possibilità nascono allora dalla relazione, si sviluppano con essa nel tempo e creano un nuovo mondo prima impensabile, o comunque indicibile» (ivi, p. 15). D'altra parte, fin dal loro esordio, le teorie sulla comunicazione hanno enfatizzato l'impatto che la modalità con cui un

messaggio è codificato produce sui processi che facilitano o ostacolano la sua comprensione e accettazione da parte dell'interlocutore come un elemento che non minaccia la propria identità e autostima (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967).

Le recenti integrazioni della teoria dell'attaccamento in età adulta suggeriscono, inoltre, che partecipare a interazioni caratterizzate da valorizzazione da parte dell'altro e reciprocità di scambi consente ai genitori che hanno vissuto esperienze familiari difficili nella propria infanzia di sperimentare in maniera parzialmente riparativa legami percepiti come sicuri, che possono per questo contribuire a modificare i *patterns* interpersonali consueti e a migliorare la qualità delle relazioni nell'intero sistema familiare e dell'accudimento dei figli (Byng Hall, 1998). In coerenza con questa cornice teorica, che ha trovato ampio sviluppo a livello internazionale nel lavoro socio-sanitario e educativo a favore delle famiglie più fragili (Arnkil, Sikkula, 2012; Chamberland *et al.*, 2012; Lacharité *et al.*, 2014; Parker *et al.*, 1991), si è da tempo diffusa anche nel contesto italiano dei servizi alla persona una concezione della cura e della protezione che assume atteggiamenti e metodi di *caring* piuttosto che di *curing* (Fogheraier, 2012) e che si incarna concretamente nell'utilizzo di tecniche dialogiche e di coinvolgimento diretto dei familiari (Bastianoni, Taurino, Zullo, 2011; Dallanegra, Fava, 2012; Maci, 2011).

D'altro canto, nella quotidianità del lavoro con le famiglie è ancora ravvisabile uno scarto più o meno ampio tra quanto viene ormai unanimemente dichiarato e auspicato dal sistema dei servizi e dai singoli professionisti in termini di cooperazione con le famiglie e quanto effettivamente avviene nell'interazione con i cosiddetti "utenti". Vengono infatti non di rado rilevate situazioni di incomprensione e di parziale o mancata costruzione dell'alleanza tra operatori e familiari, che possono produrre anche degli esiti di aperta conflittualità o di *drop out* delle famiglie, qualora il loro accesso ai presidi di aiuto sia stato di tipo spontaneo. Sembra in questo senso confermarsi il fenomeno di un *gap* persistente tra «teorie dichiarate» e «teorie-in-uso» nei sistemi organizzativi, approfondito in particolare da Argyris e Schön (1996), secondo cui la presenza di strategie conservative dell'esistente, che agiscono a livello cognitivo-culturale e sistemico-organizzativo e che sono per gran parte implicite, ostacola la traduzione effettivamente operativa di assunti che sono in realtà astrattamente condivisi, come l'opportunità della partecipazione dei genitori e dei bambini ai percorsi che li riguardano direttamente. In un approccio riflessivo e autovalutativo dell'agire professionale (Dewey, 1933, trad. it. 1961; Knowles, 1973, trad. it. 1990; Mortari, 2003), la

lettura di questa dissonanza è in grado di generare degli interrogativi rispetto innanzitutto alla postura degli operatori nella relazione con le famiglie negligenti e alle direzioni possibili di innovazione delle pratiche. Al fine di promuovere la partecipazione dei bambini e dei genitori al proprio processo di accompagnamento come diritto realmente esigibile, il Programma P.I.P.P.I. ha assunto la sfida di elaborare nei servizi nuove forme di conciliazione tra teorie, ricerca e pratiche (Bove, 2009; Milani, 2015; Sità, Bove, 2016), attraverso lo sviluppo di due dimensioni complementari: a) le azioni formative, iniziali e continue, dedicate ai professionisti; b) l'approccio metodologico della valutazione partecipativa e trasformativa con le famiglie all'interno dell'équipe multidisciplinare (Milani *et al.*, 2015; Milani, Serbati, 2013). In particolare, nell'ambito della formazione, vengono realizzati, nel corso dell'intero Programma, degli incontri collettivi periodici di "tutoraggio" tra professionisti responsabili delle famiglie e appartenenti alle diverse aree disciplinari del lavoro di cura con ricercatori dell'Università. In questi appuntamenti periodici sono proposte attività e tecniche per favorire la narrazione critica e *inter-soggettiva* (Atkinson, 1995; Lave, Wenger, 1991) dell'esperienza con le famiglie, con l'obiettivo di "perturbare" e trasformare le proprie rappresentazioni culturali rispetto alle potenzialità insite comunque nelle vulnerabilità che caratterizzano i percorsi di vita di molti bambini e genitori (Zanon, 2016). L'apertura semantica del concetto di *partecipazione* in contesti formativi interdisciplinari favorisce allora l'esplicitazione e la declinazione operativa delle ragioni che stanno alla base dell'approccio inclusivo di bambini e genitori, su cui si possono innestare la coerenza e l'integrazione delle diverse visioni e interventi professionali a favore della stessa famiglia.

Oltre alle motivazioni teoriche ispirate alla prospettiva ecologica e della resilienza, le radici *etiche* dei processi partecipativi possono essere considerate come lo sfondo connettore dell'intervento di cura e protezione, facendo necessariamente riferimento a una concezione della persona come soggetto competente e agente del proprio cambiamento. Tale prospettiva attinge a sua volta a una pluralità di contributi disciplinari, recentemente anche in ambito giuridico, soprattutto per quanto riguarda l'ascolto del punto di vista dei bambini nelle scelte che li riguardano (Biancardi, Talevi, 2011; Bianchi, 2011), accomunati dalla fiducia nella natura potenzialmente trasformativa e autoderminata del soggetto, anche se è anagraficamente "piccolo" (Clark, Moss, 2014). Da tale premessa deriva un'accezione di "aiuto" da parte dei servizi a favore dei singoli o dei sistemi relazionali (familiari e comunitari) con una finalità di *empowerment*.

werment e di sviluppo della *capability* (Sen, 2003), in cui ogni esperienza è tanto più evolutiva quante più alternative si rendono disponibili e realizzabili per la persona in risposta ai bisogni emersi (Varela, 1990). Tale paradigma invita innanzitutto a sospendere da parte dei professionisti gli automatismi interpretativi e le azioni sostitutive o istruttive che possono risultare *dis*-abilitanti per chi ne è “destinatario” (Illich, 1977), facilitando al contrario in chi sta attraversando delle fatiche esistenziali la riappropriazione di proprie risorse temporaneamente disattivate, l’accesso a nuovi fattori di protezione e l’apprendimento di competenze riflessive, decisionali e concrete rispetto alla propria vita (Rogers, 1951).

Le motivazioni di ordine *euristico* delle pratiche partecipative afferiscono prevalentemente alla componente soggettiva della propria conoscenza, che si attiva inevitabilmente anche nei processi messi in atto dai professionisti per valutare una situazione familiare. L’approccio costruttivista ha teorizzato come nell’atto del “guardare” sia necessariamente insita un’attività di selezione e classificazione dei dati, che tende a *pre*-giudicare la presunta neutralità dell’osservatore e rende qualsiasi atto di conoscenza non solo parziale, ma anche facilmente passibile, se non regolato dalla pensosità e dal confronto intersoggettivo, di distorsioni ed equivoci. Nella filastrocca *Il sole nero*, Rodari (1964) dimostra, con la sua caratteristica sagacia poetica, come il fatto di non verificare la propria comprensione, chiedendo direttamente alla persona che è autrice del messaggio che ci aiuti a decodificare correttamente quello che intende trasmettere, ci esponga facilmente al rischio di errori nell’analisi della situazione (in questo caso interpretare il sole nero raffigurato da una bambina come indicatore della sua depressione o di un difetto alla vista), che a loro volta portano ad assumere decisioni non pertinenti con il bisogno attivo e che quindi si rivelano inutili, inefficaci o, peggio, dannose per la persona (come, nel caso della poesia citata, avviare con la bambina un percorso terapeutico o effettuare un controllo oculistico). Chiedere alla bambina cosa avesse disegnato (che nelle sue intenzioni era un’eclissi di sole) avrebbe in prima istanza rassicurato gli adulti sulle sue presunte disfunzionalità, facendo nel contempo emergere le sue notevoli capacità ideative e grafiche. Assumere un approccio fenomenologico nei confronti della conoscenza della realtà, e nello specifico di un microcosmo familiare, invita pertanto a conferire statuto di validità e “verità” all’esperienza soggettiva e alla relativa narrazione di tutti gli attori, cercando in questo modo di cogliere «la realtà come si manifesta al soggetto all’interno di un contesto sociale e culturale [...], che ne cerca le strutture essenziali e invariabili» (Sità, 2012, p. 17). D’altra parte, già a partire dagli anni Ottanta

dello scorso secolo si è affermata l'esigenza di integrare la valutazione delle capacità dei genitori nel prendersi cura dei propri figli con l'accesso alle componenti più interne e simboliche del *parenting*, che non sono riconducibili esclusivamente ai comportamenti direttamente osservabili, vale a dire a quello che i genitori fanno o non fanno (Abidin, 1992; Siegel, McGillicuddy-De Lisi, 2002). L'esplorazione della semantica personale sottesa alla maternità e alla paternità (aspetti culturali legati alla storia personale e intergenerazionale o all'appartenenza etnica, linguistica o religiosa, valori, emozioni, stili di attribuzione, percezioni di autoefficacia, progetti, sogni e desideri per sé e per i propri figli ecc.) richiede allora necessariamente di interpellarne i titolari, predisponendo le condizioni (spazi, tempi, relazioni, strumenti) che li aiutino a narrare e a narrarsi, in un processo che è prima di tutto di autocomprensione e di autoriflessività per chi è autorizzato e incoraggiato – magari per la prima volta – a dire e che diventa per questo già un intervento di supporto. In tale modalità comunicativa si inverte la tradizionale asimmetria di potere tra servizi e utenti e il contributo partecipativo di questi ultimi, quasi paradossalmente, risponde più a un bisogno dei professionisti di disporre di informazioni appropriate e sufficienti per poter svolgere il proprio lavoro, piuttosto che solo a una richiesta delle famiglie o a un'istanza genericamente e ideologicamente democratica.

2. Esempi di nuovi sguardi e pratiche degli operatori per la partecipazione delle famiglie: dal bisogno come carenza al bisogno come desiderio

In base a quanto affermato fin qui, si può sostenere l'ipotesi che le competenze degli operatori utili per costruire un'alleanza con le famiglie non facciano riferimento prioritariamente all'ambito dell'azione, ma afferiscano anzitutto alla dimensione di riflessione *nelle* e *sulle* pratiche professionali (Schön, 1983), a partire dall'ascolto attento e continuo di sé e dell'altro nella relazione. All'interno di questa postura critica, risulta fondamentale l'esplorazione della concezione che i professionisti hanno del costruito di *bisogno* delle famiglie a cui sono chiamati a rispondere con il loro intervento, che condiziona la percezione del proprio ruolo, la relazione con le persone di cui si occupano e la scelta di metodologie e strumenti. Se ci fosse chiesto, ad esempio, facendo riferimento alla sfera personale o a quella di un familiare (come nostro figlio) di trovare dei termini da associare al loro *bisogno*, è molto probabile che risponderemmo utilizzando parole come *desiderio*, *aspirazione*, *diritto*. Se fosse

riproposta la stessa richiesta, ma in qualità di operatori che identificano le necessità dei loro utenti, è altrettanto probabile che le associazioni prodotte sarebbero diverse: è più facile infatti che alla mente affiorino significati come *manca*za, *care*za, deficit, *proble*ma. Dalla rilevazione di questa prima discrepanza nascono degli interrogativi: perché il nostro bisogno personale o quello di nostro figlio richiamano l'idea del movimento, della tensione e della motivazione, fino a spingerci ad affermare che è un diritto che chiede di essere rispettato, mentre il bisogno degli utenti rimanda quasi automaticamente a un'idea di staticità, difficoltà, vuoto, assenza, incapacità, in altre parole di "careza"? Di questo fenomeno ha parlato in termini provocatori McKnight (1977, trad. it. 2008), affermando che da quello che gli operatori dei servizi alla persona tendono a pensare rispetto ai bisogni scaturiscono alcuni effetti potenzialmente *dis*-abilitanti nei destinatari dei loro interventi. In altre parole, l'assunzione di un ruolo professionale di tutela non solo conduce più facilmente a *nominare* – contribuendo quindi a *costruire* – i fenomeni in maniera diversa da quella di uso comune, ma induce anche a interpretarli e a connotarli in forma inevitabilmente condizionata dal punto di osservazione dipendente dal proprio specifico lavoro. È possibile rinvenire tracce di questi rischi anche nella documentazione prodotta dagli operatori sociali, vale a dire nel linguaggio utilizzato per le relazioni, osservazioni, valutazioni e progettazioni. Per capire la portata di questo condizionamento è utile fare ricorso a un esempio ispirato alla realtà, in cui viene messo a confronto il messaggio di una mamma che parla di sua figlia e la comunicazione di questo stesso genitore che, nel suo ruolo professionale di educatrice, parla di una bambina che sta seguendo a casa:

Franca (in qualità di genitore):

Mia figlia Elena fino a oggi ha fatto i compiti scolastici pomeridiani nella sua cameretta. Ora, però, che ha compiuto 10 anni, ha bisogno di uno spazio tutto suo dove poter studiare senza essere disturbata dal fratellino. Quindi sto cercando di riorganizzare la casa in modo da assicurarle uno spazio più adatto.

La stessa Franca (in qualità di educatrice domiciliare):

Giovanna non ha a disposizione un posto adeguato dove svolgere i compiti scolastici del pomeriggio. Quando vado da lei, siamo costrette a stare nella sua cameretta, mentre la sorella più piccola continua a giocare e a disturbarla. A causa di questo, Giovanna si distrae frequentemente e perde la concentrazione. La mamma non sembra preoccuparsene e, quando le ho posto il problema,

mi ha risposto che la casa è piccola e che non ha idea di come trovare una soluzione. Non sembra consapevole della difficoltà della figlia e di come questa situazione influisca negativamente sul suo rendimento scolastico.

Dal raffronto tra i due testi risulta evidente come il *bisogno* simile delle due bambine assuma un significato diverso a seconda del ruolo e del contesto in cui Franca si trova a guardare la realtà: le parole dell'educatrice fanno infatti intendere prima di tutto che, mentre la figlia ha un *bisogno* che richiede di essere soddisfatto, l'altra bambina ha un *problema*. In secondo luogo, la professionista attribuisce questa difficoltà all'incapacità della mamma di riconoscerlo e alla sua probabile incuria educativa: il bisogno della bambina è così diventato un *problema*, alla cui origine vi è una *carenza* della mamma. Le parole di McKnight (1977, trad. it. 2008) suffragano questa analisi: «Il secondo effetto disabilitante, provocato dal modo in cui i professionisti definiscono i bisogni, sta nell'attribuzione di ogni cosiddetta manchevolezza all'utente in quanto tale: come se si trattasse di una proprietà personale» (ivi, p. 81). Nel caso di genitori che sono stati valutati come incapaci di soddisfare i bisogni dei loro figli, l'assunzione di una logica lineare di causa-effetto può infatti generare nell'operatore il giudizio che vi sia un'intenzionalità in questa manchevolezza o negligenza, di fronte alle quali spesso si può fare poco altro – o a volte addirittura nulla – se non intervenire al posto di chi avrebbe il dovere di farlo. Una pericolosa conseguenza operativa di questo modo di guardare le situazioni nei servizi che si occupano di bambini e famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità consiste nel pensare che il problema rilevato possa essere affrontato solamente con il portatore del bisogno, cioè il bambino, senza il coinvolgimento e il contributo dei suoi genitori, di conseguenza isolandolo dal sistema di relazioni entro cui il bisogno si esprime. Così è stato, nell'esempio sopra riportato, per l'educatrice, che ha pensato di risolvere il problema di Giovanna portandola a fare i compiti in biblioteca, vale a dire in uno spazio esterno alla casa.

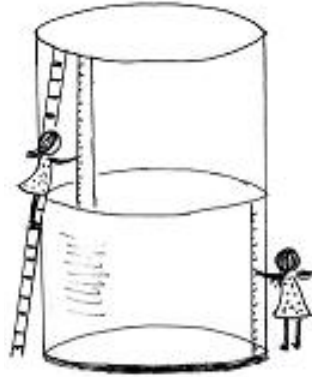
Per approfondire tale dinamica, può essere utile lasciarsi interrogare dall'osservazione di un'immagine (v. Fig. 1), chiedendosi quali suggestioni evochi.

Una prima associazione possibile richiama la tradizionale questione del *bicchiere mezzo vuoto* o *mezzo pieno*, ossia l'idea di uno sguardo sulla realtà più attento e orientato a evidenziare i punti di forza o, all'opposto, i punti di debolezza di una determinata situazione. Una visione di questo tipo, prudente e razionale, induce l'osservatore a *misurare* ciò che osser-

Figura 1.



Figura 2.



va, ossia a valutare quanto un determinato fenomeno sia vicino o lontano rispetto a un'unità di misura esterna alla situazione particolare, esistente quindi al di là della situazione stessa e culturalmente determinata, che viene utilizzata come punto di riferimento che si presume "esatto". La figura 2 rappresenta in maniera più esplicita tale modalità di leggere la situazione: da un lato c'è una persona che si preoccupa di misurare quanta acqua manca nel bicchiere, mentre l'altra è intenta a registrare quanta vi è già contenuta.

L'immagine iniziale (v. Fig. 1) è però diversa: la presenza di un bambino all'interno del bicchiere rende la cosa assai più complessa e in parte inquietante. Siamo così invitati a una maggiore profondità nell'analisi, perché il procedere per misurazione ci ha fatto perdere di vista che dentro al bicchiere c'è un bambino. È come se, presi dal compito di valutare, ci si sia limitati a vedere la figura in primo piano, relegando nella nostra attenzione tutto il resto sullo sfondo, secondo le regole proposte dalla teoria della *Gestalt*. Se, invece, oltre al bicchiere, si mantiene al centro dell'osservazione anche il bambino, una seconda interpretazione potrebbe suggerire che a lui manchi poco meno della metà del liquido necessario a colmare il bicchiere. La mancanza di acqua in questo caso può suggerire l'idea di un'assenza o un'incompiutezza nella sua vita e che solo un bicchiere pieno sarebbe un appropriato indicatore della sua felicità. È evidente che, nonostante lo sforzo fatto per includere il bambino nella valutazione, non ci si è discostati molto dalla prima lettura: ci troviamo nuovamente di fronte a un'immagine che rappresenta per noi un problema, dal momento che al bambino *manca* qualcosa. Provando a procedere oltre, si potrebbe supporre, all'opposto, che il

bambino stia cercando di uscire dal bicchiere con lo scopo di evitare di annegarvi dentro. Un'apparente insufficienza parlerebbe allora di una via di salvezza: ciò che manca alla pienezza del bicchiere rappresenta una via verso la possibilità di raggiungere una condizione migliore. L'assenza, quindi, non è più vista come un problema, bensì come la sua soluzione. È possibile un'ulteriore interpretazione, forse più radicale; vi è, nell'immagine, un particolare molto importante: il bambino ha lo sguardo rivolto verso l'alto. Questo elemento potrebbe essere letto come il desiderio del bambino di superare la sua situazione attuale, non necessariamente perché in essa si trovi a disagio, ma perché è in atto una naturale ricerca di miglioramento e di realizzazione personale. Il *mezzo vuoto* non è più così considerato come misura di ciò che manca e nemmeno come indicatore dell'esistenza di un problema, ma neanche, e non solo, come possibile soluzione al problema. Il *mezzo vuoto* è assunto come spazio di crescita, rinnovamento, evoluzione e completamento: vale a dire, l'assenza come il possibile, che svuota di senso la retorica del bicchiere mezzo pieno o mezzo vuoto. La questione non è più quella – o solo quella – di avere una visione negativa o, all'opposto, positiva della realtà, bensì di un vuoto e un pieno che possono essere al contempo letti sia come risorsa che come limite. Ciò che acquista importanza è lo sguardo con cui ci si rivolge a queste due dimensioni. Ma c'è ben di più: la pienezza o la mancanza, non più utilizzate come indicatori di problemi e di carenze, possono parlarci invece dell'esistenza di veri e propri *desideri*. La trasformazione dello sguardo chiede pertanto di soffermarsi sul processo che permette di vedere il bisogno come desiderio. Si presenta di seguito, a questo riguardo, un nuovo esempio, tratto dalla pratica del lavoro educativo:

Paolo, un bambino di sette anni, quando nel pomeriggio ha fame (bisogno), va nella dispensa in cucina dove trova prevalentemente confezioni di merendine e sacchetti di patatine. Il bisogno di Paolo è quindi soddisfatto, anche se questo non corrisponde ai canoni di una corretta alimentazione. Giuseppe, il suo educatore domiciliare, chiede a Paolo se gli piace fare la merenda in questo modo e se desidererebbe mangiare qualcosa di diverso dalle merendine e dalle patatine. Paolo risponde che queste gli piacciono molto, ma che è stanco di mangiare sempre le stesse cose. Giuseppe chiede allora a Paolo cosa gli piacerebbe assaggiare di diverso e lui risponde che desidererebbe anche del gelato, del dolce al cioccolato e un panino col formaggio. Giuseppe racconta a Ilenia, la mamma di Paolo del desiderio del figlio e la signora è molto sorpresa: pensava che Paolo volesse solo patatine e merendine. Giuseppe propone di acquistare questi nuovi alimenti o gli ingredienti per realizzarli. Ilenia è d'accordo, ma dice che non è

capace di preparare il dolce al cioccolato. Giuseppe risponde che lui lo sa fare e propone di prepararne uno assieme anche a Paolo. Mamma e figlio sono entusiasti della proposta.

Questa vignetta educativa mostra una grande rivoluzione nel modo di procedere da parte dell'educatore: egli rinuncia a uno dei poteri più forti dei professionisti dell'aiuto, ossia, come introdotto sopra, al diritto di *definire un problema*. Egli non si ferma infatti all'analisi del bisogno del bambino e alla valutazione del suo modo di soddisfarlo (le scelte alimentari della madre), elementi che porterebbero a concludere che siamo in presenza di una carenza e probabilmente di una negligenza genitoriale, ma decide invece di dare parola al bambino per vedere se in lui si celi un desiderio che apre degli spazi di trasformazione che possono poi essere condivisi con la sua famiglia. Questo atteggiamento mentale – che diventa strategia operativa – offre inoltre la possibilità all'educatore di contrastare la naturale ma rischiosa attribuzione di una responsabilità alla madre di quanto sta vivendo Paolo. L'educatore, confrontandosi con il genitore e mettendo in circolo quanto egli ha conosciuto parlando con il bambino, sceglie di ampliare lo spazio di riflessività della mamma e di esplorare con lei nuove possibilità e di affiancarla, offrendole il supporto necessario per intraprenderle. L'operatore interrompe così il circolo vizioso e a volte perverso che lega l'esperto al suo utente, in una dinamica relazionale che spesso si conclude con un vincente e un perdente e rinuncia a essere il principale attore attorno a cui girano le comparse, sforzandosi di mantenere al centro della scena non sé stesso, con le proprie unità di misura e categorie interpretative della realtà, bensì le persone che ha la responsabilità di accompagnare. Così facendo, l'educatore, da rilevatore di carenze e risolutore di problemi, da colui che *si prende in carico* i problemi dei suoi utenti, secondo la diffusa terminologia ancora utilizzata nel lavoro sociale, diventa un *facilitatore di processi* di cambiamento e promuove intenzionalmente il passaggio da un *expert knowledge*, secondo cui sono i servizi competenti a definire e decidere sulla situazione, a un *local knowledge*, che riconosce come siano i familiari stessi i primi conoscitori delle proprie difficoltà e capacità (Geertz, 1973). Può riuscire in questo perché ha uno sguardo *di-vergente* sui bisogni e li guarda come *desideri* che attendono di essere portati alla luce, nominati e ascoltati, per divenire motori di cambiamento (Tuggia, 2016).

3. Conclusioni

L'accento posto nei paragrafi precedenti sull'epistemologia professionale, come variabile in grado di incidere in più larga misura sulla modificazione in prospettiva partecipativa delle pratiche dei servizi con le famiglie negligenti, ribadisce l'importanza di garantire per i professionisti degli spazi riflessivi sistematici finalizzati alla «cura della mente» (Mortari, 2013) e allo sviluppo di nuove competenze culturali e metodologiche. Suggerisce a questo proposito Reggio:

È quindi essenziale che a movimenti di azione – peraltro irrinunciabili – si alternino momenti di pausa. Il sostare nella situazione, il permanere in essa sospendendo l'azione è esso stesso movimento, giacché permette di vivere l'esperienza, di non rifuggerne, di non evitarla. In molti casi stare senza agire risulta più impegnativo del prendere iniziative (2010, p. 87).

Numerose teorizzazioni hanno infatti dimostrato che un apprendimento “reale”, vale a dire che abbia ricadute significative sul proprio agire, comporta necessariamente un processo “correttivo” delle proprie prospettive di significato (Bateson, 1972; Kolb, 1984; Mezirow, 1991), che attiva facilmente dei meccanismi automatici di difesa della propria identità professionale e insieme anche della propria immagine personale. Riconoscere e *de-costruire* per *ri-costruire* (almeno parzialmente), da parte degli operatori, la cornice personale di credenze, concetti e valori sottesi alla propria professionalità non è un'operazione che possa quindi compiersi agevolmente in solitudine o come *insight* immediato di esperienze isolate. Assumere nei servizi per la cura e la protezione una posizione caratterizzata dall'*epoché*, sospendendo il giudizio e l'urgenza dell'intervento unidirezionale per farsi aiutare nella comprensione della situazione familiare dai suoi protagonisti diretti (genitori e bambini) richiede pertanto ai professionisti di poter contare su regolari occasioni di confronto intersoggettivo e di aiuto reciproco tra pari nell'analisi di casi che abbiano avuto uno sviluppo positivo o che abbiano presentato delle complessità. In tali *setting* riflessivi e collettivi, il beneficio cognitivo e il conforto affettivo di far parte di una «comunità di pratiche» (Lave, Wenger, 1991; Zucchermaglio, Alby, 2005) contribuiscono infatti a compensare l'impegno imposto dal cambiamento e la temporanea incertezza indotta dalla messa in discussione dei riferimenti consueti, facilitando la costruzione di nuovi apprendimenti. Appuntamenti periodici di formazione continua, momenti di monitoraggio e supervisione – meglio se in

forma interprofessionale – e incontri in équipe, nei quali si ripercorrono criticamente e si rivedano non solo le prassi, ma anche le ragioni e i pensieri che le hanno originate, sono pertanto le condizioni formative, importanti al pari di quelle organizzative, perché gli operatori possano esercitare efficacemente anche le funzioni più strettamente tecniche legate al proprio ruolo. Contesti in cui siano incoraggiate nel gruppo degli operatori, con la presenza di facilitatori interni o esterni ai servizi, la narrazione di eventi e la negoziazione di linguaggi e significati innescano così, in maniera isomorfa rispetto a quanto accade nel lavoro con le famiglie, un processo di supporto e comprensione degli stessi professionisti nelle loro capacità e fatiche quotidiane. La legittimazione e l'espressione di *bisogni* e *desideri* anche degli operatori sostiene nei servizi una più solida intenzionalità nelle scelte professionali, alimenta la dimensione motivazionale e rinforza i processi empatici nei confronti delle fragilità e delle potenzialità che riguardano non solo le famiglie negligenti, ma qualsiasi sistema umano.

Riferimenti bibliografici

- Abidin R.R. (1992): The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 21, pp. 407-412.
- Argyris C., Schön D.A. (1996): *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Trad. It. Milano: Guerini, 1998.
- Arnkil T.E., Seikkula J. (2012): *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trad. It. Trento: Erickson, 2013.
- Atkinson R. (1995): *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (2011): *Genitorialità complesse*. Milano: Unicopli.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. It. Milano: Adelphi, 1976.
- Biancardi M.T., Talevi A. (a cura di) (2011): *La voce dei bambini nel percorso di tutela*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi D. (2011): *L'ascolto dei bambini*. Roma: Carocci.
- Byng Hall J. (1998): *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Bove P. (a cura di) (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazione metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Burford G. (2010): Famiglie che partecipano, Per l'inclusione sociale di bambini e ragazzi. *Lavoro Sociale*, 1, pp. 7-18.

- Chamberland C. et al. (2012): *Recherche évaluative de l'initiative AIDES. Rapport final d'évaluation*. Montréal: Université de Montréal.
- Clark A., Moss P. (2014): *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Trad. It. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni, 2014.
- Contini M.G., Manini M. (2007): *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Dallanegra P., Fava E. (2012): *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dawson K., Berry M. (2002): Engaging Families in Child Welfare Services: An Evidence Based Approach to Best Practice. *Child Welfare*, 81, pp. 293-317.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione dl rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Folgheraiter F. (2012): *La logica sociale dell'aiuto Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Erickson.
- Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008): *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fruggeri L. (2007): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Geertz G. (1973): *Interpretazioni di culture*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 2008.
- Holland S. (2010): *Engaging Children and Their Parents in the Assessment Process*. In: J. Horwath. (Ed.), *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp.115-156.
- Illich I. (a cura di) (1977): *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trad. It. Trento: Erickson, 2008.
- Knowles M. (1973): *Quando l'adulto impara*. Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 1990.
- Kolb D. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Lacharité C. (2014): *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Guide de programme*. Trois-Rivières (Québec): CEIDDEF/UQTR.
- Lave J., Wenger E. (1991): *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trad. It. Trento: Erickson, 2006.
- Maci F. (2011): *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*. Trento: Erickson.
- McKnight J. (1977): *Assistenti sociali disabilitanti*. In: I. Illich (a cura di) *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trad. It. Trento: Erickson, 2008, pp. 73-91.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Milani P. (2015): *Analyse réflexive et co-construction des pratiques entre chercheurs et praticiens pour co-construire l'intervention entre praticiens et familles: questions et défis pour la recherche et la formation*. In: G. Seraphin (Dir.):

- Observer l'enfance en danger: articuler recherche et pratique en protection de l'enfance.* Paris: La Documentation Française, pp.15-25.
- Milani P., Di Masi D., Ius M., Serbati S., Tuggia M., Zanon O. (2015): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del Programma.* Padova: Becco Giallo.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013): *Aver cura della vita della mente.* Roma: Carocci.
- Norcross C., Wampold B.E. (2011): Evidence-based therapy relationship: Summary Report of the Division 29 – Task Force. *Psychotherapy*, 38, pp. 345-497.
- Parker R. et al. (1991): *Looking after children: Assessing Outcomes in Child care.* London: HMSO.
- Reggio P. (2010): *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale.* Roma: Carocci.
- Rogers C. (1951): *La terapia centrata sul cliente.* Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1971.
- Roose R. (2013): From parental engagement to the engagement of social work services: discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child and Family Social Work*, 18, pp. 449-457.
- Rodari G. (1964): *Il libro degli errori.* Torino: Einaudi.
- Schön D. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Trad. It. Bari: Dedalo, 1993.
- Sellenet C. (2007): *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept.* Paris: L'Harmattan.
- Sen A. (2003): *La libertà individuale come impegno sociale.* Trad. It. Bari: Laterza, 2009.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili.* Roma: Carocci.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa.* Roma: Carocci.
- Siegel I.E., McGillicuddy-De Lisi A.V. (2002): *Parent Beliefs are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model.* In: M.H. Bornstein (Ed.): *Handbook of Parenting.* London: Lawrence Erlbaum, pp. 485-508.
- Sità C., Bove C. (2016): Collegare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry* collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 44, pp. 57-72.
- Tuggia M. (2016): L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione Sociale*, 1, pp. 77-85.
- Varela F. (1990): *Un know-how per l'etica.* Trad. It. Bari: Laterza, 1992.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967): *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi.* Trad. It. Roma: Astrolabio, 1971.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni.* Roma: Carocci.
- Zuccheraglio C., Alby F. (2005): *Gruppi e tecnologie al lavoro.* Roma-Bari: Laterza.