

## **La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative<sup>1</sup>**

*Matteo Tracchi<sup>2</sup>, Sara Serbati<sup>3</sup>, Katia Bolelli<sup>4</sup>, Daniela Moreno<sup>5</sup>,  
Ombretta Zanon<sup>6</sup>, Paola Milani<sup>7</sup>*

### **Abstract**

Approfondendo alcuni aspetti teorici e metodologici della formazione rivolta ai professionisti dei servizi territoriali coinvolti nella ricerca "RdC03" ("Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni"), l'articolo presenta uno specifico strumento di osservazione e la proposta metodologica e formativa di utilizzo. Contestualizzando l'osservazione educativa e le relative dimensioni della quotidianità, dialogica e relazionale, il contributo apre a una riflessione sulle competenze

---

<sup>1</sup> Il testo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli Autori che, a vario titolo, fanno parte del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova (*per la suddivisione specifica dei Paragrafi si rimanda alle note successive; inoltre, laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note si intendono a cura degli Autori, N.d.R.*).

<sup>2</sup> Ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autore dei par. 1, 3.

<sup>3</sup> Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice dei par. 2, 3.2.

<sup>4</sup> Dottoranda in Pedagogia sociale presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma e borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice del par. 3.3.

<sup>5</sup> Dottoranda in Scienze pedagogiche, della Formazione e dell'Istruzione presso l'Università degli Studi di Padova, è Autrice del sottopar. 3.1.

<sup>6</sup> Docente di lavoro sociale presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), collabora con il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare nel gruppo scientifico del programma P.I.P.P.I., è Autrice delle *Conclusioni*.

<sup>7</sup> Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, è Autrice dell'*Introduzione*.

relazionali e comunicative che, pur avendo un loro specifico professionale nell'educatore, possono divenire uno strumento operativo condiviso che l'insieme dei professionisti educativi, sociali e socio-sanitari mette in campo nelle pratiche di accompagnamento delle famiglie e dei bambini nei percorsi di inclusione sociale.

**Parole chiave:** formazione, educatori, servizi territoriali, famiglie, competenze relazionali e comunicative.

### Abstract

Looking at key theoretical and methodological aspects of the training targeting territorial service professionals involved in the "RdC03" research (Citizens' income 0-3: inter-relationships between income, parenting and development of children aged 0-3 years), the article focuses on a specific observation tool and the methodological and training proposal for its use. By contextualizing the educational observation and its three related dimensions (of everyday life, dialogical and relational), the paper opens up a reflection upon relational and communicative competences which, despite having their own specificity in the role embodied by educators, can become a shared operational tool that all educational, social and socio-health professionals employ in their practices with families and children towards social inclusion.

**Keywords:** educators, territorial services, families, relational and communicative competences.

### Introduzione

Il D.L. 4/2019 istitutivo del Reddito di Cittadinanza (RdC), la misura nazionale di «inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, p. 7), prevede che ogni cittadino che ha accesso alla misura riceva un beneficio economico unito a un insieme di beni e servizi garantiti da un Patto di Inclusione Sociale (PaIS) per i singoli e le famiglie più lontane dal mercato del lavoro, e da un Patto per il Lavoro (PaL) che si attiva per coloro che manifestano bisogni connessi alla sola dimensione lavorativa. Come indicato dagli orientamenti attuali relativi alle politiche di contrasto alla povertà (OECD, 2018), questa misura si definisce pertanto per l'integrazione fra politica attiva e passiva, fra trasferimento monetario e accompagnamento di servizi e interventi da parte del sistema di *welfare*.

Nell'ambito del più ampio quadro delle attività legate alla formazione, all'accompagnamento e al monitoraggio degli operatori sociali e socio-educativi impiegati nell'implementazione del Reddito di Cittadinanza, affidate all'Università di Padova da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento

in Educazione Familiare)<sup>8</sup>, ha la responsabilità di una ricerca dal titolo: “Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni” (cosiddetta ricerca “RdC03”).

La finalità generale del disegno di ricerca concerne la valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell’aumento del reddito familiare (componente di politica *passiva*) e della contemporanea partecipazione della famiglia al Patto di Inclusione Sociale (componente di politica *attiva*) che, coinvolgendo la famiglia nell’adesione a un progetto per l’uscita dalla situazione di povertà materiale ed educativa, impegna i servizi territoriali nel rendere disponibili interventi e attività di supporto alla genitorialità e allo sviluppo dei bambini. L’ipotesi che sostiene il disegno di ricerca è che l’intervento dei Patti di Inclusione Sociale, in particolare con i nuclei con figli in età 0-3 anni, possa contribuire a interrompere il ciclo dello svantaggio sociale (REC 112/UE, 2013). Si considera quindi prioritario l’investimento nei primi mille giorni di vita, intercettando precocemente quei bambini che, a causa della condizione di vulnerabilità temporanea o strutturale della famiglia, non ricevono risposte adeguate ai loro naturali bisogni di sviluppo.

Molteplici studi, infatti, hanno documentato l’associazione tra povertà familiare e salute, rendimento scolastico e comportamento dei bambini, dimostrando la correlazione osservata tra povertà e esiti dello sviluppo infantile (Duncan, Brooks-Gunn, 1997; Heckman, 2008). Per questo,

al fine di interrompere il ciclo dello svantaggio sociale e la trasmissione intergenerazionale della povertà, è essenziale integrare il reddito delle famiglie con figli e allo stesso tempo garantire un appropriato sostegno alla funzione genitoriale in modo che si realizzi l’apprendimento di un’attenzione positiva e mirata agli specifici bisogni evolutivi dei bambini, in un contesto sociale che metta a disposizione delle famiglie un insieme qualificato di fattori protettivi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, p. 20).

La ricerca “RdC03”, iniziata a fine 2019, si concluderà a settembre 2021, accompagnando gli operatori nella costruzione dei PaIS con le famiglie, attraverso una metodologia definita di *valutazione partecipativa e trasformativa* (Serbati, Milani, 2013). Al momento è attiva una partnership con i 52 servizi sociali di tutto il territorio nazionale che hanno aderito a “RdC03”, coinvolgendo 128 bambini e circa 240 professionisti.

---

<sup>8</sup>Per maggiori informazioni: [https://www.labrief-unipd.it/\(data di ultima consultazione: 7.11.20\)](https://www.labrief-unipd.it/(data di ultima consultazione: 7.11.20)).

Il percorso della ricerca si connette alle pratiche di intervento e valutazione con le famiglie, tramite azioni di formazione iniziale e continua sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento delle pratiche (Milani, 2018, pp. 146 e segg.).

### 1. *Finalità, obiettivi e ipotesi dell'articolo*

Il presente contributo descrive parte del percorso formativo in atto, volto a offrire strumenti concettuali e operativi agli operatori coinvolti in "RdC03" attraverso cui costruire e realizzare i PaIS delle famiglie con bambini in età 0-3 anni. Questi Patti dovrebbero, nell'ipotesi di ricerca appena presentata, costituire lo strumento che rende possibili gli effetti positivi del RdC sullo sviluppo dei bambini.

La fase iniziale di detto percorso formativo è consistita in una presentazione e discussione con gli operatori della metodologia per l'utilizzo degli strumenti della ricerca (che si dettaglierà nei paragrafi successivi), con particolare attenzione ai temi legati:

1. alla gestione della relazione e della comunicazione con le famiglie nei contesti educativi territoriali;
2. alla progettazione di interventi per la gestione della relazione e della comunicazione all'interno di gruppi di lavoro in contesti educativi e formativi.

Testimoniando di un'esperienza di formazione dei professionisti coinvolti nella ricerca "RdC03", tali temi vengono affrontati nell'articolo attraverso la proposta metodologica di utilizzo di uno strumento di osservazione e analisi delle interazioni genitoriali. Tale proposta conduce a una riflessione più ampia sulle conoscenze e competenze volte al riconoscimento, la valorizzazione e la facilitazione della relazione e della comunicazione fra servizi e famiglie, focalizzandosi in particolare sull'essenzialità relativa ai contenuti e alle metodologie di questa esperienza formativa. Infatti, esplorando un approccio formativo situato e non astratto, ancorato alle pratiche, aperto a saperi e competenze dei partecipanti, interdisciplinare, attento cioè alle diverse professioni e alle aree di confine tra professioni (*Ibidem*), l'articolo considera come la gestione della relazione e della comunicazione, e la relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca "RdC03", possano essere valore aggiunto e condiviso nelle *équipe* multidisciplinari, costituite da professionisti quali assistenti sociali, educatori, psicologi ecc.

A partire dal riconoscimento del *core competence* dell'educatore (Crisafulli *et al.*, 2010), l'articolo ipotizza che tali conoscenze e competenze possano rappresentare quel terreno comune che valorizza lo specifico professionale dell'agire educativo (Bertolini, 1988) superandone allo stesso tempo i confini disciplinari, per permettere l'integrazione dei saperi e creare unitarietà nell'intervento con le famiglie, potenziandone l'efficacia.

## 2. Il tema della formazione: lo strumento P.I.C.C.O.L.O. e la proposta metodologica di utilizzo

Presentiamo di seguito le attività volte specificatamente alla formazione, all'interno della ricerca "RdC03", sullo strumento di osservazione che è stato proposto agli operatori di utilizzare con le famiglie per costruire i PaIS.

Il nome dello strumento, P.I.C.C.O.L.O., è l'acronimo di *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (Roggman *et al.*, 2013), traducibile come "interazioni tra genitori e bambini, scheda di osservazioni riguardanti gli esiti dello sviluppo". Lo strumento presenta una lista di 29 comportamenti genitoriali osservabili, cioè comportamenti che i genitori possono avere con i bambini piccoli (10-47 mesi) e che aiutano a sostenere la loro crescita. Tale lista è strutturata intorno a quattro aree di comportamento genitoriale: coinvolgimento affettivo, responsività, incoraggiamento, insegnamento. Per il suo utilizzo lo strumento richiede l'allestimento di brevi interazioni tra genitore/i e figlio della durata di circa dieci minuti (un momento di gioco, il momento in cui ci si veste, in cui si fa merenda ecc.), dopo delle quali si prevede che l'operatore osservi l'interazione e attribuisca un valore ai 29 comportamenti osservabili, su una scala Likert a tre punti dove:

- il valore zero significa "assente - nessun comportamento osservato";
- il valore uno significa "raro - comportamenti brevi, accennati o emergenti";
- il valore due significa "evidente - comportamento forte, definito, frequente".

Come accennato nel primo paragrafo, l'utilizzo dello strumento è stato iscritto all'interno di una metodologia partecipativa di valutazione che prende il nome di *valutazione partecipativa e trasformativa* (Serbati, 2020; Serbati, Milani, 2013). Tale metodologia attribuisce valore al dialogo tra ricercatori, operatori e genitori (ed eventuali altri partecipanti alla di-

scussione) con il fine di costruire i significati che sostengono l'intervento attraverso la negoziazione dei saperi di ciascuno e la partecipazione di tutti. Questa cura verso la costruzione continua di significati condivisi si esprime in diversi modi attraverso tutto il percorso di accompagnamento. Già dall'accoglienza o durante i primi incontri con le famiglie, la fase di conoscenza e costruzione di un rapporto di fiducia comprende la condivisione degli strumenti di *assessment* e della modalità con cui si intende utilizzarli, oltre che la discussione rispetto alla loro utilità e proposito. Nel contesto di "RdC03", questo momento segnala l'avvio della partecipazione effettiva della famiglia alla ricerca. Il presente contributo si focalizza sullo strumento P.I.C.C.O.L.O. e non sull'intero percorso delle famiglie per la costruzione dei PaIS.

Un principio base della metodologia partecipativa di valutazione concerne l'isomorfismo: esso sottintende che, nella relazione fra genitori e professionisti, il processo della relazione veicola un messaggio altrettanto efficace e importante che quello sul contenuto dell'azione. Ad esempio, quando il professionista lavora con i genitori si situa in una relazione che, implicitamente, parla al genitore della sua relazione con i figli, il professionista cioè, anche senza accorgersene, "modella" con il proprio comportamento il comportamento del genitore. Se, in estrema sintesi, l'obiettivo è aiutare i genitori a costruire salde relazioni con i loro figli, e quindi anche a rafforzare i legami di attaccamento, come possiamo fare ciò in modo distaccato, in un contesto frammentato, senza cura delle modalità di relazione tramite cui si realizza questo processo di lavoro?

Esistono tre livelli dell'isomorfismo:

- il processo di relazione tra genitori figli;
- il processo di relazione tra famiglie e professionisti;
- il processo di relazione tra professionisti e ricercatori.

Per questa ragione le pratiche dei ricercatori sono una fonte di apprendimento per i professionisti come le pratiche dei professionisti sono una fonte di apprendimento per i genitori: nel percorso formativo in seguito descritto si sono realizzate pratiche di co-sviluppo e co-apprendimento tra ricercatori e professionisti tramite cui i ricercatori ascoltano, rispettano le conoscenze, valorizzano tramite l'analisi e la riflessione l'esperienza dei professionisti, nutrono le loro risorse professionali. I professionisti dunque fanno esperienza di un modello di ascolto, analisi e riflessione per le loro pratiche con i genitori, i quali, in esso troveranno, a loro volta, un modello per le loro pratiche con i figli.

Molta importanza è dunque attribuita alla possibilità di far emergere i saperi e i punti di vista dei genitori. Per questo motivo, a completamen-

to dell'attribuzione dei valori da parte degli operatori, è stato previsto un ulteriore passaggio valutativo che consiste nel garantire anche ai genitori la possibilità di attribuire i propri valori ai comportamenti osservati, in modo che dal confronto possano emergere concordanze e discordanze, e che queste possano essere oggetto di positiva e costruttiva discussione.

Attraverso questo passaggio è possibile notare come, coerentemente alla metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa, lo strumento P.I.C.C.O.L.O. viene utilizzato tramite l'adozione di processi di osservazione educativa, che valorizzano tre dimensioni tipiche della relazione educativa: *la dimensione della quotidianità, la dimensione dialogica e quella relazionale* (Serbati, 2020). È importante chiarire qui, alla luce anche dell'obiettivo del presente articolo, che il riferimento alla *relazione educativa* non appartiene unicamente alla figura dell'educatore. Qualsiasi relazione, professionale e non, può essere in sé educativa: è educativa la relazione tra genitori e figli, è educativa la relazione tra insegnanti e alunni, è educativa la relazione tra tutte le professioni del sociale e le persone che accedono ai servizi in cui questi operano. Nella relazione educativa è condiviso il fine ultimo di promuovere lo sviluppo e la crescita della persona umana. Ci si trova di fronte a una categoria che è sì, propria della professionalità degli educatori, ma che compete loro in maniera condivisa e trasversale ad altre professionalità e finanche con i genitori stessi. Nel momento in cui ci si cala nell'operatività quotidiana, è evidente come anche gli psicologi, gli assistenti sociali e gli insegnanti condividano con gli educatori l'intenzionalità educativa di far crescere le potenzialità delle persone, al fine di costruire consapevolezza nelle azioni e nelle scelte di ciascuno. Questo ricorda come la pedagogia sia un paradigma costitutivo pervasivo di tutte le professioni che operano nel contesto sociale ed educativo.

Le osservazioni che la ricerca "RdC03" propone agli operatori di condurre attraverso lo strumento P.I.C.C.O.L.O. richiedono di valorizzare la dimensione della quotidianità, prima di tutto, concordando con i genitori il momento in cui realizzare la prima sessione di osservazione, in modo che i genitori possano sentirsi a proprio agio rispetto alle dinamiche da osservare, che diventano il primo pretesto di confronto tra operatore e genitori. In secondo luogo, agli operatori è stato richiesto di continuare a utilizzare il riferimento delle 29 interazioni genitoriali considerate da P.I.C.C.O.L.O. per osservare e discutere con i genitori altri momenti della giornata ritenuti importanti per lo sviluppo del bambino. Dai dieci minuti della sessione di osservazione proposta nel manuale di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., si è dunque rivolto l'invito agli operatori di allargare la possibilità di utilizzo

dello strumento per osservare e riflettere con i genitori sulle interazioni che possono favorire lo sviluppo dei bambini nei loro diversi contesti di vita. Non solo a casa dunque, ma anche nei luoghi in cui si trascorre il tempo libero, come il parco giochi o il supermercato, la piazza, la casa di amici e parenti ecc., oppure nei servizi quali l'asilo nido, le ludoteche e gli spazi gioco, i centri per le famiglie, i consultori familiari ecc. Potenzialmente ogni luogo può essere ricco di spunti per un'osservazione educativa.

Si è rivolta una particolare attenzione all'osservazione delle *routines* quotidiane, in quanto queste ultime assumono centrale importanza nel favorire i processi di sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni, offrendo rassicurazione per il bambino, che impara a conoscerle e a muoversi con sempre maggiore autonomia all'interno di esse. Attraverso le proposte di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., nella ricerca si è incoraggiata l'osservazione di altri momenti lungo l'intero arco della giornata, ricordando che le interazioni genitoriali si realizzano durante tutte le sequenze quotidiane e dunque non solo nei primi dieci minuti di sessione di osservazione. Le valutazioni e le comprensioni si modificano continuamente e si arricchiscono nel tempo anche di elementi e considerazioni che riguardano le esperienze educative che sono progettate a partire dall'osservazione stessa, all'interno di un processo circolare tra osservazione e azione educativa quotidiana, che mette in luce come «mentre si analizza già si interviene» (Milani, 2018, p. 228).

L'osservazione educativa che avviene nella quotidianità non può in alcun modo focalizzarsi solo sul singolo: essa ha come oggetto la relazione tra persona e ambiente, che è anche la storia di una relazione. La dimensione relazionale dell'osservazione educativa «mette in evidenza la richiesta che si osservino non solo i comportamenti dei soggetti in esame ma l'intera situazione sociale in cui essi hanno luogo» (Bondioli, 2007, p. 12). Essa coinvolge, dunque, attori diversi tra cui certamente gli operatori, i genitori e il bambino, ma anche altre figure che conoscono e sono rilevanti nella vita di quel bambino (es. nonni, insegnanti, amici ecc.) e che partecipano alle *routines* quotidiane.

Aver iscritto l'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. all'interno di un'osservazione educativa richiede anche la valorizzazione della dimensione dialogica. L'osservazione educativa non ha una finalità in sé, non è volta a offrire spiegazioni, diagnosi o *feedback*, ma è descrizione che si apre al dialogo. Le osservazioni sono un punto di partenza per arricchire le comprensioni di altri significati soggettivi delle persone che partecipano alla relazione. Il fine non è la spiegazione o la descrizione, ma la costruzione di comprensioni intersoggettive partecipate, dove il rapporto osservatore-osservato è

concepito all'interno di una reciprocità, «una transazione, una negoziazione di significati, un dialogo, appunto» (Bondioli, 2017, p. 50).

### 3. Le attività formative della ricerca "RdC03"

La formazione all'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. è stata orientata a valorizzare l'uso dello strumento all'interno delle tre dimensioni dell'osservazione educativa sopra descritte: della quotidianità, relazionale e dialogica. Le attività formative per gli operatori coinvolti nella ricerca "RdC03", inizialmente previste anche in presenza, sono state riformulate a seguito dell'emergenza Covid-19 in modalità interamente telematiche sincrone e a-sincrone, attraverso l'utilizzo delle piattaforme *Moodle* e *Zoom* messe a disposizione dall'Università di Padova.

I contenuti sono stati suddivisi in tre moduli che verranno di seguito descritti. Il modulo uno ha riguardato la presentazione della struttura e delle modalità di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. attraverso una serie di video-lezioni e esercitazioni online a-sincrone. I moduli due e tre hanno previsto la realizzazione di un *webinar* di quattro ore (ripetuto più volte per i diversi gruppi di operatori partecipanti). Il modulo due è stato ripetuto in tre sessioni e ha registrato in totale 165 iscrizioni. Il *webinar* relativo al modulo tre, invece, è stato ripetuto due volte per un totale di 138 iscrizioni. In entrambi gli eventi formativi online la partecipazione ha visto una prevalenza delle figure di assistenti sociali (circa 65%), seguite dagli educatori/pedagogisti (circa 16%) e dagli psicologi (circa 8%), e a seguire altre professioni. Anche questo dato rileva la necessità e rilevanza di uno sguardo educativo che sia inserito in un approccio formativo interdisciplinare per i professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale.

#### 3.1. I modulo: ragioni, struttura e modalità di utilizzo di P.I.C.C.O.L.O.

Questo primo modulo è stato composto da cinque video-lezioni *online* (a-sincrone), della durata media di 15 minuti, e un'attività di esercitazione *online*.

Il primo video è stato dedicato a presentare e motivare la scelta dello strumento P.I.C.C.O.L.O. per la ricerca. Il secondo include un primo avvicinamento agli aspetti concettuali della *checklist*, l'introduzione delle

quattro dimensioni di osservazione e un approfondimento sugli *item* che compongono lo strumento e sulla modalità di attribuzione dei punteggi. Il terzo è dedicato all'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O. tramite la lente della valutazione partecipativa e trasformativa, ovvero come strumento per costruire una base di dialogo riflessivo con i genitori e di negoziazione di significato rispetto alla situazione oggetto della valutazione. Il quarto e il quinto video riguardano un approfondimento relativo a come le quattro dimensioni analizzate da P.I.C.C.O.L.O. possono dare risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini in età 0-3 e di come e quanto necessitano di condizioni di contesto in grado di supportare ecologicamente i genitori nei loro compiti educativi.

Il modulo contiene anche un'esercitazione online che mira ad avvicinare gli operatori al processo di osservazione e attribuzione dei punteggi con P.I.C.C.O.L.O. attraverso delle videoregistrazioni di interazioni tra genitore e bambino, della durata di circa un minuto, alle quali gli operatori possono attribuire i punteggi di P.I.C.C.O.L.O. e successivamente ricevere un *feedback*, sulla base di una risposta standard considerata affidabile. Infine, sono stati messi a disposizione dei partecipanti alcuni materiali di lettura: la guida dettagliata delle modalità di utilizzo dello strumento, il documento aggiuntivo che accompagna P.I.C.C.O.L.O. e il foglio commenti, preparato appositamente per supportare il momento riflessivo e di dialogo con il genitore e registrare le motivazioni relative all'attribuzione dei punteggi e le principali idee emerse nel confronto.

### *3.2. Il modulo: P.I.C.C.O.L.O. e le dimensioni della quotidianità e relazionale*

L'attività del secondo modulo è stata realizzata tramite un *webinar* in modalità sincrona della durata di quattro ore. Le attività del *webinar* si sono strutturate come di seguito:

- introduzione frontale dei contenuti relativi all'osservazione educativa e alle dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica;
- lavori in piccolo gruppo (circa dieci partecipanti ciascuno, con un formatore presente in ciascun gruppo) per un'esercitazione maggiormente interattiva e partecipata relativa all'osservazione educativa con P.I.C.C.O.L.O., con particolare attenzione alla dimensione della quotidianità.

L'attività ha preso avvio dalla visione di un breve filmato di tre minuti relativo a una interazione genitoriale mamma-bambino durante una

*routine* quotidiana. Prima di visionare il video è stata presentata ai partecipanti la “scheda della responsività” di P.I.C.C.O.L.O. che contiene sette possibilità di interazioni genitoriali. Questi sette *item* sono stati assegnati dal formatore a uno o più partecipanti del gruppo, chiedendo loro di osservare quello specifico comportamento nel video e indicare, come richiesto da P.I.C.C.O.L.O., se esso è assente (zero), raro (uno) o evidente (due). Inoltre, lo strumento richiede di formulare la motivazione relativa al punteggio assegnato per cui ciascun partecipante è stato invitato a trascrivere anche questa informazione nella chat di *Zoom* o con altro strumento (cartaceo o digitale). La discussione, quindi, si è successivamente sviluppata sulle osservazioni dei partecipanti al termine del video, considerando i punteggi attribuiti ma soprattutto le motivazioni formulate. In particolare, è stato interessante notare come l’osservazione sia profondamente soggettiva e, nonostante tutti avessero guardato il medesimo breve video, i partecipanti hanno condiviso molteplici e variegati punti di vista e significati. Questo aspetto, ricondotto dal formatore alle basi teoriche precedentemente presentate, ha portato il gruppo a comprendere l’importanza di utilizzare P.I.C.C.O.L.O. non come strumento di diagnosi ma come fondamento per intraprendere un processo di relazione e comunicazione con ogni famiglia in prospettiva educativa, ossia finalizzata al raggiungimento di una comprensione intersoggettiva tramite l’ascolto e un atteggiamento di radicale apertura ai genitori da parte dei professionisti. L’attività dedicata alla dimensione della quotidianità si è conclusa con l’elaborazione da parte del gruppo di un elenco di altre situazioni di *routines* quotidiane in cui le interazioni genitoriali considerate nella “scheda responsività” potessero essere osservate.

La seconda parte del *webinar* è stata dedicata alla dimensione relazionale attraverso la riflessione guidata su uno studio di caso, riportato di seguito.

Luciana ha 28 anni ed è la mamma di Erik, un bimbo di 18 mesi; vivono in un’unica casa insieme al padre di lei e ai quattro fratelli di Luciana, due dei quali sono disabili, e incontrano settimanalmente un operatore sociosanitario per l’assistenza a domicilio. La madre è morta quando Luciana aveva otto anni. La famiglia riceve un beneficio economico occasionale, che si somma alle pensioni di invalidità e anzianità dei membri della famiglia. Luciana lavora saltuariamente presso alcune famiglie del paese in cui vive, soprattutto al mattino quando il bimbo è all’asilo nido. In molti apprezzano il suo lavoro perché è precisa e accurata nei lavori, in particolare quelli di pulizia. Il papà di Erik è un uomo con cui Luciana non vuole più avere una relazione perché lo ritiene inaffidabile. Luciana può però contare su Angela, un’amica d’infanzia e madrina di Erik, che è molto disponibile

e paga mensilmente la retta dell'asilo nido del bambino. Luciana ha frequentato la scuola fino alla terza media, iscrivendosi a un istituto tecnico commerciale senza riuscire a terminare la classe prima; in quegli anni ha abusato di sostanze e ha compiuto piccoli reati. In passato i servizi sociosanitari hanno approfondito le sue competenze cognitive, nel dubbio che i suoi comportamenti potessero essere originati da un ritardo mentale e scoprendo che, più probabilmente, erano conseguenza di un ambiente povero di stimoli: a causa della malattia della madre, Luciana è stata cresciuta dalla nonna paterna, una donna silenziosa e con poche relazioni, oltre alla stretta cerchia familiare. Quando l'educatrice del consultorio familiare l'ha conosciuta al corso pre-parto, si è domandata se Luciana sarebbe riuscita ad accudire un neonato e si è sentita preoccupata per Luciana e il suo bambino in arrivo. Negli incontri che l'educatrice del consultorio familiare ha avuto con Luciana, è stato importante comprendere insieme a Luciana in che modo le sue reti contribuiscono a rafforzare la relazione madre-figlio.

La riflessione sul caso studio ha portato a considerare alcuni aspetti importanti che emergono nei dialoghi che l'educatrice ha con Luciana prima-dopo-durante l'utilizzo di P.I.C.C.O.L.O., descrizioni preziose che riguardano la dimensione relazionale, di cui occorre tenere conto per una "esperienza educativa" che sia significativa e pertinente. Alcuni esempi di riflessioni condotte in gruppo durante il *webinar*:

- «Il padre e i fratelli di Luciana "occupano" per intero la casa e Luciana deve tenere vicino a sé Erik perché non crei disturbo». Non è solo responsabilità di Luciana se le possibilità di interazione con Erik sono limitate in numero e varietà: le condizioni che vivono a casa impattano sui loro spazi di vita e di movimento.
- «Luciana ogni tanto va a trovare l'amica Angela con Erik e bevono insieme il tè. Luciana, Angela ed Erik possono giocare e divertirsi con le tazzine». Nella storia si riconosce una risorsa importantissima per Luciana, l'amica Angela.
- «Luciana ultimamente si confronta con le educatrici su come avviene il momento del pranzo al nido e di come Erik apprezzi i nuovi cibi "con i pezzetti"». Tramite le narrazioni di Luciana, l'educatrice ha la possibilità di riconoscere come anche le educatrici del nido siano un punto di riferimento.
- L'assenza del papà di Erik, di cui Luciana evita di parlare. Anche questa è un'informazione di cui occorre tener conto, per costruire le basi per poter discutere insieme a Luciana dei bisogni di Erik che potrebbero, in parte, trovare soddisfazione dall'incontro con il padre.

### 3.3. III modulo: P.I.C.C.O.L.O. nella dimensione dialogica

Anche questo modulo è stato realizzato tramite un *webinar* in modalità sincrona della durata di quattro ore e si è concentrato sul tema delle attenzioni comunicative utili a valorizzare la dimensione dialogica nella relazione educativa con i genitori. Le attività hanno continuato a basarsi sulla storia di Luciana e si sono strutturate facendo seguire a una introduzione frontale dei contenuti, momenti di lavoro in piccolissimi gruppi (cinque partecipanti) senza il formatore e attività di discussione in gruppi di 15 persone con il formatore.

I temi delle attività hanno riguardato le attenzioni comunicative e le condizioni fondamentali (empatia, autenticità e accettazione incondizionata – Rogers, 1951, trad. it. 1997) affinché si crei un clima di fiducia tale da rendere possibile il dialogo tra operatore e genitore. La riflessione è avvenuta commentando alcuni esempi di trascrizioni relativi a momenti di confronto con il genitore a seguito della compilazione di P.I.C.C.O.L.O. e tratti proprio dalla storia di Luciana.

La prima fra le attenzioni sottoposte ai partecipanti, è stata quella al contenuto.

*Educatrice:* Luciana, questo è P.I.C.C.O.L.O. e ci offre un modo per conoscere i tuoi punti di forza nei momenti in cui fai la mamma; ha quattro aree e per ognuna ci sono degli aspetti da osservare su cui poi metterò un numero che dice se queste cose le ho viste e con quale intensità... tanto, abbastanza, poco; altre tue risorse o capacità sono degli aspetti che magari qui non riusciamo a osservare. I numeri non sono un punteggio o un voto, ma indicano solo la presenza/ assenza di alcuni tuoi modi di comunicare e giocare con il tuo bambino. [...] Io sono qui con voi e vi osservo, come faccio in tanti altri momenti. Avrò questo foglio davanti a me e quando vedrò le cose che sono scritte sul foglio, compilerò la scheda. Ti va se iniziamo a giocare coi mattoncini?

L'educatrice si rivolge a Luciana informandola delle azioni che lei compirà durante l'osservazione e anche precisandole che non sarà un momento di valutazione, ma un tempo durante il quale focalizzarsi su alcuni aspetti del rapporto genitori-figli, seguendo gli *item* suggeriti dallo strumento. La formulazione dei messaggi in vista della comprensione altrui è un'attenzione importante nella dimensione dialogica poiché si impegna a rendere possibile il recepire i significati attraverso codici e strutturazioni sintattiche adeguate ai destinatari: il linguaggio semplice e concreto diventa un'opzione coerente con l'interesse dell'operatore di descrivere le esperienze all'ascoltatore, affinché quest'ultimo possa sen-

tirsi riconosciuto nella personale e soggettiva cornice culturale e biografica. Centrandosi sull'oggetto della relazione, l'operatore interviene e facilita il processo partecipativo del genitore che, messo nelle condizioni di comprendere, conoscere e sapere, può decidere il livello di investimento nella relazione educativa situata, decidendo in modo attivo di condividerne le finalità. La comunicazione, che non si esaurisce nello scambio di intenzioni e contenuti verbali, è un continuo processo relazionale che, attraverso il linguaggio, si prende cura dell'interazione fra operatore e genitore. Agli operatori in formazione si è proposta l'attenzione alla dimensione relazionale come componente utile a riflettere in modo metacognitivo sul risultato dello scambio comunicativo, integrando le informazioni raccolte durante lo scambio verbale con quelle recepite attraverso la comunicazione non verbale.

Insieme ai partecipanti ci si è soffermati, inoltre, sullo scambio intercorso fra educatrice e mamma dopo l'osservazione.

*Osservazione dell'educatrice:* La mamma si è seduta a terra nell'atrio fra la cucina e il salotto; davanti a lei un cestino pieno di mattoncini colorati di legno di forme diverse. Erik guarda e osserva in silenzio i mattoncini. La mamma gli ha subito proposto di fare una torre, chiamandolo e sollecitandolo a partecipare suggerendogli e indicandogli cosa fare. Erik per un po' ha continuato a guardare la mamma. Poi ha preso un mattoncino e lo ha tirato sul pavimento.

*Educatrice:* Luciana, leggiamo insieme quello che ho compilato nella scheda? Sarei contenta di sentire la tua opinione e conoscere il tuo punteggio.

*Luciana:* Ma fai queste cose anche con le altre mamme? Se lo fai con tutte le mamme allora penso che sia normale, ma se lo fai solo con me allora penso di essere diversa.

La mamma elude per un istante l'oggetto della conversazione e reagisce alla richiesta dell'operatrice quasi a chiedersi "chi sono io per te? E, chi sei tu per me?", spostando l'attenzione dall'aspetto di contenuto all'aspetto di relazione insito nel messaggio. La competenza dialogica richiede al professionista di sintonizzarsi sulla percezione reciproca fra gli interlocutori, considerando possibili l'attrazione o il rifiuto, l'attribuzione di intenzioni o scopi, la presenza di aspettative o resistenze, gli stereotipi e i pregiudizi, a partire da quelli di *status* e ruolo. La mamma chiede se la presenza dell'operatrice sia dovuta a un suo stato di bisogno che la differenzerebbe dalle altre donne con figli piccoli. L'osservazione educativa trova nella dimensione dialogica l'insieme degli elementi facilitanti la comprensione di bisogni e interessi, al fine di una negoziazione e di un coinvolgimento degli attori coinvolti nell'intervento educativo. Ricono-

scendosi e attribuendosi ruoli e relativi compiti, quindi, gli interlocutori della relazione individuano, talvolta in modo inconsapevole ma ugualmente efficace, un insieme di significati condivisi a cui attingere per facilitarsi reciprocamente nell'ascolto e nella comune attribuzione di senso.

L'attenzione a porre domande aperte è una ulteriore fra le vigilanze possibili in un lavoro di osservazione che si prefigga un cambiamento partendo da quanto visto e osservato. La domanda, quindi, non come forma indagatoria per rilevare debolezze o negligenze ma come interesse di tipo fenomenologico verso il comprendere prospettive e punti di vista plurali. La visuale del genitore è preziosa per acquisire altri significati di quanto agito o scelto dall'adulto verso il bambino, invitando l'operatore a compiere una sosta di riflessività dentro le cornici interpretative del genitore, cogliendo insieme motivazioni per possibili direzioni di un intervento educativo. La forma interrogativa lascia spazio alle parole del genitore, lo invita a prendere parte alla conversazione, dichiara in modo esplicito che sarà nell'ascolto reciproco che si potranno raggiungere quei risultati di comprensione intersoggettiva necessari a leggere la realtà.

*Educatrice:* Con alcune sì, con altre no perché non le seguo in questo periodo. È vero Luciana, ogni mamma è diversa, direi "speciale" per il suo bambino. Ti propongo di usare proprio P.I.C.C.O.L.O. per capire quanto tu sia forte con Erik e decidere su che cosa si può lavorare insieme, cosa ne pensi?

La domanda aperta è la pratica comunicativa che dichiara l'interesse al vissuto dell'adulto e del bambino. Essa alterna parole e pause, permettendo di evitare la manipolazione del tempo, possibile esito di zelanti pratiche professionali, e concede e autorizza spazi di silenzio, talvolta necessari per formulare risposte. Nella quotidianità è il linguaggio che organizza le esperienze in campi semantici, sintesi dei significati percettivi aggregabili nell'infinita serie di vissuti delle persone. Perché questi significati possano essere codificati, fra operatori e famiglie dovrebbe avvenire quel dialogo che ha come fine la comprensione, l'attribuzione di uno stesso significato fra emittente e ricevente (dinamica dell'interazione sociale).

Nell'osservazione educativa si perviene a un'ulteriore dinamica che è quella dell'apprendimento, dove, grazie alla condivisione, si ha la conferma della validità della conoscenza acquisita valorizzando lo sforzo comunicativo attraverso l'individuazione di un sapere ulteriore a quello di partenza, dato dall'incontro fra lo sguardo dell'operatore e lo sguardo del genitore. Come accennato in precedenza, P.I.C.C.O.L.O. codifica i comportamenti, nominandoli e descrivendoli; la proposta di utilizzo che

se ne fa in “RdC03” invita poi a descrivere reciprocamente (operatore e genitore) quanto osservato partendo da una prospettiva soggettiva che si muove verso l’intersoggettività. Ma è nella microprogettazione che ci si predispone a un nuovo apprendimento, dopo aver costruito l’obiettivo come risultato di una condivisione e di una narrazione dei diversi elementi osservati. La costruzione di significati condivisi che riguardano i bisogni cui dare risposta, infatti, porta alla progettazione dell’intervento che “RdC03” propone di documentare attraverso la «microprogettazione» (Serbati, Milani, 2013, pp. 177 e segg.). Essa prevede la compilazione con la famiglia e/o con altri attori coinvolti di griglie ripetute in una quantità pari al numero dei bisogni cui l’intervento si propone di dare risposta. L’insieme di queste griglie funge da guida per la realizzazione dell’intervento e costituisce il PaIS, in grado di restituire a tutti i partecipanti i passi condivisi per sperimentare le risposte ai bisogni (ivi, p. 182).

Il momento di riflessione teorica di questa prima parte del *webinar* è stata funzionale a delimitare il campo per le successive esercitazioni di gruppo sullo strumento P.I.C.C.O.L.O. con un’attenzione all’intervento comunicativo e alla microprogettazione. A seguito delle esercitazioni, si sono discussi in plenaria gli apprendimenti, le distinzioni rilevanti e le complessità nel processo di comunicazione e di microprogettazione, tra cui l’attenzione a considerare la voce e il punto di vista della mamma Luciana, aprendo al dialogo e al confronto attraverso la domanda aperta, ma anche la difficoltà e al contempo l’utilità di pensare l’intervento come un insieme di piccoli passi, come richiesto dalla microprogettazione, la declinazione in azioni concrete invece di un’idea vaga e generale, l’importanza di documentare con un linguaggio semplice, concreto e facilmente condivisibile con i genitori.

### *Conclusioni*

Alla luce degli spunti teorici e metodologici presentati nei paragrafi precedenti, si evince il tentativo, realizzato all’interno del percorso formativo sopra descritto, di individuare temi e strumenti che sono la trama educativa – perché promozionale, autopoietica e sempre potenzialmente trasformativa per la persona – su cui si fonda la specificità delle competenze di qualsiasi professionalità che abbia come finalità l’accompagnamento della genitorialità e dello sviluppo infantile.

Pur nell’inevitabile *imperfezione* (Tramma, 2018) e parzialità del ruolo dell’educatore nel progetto complessivo a favore di una famiglia, egli

assume una posizione privilegiata nei confronti della gestione della relazione e della comunicazione e della relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca “RdC03”. Infatti, le dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica compongono il *proprium* dell’intervento educativo che, a differenza di altri interventi, stabilisce con regolarità nel tempo un contatto con i bambini e i genitori, entrando nella quotidianità e nell’ecologia fisica e relazionale della loro vita.

In questo senso, l’educatore sembra incarnare compiutamente le dimensioni dell’interazione, della continuità e della situazione, indicate da Dewey (1938, trad. it. 2014) come costitutive del mandato educativo, in senso pedagogico e sociale. Attraverso le proposte formative del percorso presentato, questa forma privilegiata – perché continua e situata – di interazione con la famiglia, da una parte valorizza la figura dell’educatore che, attraverso la produzione di tracce scritte e visive, è in grado di offrire ai colleghi un buon punto di partenza che rende visibili agli altri operatori i percorsi quotidiani di cambiamento delle famiglie (Serbati, 2020), facendosi *geografo dell’umano* (Tuggia, 2020). Dall’altra parte, offre un’occasione indiretta di un suo *modeling* all’interno dell’*équipe*, fonte di apprendimenti mutuabili, con gli opportuni adattamenti di *setting*, anche dalle professioni sociali, cliniche e educativo-scolastiche.

La proposta del percorso formativo relativo alla gestione della relazione e della comunicazione, e della relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi propri della ricerca “RdC03”, ha messo in rilievo che le competenze disciplinari riguardano:

- conoscenza e adozione: a) del paradigma dei bisogni evolutivi dei bambini come focus comune di confronto con la famiglia e tra professionisti di diversa area disciplinare, per leggere le esigenze di crescita di ogni bambino e trasformare la sua zona prossimale di sviluppo nell’ipotesi progettuale di accompagnamento e supporto; b) del costrutto di genitorialità come l’insieme delle risposte educative a tali bisogni che gli adulti della sua famiglia hanno la responsabilità di fornire e per cui vanno sostenuti;
- approfondimento dell’importanza della fase di comprensione e analisi del quadro di crescita di un bambino nel suo contesto familiare e nel suo ambiente di vita tramite metodi e strumenti di osservazione propriamente *educativa* (Dovigo, 2015);
- accesso alle premesse teoriche e ai criteri di implementazione di un repertorio di sostegni di intervento per il supporto alla genitorialità in chiave promozionale e apertamente preventiva, sia domiciliari (ad esempio, l’*home visiting*), sia territoriali (ad esempio, i gruppi di pa-

rola con/tra i genitori sui temi della prima infanzia, collaborazioni con biblioteche, nidi, ambulatori pediatrici, consultori, Centri Famiglie ecc.), previsti dalla norma del RdC.

Tali competenze sono state in parte oggetto del primo modulo di formazione e saranno oggetto di riflessioni in spazi formativi successivi.

Il percorso di formazione presentato, avviandosi da un approccio multidisciplinare, si è soffermato sulle competenze trasversali – o *soft skills* – che sono sì tipiche del campo professionale pedagogico, ma allo stesso tempo «risultano aspecifiche e trasferibili da un ambito all'altro» (Cornacchia, 2020, p. 75). All'interno delle dimensioni della quotidianità, relazionale e dialogica si è cercato di “allenare” tutti i partecipanti ad atteggiamenti e comportamenti che, se pur trasversali, rappresentano «una sorta di *a priori* dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in *équipe*, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate» (ivi, p. 78). Le competenze che questo percorso formativo si è posto l'obiettivo di sviluppare, pur innestandosi in una matrice educativa, travalicano i confini epistemologici del territorio eminentemente pedagogico per divenire aree inter e trans-disciplinari (Morin, 1977-2004, trad. it. 2007) in cui, dallo scambio riflessivo e dialogico tra gli operatori sollecitato dalle esercitazioni, si generano la valutazione e le intenzioni trasformative del proprio agire professionale con la prima infanzia e la genitorialità secondo un approccio partecipativo di effettiva reciprocità tra tutti gli attori.

Il percorso di formazione presentato, inoltre, ha posto un forte accento ai contesti “situati”, mettendo in discussione le modalità di insegnamento e apprendimento tipiche dei percorsi formativi formali: «se la competenza viene ormai diffusamente intesa secondo le disposizioni dell'European Qualification Framework (EQF), ovvero come la capacità provata di utilizzare conoscenze, capacità tecniche e capacità personali, sociali o metodologiche, in situazione di studio o lavoro, allora le metodologie d'aula vanno appositamente pensate» (Cornacchia, 2020, p. 74). Ci si è dunque proposti di predisporre delle situazioni di apprendimento il più possibile coinvolgenti e aderenti alla realtà «in modo da dotare le competenze trasversali di significato e di valore» per i partecipanti, «ancorandole ai bisogni professionali, di sviluppo, di formazione, di innovazione» (Biasin, Pacquola, 2019, p. 222). Ricerchando un isomorfismo con la relazione che gli operatori manterranno con la famiglia all'interno della ricerca “RdC03”, la metodologia della formazione ha adottato approcci e tecniche attinte dalla tradizione propria all'ambito educativo e già ampiamente sperimentati in molteplici contesti di apprendimento.

I *webinar* hanno rappresentato, infatti, delle occasioni riflessive e dialogiche tra professionisti di servizi, ambiti territoriali e profili professionali differenti sulla genitorialità e la potenzialità evolutiva e preventiva dei primi mille giorni della crescita dei bambini. In questo senso le strategie didattiche adottate erano finalizzate ad attivare processi di *learning by thinking* (Dewey, 1933, trad. it. 1961; Mortari, 2003), in cui le narrazioni dei partecipanti sulle proprie pratiche vengono messe in circolo e offerte generosamente al vaglio dell'analisi critica, attraverso la misura della coerenza con i saperi teorici assunti e la comparazione (in termini di comunanze, divergenze e possibili contaminazioni e integrazioni) con altre esperienze territoriali. La modalità di proposta delle attività formative ha risposto contemporaneamente anche al principio del *learning by interacting*, al fine di sollecitare in un gruppo numericamente ridotto di partecipanti processi di conoscenza di tipo collaborativo, introducendo compiti ed esercitazioni che implicassero abilità comunicative e sociali, come l'ascolto reciproco, la raccolta e la validazione dei differenti punti di vista, talvolta anche decisamente dissonanti, sul medesimo stimolo (come lo studio di caso o la videoregistrazione di un'interazione genitore-bambino su cui i professionisti sono stati invitati a confrontarsi nel secondo modulo della formazione) e la successiva negoziazione (attraverso, ad esempio, la richiesta di costruzione delle sintesi del lavoro in gruppo da condividere in plenaria).

La sfida che questa esperienza formativa ha raccolto necessita di essere ulteriormente documentata nei processi, verificata negli esiti e sviluppata nelle azioni, ma è aiutata dalla lucidità dell'orizzonte verso il quale procedere attraverso il proprio contributo di sperimentazione e riflessione: a partire dalla sostanza educativa del lavoro per promuovere genitorialità positiva, presidiata in particolare dalle figure degli educatori, istituire una gamma sempre più solida e ampia di conoscenze, competenze e pratiche di *confine* (Wenger, 1998, trad. it. 2006) tra aree disciplinari e relative professionalità, in modo da creare un sistema coerente e coordinato tra i diversi livelli del *welfare* a favore dei bambini più piccoli e delle loro famiglie.

I professionisti dei servizi, siano essi educativi, sociali e/o socio-sanitari, hanno bisogno di solidi riferimenti culturali e valoriali, coerenti con quelli presentati nelle Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), che orientino le pratiche e permettano loro di costruire risposte corrispondenti alla crescente complessità e diversificazione dei bisogni delle famiglie. Per questo, la formazione degli educatori e degli

altri professionisti dei servizi potrebbe, sia a livello universitario che in termini di formazione continua, porre un'attenzione specifica e dedicata alla gestione della relazione e della comunicazione fra professionisti e famiglie, attraverso un continuo ritornare a discutere di situazioni concrete, di modo che la pratica possa diventare la base per costruire il significato che le teorie assumono per i partecipanti, in uno sforzo volto ad apprendere a leggere la teoria attraverso le pratiche e ad imparare a leggere le pratiche con gli strumenti delle teorie (Zanon, 2016).

Questa ricerca di interconnessioni e complementarità tra saperi e cornici epistemologiche apre anche necessariamente nuove frontiere di teorizzazioni e approcci metodologici nella formazione rivolta ai professionisti dei servizi, come il presente contributo ha cercato di mettere in luce.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Biasin C., Pacquola M. (2019): Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(2), pp. 211-224.
- Bondioli A. (a cura di) (2007): *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, pp. 5-20.
- Bondioli A. (2017): *L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli*. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di): *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 41-60.
- Commissione Europea (2013): *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013, Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale – REC 112/UE* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>; data ultima consultazione 15.7.20).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, n. 214, pp. 69-84.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L. (2010): *Il «core competence» dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dovigo F. (2015): *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitative*. Milano: Unicopli.

- Duncan G.J., Brooks-Gunn J. (eds.) (1997): *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Heckman J.J. (2008): Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, n. 1136, pp. 307-23.
- Milani P. (2018): *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019): *Linee guida. I Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma.
- Morin E. (1977-2004): *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2018): *Child Poverty in the OECD: Trends, Determinants and Policies to Tackle it*. Paris: OECD publishing: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/c69de229-en.pdf?expires=1595082859&id=id&accname=guest&checksum=EC6E4D565E565DC3A0335C2DD3EDAC3C> (data di ultima consultazione: 18.7.20).
- Rogers C.R. (1951): *La Terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1997.
- Roggman L.A., Cook G.A., Innocenti M.S., Jump Norman V., Christiansen K., Anderson S. (2013): *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Baltimore (MD): Brookes Publ.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S. (2020): *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tuggia M. (2020): *L'educatore geografo dell'umano. Accompagnare famiglie con bambini in situazione di vulnerabilità*. Molfetta (Ba): La Meridiana.
- Wenger E. (1998): *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.