

REPORT DI VALUTAZIONE SINTESI 2022-2024

Undicesima implementazione
LEPS P.I.P.P.I. PNRR - FNPS



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione

PADOVA
UP



P A D O V A U N I V E R S I T Y P R E S S

REPORT DI VALUTAZIONE SINTESI 2022-2024

Undicesima implementazione
LEPS P.I.P.P.I. PNRR – FNPS

LabRIEF

Francesca Santello, Armando Bello,
Katia Bolelli, Luisa Capparotto,
Sara Colombini, Barbara De Simone,
Diego Di Masi, Anna Farina,
Tommaso Giacomini, Marco Ius,
Francesca Maci, Claudia Marcellan,
Verdiana Morandi, Andrea Petrella,
Faustino Rizzo, Anna Salvò, Sara Serbati,
Chiara Sità, Paola Milani

Prima edizione 2025
Rapporto di Valutazione. Sintesi 2022-2024.
Undicesima implementazione LEPS P.I.P.P.I. PNRR - FNPS
Programma di Intervento Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione

© 2025 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it
Progetto grafico: Ida Studio
Realizzazione grafica: Gaia Burlon
Coordinamento editoriale: Ioris Franceschinis

ISBN 978-88-6938-461-5

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative
Commons Attribuzione - Non commerciale -
Non opere derivate 4.0

Indice

0	INTRODUZIONE	P. 7
1	COS'È P.I.P.P.I.? IL FRAMEWORK TEORICO E METODOLOGICO	P. 13
	1.1/ Il piano di valutazione	p. 19
2	CHI C'È IN P.I.P.P.I.? I SOGGETTI	P. 23
	2.1/ Gli Ambiti Territoriali Sociali	p. 23
	2.2/ Gli operatori	p. 29
	2.3/ Famiglie e bambini partecipanti	p. 30
	2.4/ Chi sono le famiglie e i bambini?	p. 32
3	DOVE SI REALIZZA L'AZIONE? I CONTESTI	P. 41
	3.1/ Il punto di vista delle Regioni	p. 41
	3.2/ Il punto di vista degli Ambiti Territoriali Sociali	p. 42
	3.3/ Gli accordi con le Università	p. 45
4	COSA È CAMBIATO? COME E PERCHÉ? L'EVIDENZA	P. 49
	4.1/ Gli esiti finali e intermedi	p. 49
	4.1.1/ Gli esiti in generale	p. 51
	4.1.2/Gli esiti per caratteristiche dei bambini e delle famiglie	p. 55
	4.1.3/Gli esiti in relazione agli obiettivi del Programma	p. 57
	4.2/ Gli esiti prossimali: i processi di intervento	p. 60
	4.2.1/Utilizzo degli strumenti in RPMonline	p. 60

4.2.2/Lavoro in équipe multidisciplinare	p. 65
4.2.3/Progettazione e RPMonline	p. 65
4.2.4/Dispositivi di intervento	p. 67
4.2.5/Gli esiti prossimali realizzati nel modulo Avanzato	p. 73
4.3/ Gli esiti prossimali: i processi formativi che coinvolgono i professionisti	p. 82
4.3.1/La formazione iniziale	p. 83
MOOC - Formazione iniziale operatori	p. 84
Formazione Referenti Territoriali	p. 86
LEPS P.I.P.P.I. Accompagnare la genitorialità nelle situazioni di vulnerabilità. Verso la costruzione dell'esigibilità di un diritto negli Ambiti Territoriali Sociali	p. 88
Formazione Coach	p. 89
Formazione Formatori	p. 92
Formazione Equipe Multidisciplinari	p. 94
Dispositivi P.I.P.P.I. in pillole	p. 95
Formazione Speciale 0-3	p. 97
Formazione Speciale Riunificazione Familiare	p. 99
Formazione Speciale Schede di Approfondimento	p. 101
E se il Bosco fosse un Albo?	p. 103
4.3.2/La formazione continua	p. 103

5	AZIONI DI RICERCA AGGIUNTIVE	P. 113
	Il ruolo delle tecnologie di comunità nella scuola	p. 114
	Promuovere il processo della Riunificazione Familiare attraverso l'implementazione del LEPS P.I.P.P.I.	p. 116
	Il sostegno alla genitorialità nei primi mille giorni di vita. Sperimentazione dello strumento delle "Mappe per Esplorare lo 03" nel Programma P.I.P.P.I.	p. 120
	Il progetto "Famiglie e Professionisti Insieme". Promuovere la partecipazione delle famiglie nei percorsi di accompagnamento, supporto e protezione.	p. 123
	Crescendo Fortissimo. Implementazione delle Orchestre Sociali in Puglia nel contesto del Programma Nazionale P.I.P.P.I.	p. 127
	La declinazione del LEPS P.I.P.P.I. con le famiglie e i bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità mafiosa	p. 129
6	CONCLUSIONI	P. 135
	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	P. 141
	PUBBLICAZIONI SU P.I.P.P.I. 2022-2024	P. 144

CONTENUTI MULTIMEDIALI



documenti



link esterni



video



mappe

Le sigle di P.I.P.P.I.



ATS
Ambito Territoriale Sociale



RPMonline
Strumento informatico per Rilevare, Progettare, Monitorare la situazione di ogni famiglia



EM
Equipe Multidisciplinare



RR
Referente Regionale



FT
Famiglie Target



RT
Referente Territoriale



GR
Gruppo di riferimento Regionale

T0
Tempo iniziale dell'intervento

T1
Tempo intermedio dell'intervento



GS
Gruppo Scientifico dell'Università di Padova

T2
Tempo finale dell'intervento



GT
Gruppo di riferimento Territoriale



LabT
Laboratorio Territoriale



MLPS
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

0. Introduzione

Il LEPS P.I.P.P.I. è un'ampia azione pubblica di equità e giustizia sociale, avviata nel 2011 per volontà del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con il supporto tecnico-scientifico del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione familiare dell'Università di Padova. Essa è volta a garantire a ogni bambino la possibilità di uscire il più precocemente possibile dal circolo dello svantaggio sociale, tramite il potenziamento delle sue capacità cognitive, affettive e sociali (obiettivo primario), delle capacità dei suoi genitori (obiettivo secondario) e delle capacità dei servizi sociali di garantire un progetto di "presa in carico" efficace e di precisione ad ogni famiglia (obiettivo terziario). La comunità e i servizi istituzionali del sistema di welfare si portano vicino alle famiglie, riconoscendone le risorse oltre che i bisogni, per creare e sostenere reti di prossimità al fine di spezzare il loro isolamento sociale e mettere in campo un'azione diffusa su tutto il territorio nazionale di parenting support.

Il LEPS prevede che famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità partecipino a tutte le fasi del progetto che li riguarda, grazie al metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013), quindi concordando obiettivi e azioni e sostenendo l'attivazione simultanea di dispositivi d'intervento e di équipe multidisciplinari costituite dalle stesse famiglie e dai professionisti di differenti servizi (Milani, 2022).

In sintesi, l'approccio del LEPS si concretizza:

- nell'utilizzo del modello multidimensionale Il Mondo del Bambino, costruito sulla base dell'Assessment Framework britannico per facilitare la comprensione olistica di bisogni e potenzialità di ogni bambino e ogni famiglia;
- nella condivisione di progettazioni personalizzate volte a rispondere a tali bisogni e/o a consolidare le risorse;
- nella definizione di équipe multidisciplinari con bambini e genitori al proprio in-

terno;

- nell'attivazione di quattro dispositivi di intervento (il servizio di educativa domiciliare e territoriale, i gruppi genitori e bambini, il partenariato scuola/nido-famiglia-servizi e la vicinanza solidale), ovvero l'insieme degli interventi garantiti alle famiglie, integrati fra loro e orientati all'accompagnamento delle famiglie tramite interventi intensivi;
- nella documentazione delle informazioni e delle osservazioni, anche grazie alla piattaforma digitale RPMonline, costruita dal LabRIEF in collaborazione con l'Area Servizi Informatici e Telematici dell'Università di Padova e oggi attiva nella versione 2.0, per la raccolta congiunta dei dati, a servizio del SIUSS (Sistema Informativo Unitario dei Servizi Sociali).

Il target è costituito da famiglie in situazione di vulnerabilità, che comprendono genitori con figli conviventi o meno, in età 0-17 anni (con particolare focus sulla fascia 0-6) che siano ancora titolari della responsabilità genitoriale, anche limitata, e che sperimentano debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne e esterne) che consentono un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è infatti una situazione socialmente determinata da cui può emergere negligenza parentale o trascuratezza, di forma e intensità diverse, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali.

Le avversità che questi genitori sperimentano più frequentemente e che rendono necessaria l'introduzione nel loro contesto di vita di dispositivi di valutazione e accompagnamento alla funzione genitoriale sono annoverabili fra le seguenti:

- la povertà educativa (mancato accesso a risorse e servizi educativi per i figli e per i genitori),
- la povertà culturale (mancata o debole scolarizzazione incluso il non raggiungimento dell'obbligo scolastico, analfabetismo funzionale e/o difficoltà linguistiche sia dei bambini che delle figure genitoriali, ecc.),
- la povertà materiale (status socioeconomico basso, mancato o debole accesso al mondo del lavoro e/o perdita del lavoro, con relativa assenza o debolezza e instabilità di salario, abitazioni precarie e/o insalubri, in zone particolarmente svantaggiate),
- la povertà sociale (mancato accesso a reti sociali formali e informali di supporto, in particolare per nuclei familiari caratterizzati da background migratorio)
- la povertà sanitaria (condizioni perduranti di malattia fisica o mentale e/o di dipendenza e/o disabilità dei bambini, delle figure genitoriali e/o di altri componenti del nucleo familiare, con i conseguenti carichi assistenziali e l'aggravamento dei compiti di cura).

Tali tipologie di povertà possono sommarsi tra loro generando forme di povertà multidimensionale, e, talora, transgenerazionale che può aver causato avversità di varia

natura e intensità quali traumi nell'infanzia delle figure genitoriali. Tutto ciò può sfociare in situazioni complesse di monogenitorialità, crisi di coppia, violenze domestiche e eventuali transizioni dovute a separazioni e divorzi particolarmente conflittuali, fallimenti adottivi, utilizzo non regolato di alcool e sostanze psicoattive, ecc.

L'implementazione del Programma, oggi riconosciuto come LEPS, è avvenuta in 3 fasi:

- **la prima, di sperimentazione, dal 2011 al 2013**, con l'adesione di 10 Città italiane riservatarie della L.285/1997: Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia. In questa prima fase pilota hanno partecipato 89 famiglie, 122 bambini, 160 operatori, 10 referenti territoriali e sono stati formati i primi 20 coach;
- **la seconda, di estensione alle Regioni e consolidamento, dal 2014 al 2021**, tramite l'ingresso di 65 Ambiti territoriali sociali (ATS) in media all'anno finanziati dal Fondo Nazionale Politiche Sociali e il coinvolgimento di 4890 famiglie in totale (da P.I.P.P.I.2 a P.I.P.P.I.10), 5360 bambini, 13216 operatori, 1197 coach, 594 referenti territoriali e 220 referenti regionali, che sono stati formati. Il 21.12.2017 vengono approvate in Conferenza unificata Stato-Regioni, le Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità (di seguito Linee di indirizzo), che rappresentano, nella loro natura di soft law, una tappa cruciale nel percorso di stabilizzazione di P.I.P.P.I. nel FNPS. Nelle Linee di Indirizzo, la vulnerabilità familiare è riconosciuta come uno spazio di speciale opportunità per realizzare interventi appropriati, orientati alla prevenzione della povertà e delle disuguaglianze sociali, come richiesto dagli obiettivi 1 - povertà zero; 4 - istruzione di qualità; 10 - ridurre le disuguaglianze; 16 - pace, giustizia e istituzioni forti dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile¹. Nello stesso 2017, l'approvazione del D.lgs. 147, Disposizioni per l'introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà, che definisce il Reddito di Inclusione, ridefinito nel 2019 Reddito di Cittadinanza e nel 2024 Assegno di Inclusione (ADI), prevede la presenza a livello locale di equipe multidisciplinari capaci di realizzare attività di analisi multidimensionale del bisogno, che accompagnino le famiglie in innovativi percorsi di costruzione dei Patti di Inclusione Sociale (PaIS) per favorire la fuoriuscita dalla povertà. In questo senso, P.I.P.P.I. viene considerato un approccio di riferimento e uno specifico strumento di accompagnamento di queste fasi di lavoro per le famiglie con figli minorenni che siano anche beneficiarie della misura nazionale di contrasto alla povertà;
- **la terza fase, dell'universalizzazione, dal 2022 al 2026**: in essa continua l'ingresso di più di 65 ATS in media all'anno finanziato dal FNPS, ma, in aggiunta, il 30.04.2021, viene approvato il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) da parte della Commissione Europea: nella Missione 5C2, Inclusione e Coesione, Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore, l'Investimento 1.1. riguarda P.I.P.P.I. e prevede un finanziamento per 400 ulteriori ATS. In seguito a ciò, il



<http://www.unric.org/it/agenda-2030>

28.07.2021 viene approvato il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, che indica P.I.P.P.I. come uno dei primi 6 Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS) italiani, con il titolo "Prevenzione dell'allontanamento". In base a ciò, il riconoscimento formale avviene con la Legge di bilancio 2022 (Legge 30 dicembre 2021, n. 234, art 1 comma 159) con la quale il Parlamento ha provveduto a definire il contenuto di questi primi 6 LEPS, così come costituiti dagli interventi, dai servizi, dalle attività e dalle prestazioni integrate che la Repubblica assicura, sulla base di quanto previsto dall'articolo 117 (secondo comma, lettera m) della Costituzione e in coerenza con i principi e i criteri indicati agli articoli 1 e 2 della legge n. 328/2000, con carattere di universalità su tutto il territorio nazionale per garantire qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione, prevenzione, eliminazione o riduzione delle condizioni di svantaggio e di vulnerabilità.

Specificatamente, il LEPS P.I.P.P.I. è finalizzato a "rispondere al bisogno di ogni bambino¹ di crescere in un ambiente stabile, sicuro, protettivo e "nutriente", contrastando attivamente l'insorgere di situazioni che favoriscono le disuguaglianze sociali, la dispersione scolastica, le separazioni inappropriate dei bambini dalla famiglia di origine, tramite l'individuazione delle idonee azioni, di carattere preventivo, che hanno come finalità l'accompagnamento non del solo bambino, ma dell'intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità, in quanto consentono l'esercizio di una genitorialità positiva e responsabile e la costruzione di una risposta sociale ai bisogni evolutivi dei bambini nel loro insieme".

L'identificazione del LEPS si basa sulla necessità di garantire l'esigibilità dei seguenti diritti e orientamenti normativi nazionali e internazionali: il diritto di crescere in un ambiente familiare che fornisca sicurezza e protezione (art. 1, L.149/2001; art. 3 *Convention on the Rights of the Child* - CRC, ONU, 1989) e, contemporaneamente, garantire ai loro genitori il diritto ad esercitare la responsabilità genitoriale (art. 4 CRC) e il diritto al sostegno alla genitorialità previsto dall'art. 31 della Costituzione italiana, all'art. 1 della L.149/2001 e all'art. 18 della stessa CRC. Inoltre, la L.285/1997, all'art. 4, afferma la necessità di predisporre interventi congiunti che si traducano in "azioni di sostegno al minore e ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento".

La L.328/2000, architrave del sistema italiano di welfare, colloca il bambino al centro

¹ Con il termine bambino si intende bambino e bambina, adolescente e si traduce l'inglese Child che nella Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia (ONU, 1989) definisce ogni persona minore di età (da 0 a 17 anni).

Nel rispetto delle norme linguistiche italiane, in questo testo è presente l'utilizzo del maschile universale con l'obiettivo di agevolare la lettura e la comprensione dei testi. A tutte le

persone che leggono questo testo e che, per qualsiasi motivo, potrebbero non sentirsi pienamente rappresentate o incluse da questa scelta linguistica, desideriamo dire che riconosciamo la vostra importanza. Auspichiamo e sosteniamo il diffondersi di forme di linguaggio più inclusive e rispettose della diversità di genere.

di un ecosistema di relazioni e riconosce un ruolo significativo alla famiglia nella crescita dei più piccoli, stabilendo, all'articolo 22, l'importanza di "interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origine". Si annovera, infine, fra le varie fonti internazionali, una serie di Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, fra cui:

- la Rec. (2011)12, *On the participation of children and young people under the age of 18*;
- la Rec. (2009)10, *On integrated national strategies for the protection of children from violence*;
- la Rec. (2013)112, *Investing in Children: Breaking the cycle of disadvantage*;
- la Rec. (2021)1004,14, *Establishing a European Child Guarantee*;
- la Rec.(2006)9, *On Parenting support*.

In particolare quest'ultima Raccomandazione delinea quel *trait-d'union* legislativo tra il perseguimento del best interest dei bambini e la possibilità di rendere esigibile il diritto di esercitare la responsabilità genitoriale, in quanto definisce l'esercizio positivo del *parenting* come quel "comportamento genitoriale fondato sul superiore interesse del bambini e rivolto al suo sviluppo e alla sua responsabilizzazione, che utilizza modalità non-violente, attraverso il riconoscimento e il sostegno e definendo le risorse necessarie per la sua buona riuscita".

Sulla scorta di suddetta legislazione nazionale ed internazionale, il LEPS P.I.P.P.I. intende rendere esigibili entrambi questi diritti, senza contrapporli tra loro e tramite interventi che assumano una prospettiva partecipativa nei confronti sia delle famiglie coinvolte sia del sistema dei servizi titolare degli interventi. Si tratta del riconoscimento di un diritto sociale: il diritto non dei soli bambini, non delle sole famiglie, non della società, ma dei bambini e delle loro famiglie compresi nei contesti sociali in cui vivono, segnati da vulnerabilità di varia natura e intensità, ad essere accompagnati nella costruzione di un progetto volto a garantire a ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare, con la relativa programmazione di un piano d'azione unitario, partecipato, sostenibile e multidimensionale durante un tempo congruo, definito congiuntamente in équipe multidisciplinare con la famiglia.

Nel 2022 P.I.P.P.I. entra nella fase di universalizzazione, garantendo nella propria identità di Programma il supporto tecnico scientifico al lavoro di implementazione del LEPS "Prevenzione dell'allontanamento" messo in atto dai 400 ATS finanziati dal PNRR e dai 75 ATS finanziati dal FNPS. La finalità del lavoro avviato nell'undicesima implementazione di P.I.P.P.I. è pertanto quella di rendere esigibile il diritto di ogni famiglia che attraversa una situazione di vulnerabilità, di essere accompagnata in un progetto chiaramente orientato al superamento della stessa vulnerabilità, per limitarne l'impatto sullo sviluppo dei bambini.

L'evoluzione da Programma a LEPS ha comportato un importante ampliamento del numero di bambini, di famiglie, di ATS, di operatori, di servizi del pubblico e del Terzo



Fig.1
Obiettivi di Sviluppo Sostenibile in
cui P.I.P.P.I. è attivo

settore partecipanti all'implementazione. Dei numeri di questo ampliamento e di questo processo di costruzione di una nuova intenzionalità collettiva volta a rendere effettivo ed esigibile questo nuovo diritto sociale diamo conto nel presente Rapporto².

² Questa versione del Report è stata inviata al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali a dicembre 2024.

1. Cos'è P.I.P.P.I.?

Il framework teorico e metodologico

Il Programma P.I.P.P.I. si è sviluppato in Italia in un arco di tempo in cui si è completato un imponente lavoro del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea teso a costruire un quadro regolamentare definito in base alla Convenzione dei diritti dei bambini del 1989 per l'intervento dei servizi sociali, sanitari, educativi e della giustizia nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità, soprattutto nel quadro dell'agenda politica di Europa 2020. Esso si configura pertanto in tale cornice, come innovazione sociale, che ha l'obiettivo di armonizzare pratiche e modelli di intervento rivolti a famiglie in situazione di vulnerabilità in cui i bambini sperimentano varie forme di negligenza e povertà, tramite azioni di formazione, documentazione e valutazione sistematiche e condivise in tutto il territorio nazionale. Non si propone né come un programma nel senso anglosassone del termine, ossia come una struttura rigida da applicare secondo un approccio up-down, né come un progetto informale che nasce dal basso e che non è in grado poi di risalire, ossia di costruire conoscenza condivisibile e documentabile sui processi messi in atto e quindi replicabilità. Nello specifico vuol essere un'implementazione, ossia un punto di sintesi fra l'applicazione di un modello standardizzato e di un progetto aperto. Per questo P.I.P.P.I. è definibile come una "forma aperta", rispettosa di esigenze teorico-pratiche comuni e trasversali, come della specificità dei contesti locali.

La popolazione **target** del Programma è costituita da famiglie in situazione di vulnerabilità, con figli di età compresa da 0 a 11 anni compiuti (con la possibilità di allargare anche a ragazzi e ragazze della fascia 12-14), che sperimentano situazioni di **negligenza** (Lacharité et al., 2006), alla cui origine vi sono due fenomeni: una prima perturbazione nelle relazioni tra figure genitoriali e figli e una seconda che riguarda le relazioni tra le famiglie e il loro mondo relazionale esterno. Questa definizione

spiega perché l'intervento debba sempre mobilitare entrambe queste dimensioni, quella interna delle relazioni intrafamiliari e quella esterna delle relazioni fra famiglia e contesto sociale. Inoltre, questa definizione consente di focalizzare l'attenzione sui bisogni di sviluppo dei bambini, piuttosto che sui deficit dei genitori o sulla più generica nozione di rischio.

“Una carenza significativa o un’assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte”

(Lacharité, Éthier et Nolin, 2006)

Il fenomeno della negligenza ha contorni indefiniti: si tratta di una zona grigia di problematiche familiari che sta in mezzo, fra la cosiddetta “normalità” e la patologia, che non sempre è immediatamente visibile e dunque segnalabile. Una zona grigia ancora piuttosto misconosciuta: sebbene la prima causa degli allontanamenti sia la negligenza (MLPS, 2019) e molte problematiche di cui si occupano i servizi e la scuola siano riferibili a tale fenomeno, le ricerche sugli effetti della negligenza non sono sviluppate nel nostro Paese, ma molta letteratura internazionale converge nell’affermare che gli effetti siano seri, profondi e spesso associati a danni cerebrali, difficoltà scolastiche, problemi di salute mentale, comportamenti antisociali e delinquenziali in età adolescenziale e giovanile. Per questo, alcune ricerche ne mettono in luce i costi anche economici per la società, oltre che quelli umani. Da qui, l’urgenza di lavorare con questo target di famiglie al fine di limitare le condizioni di disuguaglianza provocate dalla negligenza che, a livello individuale, segnano negativamente, e sin dall’inizio, lo sviluppo dei bambini e, a livello sociale, sono fra i fattori che più incidono sulla situazione complessiva di disordine, conflitto, violenza che segna i nostri giorni.

Liberare il potenziale dei bambini che vivono in tale situazione, che provoca povertà e svantaggio psico-socio-economico ed educativo, è un’azione sociale imprescindibile per attuare l’effettiva rimozione di quei fattori che limitano la loro libertà e eguaglianza, come previsto nella nostra Costituzione.

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

(art. 3, Costituzione della Repubblica Italiana)

P.I.P.P.I. intende porre sotto i riflettori e identificare questo specifico fenomeno,

sperimentando un approccio di ricerca e intervento pertinente rispetto alle caratteristiche e ai bisogni delle famiglie coinvolte, proponendo linee d'azione innovative nel campo dell'accompagnamento alla genitorialità vulnerabile, scommettendo su un'ipotesi di contaminazione, piuttosto inesplorata, fra l'ambito della tutela dei minori, quello del sostegno alla genitorialità positiva e quello della povertà, al fine di prevenire forme più gravi di maltrattamento e di conseguenza gli allontanamenti impropri dei bambini dalle famiglie.

Come si evince da quanto detto fino a qui, l'espressione "Prevenzione dell'Istituzionalizzazione" ha assunto una accezione via via più ampia, che include anche il concetto di appropriatezza rispetto al **garantire ad ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare**, con la relativa progettazione di un progetto d'azione unitario, partecipato e multidimensionale.

L'approccio proposto da P.I.P.P.I. scommette, inoltre, sulla costruzione di una comunità di pratiche e di ricerca che, a livello nazionale, tramite le possibilità offerte dall'agire all'interno di una struttura sperimentale, possa creare le condizioni per una rivisitazione complessiva e uniforme nel Paese delle pratiche d'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità, che sappiano coniugare nel sistema professionale etica, appropriatezza ed efficienza. Per questo faremo riferimento a *outcomes* o **esiti finali** (riferiti ai bambini), **intermedi** (riferiti ai genitori) e **prossimali** (riferiti al sistema dei servizi).

L'**équipe multidisciplinare** (EM) incaricata di realizzare l'intervento è una risorsa maggiore che il Programma intende mobilitare. Comprende, almeno, l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'ASL, l'educatore che si reca a domicilio (spesso appartenente al terzo settore), la famiglia solidale o d'appoggio, l'insegnante o l'educatore/ricce del servizio zero tre, e qualunque altro professionista ritenuto pertinente dall'EM stessa, oltre che la famiglia stessa (Famiglia Target - FT).

I **dispositivi d'azione** proposti dal Programma integrano coerentemente sostegno professionale e paraprofessionale, individuale e di gruppo, rivolto sia ai bambini che ai genitori e alle relazioni fra loro. I quattro dispositivi principali sono: l'educativa domiciliare, i gruppi per genitori e bambini, le attività di raccordo fra scuola e servizi, la vicinanza solidale (o famiglia d'appoggio). La logica che sostiene questo impianto è che servizi integrati, coerenti fra loro e tempestivi siano predittori di efficacia.

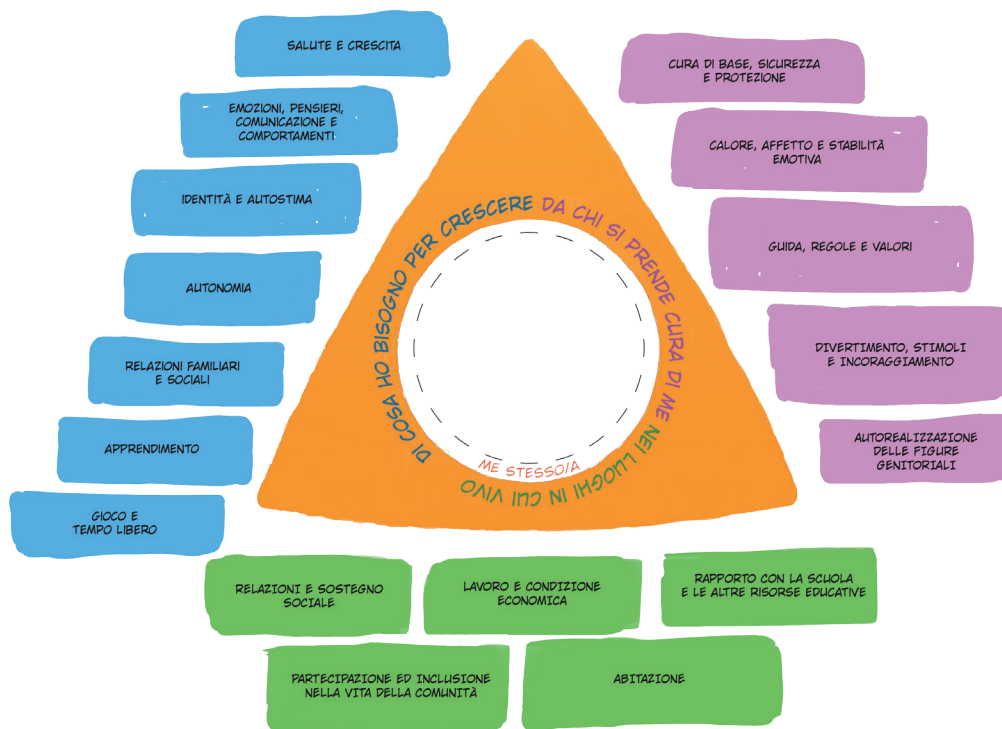
In realtà questi dispositivi si sostengono su un metodo che li connette e ne consente l'efficacia e la misurabilità, ossia il metodo della **valutazione partecipativa e trasformativa** dei bisogni e delle risorse di ogni famiglia (Serbati, Milani, 2013). Nel processo della valutazione partecipativa e trasformativa tutti i soggetti, "*the team around the child*", avviano un processo di riflessione, esplicitazione e attribuzione condivisa di significato alle osservazioni e ai comportamenti "preoccupanti" rispetto ai quali si decide di porre attenzione (Ferrari, 2004; Bove, 2012). Creare contesti

di valutazione tras-formativa vuol dire quindi rendere le famiglie protagoniste nella costruzione dei significati di tutto il processo valutativo dell'intervento: dalla definizione condivisa della situazione (assessment), alla costruzione delle ipotesi di intervento (progettazione), all'attuazione e al monitoraggio delle stesse (intervento), fino ad arrivare alla valutazione finale sul percorso fatto e sui cambiamenti ottenuti. Il framework teorico di riferimento attraverso cui realizzare la valutazione e la progettazione è l'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979), da cui deriva "**Il Mondo del Bambino**" (MdB) (figura 2), il quale rappresenta l'adattamento italiano dell'esperienza del Governo inglese che, a partire dagli anni Novanta (Parker et al., 1991; Ward, 1995), ha avviato il programma governativo *Looking After Children* (Gray, 2002) con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di efficacia degli interventi sociali in vista di uno sviluppo ottimale dei bambini in carico dai servizi (children looked after).

Tale modello intende offrire un supporto per gli operatori per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Esso, infatti, mette in tensione le tre dimensioni fondamentali che contribuiscono allo sviluppo di un bambino: i bisogni evolutivi; le risposte delle figure parentali a tali bisogni; i fattori dell'ambiente. Ognuna di queste tre dimensioni è a sua volta composta da un certo numero di sottodimensioni. Per sintetizzare, di seguito il MdB è denominato anche il Triangolo e queste tre dimensioni sono definite **Bambino, Famiglia e Ambiente**.

Il Mondo del Bambino struttura la formulazione rigorosa e sistematica di descrizioni accurate della situazione come si presenta qui e ora (assessment), al fine di individuare gli interventi da mettere in campo e identificare i possibili miglioramenti (progettazione). Il Mondo del Bambino ha una duplice identità: essere un quadro teorico di riferimento (un referenziale) e allo stesso tempo uno strumento di intervento e mediazione con le famiglie e nell'équipe, che favorisce una comprensione olistica dei bisogni, alla luce dei diritti, e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. **RPMonline** è la piattaforma che traduce in strumento operativo e informatizzato l'approccio ecosistemico descritto, in quanto Rileva, Progetta e Monitora l'insieme delle informazioni e degli interventi relativi al sistema familiare, la rete sociale, la scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, l'ambiente in generale, le esigenze di ciascun membro della famiglia e le possibilità di cambiamento e quindi di resilienza.

Il LEPS prevede il coinvolgimento operativo di tutte le 20 Regioni, le Province autonome e gli Ambiti Territoriali Sociali, enti e amministrazioni diverse, e quindi si presenta come un ingranaggio complesso. Oltre al Ministero, che ha la responsabilità della governance complessiva del Programma, e il Gruppo Scientifico dell'Università di Padova che ha la responsabilità tecnico-scientifica della sua implementazione, la **struttura di gestione e governance** del Programma prevede la costituzione di un Gruppo interistituzionale in ogni Regione (Gruppo Regionale - GR) ed in ogni ATS



(Gruppo Territoriale - GT). Quest'ultimo è la struttura di gestione composta da tutti i rappresentanti degli enti interessati che coordina e sostiene il lavoro delle EM, affinché possano effettivamente realizzare e monitorare un intervento di supporto, in funzione dell'analisi dei bisogni e della progettazione per ogni FT.

Questo modello propone e allo stesso tempo esige dalle professioni e dalle organizzazioni di assumere la **sfida di lavorare insieme** riposizionando risorse e linguaggi per promuovere (ossia: l'occasione dell'implementazione può essere usata per creare le condizioni per costruire) un approccio olistico alla negligenza e alla vulnerabilità familiare, proponendo una cultura ecosistemica integrata e diffusa (livello macro) che crea le condizioni dell'integrazione fra servizi (livello meso), la quale a sua volta crea le condizioni per il dialogo e il lavoro interprofessionale (livello micro fra operatori della stessa équipe e fra équipe e famiglie) e che, infine, crea le condizioni per riannodare il legame fra genitori e figli (livello micro, intrafamiliare). Nella Figura 3 si nota anche come i diversi soggetti si situino prevalentemente nelle intersezioni fra un sistema e l'altro a significare la imprescindibilità del lavoro di interconnessione, dovuta al fatto che nella realtà i sistemi sono interdipendenti fra loro.

Per sviluppare e promuovere tutti questi livelli, P.I.P.P.I. si basa su un proprio **Modello Logico** (Fig.3) che prende forma dal concetto chiave secondo cui la complessità dell'implementazione e il suo successo complessivo non risiedono unicamente nelle caratteristiche delle famiglie, ma anche nella configurazione delle pratiche che sono modellate sugli assetti organizzativi attuali dei servizi per i bambini e le famiglie in un dato contesto e che quindi gli esiti non dipendono solo dalla natura

Fig.2

Il modello multidimensionale de "Il Mondo del Bambino" (MdB) LabRIEF (2013), Rielaborazione da Dep. of Health (2000); Dep. for Education and Skills (2004, 2006); The Scottish Government (2008)

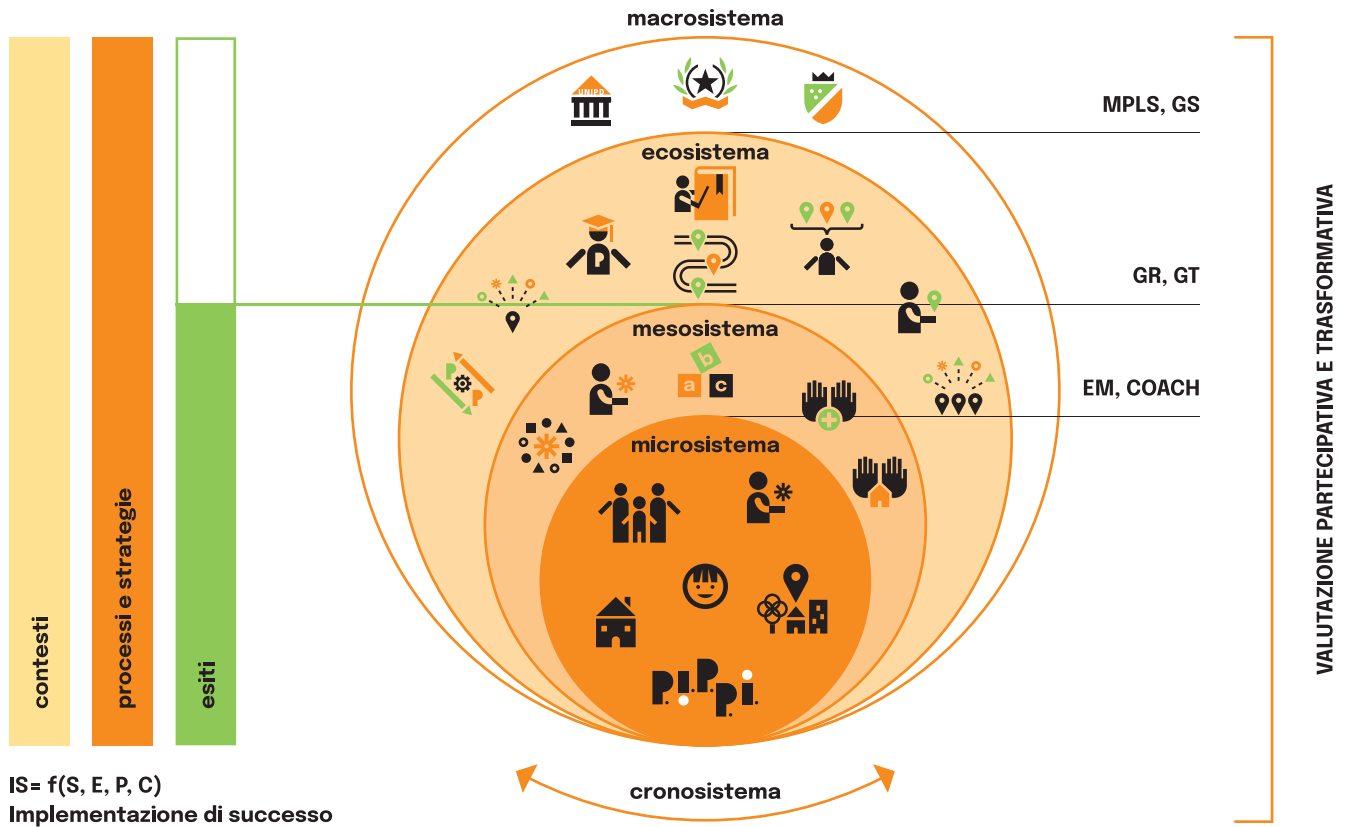
e della gravità del problema che la famiglia porta ai servizi, ma dalla qualità dei processi messi in atto nei diversi livelli dell'ecosistema e, primo fra tutti, dalla capacità di utilizzare una accurata metodologia di progettazione a tutti i livelli dell'ecosistema (Ogden et al., 2012).

Per queste ragioni, il Modello Logico intreccia fra loro quattro macro-categorie e le pone a sua volta in rapporto ai diversi sistemi di relazione dell'ecologia dello sviluppo umano e alle tre strutture che compongono il *support system* di P.I.P.P.I. (gestione, formazione, ricerca). Tali macro-categorie sono:

- I **Soggetti (S)** principali che mettono in atto l'implementazione ai diversi livelli. Nel nostro caso bambini, genitori, operatori delle EM, coach, Referenti Regionali (RR) e Territoriali (RT), Gruppo Scientifico (GS).
- L'**Evidenza (E)**, ossia i risultati in termini di cambiamenti attesi e raggiunti, gli Esiti del lavoro realizzato (il "cosa" si fa e si raggiunge attraverso l'azione, gli outcomes). La struttura di ricerca fa prevalente riferimento a questa categoria.
- I **fattori di Contesto (C)** istituzionale (le politiche), professionale, culturale ecc. nel quale (il "dove") si implementa il Programma (es. gli elementi di crisi, le risorse economiche, gli assetti organizzativi, i raccordi interistituzionali, l'organizzazione, l'amministrazione, le burocrazie ecc.). La struttura di governance fa prevalente riferimento a questa categoria.
- I **Processi (P)** formativi, organizzativi e di intervento, in particolare: il Processo formativo svolto dal GS con i coach e con le EM; il Processo dell'intervento delle EM con le FT; il Processo organizzativo realizzato attraverso le relazioni fra Gruppo Scientifico (GS) - Gruppo Regionale (GR) - Gruppo Territoriale (GT) e soprattutto fra GT ed EM.

Da questa sintetica ricostruzione dell'architettura generale del Programma, possiamo comprendere che P.I.P.P.I. è un **Programma complesso e multidimensionale**, anche in quanto comprende:

- una dimensione di **ricerca**: strutturazione di un disegno di ricerca che permette di trasformare i dati dell'azione operativa delle EM in dati di ricerca su cui costruire la valutazione complessiva dell'efficacia del Programma nel suo complesso, come dell'intervento specifico con ogni FT;
- una dimensione di **intervento** che prevede una metodologia dettagliata e condivisa, guidata e sostenuta da RPMonline, oltre che la messa in campo dei dispositivi di intervento;



- una **dimensione formativa** che prevede un accompagnamento ai referenti, ai coach e alle EM in maniera puntuale e continua nel tempo.

Fig.3
 Il Modello Logico di P.I.P.P.I.

1.1/ Il piano di valutazione

Il piano di valutazione di P.I.P.P.I. riflette e traduce quella **duplice finalità, rendicontativa e trasformativa**, cui si è fatto riferimento poco sopra, considerando l'evidenza della ricerca come un costrutto ampio che contenga al suo interno informazioni relative agli esiti finali e intermedi, intesi come i cambiamenti relativi a bambino, famiglia e ambiente, ma anche agli esiti relativi ai processi, definiti esiti prossimali. La scelta di tenere strettamente intrecciate queste due finalità è motivata dal fatto che le esigenze conoscitive relative alla valutazione complessiva dell'implementazione sono considerate un fine in sé, ma alla stessa stregua anche l'occasione per rendere disponibile ai professionisti una strumentazione per l'intervento con le famiglie che li possa aiutare ad assumere l'abito della valutazione come costante dell'agire professionale. Si è quindi inteso mantenere in capo agli operatori, piuttosto che ai ricercatori, la titolarità del processo di valutazione. Attraverso la formazione

e il loro coinvolgimento, la valutazione, può diventare essa stessa una modalità di intervento, capace di generare empowerment e mutamento (Patton, 1998).

Il piano di valutazione prevede, infatti, che ogni EM compili gli **strumenti** previsti per e con ogni famiglia inclusa nel Programma seguendo la tempistica dettata dal piano di intervento. Successivamente, sulla base di questa valutazione, i ricercatori aggregano i dati raccolti da ogni EM e costruiscono le informazioni complessive (i dati finali) sul raggiungimento degli esiti del Programma nel suo insieme. Tali risultati, che sono di seguito presentati, vengono periodicamente messi in circolo e restituiti sia agli stessi professionisti che li hanno prodotti, affinché possano discuterli con le famiglie e con le EM e integrarli nelle successive fasi di intervento, sia al Ministero che governa il Programma e ai Referenti Regionali, come base per la programmazione delle successive politiche. Per questo insieme di ragioni, il piano di valutazione si articola intorno ai seguenti esiti o outcomes:

Esiti **finali** (E):

- garantire la sicurezza dei bambini, incoraggiare il loro sviluppo ottimale tramite la partecipazione al loro progetto, contribuire a migliorare il loro futuro prevenendo il collocamento esterno dalla famiglia;
- migliorare le abilità psicosociali e cognitive dei bambini all'interno dei diversi contesti di vita.

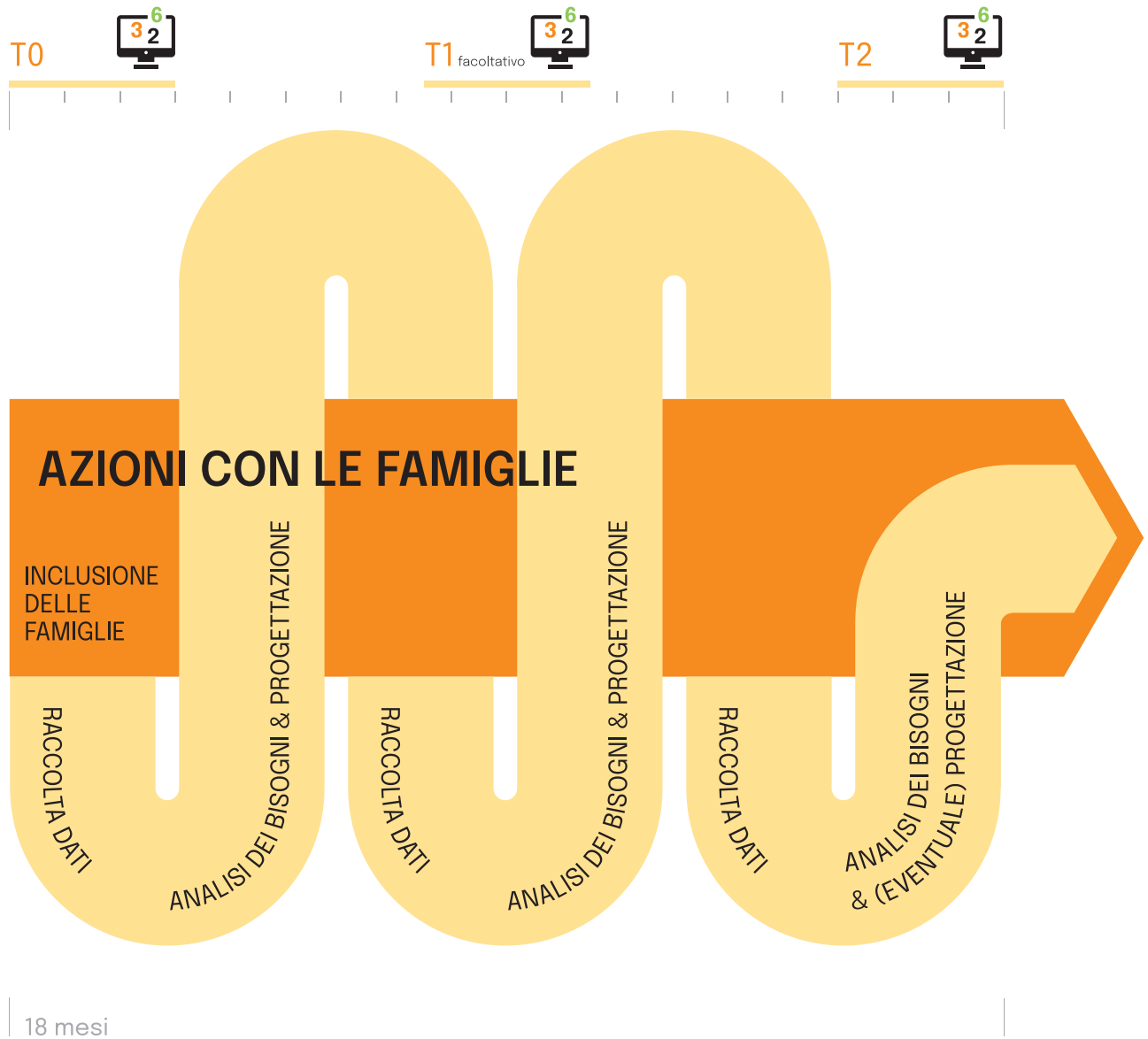
Esiti **intermedi** (E):

- permettere ai genitori l'esercizio positivo del loro ruolo parentale e delle loro responsabilità;
- fare in modo che i genitori apprendano a costruire risposte adeguate ai bisogni di sviluppo fisici, psicologici, educativi dei loro figli;
- migliorare la disponibilità psicologica delle figure parentali e i comportamenti sensibili ai bisogni dei bambini.

Esiti **prossimali** (P):

- incoraggiare la partecipazione dei genitori e la collaborazione attraverso il processo della presa in carico, soprattutto nelle decisioni che riguardano la famiglia;
- i genitori dispongono del sostegno necessario all'esercizio della loro responsabilità verso i figli (in maniera sufficientemente intensa, coerente e continua);
- promuovere un clima di collaborazione tra tutti i professionisti coinvolti nel progetto quadro e tutti gli adulti che costituiscono l'*entourage* dei bambini per permettere una reale integrazione degli interventi che assicurino il benessere e lo sviluppo ottimale dei bambini.

Gli strumenti sono utilizzati in **due momenti di raccolta dei dati**: nel **Tempo iniziale**



-T0- e nel **Tempo finale -T2-**. Nei due periodi che intercorrono tra T0 e T2 le EM effettuano gli interventi previsti dai diversi dispositivi di intervento sulla base delle azioni sperimentali definite nei momenti di rilevazione precedente e di una valutazione intermedia opzionale (T1).

Fig.4
Il percorso e i tempi della ricerca e dell'intervento in P.I.P.P.I.

2. Chi c'è in P.I.P.P.I.? I soggetti

2.1/ Gli Ambiti Territoriali Sociali

In attuazione alle indicazioni del Piano Nazionale Servizi e interventi sociali 2021-2023, nel triennio 2022-2024, P.I.P.P.I. vede la continuità del finanziamento sul Fondo Nazionale Politiche Sociali (FNPS) per 65 Ambiti Territoriali Sociali all'anno per il triennio di ripartizione del fondo e un finanziamento aggiuntivo per 400 ATS derivante da fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), dove ognuno di questi 400 ATS ha potenziale accesso al Programma per tre edizioni nel periodo 2022-2026.

Con riferimento all'undicesima implementazione del Programma, sul totale dei 601 ATS registrati nella piattaforma SIUSS (Sistema Informativo Unitario dei Servizi Sociali) al momento dell'invio dei progetti del PNRR, gli ATS partecipanti a P.I.P.P.I.11 sono 457 (76%), di cui 57 nel FNPS (12,5%), 382 nel PNRR (84%) e 18 in entrambi i fondi (4%) (tavola 1)³.

Il PNRR prevede la partecipazione degli ATS in tutte e tre le implementazioni P.I.P.P.I.11, 12 e 13, ad eccezione dell'ambito territoriale D27 presente solo nell'undicesima edizione con finanziamento ridotto a un terzo. Dei 75 ambiti territoriali destinatari del FNPS in P.I.P.P.I.11, 47 (63%) sono anche finanziati dallo stesso in una delle due edizioni successive: 29 ATS in entrambe, 6 solo in P.I.P.P.I.12 e i rimanenti 12 solo in P.I.P.P.I.13. Si fa presente che 9 degli ATS inizialmente partecipanti a P.I.P.P.I.11 con FNPS si sono spostati alle successive implementazioni.

³ Il numero effettivo di ATS finanziati con FNPS differisce dal numero programmato a causa dello slittamento di alcuni ATS fra edizioni successive. Dei 75 ambiti destinatari del FNPS in

P.I.P.P.I.11, 10 utilizzano il finanziamento inizialmente previsto per la partecipazione a un'edizione precedente.

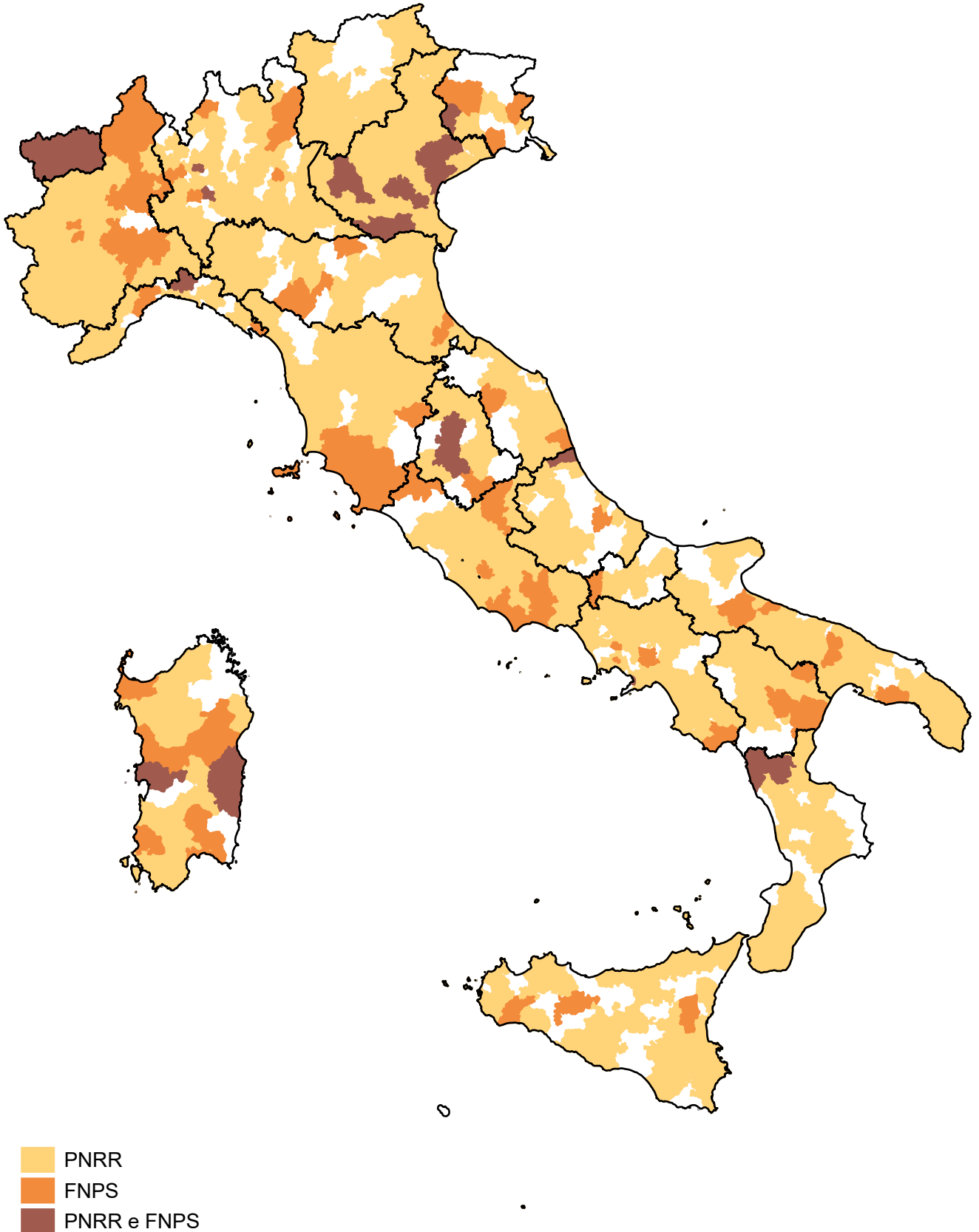
Tav. 1, parte 1

Numero di ATS per Regione e tipologia di finanziamento

	Regione	Totale ATS/ Comuni	Totale	ATS finanziati		
				PNRR	FNPS	PNRR e FNPS
Nord Ovest	Liguria	18	12	9	2	1
	Lombardia	92	65	58	5	2
	Piemonte	33	32	25	7	0
	Valle d'Aosta	1	1	0	0	1
Nord Est	Emilia-Romagna	38	27	23	4	0
	Friuli Venezia Giulia	18	11	7	3	1
	PA di Bolzano	8	3	3	0	0
	PA di Trento	7	7	7	0	0
	Veneto	21	21	16	0	5
Centro	Abruzzo	24	13	11	1	1
	Lazio	41	37	31	6	0
	Marche	23	15	13	2	0
	Molise	7	4	3	1	0
	Sardegna	25	22	13	7	2
	Toscana	28	24	20	4	0
	Umbria	12	8	5	1	2
Sud	Basilicata	9	7	5	2	0
	Calabria	32	23	21	0	2
	Campania	64	50	44	5	1
	Puglia	45	37	33	4	0
	Sicilia	55	38	35	3	0
	TOTALE	601	457	382	57	18

Tav. 1, parte 2

Mappa degli ATS nel territorio nazionale per tipologia di finanziamento



L'implementazione di P.I.P.P.I. nel periodo 2022-2026 propone un'organizzazione orizzontale per moduli che garantisce ad ogni ATS di entrare nel Programma dalla porta d'ingresso più adatta ai propri assetti organizzativi, accedendo ai relativi finanziamenti. I moduli favoriscono, infatti, una gradualità per permettere a ogni ATS di costruire la struttura organizzativa idonea ad apprendere e sostenere nel tempo l'approccio al lavoro con la vulnerabilità familiare proposto da P.I.P.P.I. e per favorire, nel tempo, l'alleggerimento dell'intensità dell'accompagnamento del GS agli ATS.

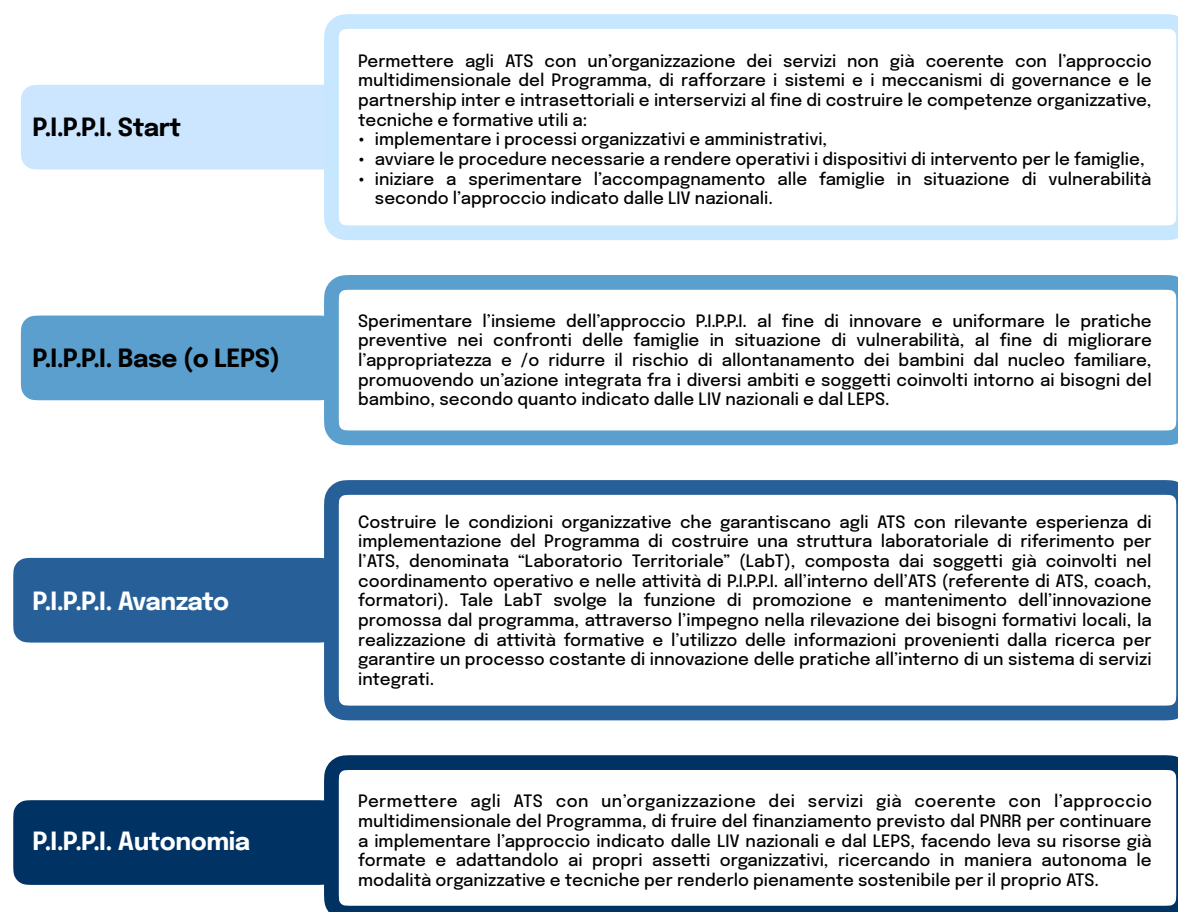


Fig.5
I Moduli del Programma.

La Tavola 2 indica per ogni Regione il numero di ATS partecipanti in ciascun modulo, escludendo gli ambiti associati e gli ambiti che non hanno ricevuto alcun finanziamento. Per i 18 ATS che partecipano con doppio finanziamento si considera il modulo con livello più "semplice".

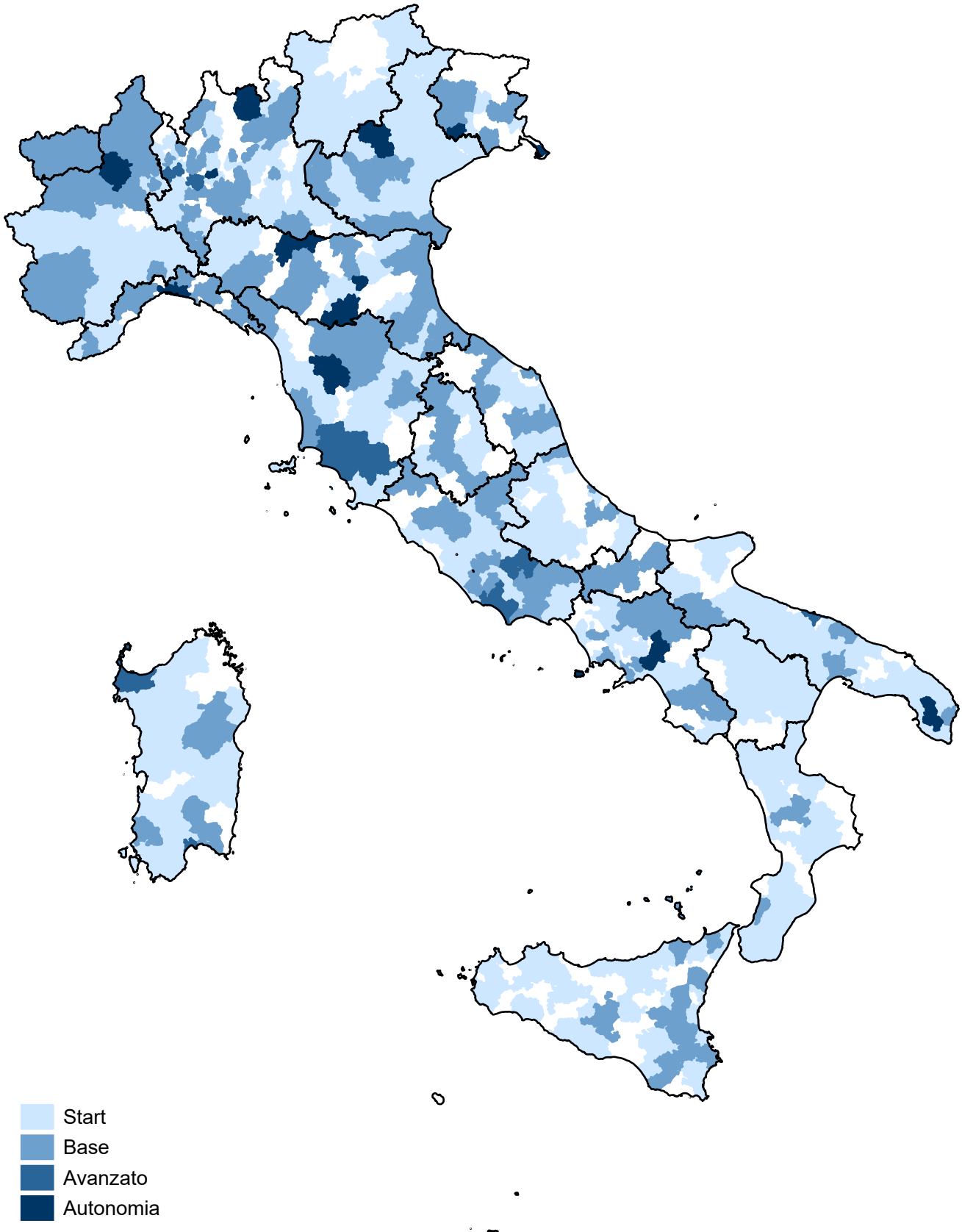
Tav. 2, parte 1

Numero di ATS per Regione e modulo

	Regione	Start	Base	Avanzato	Autonomia
Nord Ovest	Liguria	3	8	0	1
	Lombardia	36	23	4	2
	Piemonte	21	10	0	1
	Valle d'Aosta	0	1	0	0
Nord Est	Emilia-Romagna	9	14	0	4
	Friuli Venezia Giulia	3	6	0	2
	PA di Bolzano	3	0	0	0
	PA di Trento	7	0	0	0
	Veneto	14	6	0	1
Centro	Abruzzo	9	4	0	0
	Lazio	22	13	2	0
	Marche	9	6	0	0
	Molise	0	4	0	0
	Sardegna	16	4	2	0
	Toscana	11	11	1	1
	Umbria	4	4	0	0
Sud	Basilicata	7	0	0	0
	Calabria	21	2	0	0
	Campania	30	17	0	3
	Puglia	30	4	1	2
	Sicilia	26	12	0	0
	TOTALE	281	149	10	17

Tav. 2, parte 2

Mappa degli ATS nel territorio nazionale per tipologia di modulo



Sul totale dei 457 ATS destinatari di un finanziamento, 281 (61,5%) partecipano nel modulo Start e 149 (33%) nel modulo Base (o LEPS). Dei rimanenti, che costituiscono una minoranza (6%), sono 10 gli ATS impegnati nel modulo Avanzato e 17 gli ATS dell'Autonomia. Si osservano tuttavia delle differenze a livello regionale (figura 6), come conseguenza dell'eterogeneità della *readiness*, nonché della precedente esperienza degli ATS in passate edizioni del Programma.

Si consideri che dall'avvio di P.I.P.P.I.11 nel PNRR, alcuni ATS hanno utilizzato l'opportunità della rimodulazione. Questa procedura consente rettifiche del piano finanziario, del cronoprogramma, del target oppure del modulo di accesso al Programma. Le rimodulazioni possono riguardare ognuna delle tre implementazioni del PNRR. In particolare, con riferimento a P.I.P.P.I.11, 20 ATS hanno apportato modifiche al modulo dell'implementazione inizialmente stabilito.

2.2/ Gli operatori

Ogni ATS individua uno o due referenti del Programma. Il loro numero dipende dal dimensionamento dell'ambito e dai rapporti fra le amministrazioni aderenti. Il Referente Territoriale (RT) è un *link agent*, una figura di importanza strategica per mantenere aperta e fluida la comunicazione fra tutti i livelli e i soggetti coinvolti nel Programma. Ogni singolo progetto d'intervento con ogni singola famiglia viene realizzato da un'équipe multidisciplinare (EM) di operatori, orientativamente rappresentati da psicologo, assistente sociale, educatore domiciliare e altre figure professionali come il pediatra di famiglia, l'insegnante e/o l'educatore dei servizi educativi per la prima infanzia (nido) dei bambini coinvolti, l'eventuale operatore del centro per l'impiego (con specifico riferimento alle famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza), etc. Ciascuna EM ha il compito di realizzare il Programma e svolgere una funzione operativa che garantisca qualità, continuità e correttezza nei processi di presa in carico, nell'implementazione del processo e nell'utilizzo degli strumenti previsti dal Programma. L'EM è quindi responsabile della realizzazione operativa del Programma per tutta la sua durata.

Al fine di valorizzare l'esperienza personale e professionale degli operatori e per garantire, da una parte, l'acquisizione di competenze interne ai servizi in modo tale da rendere progressivamente autonomi gli ATS dall'accompagnamento del GS e, dall'altra, per favorire il processo di appropriazione del Programma da parte dei servizi, ogni ATS individua due coach per ogni implementazione. I coach metteranno a disposizione del gruppo, forti della propria conoscenza del contesto nel quale operano gli operatori che accompagnano le famiglie, l'esperienza e le conoscenze acquisite durante la formazione, traducendo e adattando la metodologia alla realtà in cui operano.

La tabella 1 mostra per ogni Regione il totale di RT, coach e operatori di cui è noto il

coinvolgimento nel Programma alla data cui si riferiscono i dati discussi nel presente report (18.11.2024). Tali dati emergono dal numero di “utenti” registrati nella piattaforma RPMonline per ciascun ruolo considerato (RT, coach e operatore). Gli RT sono stati inseriti automaticamente dal sistema a partire dalle informazioni fornite dai referenti delle Regioni. Ciascun RT ha poi provveduto a registrare i coach del proprio ATS, i quali, a loro volta, hanno inserito nella piattaforma gli operatori coinvolti nelle EM. Dalla creazione del relativo profilo in RPMonline, ciascun utente ha potuto così accedere ai contenuti della formazione sul Programma a lui specificatamente rivolta tramite Moodle.

Dall'account in RPMonline è possibile identificare il gruppo degli operatori effettivamente coinvolti in P.I.P.P.I.11 perché presenti nelle EM delle famiglie partecipanti all'undicesima implementazione. Si tratta di circa 6.500 operatori, pari al 43% del totale degli operatori registrati in piattaforma. Non è possibile tale distinzione per i coach, che, se afferenti allo stesso ambito, vengono automaticamente inseriti dal sistema in tutte le EM dell'ATS.

Gli operatori che hanno accompagnato o stanno ancora accompagnando le famiglie nel Programma sono soprattutto assistenti sociali (45,5%) e educatori (30%), a cui segue la presenza dello psicologo (10%) e, in una minoranza di casi, dell'insegnante (3%).

2.3/ Famiglie e bambini partecipanti

La tabella 2 riporta il numero di famiglie e bambini coinvolti in P.I.P.P.I.11 separatamente per regione. Complessivamente si contano 4.245 bambini in 4.178 famiglie. Per 57 famiglie (1,4%) è stata avviata la raccolta dei dati nella piattaforma RPMonline per più di un bambino (due o tre). Per circa la metà delle famiglie (2.144), alla data di estrazione dei dati del presente report (18.11.2024), si è concluso l'accompagnamento nel Programma con l'invio del postassessment.

I totali considerati escludono 313 famiglie (316 bambini) per cui gli operatori hanno dichiarato l'uscita anticipata dal Programma⁴, ossia per cui l'accompagnamento è stato avviato ma si è concluso prima del T2, con una durata inferiore a 12 mesi per il modulo Start e 18 mesi per i moduli Base, Avanzato e Autonomia. Si tratta del 7,5% delle famiglie inizialmente incluse, uniformemente distribuite fra le regioni partecipanti. Nella maggior parte dei casi il motivo dell'uscita pretermine è stato la non disponibilità della famiglia a proseguire, o per rifiuto esplicito nel ricevere aiuto, rendendosi talvolta irreperibile dai servizi sociali, o per assenza di motivazione e collaborazione. In 21 casi la situazione è migliorata e non è stato necessario proseguire l'intervento; in altri 21 casi si è verificato il collocamento del bambino fuori dalla famiglia di origine con forme di affido intra/extrafamiliare o in struttura residenziale (si rimanda più

⁴ Il numero di famiglie uscite fa riferimento al 31.07.2024.

Regione	RT	Coach	Operatori	
			totale	P.I.P.P.I.11
Abruzzo	20	44	259	122
Basilicata	13	20	120	19
Calabria	42	67	243	67
Campania	68	124	810	430
Emilia-Romagna	46	133	1.113	546
Friuli Venezia Giulia	18	40	463	245
Lazio	69	129	1.251	509
Liguria	18	66	663	232
Lombardia	95	306	2.898	1.279
Marche	26	69	480	226
Molise	6	16	90	48
PA di Bolzano	8	22	132	57
PA di Trento	24	45	405	173
Piemonte	62	132	1.279	554
Puglia	56	128	832	337
Sardegna	33	58	904	313
Sicilia	58	118	548	280
Toscana	36	96	1.060	403
Umbria	11	25	290	149
Valle d'Aosta	1	4	46	24
Veneto	34	80	1.196	493
Totale	741	1.722	15.082	6.506

Tab. 1

Numero di Referenti Territoriali, coach e operatori per Regione

avanti per ulteriori approfondimenti su questo). Altro motivo di questa uscita anticipata è il trasferimento della famiglia in altra città italiana o il rientro al Paese di origine per le famiglie con background migratorio⁵.

I numeri riportati in tabella 2 escludono inoltre 1.139 famiglie (oltre il 20% del totale) per cui è stato compilato il questionario di preassessment, con l'adesione della famiglia al Programma, ma non è stata avviata la raccolta dei dati nella piattaforma RPMonline con il caricamento della scheda di anagrafica del bambino per assessment e progettazione. Gli ATS in cui è stata effettivamente avviata la raccolta dei dati sono in totale 419. Si contano dunque 38 ATS finanziati, ma inattivi dal punto di vista delle compilazioni in RPMonline, la maggior parte dei quali (32) non registra alcun preassessment compilato.

Si tenga presente, infine, che i totali in tabella 2 comprendono invece 1.038 famiglie (25%) per cui l'unico bambino registrato in piattaforma non vede la compilazione del patto educativo, ossia la valutazione iniziale di almeno tre sottodimensioni del Triangolo e l'inserimento di almeno due microprogettazioni. Sono inoltre comprese le famiglie senza informazione sull'attivazione dei dispositivi previsti dal Programma nell'apposita sezione dedicata di RPMonline (1.779 famiglie, pari a oltre il 40% del totale).

2.4/ Chi sono le famiglie e i bambini?

Lo strumento del preassessment consente di descrivere le famiglie rispetto alle condizioni di vulnerabilità di cui i servizi sono a conoscenza. Esse sono ripartite nelle seguenti macrocategorie: status economico, vulnerabilità sociali, relazioni familiari, vulnerabilità delle figure genitoriali, vulnerabilità di uno o più bambini nel nucleo, vulnerabilità di altre persone adulte conviventi, trascuratezza e comportamenti di potenziale vulnerabilità, violenza assistita, abuso e maltrattamento.

Coerentemente alle precedenti edizioni del Programma, emerge un'elevata incidenza di vulnerabilità collegate a problematiche sociali ed economiche, rispettivamente per l'85 e il 75% delle famiglie. Seguono, in ordine di frequenza, la presenza di un evento traumatico e/o stressante in oltre il 60% dei casi, e le vulnerabilità dovute a disagio psicologico che, in egual misura, per più della metà delle famiglie, si riferisce ai genitori (54%) o al bambino (52,5%).

Sul peso delle vulnerabilità sociali impatta soprattutto il basso livello d'istruzione delle figure genitoriali, che si rileva per oltre il 60% delle famiglie; seguono isolamento ed

⁵ Per la metà dei nuclei non disponibili a proseguire si è verificato il rifiuto iniziale del dispositivo di educativa domiciliare o sono emerse, durante il percorso, conflittualità con gli educatori. Un'altra motivazione che ha impedito la realizzazione dell'intervento ha riguardato la carenza di organizzazione

del servizio territoriale, mentre per altri nuclei è risultato impossibile conciliare i tempi familiari e di lavoro con i tempi proposti dall'intervento (esempio: partecipazione ai gruppi genitori/bambini).

Regione	ATS attivi	Bambini	Famiglie	
			totale	con Postassessment
Abruzzo	11	104	102	39
Basilicata	6	31	31	14
Calabria	16	146	146	41
Campania	42	440	438	156
Emilia-Romagna	27	310	308	167
Friuli Venezia Giulia	11	131	120	70
Lazio	36	468	464	106
Liguria	12	127	125	68
Lombardia	65	691	683	464
Marche	15	151	149	71
Molise	3	28	28	15
PA di Bolzano	3	27	24	21
PA di Trento	7	55	55	43
Piemonte	32	308	306	221
Puglia	32	237	235	142
Sardegna	19	169	161	52
Sicilia	28	225	212	49
Toscana	24	231	227	173
Umbria	8	85	84	32
Valle d'Aosta	1	16	16	16
Veneto	21	265	264	184
Totale	419	4.245	4.178	2.144

Tab. 2

Bambini e famiglie in P.I.P.P.11
 Fra gli ATS sono esclusi gli ambiti finanziati per cui non risultano caricate schede MdB in RPMonline. Il totale di bambini e famiglie non considera i casi di uscita anticipata al 31.07.2024; sono inoltre escluse le schede duplicate e i fratelli per cui non è stata avviata la raccolta dei dati

emarginazione sociale in senso stretto per il 47% delle famiglie. Sul fronte economico, con una percentuale del 65%, è la condizione lavorativa la vulnerabilità più frequente, e gli operatori dichiarano la situazione di povertà della famiglia in quasi il 40% dei preassessment.

Rispetto ai problemi di relazione familiare, che riguardano il 72% delle famiglie, gli operatori fanno principalmente riferimento a conflittualità di coppia (43%) e assenza di una o entrambe le figure genitoriali (38%). Si dichiara esplicitamente incuria e negligenza da parte dei genitori per circa il 30% delle famiglie. Frequenza analoga di famiglie per cui si segnalano episodi di violenza assistita, abuso o maltrattamento.

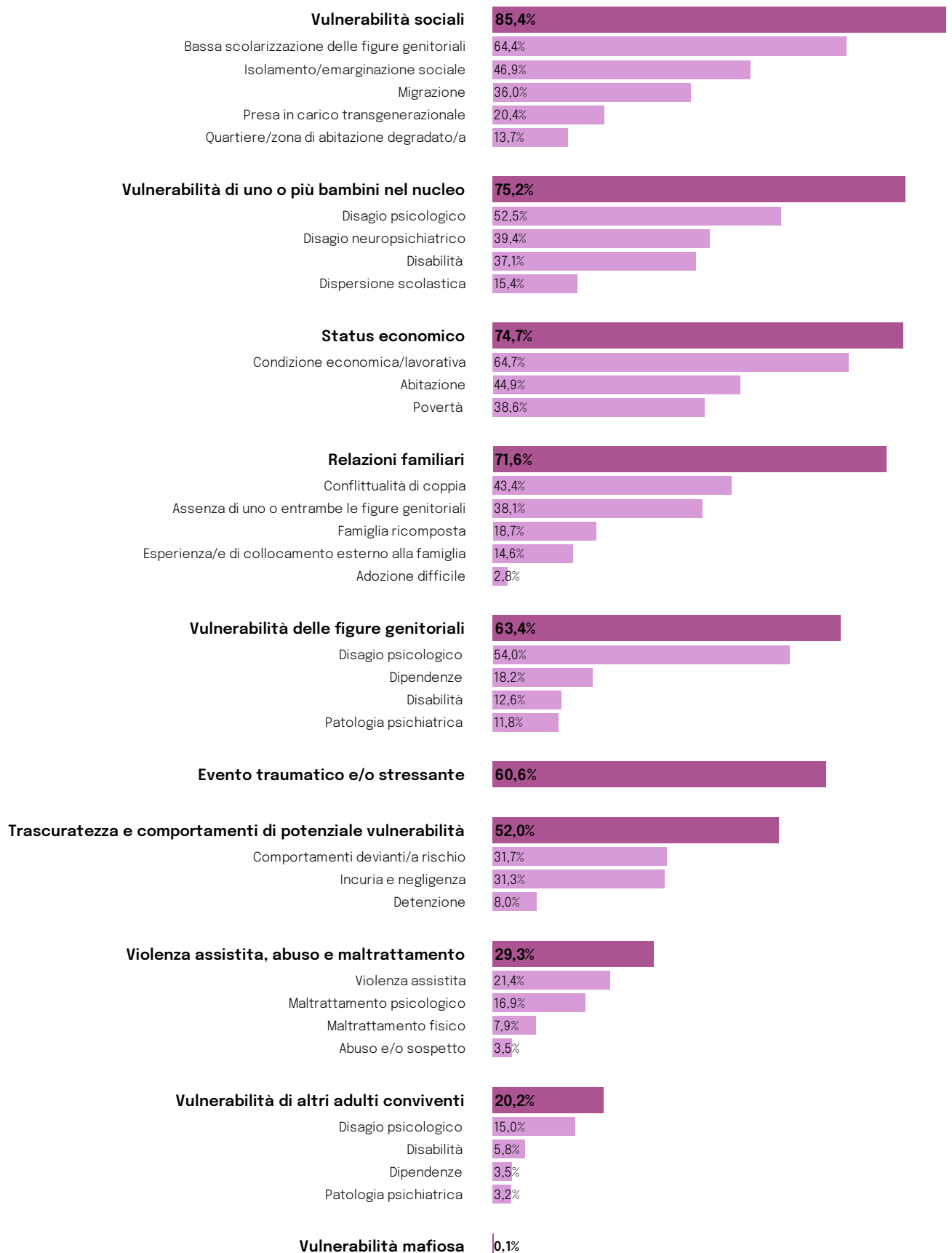
Mettendo in relazione le vulnerabilità con l'età del bambino oggetto della valutazione nel preassessment, si osserva che alcune condizioni sono diversamente presenti nei gruppi di famiglie che rientrano nelle diverse fasce di età. In particolare, le famiglie dei bambini più piccoli si caratterizzano per la percentuale inferiore di vulnerabilità che riguardano specificatamente il bambino. Per questa classe di età gli operatori tendono infatti a segnalare maggiori vulnerabilità delle figure genitoriali e sulla dimensione ambientale. Probabilmente, i bisogni di sviluppo dei bambini piccoli sono più difficilmente riconoscibili da parte degli operatori, che rimangono maggiormente concentrati sulle risposte dei genitori ai bisogni dei bambini. Più spesso, inoltre, le famiglie dei bambini piccoli entrano in carico ai servizi per problemi legati alla sfera economica e alla condizione di background migratorio, o perché i genitori provengono a loro volta da famiglie precedentemente in carico ai servizi (presa in carico transgenerazionale). I bambini piccoli sono anche più spesso coinvolti in esperienze di collocamento fuori famiglia.

La fascia di età superiore (ragazzi da 11 anni in su) invece si caratterizza per le vulnerabilità legate al disagio psicologico del ragazzo nonché più in generale alla presenza di un evento traumatico e/o stressante. Altre vulnerabilità che contraddistinguono la fascia di età superiore sono inoltre l'assenza dei genitori, la dispersione scolastica (per quasi un ragazzo su tre), comportamenti devianti/a rischio e un contesto di vita degradato.

Sono il 27% le famiglie in cui vi sono almeno tre bambini nel nucleo familiare, e la percentuale di quelle in cui è presente almeno un bambino con età da 0 a 36 mesi è il 22%. Si sale al 47% considerando invece la presenza di almeno un bambino fino a 5 anni. Il dato sull'età dei bambini effettivamente coinvolti nel Programma si discosta da quello appena riportato con riferimento a tutti i bambini presenti nel nucleo e si osserva essere più bassa la percentuale di bambini nella fascia di età inferiore 0-36 mesi (9%); considerazione analoga per i bambini da 0 a 5 anni, pari al 28% dei bambini per cui è stato indirizzato il lavoro di accompagnamento con la famiglia. Infatti, è la fascia di età intermedia dei bambini in età della scuola primaria il gruppo più rappresentato: 45,5% dei bambini. Maggiore a quanto previsto sulla base dei vincoli di età imposti per l'inclusione nel Programma la partecipazione dei bambini più grandi, da 11 anni in su: oltre il 25% del totale.

Tav. 3

Le vulnerabilità delle famiglie



Alla stessa famiglia possono essere state attribuite più vulnerabilità.

Rispetto alla cittadinanza, la presenza dei bambini stranieri, pari al 19% del totale, è di poco superiore alla media nazionale relativa alla fascia di età 0-15 anni (12%) riportata dall'Istat nel Bilancio Demografico Nazionale del 1° gennaio 2024. Considerando anche lo stato di nascita dei genitori, quando la cittadinanza dei bambini non è italiana, fra questi la maggior parte è nato in Italia (68%).

Rispetto alla presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), che qui considera i bambini con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92 e i bambini segnalati con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici – escludendo i casi di solo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, sono il 27% i bambini con certificazione. Fra questi sono oltre il 30% i bambini con disabilità certificata dalla L.104/92, ma si tenga presente che in una quota rilevante di casi non è stato possibile classificare il tipo di certificazione. Dai dati pubblicati dall'Istat per l'anno scolastico 2022/23, la percentuale di alunni con disabilità risulta essere molto inferiore e pari al 4,1% del totale degli iscritti⁶.

In relazione alla tipologia familiare, sebbene la convivenza con entrambi i genitori sia la situazione più frequente (per il 45% dei bambini), è elevata la percentuale di coloro che vivono in nucleo monogenitoriale (39,5%). Nella maggior parte dei casi il nucleo è composto dalla madre. Secondo i dati dell'Istat relativi all'anno 2023, in Italia la percentuale di nuclei familiari con figli monogenitore è inferiore e pari a circa il 25%⁷.

Poiché fra gli obiettivi del Programma vi è la costruzione di un progetto di riunificazione familiare qualora il bambino non viva insieme ai propri genitori, si contano 234 situazioni (il 5,5% del totale dei bambini) in cui il minore vive fuori dalla famiglia di origine al momento dell'avvio del Programma (quasi sempre a causa di un provvedimento di allontanamento). Più della metà di questi bambini (129) vive presso parenti, un terzo (78) in famiglia affidataria e poco più del 10% (27 bambini) in struttura residenziale. Tuttavia, non è al momento possibile stabilire quanti bambini che vivono con parenti siano effettivamente in affidamento intrafamiliare; analogamente fra i bambini che vivono con parenti insieme a uno o entrambi i genitori si potrebbero contare situazioni di affidamento intrafamiliare.

In generale, dalle informazioni registrate dagli operatori, tra i partecipanti al Programma sono identificabili 372 bambini con almeno un'esperienza di collocamento fuori famiglia, attuale e/o concluso. In linea con la precedente edizione del Programma, essi corrispondono a una quota di quasi il 9% del totale, un segnale che conferma come le proposte metodologiche di P.I.P.P.I. siano accolte e attuate anche in situazioni complesse di protezione e tutela.

⁶ Nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria; fonte Istat: Statistiche Report. L'inclusione scolastica degli alunni con

disabilità - a.s. 2022-2023.

⁷ Valore calcolato a partire dai dati estratti dal database dell'Istat relativo all'indagine multiscopo sulle famiglie -

Aspetti della vita quotidiana (<http://dati.istat.it/#>).

	Num.	Val. %
Sesso		
Femmine	1.838	43,3
Maschi	2.407	56,7
Anni di età		
0-2	387	9,1
3-5	798	18,8
6-10	1932	45,5
11-15	1063	25,0
16 e più	65	1,5
Cittadinanza		
Italiani	3.313	78,0
Stranieri	817	19,2
- bambini nati in Italia	552	13,0
- bambini nati all'estero	237	5,6
- stato di nascita non noto	28	0,7
Dato non disponibile	115	2,7
Bisogni Educativi Speciali (BES)		
Bambini non certificati	3.100	73,0
Bambini con certificazione	1.145	27,0
- categoria A	97	2,3
- categoria A e altro	67	1,6
- categoria A, B e altro	202	4,8
- categoria B	282	6,6
- categoria B e altro	256	6,0
- altro	201	4,7
- certificazione n/d	40	0,9
Totale	4.245	100

Tab. 3

Bambini per caratteristiche anagrafiche e certificazione di Bisogni Educativi Speciali

Tab. 4
Con chi vivono i bambini all'avvio
del Programma

	Num.	Val. %
Padre e madre	1907	44,9
Monogenitore	1.678	39,5
- madre	1.474	34,7
- padre	204	4,8
Nucleo ricostituito (padre/madre e nuovo/a partner)	166	3,9
Solo con parenti	129	3,0
Monogenitore + parenti	98	2,3
- madre	85	2,0
- padre	13	0,3
Famiglia affidataria	78	1,8
Struttura residenziale	27	0,6
Famiglia adottiva	17	0,4
Comunità mamma/bambino	16	0,4
Altro	11	0,3
Dato mancante	118	2,8
Totale	4.245	100

In 179 casi è stato inoltre realizzato un lavoro di assessment e progettazione specifico sulla dimensione di chi si prende cura del bambino in affido o comunità, oltre che nella famiglia di origine.

Vi sono infine 16 casi in cui il minore vive insieme alla mamma in una comunità e il progetto realizzato con P.I.P.P.I. è quello di promuovere l'autonomia della coppia mamma-bambino per la futura uscita dalla comunità. Il numero limitato di casi lascia ipotizzare che vi siano altre situazioni di collocamento in comunità mamma-bambino quando è stata indicata la convivenza con la sola madre.

Chi sono le mamme e i papà?

La descrizione che è possibile tracciare dei genitori dei bambini coinvolti nel Programma è solo parziale a causa della quota rilevante di casi con informazioni mancanti. Sono infatti poco più della metà (2.361) i bambini per cui si ha informazione su almeno un genitore e fra questi il 40% vede la compilazione dei dati di un solo genitore. Si contano inoltre 203 bambini per il cui nucleo familiare non viene raccol-

	Num.	Val. %	
		totale	dati disp.
Cittadinanza			
Dato mancante	393	10,4	-
Italiana	2.322	61,7	68,9
Straniera	1.050	27,9	31,1
Titolo di studio			
Dato mancante	1.305	34,7	-
Dato non conosciuto	737	19,6	-
Fino a elementare	258	6,9	15,0
Licenza media	917	24,4	53,2
Diploma	458	12,2	26,6
Laurea	90	2,4	5,2
Condizione professionale			
Dato mancante	985	26,2	-
Dato non conosciuto	130	3,5	-
Cond. non professionale/casalinga	445	11,8	16,8
In carcere	21	0,6	0,8
Disoccupato	536	14,2	20,2
Occupato in attività in proprio	110	2,9	4,2
Occupato in regola stabile	827	22,0	31,2
Occupato in regola part-time	78	2,1	2,9
Occupato in regola non stabilmente	351	9,3	13,2
- precario	268	7,1	10,1
- saltuario/stagionale	63	1,7	2,4
- con borsa lavoro	20	0,5	0,8
Lavora non in regola	172	4,6	6,5
Altro	110	2,9	4,2
Totale	3.765	100	100

Tab. 5

Caratteristiche anagrafiche dei genitori naturali
 Percentuali calcolate sul totale dei genitori per cui sono state raccolte informazioni (2.361 bambini)

ta l'informazione sui genitori, probabilmente perché non presenti. Nei rimanenti casi (1.681 bambini) il dato è completamente mancante e non si ha informazione su alcun componente del nucleo.

In totale i dati raccolti fanno riferimento a 3.765 genitori. Fra i genitori di cui è nota la cittadinanza, notiamo che il 31% (3.372 mamme e papà) è straniero. Rispetto al titolo di studio, e confermando quanto riscontrato nelle precedenti edizioni del Programma, la quota di dati non conosciuti e non compilati è elevata e pari a oltre il 50%. Limitatamente ai casi con informazione disponibile (1.723 genitori), è elevata e pari al 68% la percentuale di coloro che hanno un titolo di studio che arriva al completamento dell'obbligo scolastico. Passando a considerare la condizione professionale, il dato viene rilevato in una quota maggiore di casi: 2.650 genitori. Fra questi, circa la metà (51%) sono occupati, ma solo il 38% stabilmente. La quota dei disoccupati, pari a oltre il 25% dei genitori attivi, risulta essere oltre il triplo del tasso di disoccupazione medio riportato dall'Istat per l'anno 2023 (7,7%; fonte: Rilevazione sulle Forze di Lavoro). Viene inoltre dichiarato un lavoro non in regola nel 6,5% dei casi. La condizione non professionale o di casalinga riguarda infine il 17% dei genitori con dato disponibile.

3. Dove si realizza l'azione? I contesti

3.1/ Il punto di vista delle Regioni

Con l'avvio dell'undicesima implementazione, le diverse Regioni hanno proseguito la diffusione del Programma sul proprio territorio, un processo avviato già nelle precedenti edizioni. Il coordinamento regionale del Programma si basa generalmente sull'azione di una sola persona o al massimo due (come nel caso della Regione Piemonte, Sardegna, Sicilia, PAT, Veneto, Abruzzo, Basilicata, Campania, Friuli Venezia Giulia) incaricata di mantenere i contatti con gli ATS e di trovare soluzioni pratiche alle difficoltà operative.

Il Gruppo Scientifico, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha supportato le attività di coordinamento attraverso il Comitato Tecnico di Coordinamento istituito nel febbraio 2023 con Decreto del Direttore Generale. Questo comitato è stato creato per garantire la corretta attuazione, il monitoraggio e la valutazione del L.E.P.S. "Prevenzione allontanamento familiare - P.I.P.P.I."

Le riunioni del Comitato Tecnico di Coordinamento (9 incontri tra maggio 2022 e maggio 2024), svolte sia in presenza sia online, hanno visto una partecipazione costante da parte di tutti i rappresentanti delle Regioni, consentendo un confronto diretto e operativo.

In aggiunta, per sostenere gli ATS che hanno incontrato maggiori difficoltà, il Ministero, insieme all'Unità di Missione, ha organizzato riunioni bilaterali a distanza. Questi incontri sono stati finalizzati a rispondere a eventuali criticità e a individuare soluzioni pratiche per superarle.

3.2/ Il punto di vista degli Ambiti Territoriali Sociali

Il ruolo del Referente Territoriale (RT) all'interno del Programma P.I.P.P.I. si articola in una serie di attività che vanno dall'amministrazione e gestione finanziaria, all'organizzazione ed alla programmazione e che si affiancano ad azioni volte alla formazione, all'accompagnamento e alla ricerca.

Nello specifico, tale ruolo si condensa attorno a tre macro-funzioni:

- 1. Curare la comunicazione con tutti i livelli e i soggetti (*stakeholder*) coinvolti nel Programma P.I.P.P.I. (*link agent*),** in particolare con il Gruppo Scientifico (GS), il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) ed il Referente Regionale (RR). Inoltre, uno dei compiti fondamentali è curare la comunicazione con tutti i referenti locali della rete istituzionale e informale, oltre che comunicare con i coach e le EM, soprattutto, per quanto riguarda la programmazione e il monitoraggio delle loro attività.
- 2. Gestire, coordinare, programmare e monitorare l'attuazione del Programma nel singolo ATS.** Inoltre, si occupa degli aspetti amministrativi e di rendicontazione del Programma nel singolo ATS, supportando anche gli uffici tecnico-amministrativi; coordina e gestisce tutte le attività previste dal Programma per l'ATS e si preoccupa di rendere disponibili tutti i dispositivi previsti.
- 3. Essere punto di riferimento sui contenuti e sull'organizzazione del Programma nell'ATS.** In particolare, si occupa dell'organizzazione e del coordinamento di tutte le attività previste dal Programma (assicurando il rispetto dei contenuti indicati nel Piano di Lavoro, nel Piano di Intervento e nel Quaderno di P.I.P.P.I. e della relativa tempistica), partecipando anche alle attività informative e formative a lui rivolte.

Nel percorso di **implementazione di P.I.P.P.I. 11**, tra le varie attività formative e informative rivolte alla figura del RT, da parte del Gruppo Scientifico (GS), è stato scelto di dedicare particolare attenzione a tale figura anche all'interno dei tutoraggi nei Poli territoriali. Più precisamente gli RT hanno avuto l'opportunità, attraverso la metodologia dell'analisi SWOT, di riflettere sui punti di forza e di debolezza, nonché sulle minacce e sulle opportunità rispetto all'assetto organizzativo intraservizio e interservizio. In continuità con quanto emerso, sono stati invitati a riflettere sulle strategie di implementazione già in atto o che potrebbero mettere in essere all'interno degli assetti organizzativi degli ATS.

Da tali attività emergono alcuni punti fermi di riflessione, di seguito approfonditi, che non hanno il carattere di totalità rappresentativa degli 8 Poli territoriali, ma quello di sintesi per riflettere sulla figura del RT rispetto alle condizioni necessarie per l'implementazione a garanzia della continuità del Programma (LEPS P.I.P.P.I.). Più precisamente, analizzando le varie aree di competenza del RT, tenendo in considerazione sia gli aspetti intraservizio sia quelli interservizio, emerge che:

- nell'**area amministrazione, gestione e finanza**, tra i punti di forza e le opportunità si delinea l'importanza e la possibilità di predisporre bandi e gare, di avere il supporto di figure professionali con competenze amministrative, e di integrare e armonizzare l'utilizzo dei vari fondi finanziari. Fra i punti di debolezza e di minaccia emergono, invece, la carenza di personale, la bassa motivazione e il grande turnover degli operatori.
- Nell'**area organizzazione**, a livello di punti di forza e opportunità, si sottolinea la stabilizzazione del personale e la costruzione di una rete istituzionale solida, sia formale sia informale (scuola, sanità, Autorità Giudiziaria, Terzo settore). Dall'altra parte, tra i punti di debolezza e di minaccia si evidenzia una discrasia tra il poco tempo disponibile e il carico di lavoro dei professionisti, associata al forte impegno richiesto dalla burocrazia e a un contesto di lavoro sociale che necessita sempre più di gestire la frammentarietà dei servizi.
- Nell'**area programmazione**, come aspetto positivo, emerge l'importanza di riconoscere il ruolo del RT e del coach, la messa in atto di quanto necessario per dare avvio al Gruppo Territoriale (GT) e l'attenzione al coordinamento continuo e sistematico nel tempo tra RT, coach e EM. Nell'area della programmazione non emergono aspetti critici di particolare rilevanza.
- Nell'**area formazione e accompagnamento**. Tra i punti di debolezza e di minaccia si evidenzia la necessità di approfondire la conoscenza del Programma e una tendenza alla resistenza rispetto all'innovazione da parte di alcuni professionisti, anche a causa di una non chiara definizione dei ruoli, di atteggiamenti di scarsa motivazione e di atteggiamenti di resistenza all'interno delle équipes multidisciplinari (EM). Emerge, inoltre, la difficoltà a pensare a una nuova prassi di relazione tra istituzioni differenti, in particolare rispetto al coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti nella risposta ai bisogni dei bambini e delle famiglie.

I punti di forza e di opportunità evidenziano l'importanza delle occasioni di formazione e accompagnamento, come ad esempio le possibilità di formazione continua (tutoraggi) che possono servire agli RT per capire "dove siamo e dove stiamo andando", aiutare a definire i ruoli e valorizzare le testimonianze positive. Di particolare rilevanza emerge la necessità di costruire momenti formativi e il riconoscimento dei vari ruoli (RT, coach e operatori, sia pubblici che del Terzo settore), al fine di favorire un buon coordinamento all'interno delle Équipe Multidisciplinari (EM) tra le varie figure sociali, sanitarie ed educative. Inoltre, si sottolinea la necessità di favorire la costruzione di équipes allargate (oltre che composte da assistente sociale, psicologo e educatore) e di raggiungere una conoscenza reciproca ed un dialogo interattivo tra i servizi del territorio per ridurre la frammentarietà degli interventi. A tal proposito, la collaborazione con gli altri attori della rete territoriale del Programma (GT, coordinamento pedagogico territoriale...) risulta sempre più necessaria, così come la necessità di modalità diverse di conoscenza e diffusione del Programma P.I.P.P.I. e della possibilità di confronto alla pari con gli altri Ambiti Territoriali Sociali (ad esempio per quanto

riguarda i protocolli operativi).

Procedendo nell'accompagnamento all'interno dei tutoraggi delle figure degli RT, ed invitando questi ultimi a riflettere sulle strategie di implementazione per il Programma negli ATS, emergono, quindi, alcuni punti fissi.

Entrando nel merito di questi, in particolare per molti RT risulta necessario, al fine rendere concreto ed efficace il proprio ruolo, mettere in atto azioni formali, come approvare accordi e/o protocolli operativi che stabiliscano ufficialmente il riconoscimento della propria funzione di coordinamento all'interno degli ATS. L'atto ufficiale che ne riconosce ruoli e funzioni dovrebbe ispirarsi al profilo ideale previsto dal Programma e dal Piano di lavoro. Ciò, implicherebbe partire dalle peculiarità dei diversi assetti organizzativi, ognuno con le proprie luci ed ombre, per tracciare i passi necessari a rendere la figura del RT effettivamente efficace rispetto al suo mandato.

Un altro elemento emerso, e in qualche modo collegato al precedente, è l'importanza di vedere riconosciuti i "tempi" congrui di lavoro rispetto alle tempistiche dettate dall'implementazione. Gli RT, rispetto all'organizzazione complessiva del carico di lavoro, svolgono anche altre attività al di fuori di questa competenza specifica; pertanto, il tempo dedicato all'implementazione del Programma deve essere ben organizzato e curato.

Per gli RT risulta importante essere riusciti a dare dignità ed evidenza al lavoro svolto con le famiglie attraverso i piccoli e i grandi cambiamenti registrati in termini di valutazione degli esiti. Si tratta di processi valutativi e decisionali indispensabili per un'implementazione concreta del Programma, in forma partecipata e condivisa tra tutte le Agenzie e le Istituzioni del territorio impegnate nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

Inoltre, gli RT riconoscono anche la necessità, per sé stessi, di un cambiamento di prospettiva concettuale, nel senso che non si tratta più di restare fermi nel dire "sono troppe le cose da fare", ma di cominciare a ridefinire queste tante cose come "opportunità che mancavano e che devono essere utilizzate al meglio".

Fra i punti su cui riflettere vi sono anche le esperienze in cui la sinergia tra RT e GS ha favorito gli abbinamenti con altri ATS per lo scambio di informazioni e buone pratiche, per la costruzione di governance locali a favore del Programma.

Riprendendo le aree di attività del RT, in particolare quella dell'organizzazione, emerge la necessità di incidere meglio sulle criticità e rafforzare i punti di forza a vantaggio della figura negli ATS, come ricordano le parole di un RT del polo Emilia-Romagna, Marche, Toscana ".... È importante formalizzare l'atto di nomina e il Gruppo Territoriale con compiti ben definiti... Occorre estendere il più possibile la conoscenza del Programma P.I.P.P.I. in quanto LEPS. Bisognerebbe estendere il programma P.I.P.P.I. a tutti i colleghi e non solo a quelli che operano nel disagio sociale. P.I.P.P.I. aiuta a strutturare il tempo dedicato nel lavoro organizzativo. Sarebbe necessario definire insieme agli RT ed ai coach un tempo di coordinamento dedicato e continuativo, ad esempio

ogni 15 giorni o tre settimane in ogni ATS. A partire da queste prassi regolari e costanti è possibile passare ad intercettare i miglioramenti da apportare al proprio ruolo in un work in progress continuo e condiviso”.

Qualcuno degli RT condivide anche l'idea che per superare l'inesperienza nel Programma, ossia cercare di conoscere sempre di più gli ambiti applicativi dello stesso all'interno dei territori, a favore dei bambini e delle loro famiglie, in una logica operativa, bisognerebbe richiamare l'attenzione ad “... una sorta di allenamento ...”, ossia di addestramento nell'affrontare con più rigore la complessità delle situazioni di cui gli RT sono chiamati ad occuparsi.

Concludendo, si riporta il dato interessante ribadito circa la presenza dei Referenti Regionali (RR) nei tutoraggi degli RT, oltre che dei coach, quale valore aggiunto rispetto al riflettere e al confronto sulle esperienze intra ed interregionali valorizzate dalla co-presenza dei vari livelli dell'ecologia sistemica su cui poggia il Support System del Programma. Come ci ha ricordato la RR dell'Emilia-Romagna, nel lavoro degli RT “...L'importante [per rendere esigibile il LEPS P.I.P.P.I.] è imparare e tenere insieme, teoria e prassi...” in un continuum ricorsivo di applicazione delle pratiche e valutazione degli esiti.

3.3/ Gli accordi con le Università

In considerazione della necessità di consolidare la presenza del supporto agli operatori partecipanti al Programma P.I.P.P.I., l'Università di Padova ha sottoscritto un accordo con le Università di Torino, Trieste e Verona. I ricercatori coinvolti in tali Atenei, già membri del Gruppo Scientifico, hanno potuto nuovamente mettere la propria professionalità ed esperienza a servizio delle finalità del Programma. In armonia con lo svolgimento delle attività nella cornice nazionale, i tre Atenei hanno fornito un determinante supporto a livello di Regione e di Ambito Territoriale, sia per quanto riguarda l'avanzamento dell'11° implementazione del Programma, sia per la rielaborazione scientifica dei dati ottenuti ai fini della ricerca. Gli accordi sono entrati in vigore nell'estate del 2022 e si sono conclusi nell'autunno del 2024. Ne viene qui fornita una breve sintesi.

Università degli Studi di Torino

L'accordo tra il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, sotto la guida del prof. Diego Di Masi, ha sostenuto il Programma P.I.P.P.I. attraverso un approccio teorico e metodologico basato sulla *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) e sulla metodologia *Change Lab*, sviluppata in collaborazione con un team di ricercatori finlandesi. Questo approccio ha favorito una riflessione critica sulle pratiche dei servizi territoriali e ha offerto una prospettiva trasformativa per affrontare le criticità sistemiche, per-

mettendo di rafforzare il dialogo tra operatori, ricercatori e famiglie. Uno dei risultati principali di questa fase è stata la redazione del “Quaderno del Percorso Avanzato”, un documento pratico e metodologico pensato per orientare il lavoro dei Laboratori Territoriali (LabT), contribuendo a promuovere interventi partecipativi e inclusivi. Nel corso delle attività, sono stati realizzati progetti di accompagnamento nei territori, con tutoraggi mirati e incontri residenziali che hanno facilitato il confronto tra diversi Ambiti Territoriali Sociali (ATS). Gli interventi si sono focalizzati sull’analisi delle esigenze locali e sulla co-progettazione di soluzioni innovative. Le attività si sono concluse con una fase di sintesi e diffusione dei risultati, culminata nell’organizzazione dell’Unconference, un evento partecipativo in cui i territori coinvolti hanno condiviso esperienze, buone pratiche e prospettive per il futuro del programma.

Università degli Studi di Trieste

La collaborazione tra il Dipartimento FISPPA dell’Università di Padova e il Dipartimento DiSU dell’Università di Trieste ha avuto come obiettivo l’integrazione di interventi pratici, formazione professionale e ricerca scientifica. Sotto la guida del prof. Marco Ius, le attività si sono concentrate su formazione, accompagnamento e ricerca, mirando a fornire strumenti concreti agli operatori, supportare i servizi territoriali e produrre conoscenze applicabili su scala nazionale.

La formazione ha permesso di sviluppare competenze per operatori, coach e referenti territoriali, grazie a strumenti innovativi come il Quaderno di P.I.P.P.I. e i MOOC. Sono stati proposti percorsi teorici e pratici, con particolare attenzione all’utilizzo della piattaforma RPMonline, essenziale per monitorare e documentare le azioni nei servizi sociali. Seminari internazionali e lezioni tematiche hanno arricchito l’approccio, affrontando anche le sfide educative nei territori più complessi, come dimostrato dal lavoro svolto in Sardegna.

L’accompagnamento ha fornito supporto operativo agli Ambiti Territoriali Sociali, promuovendo un dialogo costante tra servizi locali e istituzioni. Attraverso tutoraggi e incontri di monitoraggio, in particolare nel Polo Nord Est, sono state affrontate criticità operative con interventi mirati e consulenze personalizzate.

La ricerca ha consolidato il programma, analizzando i dati raccolti e promuovendo un approccio basato sull’evidenza. Lo sviluppo e l’aggiornamento di RPMonline hanno facilitato il monitoraggio delle famiglie coinvolte, mentre il coinvolgimento delle stesse come “esperte per esperienza” ha favorito interventi più aderenti ai loro bisogni reali. La diffusione dei risultati è avvenuta tramite convegni scientifici internazionali, come EUSARF 2023, e pubblicazioni che hanno valorizzato temi chiave quali la vulnerabilità familiare e il benessere degli operatori.

Università degli Studi di Verona

La collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane (DIPSUM) dell’Università di Ve-

rona e il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova sotto la guida della prof.ssa Chiara Sità, ha mirato a innovare le pratiche dei servizi territoriali attraverso percorsi integrati di formazione, accompagnamento e ricerca.

Uno degli assi portanti dell'intervento è stato il consolidamento del quadro teorico attraverso la *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) e l'applicazione della metodologia *Change Lab*, sviluppata con il contributo di esperti internazionali come Annalisa Sannino dell'Università di Tampere e Elisabeth Babcock, esperta di politiche sociali innovative. Questo approccio ha favorito un dialogo costante tra ricercatori, professionisti e famiglie, superando la tradizionale separazione tra teoria e pratica e permettendo una lettura condivisa e contestualizzata delle criticità dei territori.

Le Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR) hanno rappresentato momenti di confronto e di co-progettazione, durante i quali sono emerse strategie innovative per affrontare le difficoltà nei servizi locali. Ad esempio, si è lavorato sull'accessibilità ai Servizi, sul rafforzamento della rete tra enti educativi e sociali e sulla costruzione di sistemi di supporto integrato, promuovendo risposte più coordinate e sostenibili. Parallelamente, l'attività di accompagnamento ha supportato gli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) attraverso tutoraggi mirati e monitoraggio costante.

La ricerca ha monitorato e valutato l'efficacia degli interventi attraverso strumenti quali questionari e interviste, coinvolgendo attivamente le famiglie come "esperte per esperienza". Questo coinvolgimento ha reso possibile la creazione di interventi più aderenti alle necessità reali dei territori e ha promosso pratiche di lavoro più partecipative e inclusive.

Infine, l'esperienza maturata ha permesso di delineare le basi per il piano di lavoro della dodicesima edizione del Programma P.I.P.I., che prevede un rafforzamento delle attività di tutoraggio e accompagnamento alla ricerca.

4. Cosa è cambiato? Come e perchè? L'evidenza

4.1/ Gli esiti finali e intermedi

In questo capitolo si offre una sintesi parziale dei risultati relativi al raggiungimento degli esiti del Programma P.I.P.P.I. nel biennio 2022-24, con lo scopo di descrivere l'impatto che il Programma ha avuto sul benessere complessivo delle famiglie e dei bambini. Gli obiettivi considerati per verificare l'efficacia del Programma articolano nel dettaglio gli esiti (*outcome*) finali, intermedi e prossimali che il Programma si è proposto di realizzare, presentati nel capitolo 1.

I dati utili per descrivere gli esiti finali e intermedi vengono ricavati grazie agli strumenti di osservazione e progettazione previsti dal Piano di valutazione del Programma (Tabella 6).

I dati e gli strumenti utili a valutare gli esiti prossimali, invece, si riferiscono principalmente ai tassi di utilizzo e compilazione degli strumenti previsti dal Programma (assessment, microprogettazione, dispositivi attivati, incontri in EM, ecc.).

Tutti i dati raccolti durante l'implementazione sono registrati dagli operatori nella piattaforma RPMonline che, seguendo l'approccio ecosistemico promosso dal LEPS P.I.P.P.I., si articola sulla base del modello multidimensionale triangolare de Il Mondo del Bambino, facendo riferimento a tre dimensioni fondamentali: i bisogni di sviluppo del bambino, le risposte dei genitori nella soddisfazione di tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare tale risposta. Lo strumento RPMonline potenzialmente consente di giungere alla definizione di un piano di intervento che prevede la condivisione della valutazione (l'assessment) e delle progettazioni da sperimentare. Si tenga presente che il confronto degli esiti pre e post-intervento di seguito de-

scritti non riguarda l'intero insieme di soggetti coinvolti in P.I.P.P.I.11 (tabella 2), ma solo le famiglie per le quali l'accompagnamento nel Programma si è ufficialmente concluso con l'invio del postassessment: 2.144 famiglie, da cui ne sono state escluse 49 per le quali non è stato possibile collegare la valutazione dello stesso bambino nei tempi iniziale e finale. Analogamente, per l'analisi degli esiti di MdB, si considera una parte dei bambini per cui lo strumento è stato compilato in entrambi i tempi di rilevazione: sul totale dei 4.245 bambini partecipanti, 1.653 (39%) con assessment quantitativo su almeno una sottodimensione del Triangolo sia a T0 che a T2.

Tab.6
Piano di valutazione: gli strumenti "obbligatori"

Strumento	Descrizione (cosa misura)	Indicazioni per la compilazione (chi compila e come)	Quando si compila
Preassessment Postassessment	Accompagna nel costruire una valutazione intersoggettiva in riferimento ai seguenti aspetti: <ul style="list-style-type: none"> - storia della famiglia; - fattori di protezione e di rischio; - relazione famiglia/servizi; - valutazione complessiva. 	EM (solo operatori). Preassessment è uno strumento da utilizzare con tutte le famiglie che gli operatori ritengono poter trarre vantaggio dal programma. Viene dunque compilato per più famiglie rispetto quelle che saranno incluse nel programma	T0: obbligatorio T2: obbligatorio
MdB - Mondo del Bambino (analisi dei bisogni, sintesi quantitativa)	Attribuisce un valore sintetico su una scala da 1 a 6 ai seguenti aspetti: <ul style="list-style-type: none"> - bisogni di sviluppo del bambino; - risposte dei genitori ai bisogni del bambino; - fattori familiari e ambientali. 	EM: operatori e famiglie definiscono in maniera intersoggettiva il valore sintetico per ciascuna sottodimensione di MdB	T0: obbligatorio T1: facoltativo T2: obbligatorio
MdB - Mondo del Bambino (analisi dei bisogni, sintesi qualitativa - assessment)	Accompagna nel costruire una analisi qualitativa in riferimento ai seguenti aspetti: <ul style="list-style-type: none"> - bisogni di sviluppo del bambino; - risposte dei genitori ai bisogni del bambino; - fattori familiari e ambientali. 	EM: operatori e famiglie definiscono in maniera intersoggettiva e riportando la voce di tutti la descrizione qualitativa per almeno tre sottodimensioni di MdB	T0: obbligatorio T1: facoltativo T2: obbligatorio
MdB - Mondo del Bambino (progettazione)	Accompagna nel costruire obiettivo, risultati attesi, azioni e responsabilità dell'intervento in riferimento ai seguenti aspetti: <ul style="list-style-type: none"> - bisogni di sviluppo del bambino; - risposte dei genitori ai bisogni del bambino; - fattori familiari e ambientali. 	EM: operatori e famiglie definiscono in maniera intersoggettiva, utilizzando la tecnica della microprogettazione, risultati attesi e azioni per almeno due sottodimensioni di MdB	T0: obbligatorio T1: facoltativo T2: obbligatorio

4.1.1/ Gli esiti in generale

Dalla situazione delle famiglie al termine del Programma descritta dagli operatori nel questionario di postassessment, risulta che, su 2.144 famiglie per cui lo strumento è stato compilato, per 245 (11%) è stato possibile concludere la presa in carico del Servizio Sociale perché la situazione è migliorata. Prosegue il lavoro con la famiglia in quasi l'80% dei casi, ma la maggior parte (più della metà del totale) con un alleggerimento degli interventi. Sono circa il 6% (131) le famiglie che hanno espresso la volontà di non proseguire l'esperienza oltre il termine del LEPS P.I.P.P.I..

Pre-postassessment

La tavola 4 confronta la situazione di partenza (a T0) con la situazione al termine del Programma (T2) rispetto ai punteggi assegnati dagli operatori nel questionario di pre-postassessment. Si tratta di valutazioni su scala Likert 1-6 che riguardano:

- **fattori di rischio e di protezione associati a ciascuna dimensione del MdB** (1-poco numerosi, ..., 6-molto numerosi);
- **la qualità della relazione tra gli operatori del servizio e la famiglia** (1-evidente criticità, ..., 6-evidente risorsa);
- **la valutazione complessiva della famiglia rispetto alla situazione di vulnerabilità e alle strategie di fronteggiamento messe in atto per rispondere ai bisogni di sviluppo del bambino** (1 bassa vulnerabilità familiare e/o strategie di fronteggiamento molto presenti - 6 elevata vulnerabilità familiare e/o strategie di fronteggiamento poco presenti).

I dati evidenziano come per le famiglie target gli operatori abbiano mediamente rilevato una diminuzione dei fattori di rischio a fronte di un miglioramento dei fattori di protezione per tutte e tre le dimensioni/i lati del Triangolo. Tali variazioni sono inoltre significativamente diverse da zero quando sottoposte a test statistico di verifica d'ipotesi. Il confronto fra i tre lati del Triangolo evidenzia minori problematicità e più punti di forza sulla dimensione Ambiente; la Famiglia si dimostra invece la dimensione più critica in entrambi i tempi di rilevazione sia per il rischio sia per la protezione. Particolarmente soddisfacenti gli esiti relativi alla riduzione dei fattori di rischio, specie sulla dimensione relativa ai bisogni di sviluppo del bambino, il cui punteggio di rischio si riduce di oltre 0,65 punti in valore assoluto su scala Likert 1-6 (-19%). Anche rispetto alla protezione, è sulla dimensione Bambino il miglioramento di entità maggiore: in media 0,55 punti in più da T0 a T2 (+17,5%).

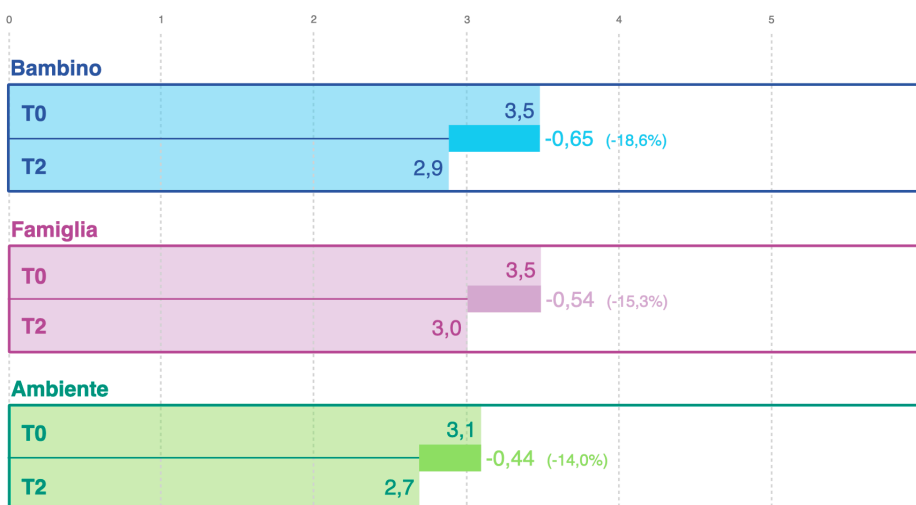
Il livello di soddisfazione delle équipe rispetto alla qualità della relazione fra i Servizi e la famiglia mostra un cambiamento più contenuto rispetto alla valutazione dei fattori di rischio e di protezione. Tuttavia, con un punteggio medio superiore a 3,7 (sulla scala 1-6), il rapporto della famiglia con i Servizi si caratterizza già in partenza per essere particolarmente soddisfacente nel gruppo delle famiglie beneficiarie del LEPS P.I.P.P.I., a conferma di quanto già osservato nelle precedenti implementazioni, da cui è emerso un maggior coinvolgimento proprio delle famiglie caratterizzate da una buona relazione con gli operatori dei Servizi.

Inoltre, l'esito osservato sulla qualità della relazione si differenzia fra i diversi membri della famiglia di cui è stato valutato il rapporto con i Servizi. Mentre infatti i papà, definiti "assenti" in oltre il 25% dei casi, si rapportano con maggiore difficoltà, non evidenziando un cambiamento significativo della

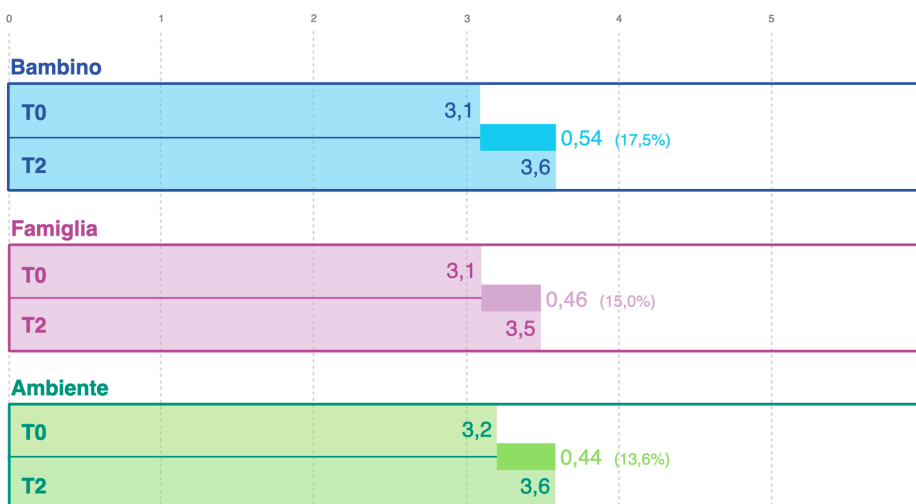
Tav. 4

Pre-postassessment

Fattori di rischio



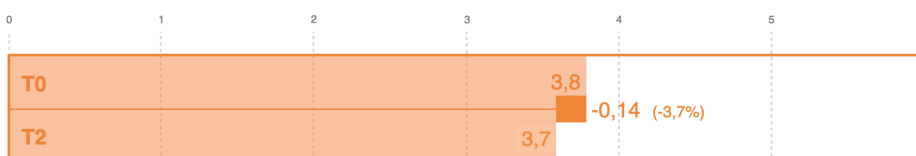
Fattori di protezione



Qualità della relazione



Valutazione complessiva



Confronto ristretto al gruppo di 2.095 famiglie per cui è stato compilato sia il Pre che il Postassessment e per cui è stato possibile collegare la valutazione dello stesso bambino nei tempi iniziale e finale.

relazione con l'intervento, il rapporto con la mamma e in particolare con il bambino si dimostra favorevole e collegato positivamente all'intervento. Se infatti a T0 circa la metà dei bambini si relaziona con facilità con i Servizi (punteggi 3, 4 e 6), la quota sale a oltre il 70% a T2. Percentuale analoga per le mamme, che sin dall'inizio dell'intervento si rapportano facilmente con i Servizi e per cui il rapporto con gli operatori è un'evidente risorsa a T2 (punteggio massimo 6) in ben il 20% delle famiglie.

Infine, nonostante gli esiti positivi appena presentati, la valutazione globale della situazione della famiglia richiesta agli operatori alla conclusione della compilazione del questionario di Pre e postassessment non mostra, nella percezione degli operatori, un cambiamento significativo, che passa da 3.8 a 3.7. Non si tratta infatti di operare una media aritmetica delle valutazioni precedenti, ma di raggiungere una sintesi dopo aver preso in esame molteplici sfaccettature della situazione della famiglia, fra cui in particolare le condizioni di vulnerabilità e le strategie di fronteggiamento che facilitano o al contrario ostacolano la risposta ai bisogni di sviluppo del bambino. In sostanza, gli operatori rilevano cambiamenti significativi in tutte le singole dimensioni relative al bambino, alle figure genitoriali, all'ambiente, ma non nella valutazione d'insieme della situazione familiare.

Il Mondo del Bambino

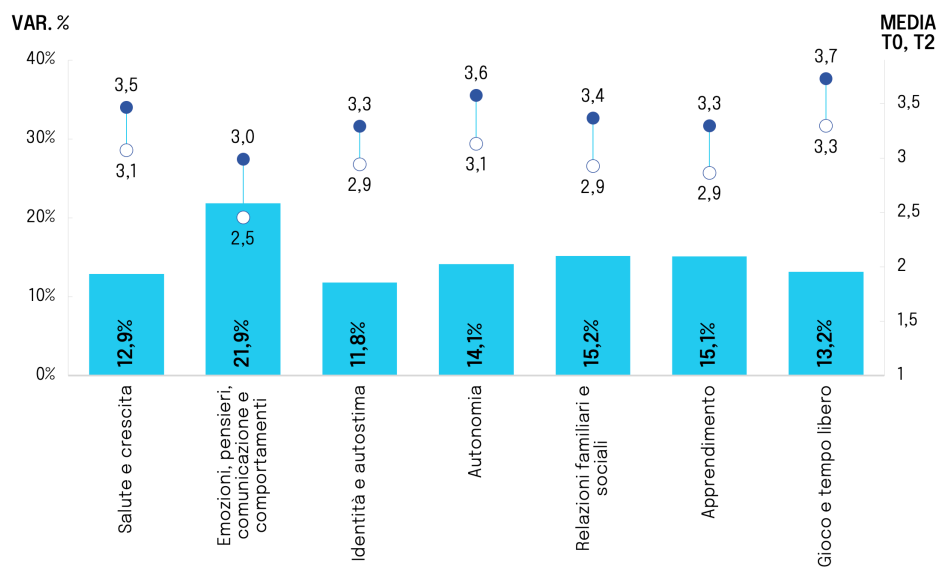
La Tavola 5 confronta i valori medi dei punteggi attribuiti dagli operatori alle singole sottodimensioni del Triangolo fra T0 e T2, qualora i dati raccolti attraverso il questionario de "Il Mondo del Bambino" siano presenti in entrambi i tempi di rilevazione per ciascuna sottodimensione (mediamente il 29% dei bambini). I cambiamenti registrati tra l'inizio e la fine dell'implementazione sono tutti mediamente positivi e statisticamente significativi, a indicare il miglioramento di ciascuna sottodimensione rispetto alle condizioni di partenza, valutate a T0. Ricordiamo infatti che i punteggi sono definiti su scala Likert 1-6, dove 1 indica un grave problema e 6 un evidente punto di forza. In valore assoluto tutte le variazioni si collocano fra 0,3 e 0,5 punti della scala Likert, ma sono mediamente maggiori sulla dimensione relativa ai bisogni di sviluppo del bambino, il cui punteggio medio migliora di oltre 0.4 punti (+14%). Tenendo in considerazione le differenze esistenti nei livelli di partenza fra alcune sottodimensioni, si osserva come le variazioni più elevate si registrino per le sottodimensioni con livello di criticità superiore a T0: in particolare Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti sul lato Bambino, e Guida, regole e valori e Autorealizzazione delle figure genitoriali sul lato Famiglia. Esiti particolarmente soddisfacenti anche per il miglioramento sulla dimensione ambientale di Lavoro e condizione economica e Rapporto con la scuola. Quest'ultima sottodimensione, insieme con Gioco e tempo libero sul lato Bambino, si dimostra essere un'area d'intervento particolarmente favorevole in entrambi i tempi di rilevazione, raggiungendo un punteggio medio finale di quasi 4 punti ("leggero punto di forza") a T2.

L'esito dell'intervento può essere inoltre valutato andando a considerare in RPMonli-

Tav. 5

Il Mondo del Bambino: esiti

Bambino



Famiglia



Ambiente



T0 ○ ○ ○
T2 ● ● ●

Per ogni sottodimensione del Triangolo le medie sono calcolate con riferimento all'insieme dei bambini con punteggio assegnato in entrambi i tempi di rilevazione. Nel confronto delle medie per lato si escludono i casi con più di 2 sottodimensioni con dato mancante per il lato Bambino e più di una sottodimensione con dato mancante per i lati Famiglia e Ambiente. I livelli attuali mancanti a T0 vengono sostituiti con l'informazione eventualmente disponibile a T1.

ne il raggiungimento degli obiettivi indicati nelle microprogettazioni per le sottodimensioni del Mondo del Bambino su cui l'équipe multidisciplinare ha deciso di lavorare insieme alla famiglia. Al termine di ciascun tempo di lavoro, viene infatti richiesto agli operatori di indicare se i risultati attesi, ossia gli obiettivi prefissati in fase di elaborazione del progetto, siano stati raggiunti, non raggiunti o raggiunti solo in parte per ciascuna microprogettazione.

In generale, oltre l'80% delle microprogettazioni di cui è noto l'esito presenta risultati raggiunti almeno in parte; per quasi il 40% delle microprogettazioni i risultati sono stati completamente raggiunti. In linea con le precedenti edizioni del Programma, il lato Bambino presenta gli esiti più soddisfacenti, caratterizzandosi per le percentuali più elevate di microprogettazioni con risultato atteso raggiunto. Gli obiettivi delle microprogettazioni sul lato Famiglia e, in particolare, sul lato Ambiente sembrano essere più difficili da raggiungere. Viceversa, sul lato ambientale, si conferma l'esito particolarmente soddisfacente per il Rapporto con la scuola e le altre risorse educative, a cui si associa la percentuale più elevata di microprogettazioni con esito completamente raggiunto (54%) nel confronto fra le sottodimensioni del Triangolo.

4.1.2/ Gli esiti per caratteristiche dei bambini e delle famiglie

Pur riferendosi a dati parziali, si osservano differenze negli esiti del Programma fra gruppi di bambini e famiglie diversamente vulnerabili e/o con caratteristiche socio-demografiche diverse; questo sia rispetto ai livelli di partenza sia nel cambiamento che interviene da T0 a T2.

Il confronto per età indica che i **bambini più piccoli**, specie nella fascia di età 0-3 anni, partono da livelli mediamente più elevati di benessere del Bambino, i cui bisogni di sviluppo vengono riconosciuti come meno a rischio da parte degli operatori, che focalizzano il loro intervento sui bisogni di *Salute e crescita*. Si osserva invece lo svantaggio iniziale delle famiglie con bambini piccoli sulla condizione economica e, sempre con riferimento alla componente ambientale, su *Relazioni e sostegno sociale*. Quest'ultima sottodimensione, assieme all'*Autorealizzazione dei genitori*, è l'area d'intervento in cui il LEPS P.I.P.I. sembra agire con un maggior impatto sul miglioramento degli esiti della fascia di età inferiore.

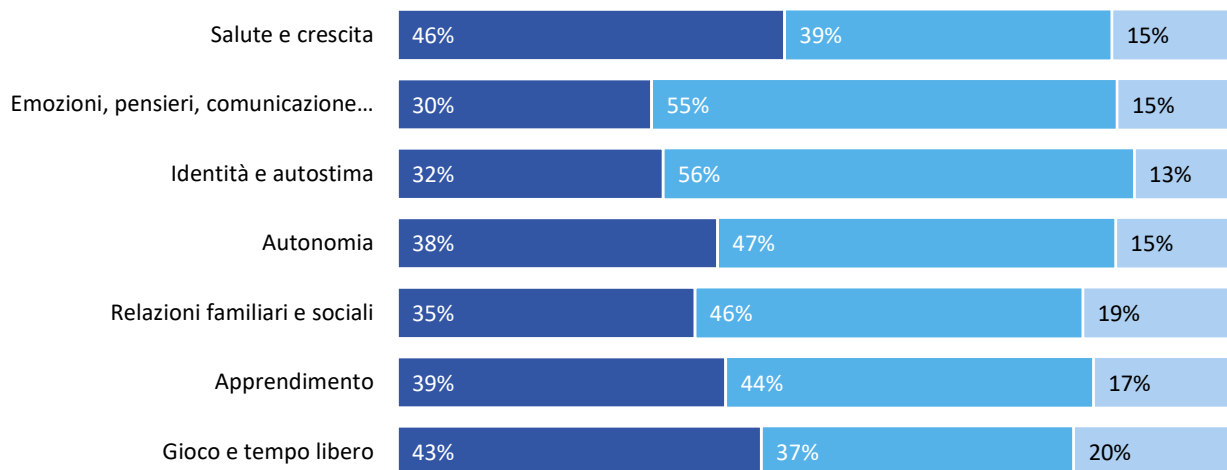
La vulnerabilità per **assenza di uno o entrambi i genitori** non si associa a uno svantaggio iniziale delle variabili di preassessment. Il miglioramento di tutte le sottodimensioni del Triangolo riguarda sia le famiglie monoparentali sia le famiglie dove sono presenti entrambe le figure genitoriali. Per i bambini che vivono con un solo genitore il miglioramento della sottodimensione *Calore, affetto e stabilità emotiva* è tuttavia più rilevante, partendo da un livello mediamente inferiore rispetto alla controparte delle famiglie con due genitori.

Anche per i **bambini fuori famiglia** la sottodimensione *Calore, affetto e stabilità emotiva* costituisce una criticità a T0, a cui si aggiunge una condizione altrettanto

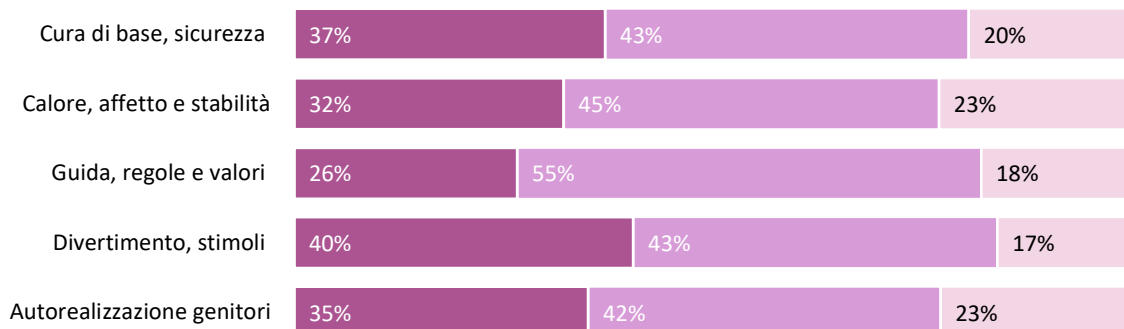
Tav. 6

Gli esiti delle microprogettazioni

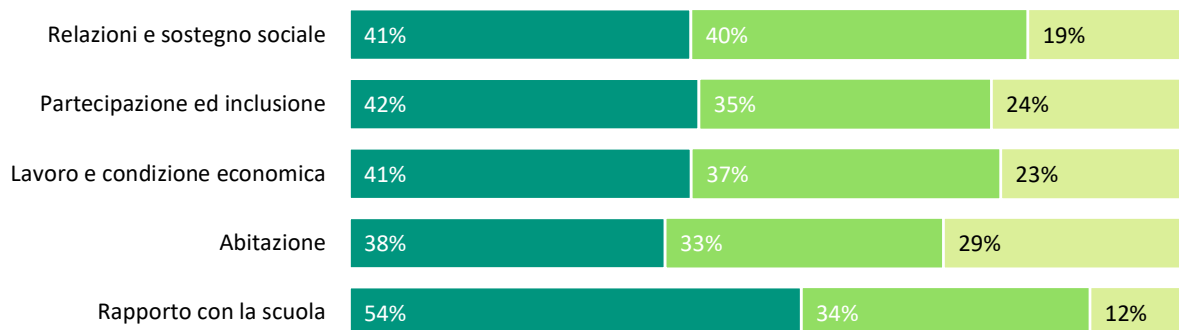
Bambino



Famiglia



Ambiente



■ Raggiunto ■ Raggiunto in parte ■ Non raggiunto

Percentuale di risultati attesi raggiunti durante l'implementazione. Percentuali calcolate sul totale delle microprogettazioni con raggiungimento degli esiti valutato (mediamente il 40% nelle diverse sottodimensioni del Triangolo).

problematica per *Cura di base, sicurezza e protezione* nella famiglia di origine. Relativamente più elevato rispetto agli altri gruppi di bambini (e pari a oltre 0.8 punti su scala 1-6) il cambiamento da T0 a T2 del punteggio relativo alla sottodimensione Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti per i bambini collocati esternamente alla famiglia di origine.

Per i **bambini nati da genitori stranieri** lo svantaggio iniziale riguarda solo la componente ambientale e in particolare *Lavoro e condizione economica*. Si osservano invece minori criticità, rispetto alla controparte, per quel che riguarda le capacità di risposta dei genitori ai bisogni di sviluppo del bambino. Particolarmente rilevante per il gruppo delle famiglie vulnerabili per background migratorio il rafforzamento dei fattori di protezione del Bambino.

La presenza di Bisogni Educativi Speciali (disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento e/o bisogni speciali) è significativamente correlata a un minor livello di benessere del Bambino e a maggiori difficoltà da parte delle figure genitoriali nelle sottodimensioni *Guida, regole e valori e Divertimento, stimoli e incoraggiamento*. Sullo svantaggio iniziale della dimensione **Bambino** l'intervento sembra agire positivamente, in particolare sulle sottodimensioni *Autonomia e Identità e autostima* per il gruppo di bambini con certificazione ai sensi della L. 104/92. Al contrario nel gruppo dei bambini con BES che non rientrano nella L.104/92 (dunque bambini con certificazione per soli disturbi evolutivi specifici e/o di apprendimento) si segnala una forte criticità a T2 sulla dimensione **Famiglia**, e in particolare su *Cura di base, sicurezza e protezione e Calore, affetto e stabilità emotiva*.

Rispetto alle vulnerabilità segnalate dagli operatori al momento del preassessment, povertà e isolamento ed emarginazione sociale sono tra le condizioni che più incidono sulla situazione di svantaggio delle famiglie, non solo nel contesto ambientale (lato **Ambiente**), ma anche nelle risposte dei genitori ai bisogni di sviluppo del Bambino (lato **Famiglia**), per entrambe le condizioni, e nel grado di soddisfacimento di tali bisogni (lato **Bambino**), limitatamente al gruppo delle famiglie in condizioni di isolamento ed emarginazione sociale. Tuttavia, l'intervento sembra essere più efficace proprio per i gruppi di famiglie con disagio economico e sociale nella riduzione dei fattori di rischio ambientale.

In generale nel preassessment le situazioni più critiche, e in tutti gli aspetti oggetto di valutazione, riguardano le famiglie per cui gli operatori hanno esplicitamente dichiarato incuria e negligenza da parte delle figure genitoriali. Ed è proprio in questo gruppo di famiglie più vulnerabili l'impatto maggiormente significativo dell'intervento sull'abbattimento dei livelli di rischio associati alla Famiglia.

4.1.3 Gli esiti in relazione agli obiettivi del Programma

I dati parziali ad oggi disponibili non consentono ancora di discutere gli esiti del Programma in relazione ai suoi obiettivi indicati nel Piano di Valutazione. Di seguito si

riporta una sintesi dei risultati preliminari separatamente per gli obiettivi collegati a ciascuna dimensione del Triangolo. La discussione riguarda, per l'analisi degli esiti del Mondo del Bambino, il 40% dei bambini (1.653) per cui è disponibile almeno una valutazione quantitativa in entrambi i tempi di rilevazione T0 e T2; per l'analisi di pre-postassessment, il 50% delle famiglie (2.095) per cui è disponibile il questionario di postp e per cui è stato possibile collegare la valutazione dello stesso bambino del nucleo familiare prima e dopo l'intervento.

Bisogni evolutivi del Bambino

"La regressione dei problemi di sviluppo, il miglioramento dei risultati scolastici, dei problemi di comportamento e apprendimento dei bambini".

Nei casi per cui il confronto T0 e T2 è stato possibile, il questionario MdB riporta un cambiamento positivo per tutti gli aspetti che riguardano il soddisfacimento dei bisogni evolutivi del bambino, e in particolare per *Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti*, aspetto relativamente più problematico in relazione alle altre sottodimensioni del Triangolo e su cui le équipes hanno più frequentemente indirizzato il proprio lavoro insieme alla famiglia nel corso dell'accompagnamento nel LEPS P.I.P.P.I.. Anche i dati dello strumento di pre-postassessment riportano un miglioramento statisticamente significativo nella riduzione dei fattori di rischio a cui si associa un rafforzamento dei livelli di protezione che riguardano specificatamente i bisogni del Bambino dall'avvio alla conclusione del Programma. Sulla dimensione si registrano inoltre gli esiti più rilevanti nell'entità del cambiamento da T0 a T2.

Gli esiti particolarmente soddisfacenti sulle sottodimensioni legate al benessere del Bambino sono confermati dai valori di efficacia delle microprogettazioni, con risultato raggiunto in oltre l'80% dei casi.

Risposte genitoriali e interazioni intrafamiliari

"Il miglioramento della qualità delle interazioni positive nella dinamica familiare (la riduzione delle interazioni negative e della violenza, l'incremento, il miglioramento della coesione e dell'adattabilità familiare)".

"La valorizzazione della funzione educativa di genitore all'interno della famiglia e la riqualificazione delle competenze genitoriali di entrambi i genitori".

Limitatamente al gruppo dei bambini con dato disponibile, il questionario MdB riporta un miglioramento statisticamente significativo in tutte le sottodimensioni che fanno riferimento alle competenze genitoriali: *Cura di base, sicurezza e protezione, Calore, affetto e stabilità emotiva, Divertimento, stimoli e incoraggiamento*, nonché *Autorealizzazione dei genitori e Guida, regole e valori*, aspetti questi ultimi relativamente più problematici nel confronto fra le varie sottodimensioni del Triangolo. Ciò si traduce in un miglioramento altrettanto significativo del benessere del bambino rispetto alla

sottodimensione delle *Relazioni familiari e sociali*.

Anche i dati dello strumento di pre-postassessment segnalano una riduzione dei fattori di rischio a fronte di un rafforzamento dei fattori di protezione all'interno della famiglia. La riqualificazione delle competenze genitoriali in risposta ai bisogni del Bambino è particolarmente rilevante nel gruppo di famiglie per cui gli operatori hanno esplicitamente indicato incuria e negligenza da parte dei genitori come fattore di vulnerabilità nella compilazione del preassessment.

I dati parziali ad oggi disponibili mostrano inoltre un cambiamento di entità maggiore sulla dimensione **Famiglia** quando i bambini sono piccoli e nei casi di nuclei monogenitore e bambini fuori famiglia.

Indicazioni di efficacia dell'intervento sul rafforzamento delle risposte genitoriali ai bisogni evolutivi del bambino si hanno anche considerando il risultato delle microprogettazioni costruite sulle sottodimensioni del lato **Famiglia**, le quali nella maggior parte dei casi (mediamente l'80%) si sono concluse con il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti.

Ambiente e risorse comunitarie

"Il miglioramento delle capacità della famiglia di sfruttare il sostegno sociale disponibile e le risorse comunitarie e quindi l'integrazione sia dei genitori che dei bambini in una rete informale di sostegno".

Sempre tenendo presente il riferimento all'insieme ristretto di famiglie con compilazioni sia a T0 che a T2, il questionario MdB evidenzia un cambiamento positivo e significativo anche per le sottodimensioni che riguardano l'**Ambiente**, e in particolare *Relazioni e sostegno sociale* e *Partecipazione ed inclusione nella vita della comunità*, qui considerate. Soddisfacente l'esito raggiunto nel *Rapporto con la scuola e le altre risorse educative*, che costituisce un punto di forza per l'intera durata dell'implementazione.

Nel confronto fra gruppi di famiglie diversamente vulnerabili, il miglioramento più importante sulla dimensione **Ambiente** è riconoscibile per le famiglie in condizione di isolamento ed emarginazione sociale e/o svantaggio economico. Da segnalare l'esito particolarmente soddisfacente del rafforzamento delle relazioni e del sostegno sociale nel gruppo delle famiglie con bambini piccoli, specie nella fascia di età 0-3 anni, e per i bambini fuori famiglia. Per questi ultimi si osserva inoltre un miglioramento rilevante della valutazione degli operatori rispetto a *Partecipazione ed inclusione nella vita della comunità* da T0 a T2.

Grazie ai dispositivi messi in atto dal Programma, dal questionario di postassessment si rileva che il 38% delle famiglie che hanno concluso l'accompagnamento ha potuto beneficiare del supporto di una rete informale di sostegno (vicinanza solidale) nel corso dell'implementazione. La percentuale di attivazione del dispositivo di vicinanza solidale sale al 44% nel gruppo di famiglie in cui sono presenti bambini di età 0-3 anni.

I dati che fanno riferimento al raggiungimento dei risultati delle microprogettazioni confermano il successo del rapporto instaurato fra la famiglia e i Servizi con la Scuola. Fra tutte le sottodimensioni del Triangolo, è infatti questa l'area di intervento che riporta la percentuale di microprogettazioni più elevata con esito pienamente raggiunto in oltre la metà dei casi. I dati del postassessment sull'attivazione dei dispositivi indicano che per la maggioranza dei bambini (87% delle famiglie) è stato realizzato un accompagnamento in sinergia fra operatori, famiglie e insegnanti.

4.2/ Gli esiti prossimali: i processi di intervento

L'esito del Programma è dato non solo dal cambiamento rispetto ai bambini e alle figure parentali, ma anche dalla costruzione di una comunità di pratiche e di ricerca che, a livello nazionale, crei le condizioni per una rivisitazione complessiva e uniforme nel Paese delle pratiche di intervento e di organizzazione dell'intervento con i bambini e le famiglie vulnerabili, che ne assicuri maggiore efficacia. Si tratta, come indicato nel piano di valutazione, di *"promuovere un clima di collaborazione tra tutti i professionisti coinvolti nel progetto quadro e tutti gli adulti che costituiscono l'entourage dei bambini, per permettere una reale integrazione degli interventi che assicuri il ben-essere e lo sviluppo ottimale dei bambini"*.

Di tale esito prossimale, per l'undicesima edizione di P.I.P.P.I., diamo conto nella sezione che segue, a partire dai dati ricavati dall'utilizzo della piattaforma RPMonline rispetto a compilazioni, assessment e progettazioni, registrazione delle EM e dei dispositivi attivati. Come per l'analisi degli esiti finali e intermedi, anche le considerazioni sugli esiti prossimali sono assolutamente preliminari in quanto riferite, per circa la metà delle famiglie, a percorsi di accompagnamento ancora da concludersi alla data di aggiornamento del presente Report (18.11.2024).

4.2.1/ Utilizzo degli strumenti in RPMonline

Come previsto "ReGiS", il sistema informativo sviluppato dal Ministero dell'Economia e delle Finanze per le attività di monitoraggio del PNRR e degli interventi allo stesso correlati, una famiglia rientra nel target del LEPS P.I.P.P.I. se per essa è stato compilato e "accettato" da parte degli operatori il questionario di preassessment nella piattaforma RPMonline, una volta ottenuto il Consenso Informato della famiglia a partecipare al Programma.

Per tutte le 4.178 famiglie considerate nel presente Report risulta quindi caricato in RPMonline il relativo questionario di preassessment in stato di "accettato" conseguentemente all'approvazione formale della famiglia ad essere inclusa nel Programma. Tuttavia, come anticipato nella sezione 2.3, nel presente Report, si vanno ad escludere 1.139 famiglie per cui è stato accettato il questionario di preassessment

ma non è stato avviato il lavoro di raccolta dei dati in RPMonline con la creazione della scheda di un bambino, dove inserire i dati di assessment e progettazione e in generale documentare tutti gli interventi realizzati con la famiglia nel corso dell'accompagnamento nel LEPS P.I.P.P.I., fra cui l'attivazione dei dispositivi.

Mentre l'accettazione del preassessment, con la firma del Consenso Informato, dà avvio ufficialmente al Programma con la fase iniziale del T0, è l'invio del postassessment alla conclusione dell'accompagnamento, dopo la fase finale del T2, che determina il termine e l'uscita dal Programma (nonostante l'intervento secondo l'approccio proposto dal LEPS P.I.P.P.I. possa proseguire oltre la data formale di conclusione del Programma). Alla data di riferimento di questo Report, come riportato in Tabella 2, sono 2.144 i postassessment che risultano caricati in RPMonline, a cui corrisponde una quota pari al 51% di famiglie per cui il Programma può considerarsi concluso.

Fra gli strumenti previsti dal piano di valutazione, oltre ai questionari di pre e postassessment, c'è il questionario MdB per la valutazione quantitativa della situazione del bambino e della sua famiglia con riferimento alle 17 sottodimensioni del modello teorico del Triangolo, obbligatoriamente da compilare sia a T0 che a T2. All'assegnazione dei punteggi del MdB (i cosiddetti "livelli attuali"), si affianca la valutazione qualitativa, detta di "assessment", su almeno 3 sottodimensioni del Triangolo in entrambi i tempi di rilevazione, iniziale e finale, nella sezione appositamente dedicata in RPMonline.

Per il questionario MdB si registra un elevato tasso di risposta a T0, con l'attribuzione di almeno un livello attuale per l'86% dei bambini con scheda aperta in RPMonline. Sono oltre la metà (53%) i bambini per cui tutte le sottodimensioni del Triangolo sono state oggetto di valutazione quantitativa a T0. Passando al tempo finale T2, si osserva una diminuzione al 41% dell'utilizzo dello strumento su almeno una sottodimensione del Triangolo e al 25% dell'utilizzo completo dello strumento. Tuttavia, queste ultime percentuali sono ammissibili tenendo in considerazione che solo per la metà delle famiglie è stata registrata la conclusione dell'attività, tramite la compilazione dei dati relativi alla fase finale del T2. Alla data del 18.11.2024 il questionario MdB risulta compilato almeno in parte in entrambi i tempi di rilevazione (T0 e T2) per circa il 40% dei bambini, completamente (con l'attribuzione di tutti e 17 i livelli attuali sia a T0 che a T2) per il 24% dei bambini.

Passando all'assessment qualitativo, obbligatorio per un minimo di 3 sottodimensioni del Triangolo in ciascun tempo di rilevazione, i bambini con almeno una valutazione sono l'87% a T0, il 39% a T2 e i bambini con almeno un assessment in entrambi i tempi risultano essere il 36,5%. Come per l'assessment quantitativo, la diminuzione che si osserva da T0 a T2 si spiega con il fatto che il Programma non ha ancora raggiunto la fase finale del T2 per circa la metà delle famiglie. Considerando l'assessment iniziale (compreso il T1), le percentuali di compilazione sono mediamente del 50% per sottodimensione del Triangolo e vanno da un minimo del 42%, per Identità e autostima, a un massimo del 57% in corrispondenza di *Salute e crescita ed Emozioni*, pensieri,

comunicazione e comportamenti, sottodimensioni queste ultime su cui sembra focalizzarsi maggiormente l'attenzione degli operatori nella fase iniziale di analisi con la famiglia.

Tab.7

Percentuale di bambini per numero di sottodimensioni con livello attuale assegnato e tempo di rilevazione

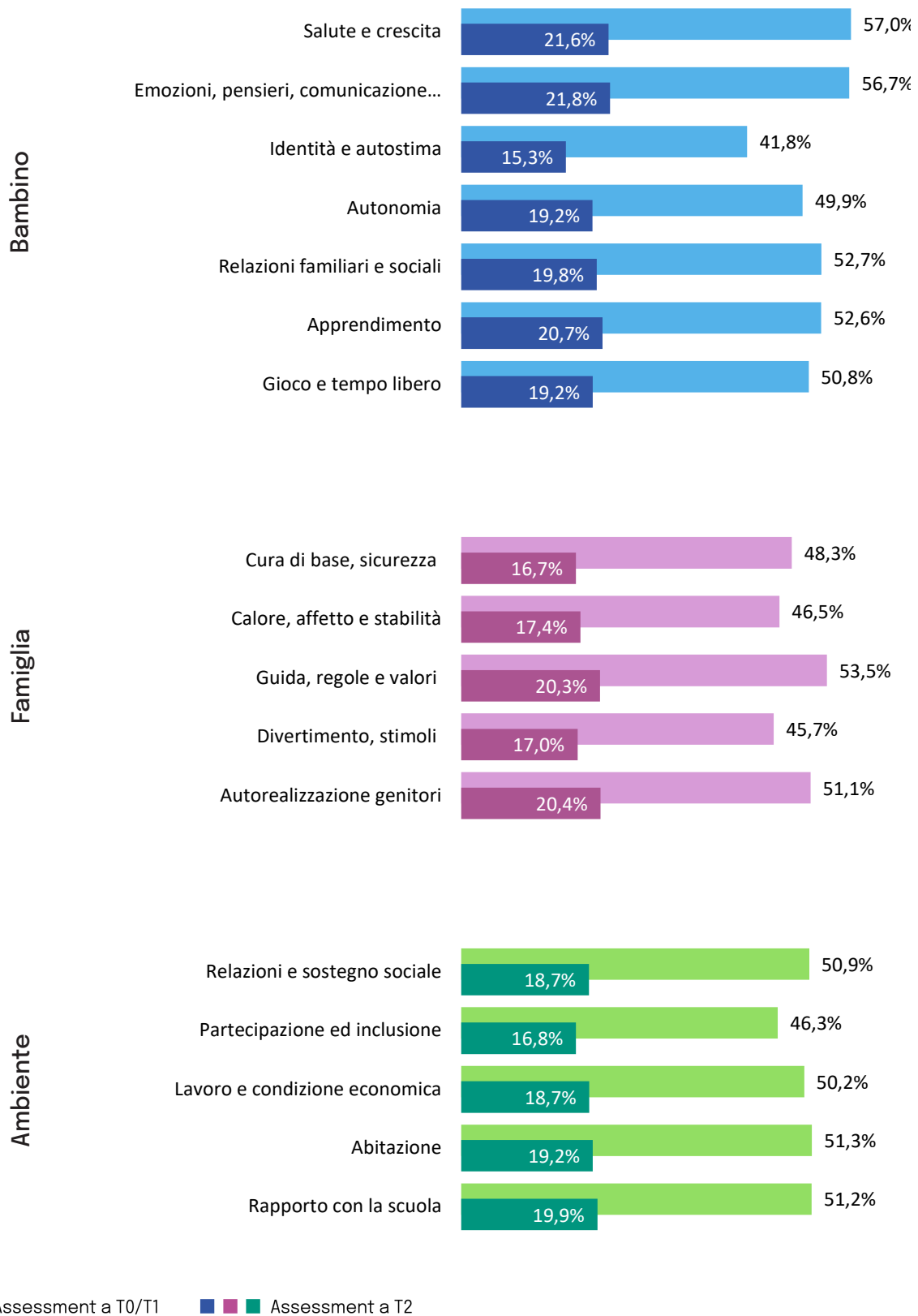
N° sottodimensioni con livello attuale assegnato	T0/T1	T2	T0/T1 & T2
Nessuna	13,9%	59,4%	61,1%
1-5	16,7%	9,7%	9,7%
6-10	9,9%	3,6%	2,9%
11-16	6,9%	2,4%	2,7%
Tutte	52,6%	24,9%	23,7%

Anche rispetto alle microprogettazioni, previste per un numero minimo di due per bambino con riferimento al T0/T1, il tasso di compilazione è elevato ed equilibrato fra le diverse sottodimensioni del Triangolo. Sono infatti l'80% i bambini con almeno una progettazione e mediamente si progetta per oltre il 20% dei bambini su ciascuna sottodimensione del Triangolo; in totale si contano 6 microprogettazioni per bambino su una media di 5 sottodimensioni oggetto di progettazione. Si osserva tuttavia una maggiore tendenza da parte degli operatori a lavorare sui bisogni evolutivi del bambino, specie per le fasce di età superiori.

L'attività di progettazione, esito del lavoro di assessment degli operatori con la famiglia, è chiaramente maggiore per le sottodimensioni del Triangolo dove gli operatori hanno indirizzato l'analisi preliminare. Dunque, coerentemente con quanto osservato per l'assessment, anche in fase di progettazione l'attenzione degli operatori è stata maggiormente rivolta a *Salute e crescita ed Emozioni*, pensieri, comunicazione e comportamenti per oltre il 30% dei bambini. Focus progettuale più frequente anche la sottodimensione Guida, regole e valori (33%), a cui seguono *Autorealizzazione delle figure genitoriali* (28%) e *Rapporto con la scuola* (27%). Coerentemente con quanto già osservato nelle passate edizioni del Programma, fra le sottodimensioni in cui è stato progettato di meno spicca invece Identità e autostima sul lato **Bambino** (16%).

Tav. 7

RPMonline: assessment

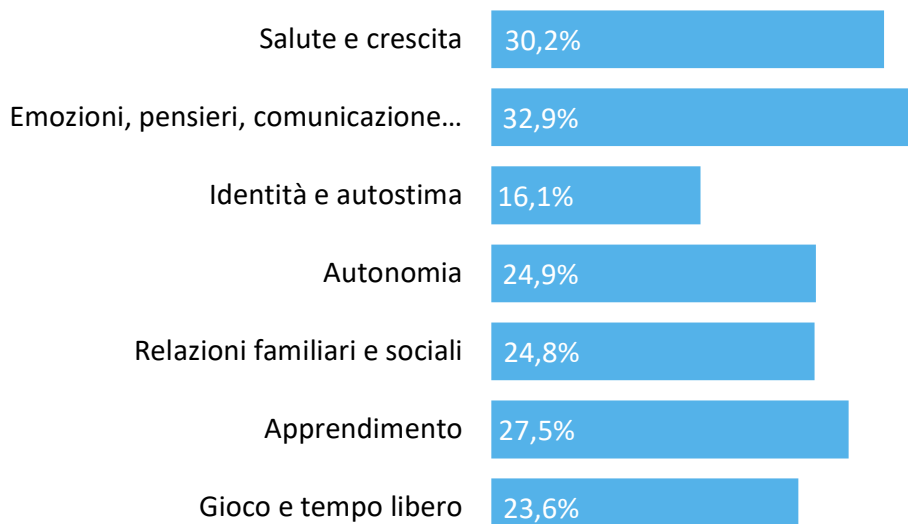


Per ciascuna sottodimensione del Triangolo si confrontano le percentuali a T0 e a T2 di bambini con assessment qualitativo compilato. Nei casi in cui l'assessment a T0 sia mancante, si considera l'eventuale assessment a T1.

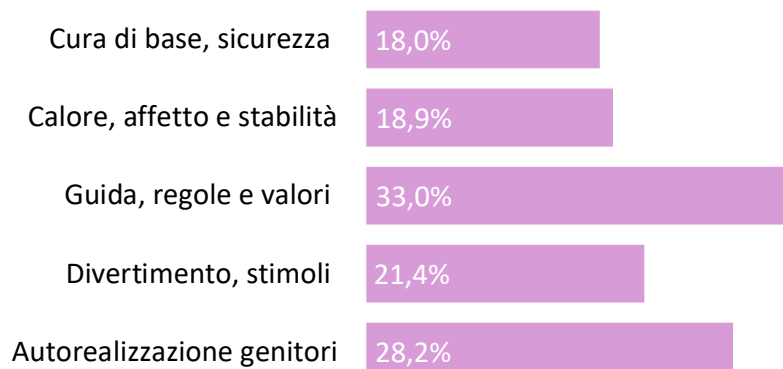
Tav. 8

RPMonline: progettazioni

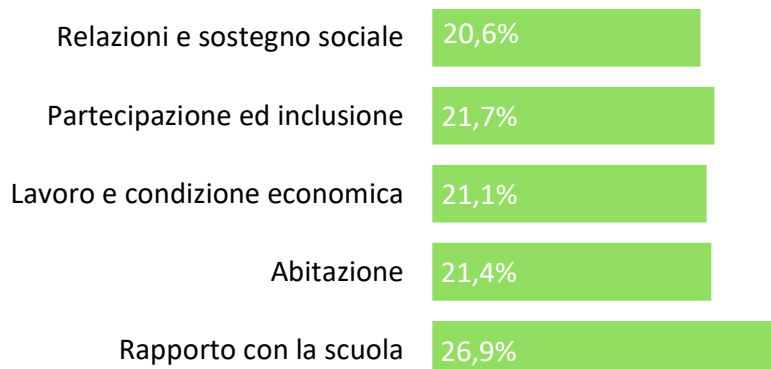
Bambino



Famiglia



Ambiente



Percentuale di bambini con progettazione a T0 e/o T1 per sottodimensione del MdB.

4.2.2/ Lavoro in équipe multidisciplinare

La risorsa maggiore messa a disposizione dal LEPS P.I.P.P.I. è l'équipe incaricata di realizzare l'intervento. Tale équipe multidisciplinare (EM), oltre alla famiglia stessa, può comprendere l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'Asl o di altro ente, l'educatore domiciliare (quasi sempre appartenente al terzo settore), una famiglia d'appoggio, l'insegnante, e se possibile il pediatra e qualunque altro professionista ritenuto pertinente dall'EM stessa e questo a seconda della situazione.

La principale fonte d'informazione riguardo al numero di operatori coinvolti attivamente nell'undicesima implementazione di P.I.P.P.I., e non solo nella formazione, è rintracciabile nella sezione "Équipe multidisciplinare" in RPMonline, dove alla scheda di anagrafica di un bambino è possibile collegare il profilo di tutti gli operatori con account in piattaforma che rientrano nell'EM e possono così partecipare alla raccolta dei dati di assessment e progettazione. Nella stessa sezione è inoltre possibile indicare altri componenti dell'équipe che però non sono accreditati nella piattaforma e non intervengono direttamente nella raccolta dei dati.

Per 3.931 dei 4.245 bambini per cui è stata aperta una scheda di anagrafica in P.I.P.P.I.11 (93%) si ha informazione sugli operatori presenti nell'EM. Questo perché nei casi rimanenti risultano collegati all'anagrafica solo utenti della piattaforma con profilo di "coach". Il totale dei professionisti coinvolti è pari a 6.506 unità, prestando attenzione a contare una sola volta gli operatori presenti nelle équipe di più di un bambino.

Si contano mediamente 4 operatori presenti nelle EM, con il 48% delle quali composte da quattro o più professionisti: in generale assistente sociale (nell'84% delle EM), educatore (69%) e psicologo (47%), con la presenza o meno di altre figure, come insegnante (5%), pedagogo (4,5%) e neuropsichiatra infantile (1,4%). Considerando congiuntamente la partecipazione delle diverse figure professionali, per il 57% dei bambini con informazione disponibile sono presenti almeno un assistente sociale e un educatore nell'équipe; segue la compresenza di assistente sociale, educatore e un professionista dell'area PSI (34%).

4.2.3/ Progettazione e RPMonline

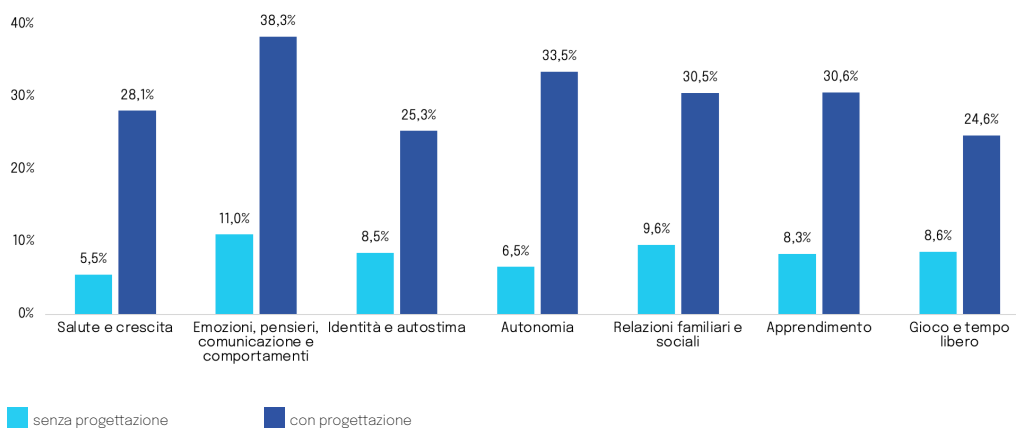
L'intensità del lavoro di progettazione, con la definizione di risultati attesi, azioni e responsabilità, si associa positivamente al cambiamento degli esiti. Con riferimento al sottogruppo di bambini per cui l'accompagnamento si è concluso, i miglioramenti di ciascuna sottodimensione del Triangolo sono stati maggiori quando la specifica sottodimensione è stata oggetto di progettazione (tavola 9).

La scelta da parte dell'EM di progettare su una certa sottodimensione è conseguente al lavoro di analisi e valutazione condotto insieme alla famiglia. Come richiesto dal piano di lavoro del Programma, la quasi totalità delle progettazioni tiene conto

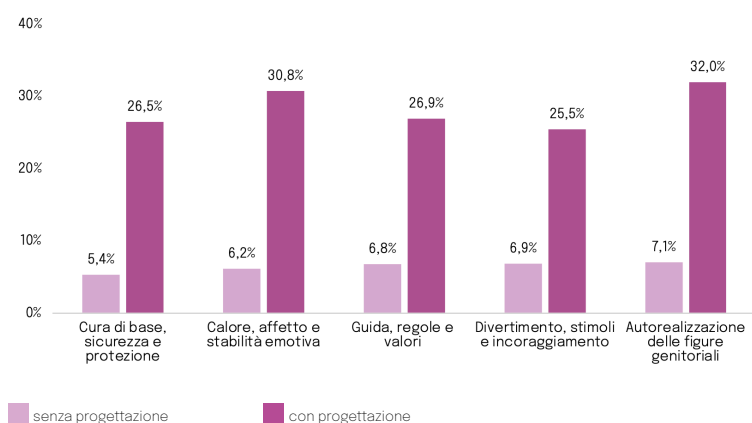
Tav. 9

Il Mondo del Bambino: cambiamenti con le progettazioni

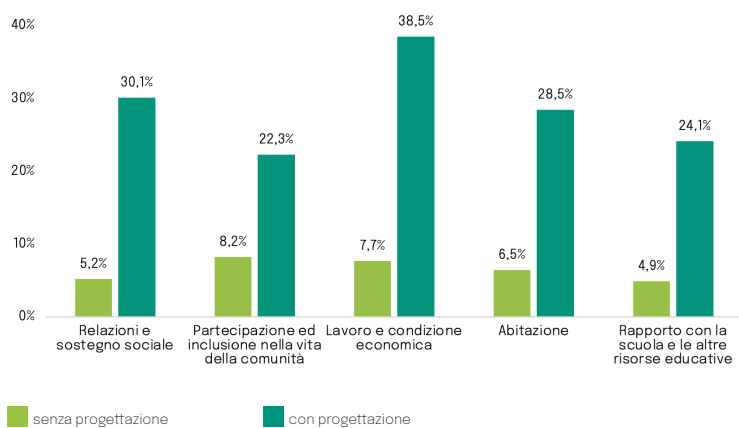
Bambino



Famiglia



Ambiente



Variazione percentuale T2-T0 di MdB per sottodimensione e presenza/assenza di micro-progettazione

della descrizione che si è data in fase di assessment della sottodimensione a cui si riferiscono: in media il 97% delle sottodimensioni su cui si è progettato presenta una descrizione approfondita (l'assessment qualitativo) frutto del lavoro di osservazione e valutazione condivisa dagli operatori con la famiglia.

Si osserva la tendenza delle équipes a progettare laddove riscontrano maggiori criticità, piuttosto che punti di forza: i bambini per cui si progetta su una certa sottodimensione sono infatti i bambini per cui si osserva una condizione di svantaggio iniziale su quella sottodimensione. Nel complesso, il 62% degli assessment a cui si accompagna una progettazione indica un problema grave o moderato, contro solo il 29% in assenza di progettazione; viceversa, solamente il 14% degli assessment con progettazione non riporta difficoltà, contro il 44% degli assessment a cui non consegue una progettazione.

La tendenza degli operatori a progettare sulle criticità riguarda in particolare le sottodimensioni *Guida, regole e valori e Autorealizzazione delle figure genitoriali*, sul lato **Famiglia**, ed *Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti* sul lato **Bambino**. Al contrario gli interventi inerenti al *Rapporto con la scuola e le altre risorse educative* sono più frequentemente realizzati quando la relazione dei Servizi e della famiglia con la scuola viene percepita come una risorsa.

Con l'eccezione del rapporto con la scuola, il tipo di vulnerabilità osservate sembra dunque determinare le sottodimensioni oggetto di progettazione. Ciò spiega anche le differenze per età del bambino che si osservano nel lavoro di microprogettazione delle équipes con la famiglia. La classe di età inferiore si contraddistingue infatti per le percentuali di progettazione più basse sui bisogni evolutivi del Bambino, in conseguenza del minor grado di criticità riconosciuto su tale componente quando il bambino è piccolo. Al contrario la tendenza da parte degli operatori è quella di progettare sulle dimensioni **Ambiente** e **Famiglia**, riconosciute come più a rischio per la fascia di età inferiore.

4.2.4/ Dispositivi d'intervento

Ricordiamo che il sistema ReGIS considera come indicatore target del "numero di famiglie coinvolte" nel LEPS P.I.P.P.I. il totale di famiglie per cui vengono attivati i dispositivi previsti nel progetto individualizzato delle famiglie stesse: in generale quattro dispositivi e a seconda dei bisogni della famiglia, ad eccezione del modulo Start, che può prevederne solamente due.

I "dispositivi d'intervento" costituiscono le attività con le quali realizzare gli obiettivi delle microprogettazioni concordati in équipes con la famiglia. I dispositivi messi in atto con ogni famiglia (che non è considerata destinataria ma soggetto e protagonista dell'intervento che la riguarda) sono quattro, riferiti a loro volta alle diverse dimensioni dell'accompagnamento (psicologico-terapeutica, educativo-scolastica, socioeducativa, assistenziale) e integrati tra loro attraverso un meccanismo garan-

tito dal lavoro di équipe e dall'utilizzo del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa.

I dispositivi previsti e finanziati nel Programma comprendono le seguenti quattro attività:

- interventi di educativa domiciliare con le famiglie per sostenere i genitori, rafforzare le relazioni genitori-figli e migliorare lo sviluppo dei bambini;
- partecipazione a gruppi di genitori e di bambini: incontri periodici per lo svolgimento di attività di sostegno alla genitorialità e di rafforzamento delle abilità relazionali sia dei genitori che dei bambini;
- collaborazione tra scuole, famiglie e servizi sociali: l'EM è composta anche dall'insegnante di riferimento del bambino interessato al progetto; per rafforzare il coinvolgimento della scuola, viene siglato un accordo regionale tra le scuole partecipanti nell'ottica di integrare P.I.P.P.I. con le altre forme di sostegno scolastico;
- vicinanza solidale, aiutanti volontari locali, quali parenti, amici, vicini, etc. offrono un aiuto, un sostegno concreto alla famiglia target.

La tavola che segue mostra le percentuali di bambini per cui è stata indicata in RPMonline l'attivazione di ogni dispositivo, considerando anche le forme di intervento non finanziate dal LEPS P.I.P.P.I. quali supporto psicologico, sostegno economico, attività ricreative e culturali e inserimento in centro diurno, anch'esse rilevate nella piattaforma RPMonline nella sezione dedicata ai dispositivi. Le percentuali vengono calcolate sia con riferimento al totale dei 4.245 bambini registrati in piattaforma, sia sul totale dei 3.339 bambini (79%) per cui è stata effettivamente aperta la sezione relativa ai dispositivi, con la compilazione di almeno un dispositivo attivato, compresi i dispositivi non finanziati, che in alcuni casi (2% dei bambini) sono stati indicati in assenza della concomitante compilazione di dispositivi finanziati.

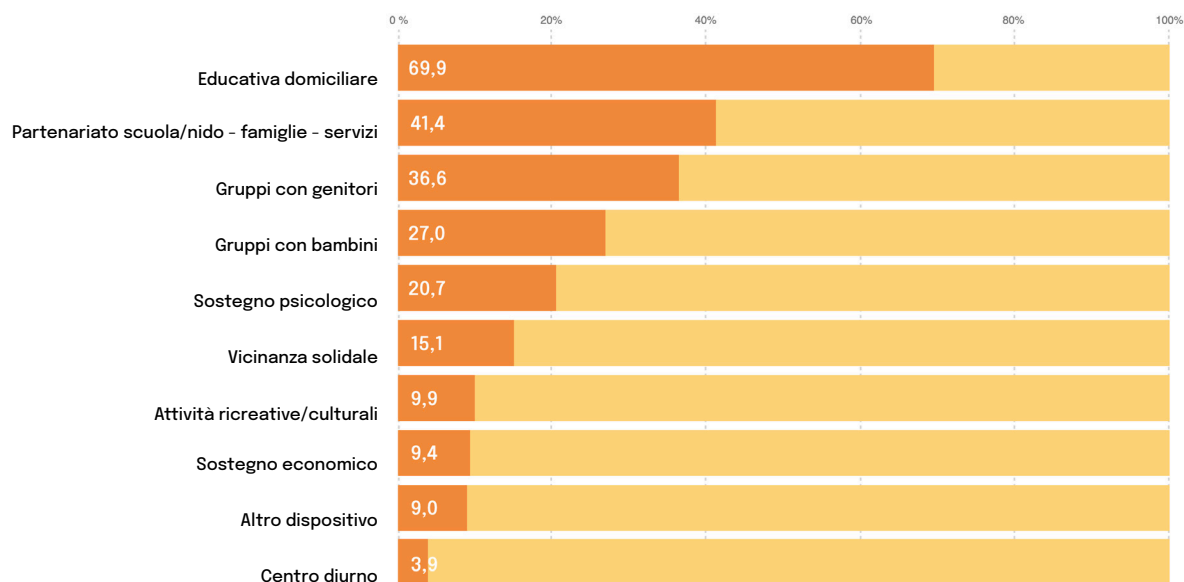
Poiché alla data di riferimento di questo Report le compilazioni possono considerarsi incomplete per circa la metà del gruppo dei bambini partecipanti (per cui risulta inviato il questionario di postassessment), i dati riportati nelle Tavole 6 e 7 non sono utilizzabili ai fini di una discussione degli esiti di processo del LEPS P.I.P.P.I.. Si preferisce dunque riconsiderare la presenza e l'intensità dei dispositivi con riferimento alle sole famiglie (con postassessment) per cui il Programma è stato effettivamente concluso. Per questo gruppo di famiglie si è scelto inoltre di utilizzare il dato sull'attivazione dei dispositivi raccolto dagli operatori nello strumento del postassessment, dove nella parte finale è presente una sezione dedicata ai dispositivi finanziati dal LEPS P.I.P.P.I. (più il sostegno economico) in cui indicare quali dispositivi sono stati attivati nel corso dell'implementazione e quali risultano ancora attivi al momento della compilazione del questionario.

Poiché alla data di riferimento di questo Report le compilazioni possono considerarsi incomplete per circa la metà del gruppo dei bambini partecipanti (per cui risulta in-

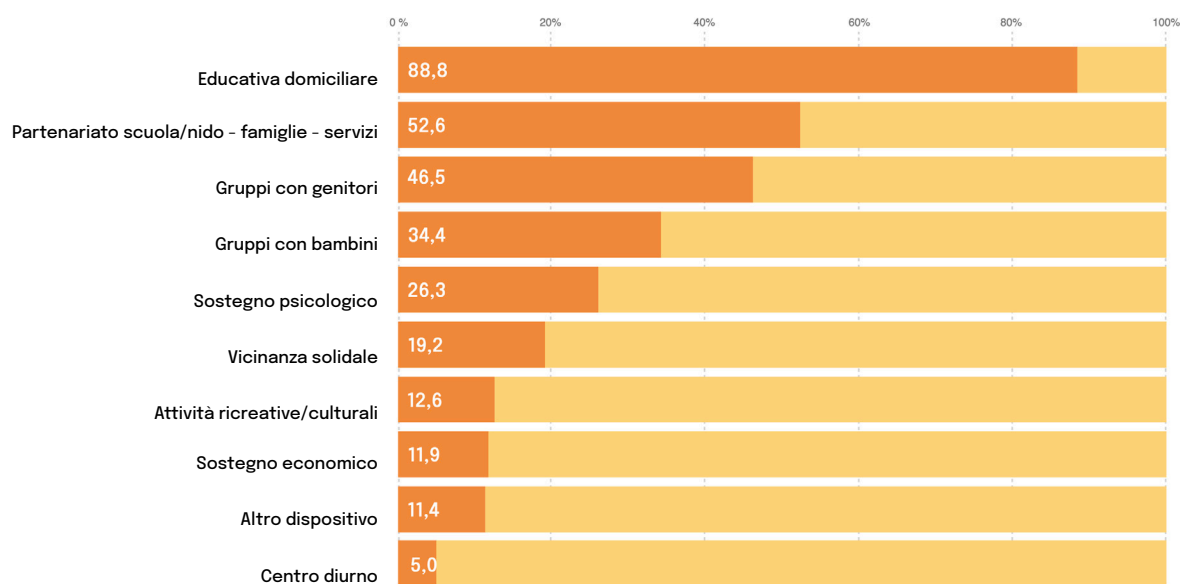
Tav. 10, parte 1

RPMonline - Percentuale di bambini per tipologia di dispositivi compilati

Percentuale sul totale dei 4.245 bambini registrati in piattaforma



Percentuale sul totale dei 3.339 bambini con sezione compilata

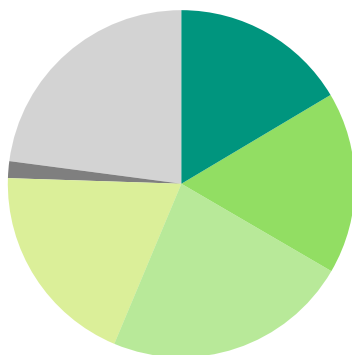


■ Dispositivo compilato ■ Dispositivo non compilato

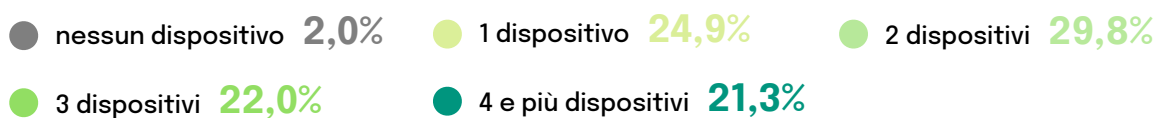
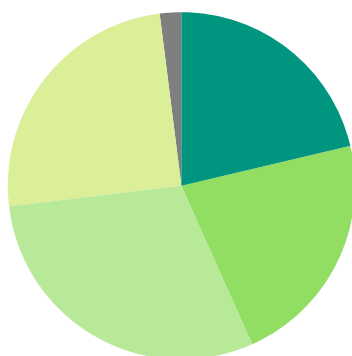
Tav. 10, parte 2

RPMonline - Percentuale di bambini per numero di dispositivi finanziati compilati

Percentuale sul totale dei 4.245 bambini registrati in piattaforma



Percentuale sul totale dei 3.339 bambini con sezione compilata



viato il questionario di postassessment), i dati riportati nelle figure 11 e 12 non sono utilizzabili ai fini di una discussione degli esiti di processo del LEPS P.I.P.P.I.. Si preferisce dunque riconsiderare la presenza e l'intensità dei dispositivi con riferimento alle sole famiglie (con postassessment) per cui il Programma è stato effettivamente concluso. Per questo gruppo di famiglie si è scelto inoltre di utilizzare il dato sull'attivazione dei dispositivi raccolto dagli operatori nello strumento del postassessment, dove nella parte finale è presente una sezione dedicata ai dispositivi finanziati dal LEPS P.I.P.P.I. (più il sostegno economico) in cui indicare quali dispositivi sono stati attivati nel corso dell'implementazione e quali risultano ancora attivi al momento della compilazione del questionario.

I dati del postassessment confermano un'elevata intensità dell'intervento, con un vasto utilizzo di tutti e quattro i dispositivi previsti dal LEPS P.I.P.P.I., anche in compresenza e per l'intera durata dell'implementazione. Circa il 70% dei bambini ha potuto beneficiare di almeno tre dispositivi congiuntamente e quasi la metà (47%) di almeno quattro.

Come per le passate edizioni del Programma, educativa domiciliare e collaborazione con la scuola sono i dispositivi più frequentemente attivati, rispettivamente per il 91 e l'87% delle famiglie che hanno concluso il Programma. Meno diffusa è la realizzazione dei gruppi, che per il 58% delle famiglie riguarda i genitori e per il 54% i bambini. Poco frequente l'attivazione del dispositivo di vicinanza solidale, di cui hanno potuto beneficiare il 38% delle famiglie per cui il Programma è terminato.

Rispetto al dispositivo facoltativo del sostegno economico, questo è presente in oltre il 45% delle famiglie. La percentuale sale al 56% se calcolata nel gruppo di famiglie dove sono presenti bambini nella fascia di età 0-3 anni. Dal confronto per età, anche la vicinanza solidale mostra una frequenza maggiore quando i bambini sono piccoli.

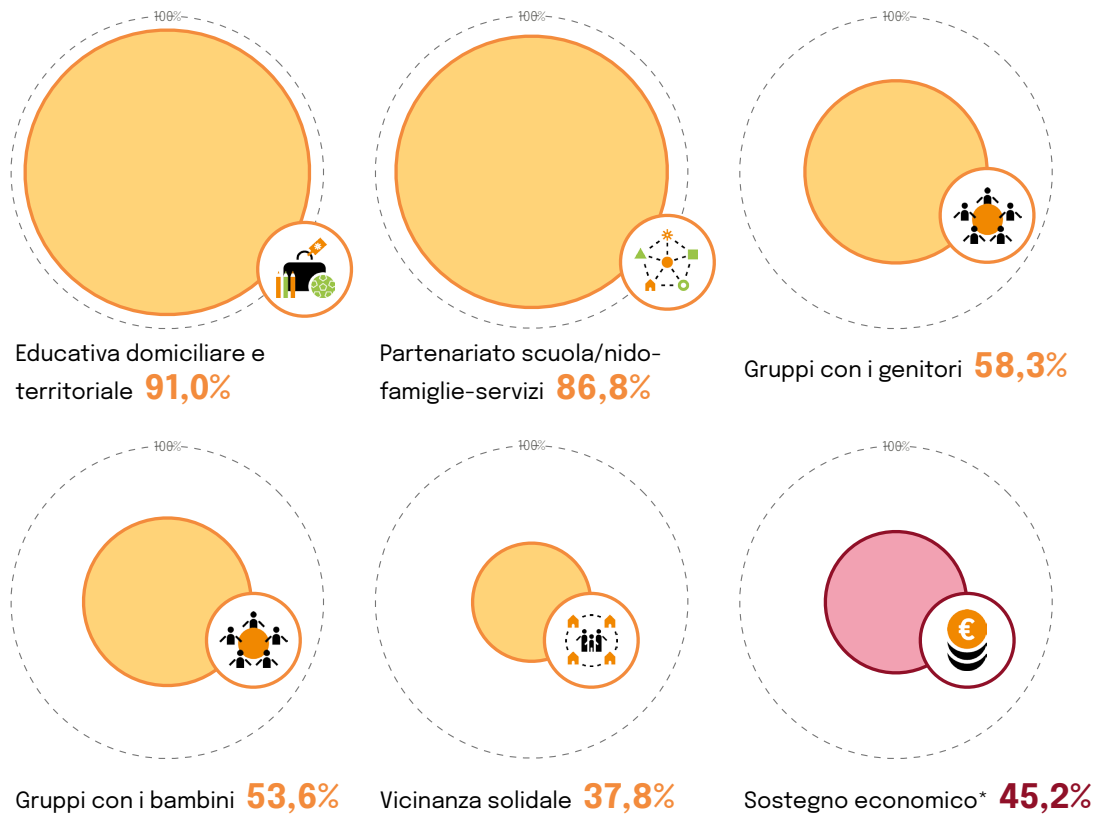
Dispositivo di protezione dell'infanzia

Sull'utilizzo del dispositivo di protezione dei bambini, dalla sezione di anagrafica in RP-Monline è possibile sapere quanti bambini a T0 stanno sperimentando un'esperienza di collocamento esterno alla famiglia di origine: complessivamente 234 bambini, pari al 5,5% del totale, di cui 78 in famiglia affidataria, 27 in struttura residenziale e 129 in nucleo familiare composto da soli parenti. Dalle informazioni contenute nel questionario di postassessment non è ancora stato possibile descrivere la situazione del bambino a T2 rispetto ad eventuali collocamenti esterni alla famiglia, ma nel gruppo dei 2.144 postassessment finora pervenuti, in 8 casi gli operatori hanno dichiarato il rientro del bambino in famiglia, con la conclusione del Programma, a seguito della realizzazione di un progetto di riunificazione familiare. Sono invece 32 (pari all'1,5% dei postassessment disponibili) le famiglie per cui l'esito dichiarato del Programma è stato l'allontanamento di uno o più bambini del nucleo: 22 collocamenti in struttura residenziale, 7 casi di affido etero familiare e 3 casi di affido intrafamiliare. La metà di questi allontanamenti è avvenuta all'interno di un progetto condiviso con la famiglia e

Tav. 11

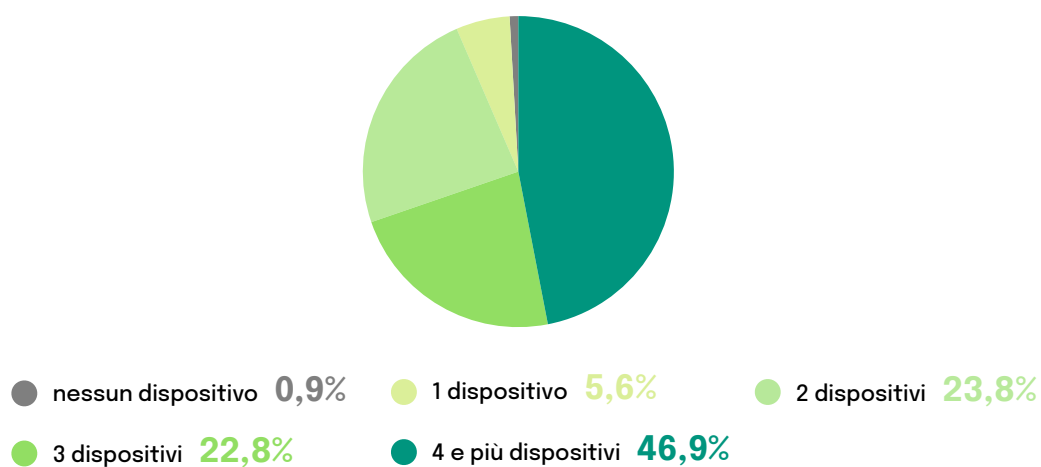
Postassessment: i dispositivi di intervento attivati

Presenza



*Dispositivo non finanziato dal Programma

Intensità



Solo dispositivi finanziati

nel 28% delle situazioni il progetto ha proseguito nella modalità prevista da P.I.P.P.I. oltre il T2, allo scopo di assicurare la prosecuzione di un progetto volto alla promozione dello sviluppo del bambino e al rinforzo delle competenze genitoriali e non solo alla protezione del bambino, all'interno di un percorso di co-costruzione con la famiglia, alla stregua degli altri dispositivi normalmente utilizzati nel LEPS P.I.P.P.I..

Tuttavia, si contano altre 21 situazioni in aggiunta a quelle già menzionate (14 ingressi in struttura residenziale, 4 affidi di tipo etero familiare e 3 intrafamiliare) per cui l'allontanamento del bambino ha determinato l'interruzione precoce del Programma, prima del T2, pari al 40% del totale degli allontanamenti e al 7% dei casi di uscita anticipata. Questo evidenzia che, nelle situazioni in cui l'allontanamento si profila come la soluzione più pertinente, P.I.P.P.I. riesce a costituire una risorsa per circa il 60% di bambini allontanati, al fine di continuare a prendersi cura dei legami familiari e rafforzare le competenze genitoriali e il coinvolgimento dei genitori nel percorso, in un'ottica di alleanza e non di contrapposizione con i Servizi. Motivo per cui l'utilizzo del dispositivo di protezione dell'infanzia rientra fra gli esiti prossimali, ossia fra le opportunità introdotte per garantire la realizzazione del progetto pensato in P.I.P.P.I. in vista del perseguimento degli esiti finali e prossimali, con l'obiettivo di migliorare le risposte ai bisogni di sviluppo del bambino.

4.2.5 Gli esiti prossimali realizzati nel modulo Avanzato

Il modulo Avanzato del LEPS P.I.P.P.I. nasce dopo alcuni anni di implementazione del Programma a partire dalla necessità di accompagnare le innovazioni a livello locale che i territori impegnati da più anni in P.I.P.P.I. hanno prodotto usando una postura riflessiva, partecipata e accompagnata dalla ricerca. Diversi ATS, infatti, hanno nel tempo documentato l'introduzione a partire da P.I.P.P.I. di nuove prassi e nuovi assetti organizzativi capaci di rendere i sistemi di welfare sempre più a misura della vita di bambini e famiglie.

All'avvio del modulo Avanzato, in ciascun ATS partecipante viene identificato un gruppo denominato LabT (Laboratorio Territoriale). Il LabT assume come punto di partenza i dati di processo e di esito sull'implementazione del LEPS P.I.P.P.I. (il Dossier di ambito elaborato annualmente, che fornisce i dati sull'implementazione a livello locale, regionale e nazionale), che sono utilizzati come "dati specchio" per comprendere lo stato di attuazione del LEPS e soprattutto le sfide del sistema territoriale di fronte al lavoro con bambini e famiglie. Da questa analisi, effettuata in collaborazione con i ricercatori del GS ed estesa a un confronto con altri attori del territorio nelle GAR (Giornate di Approfondimento Residenziale), ciascun ATS mette a punto un progetto di innovazione che può prevedere azioni di ricerca, formazione ed intervento sulla base dei temi e dei nodi emersi dai dati e dalla discussione che avviene a livello locale.

Il percorso dei LabT si configura quindi come luogo di collaborazione tra ricercatori,

professionisti e altri soggetti significativi, aperti ai territori che hanno già una certa esperienza di implementazione del Programma. I loro obiettivi sono:

- consolidare la connessione tra ricerca, politiche e prassi a partire dalla valorizzazione dei Dossier di ambito come insieme di dati “specchio” che consentono di interrogare il proprio contesto.
- Aumentare le azioni di ricerca collaborativa tra Università e territori, orientate alla trasformazione e all’innovazione delle pratiche e dei sistemi di welfare locale per bambini e famiglie.
- Diffondere e consolidare il LEPS P.I.P.P.I. in modi che siano il più possibile situati e adeguati alle esigenze e alle modalità di lavoro proprie dei diversi contesti. In questo si pone particolare attenzione a far sì che una metodologia a carattere ecosistemico e partecipato come P.I.P.P.I. non costituisca semplicemente un nuovo modello di lavoro che si aggiunge a quelli esistenti, ma possa invece trovare spazio e radicamento nelle prassi e nelle modalità di funzionamento pregresse dei territori, e al tempo stesso contribuire ad apprendimenti trasformativi a partire dalle esperienze locali.
- Mettere a sistema spazi e pratiche di riflessività interprofessionale e tra i diversi attori dei territori che a vario titolo sono coinvolti nel benessere di bambini e famiglie, anche coinvolgendo gli stessi genitori e i bambini nell’analisi e nella ri-progettazione, in coerenza con l’approccio partecipativo del Programma.

Fasi del lavoro

Gli ambiti impegnati nel modulo Avanzato hanno pertanto operato secondo una circolarità tra ricerca, riflessività dialogica e innovazione, che vede diverse fasi:

- Una formazione specifica dei componenti dei LabT, orientata a promuovere competenze di base nella ricerca in ambito socioeducativo e nella lettura dei dati.
- L’analisi dei dati del Dossier di ambito, prodotto annualmente dal Gruppo scientifico per ciascun ambito territoriale coinvolto nel LEPS P.I.P.P.I.
- La condivisione di chiavi di lettura ed esperienze a partire dai dati all’interno del LabT e con altri interlocutori significativi.
- La definizione di un focus tematico che sollecita attenzione condivisa e che richiede di progettare in modo collaborativo.
- Il coinvolgimento, intorno a questo focus tematico, di altri soggetti del territorio (non necessariamente già coinvolti nel LEPS P.I.P.P.I.) che lavorano per il benessere di bambini e famiglie (enti pubblici e del privato sociale, famiglie, scuole, servizi, realtà associative, culturali, sportive...).
- Lo svolgimento delle GAR (Giornate di approfondimento residenziale) con i soggetti individuati e i componenti del GS.
- La definizione congiunta di un progetto di innovazione da implementare nell’AT

Esiti	Documentazione di riferimento
Acquisizione e consolidamento di una postura di ricerca tra gli operatori che lavorano con bambini e famiglie (saper leggere i dati del dossier, saper porre domande di conoscenza, affinare le capacità di analisi dei sistemi)	Dati sulla formazione (sez. 4.4 del presente Report)
Progettazione e svolgimento di ricerche collaborative tra Università e ATS orientate all'innovazione nel modulo Avanzato	Strumenti di ricerca elaborati ad hoc Report di ricerca Pubblicazioni
Costruzione di "oggetti di lavoro" condivisi nei Servizi, che concorrono a migliorare le azioni verso bambini e famiglie	Report tutoraggi Report GAR
Costruzione di spazi di dialogo e scambio interprofessionale e tra professionisti e attori dell'ATS, coinvolti rispetto alle tematiche individuate	Report GAR Documentazione prodotta dai LabT
Produzione di un progetto di innovazione che viene implementato a livello locale	Progetti di innovazione Presentazioni dello stato del lavoro all'Unconference
Costruzione di una rete nazionale di scambio e confronto sull'innovazione nei territori a partire da P.I.P.P.I.	Documentazione Unconference annuale Documentazione Maratone LabT

Tab.8

Esiti del modulo Avanzato

con la supervisione del GS.

- La presentazione del proprio progetto di innovazione agli altri ambiti territoriali in una Unconference annuale.

Esiti

Gli esiti del modulo Avanzato riguardano pertanto diversi aspetti, di seguito illustrati: I punti principali relativi agli esiti sono discussi di seguito.

I risultati raggiunti dagli ambiti con GAR hanno riguardato essenzialmente la definizione degli oggetti comuni di lavoro su un territorio che si vuole prendere cura di bambini e famiglie, investendo su una dimensione di comunità che cura.

A partire da questi oggetti ciascun ATS ha costruito e implementato un progetto di innovazione. Sono di seguito illustrati i progetti di innovazione proposti dagli ambiti che hanno partecipato al modulo Avanzato per la prima volta, integrando le GAR nel percorso. Per una disamina dei progetti di innovazione della totalità degli ambiti di P.I.P.P.I. 11 si rimanda alla tabella 9.

In particolare, l'ATS Alto Milanese Castanese, con l'analisi delle criticità e dei punti di forza rilevati nei dati del dossier, ha lavorato sul consolidamento dell'educativa e

specificatamente dell'educativa scolastica, che viene così considerata non come forma di appoggio individuale ma come dispositivo di comunità. Questo passaggio, già avviato sul territorio, richiede un processo di sensibilizzazione e co-progettazione tra scuola, servizi educativi e sociali.

Amiata Grossetana-Colline Metallifere ha dedicato la GAR all'ascolto di professionisti e famiglie per arrivare a ripensare l'accesso ai servizi e le barriere sperimentate dalle persone (campanello, attesa in strada, sale d'attesa, strumenti esclusivamente digitali...). Il progetto di innovazione si è così centrato sulla possibilità di superare le barriere tra famiglie, scuole e servizi. Un primo incontro con le famiglie e la scuola ha fatto emergere che la centratura sui protocolli per la segnalazione delle situazioni di vulnerabilità avrebbe rischiato di "riprodurre un modello che mette al centro solo la segnalazione e la debolezza delle famiglie, offrendo scarse opportunità per promuovere la loro partecipazione". Per questo il progetto di innovazione ha posto al centro la co-progettazione tra servizi educativi, servizi sociali e famiglie.

Ad Alatri, come ha detto una partecipante "costruire un sistema che funziona come la quadriglia: tutti fanno i passi, c'è una musica che orienta, ci si avvicina e ci si allontana, ci si prende cura delle emozioni e della componente umana, ma il sistema si sostiene anche grazie a una dimensione tecnica e di strumenti". Il territorio si è quindi orientato verso la costruzione di spazi e modalità di incontro che siano centrate non solo sui gruppi di parola ma anche sul fare condiviso che consenta di lavorare sulla relazione genitori-figli (es. laboratori di cucina e altro). Nell'ATS Val Vibrata il progetto si è centrato sulla costruzione e il consolidamento di una rete tra servizi sociali e servizi 0-6 a partire dalla conoscenza reciproca, il superamento di barriere nel contatto e nell'interazione tra servizi educativi e sociali, e dalla condivisione di strumenti di lavoro.

Un simile orientamento è stato assunto dall'ATS di Latina, dove il progetto di innovazione lavora sul partenariato tra servizi, costruendo pratiche capaci di andare al di là della gestione del "caso singolo" o dell'"emergenza" e di connettere scuola, servizi, privato sociale nell'affinamento delle risposte a bambini e famiglie nel territorio.

La funzione di accompagnamento alla ricerca nei territori

Nel corso del modulo Avanzato, inoltre, è in via di consolidamento la funzione di accompagnamento alla ricerca, attraverso il supporto dell'Università ad azioni di ricerca mirate ad obiettivi di conoscenza che possono sostenere la riflessione sui processi di trasformazione avvistati, anche con la creazione e la validazione di strumenti di indagine che possono essere trasferiti anche ad altri territori con domande di conoscenza simili. In particolare, è stato sviluppato un questionario sul coinvolgimento dei papà con l'ATS Biella ed è stata costruita e testata una traccia di intervista ai genitori centrata sulla loro lettura del sistema dei Servizi.

Questa funzione risponde a diversi obiettivi:

- Allargare e raffinare la base di dati da cui gli ATS sviluppano il progetto di innova-

zione.

- Produrre conoscenze scientifiche a livello locale, sia per disporre di “dati specchio” di qualità che possano sostenere i processi riflessivi, sia per interloquire in modo più efficace con le amministrazioni locali.
- Coltivare uno sguardo interrogante e un’abitudine a fare riferimento ai dati empirici nell’analisi del sistema e nella riprogettazione dei Servizi.
- Creare le basi per un monitoraggio sistematico delle azioni intraprese.

I LabT di P.I.P.P.I. 11 hanno elaborato, a partire dai dossier di ambito, analisi del loro contesto che nel dialogo con altri interlocutori chiave e con i componenti del GS hanno portato a definire una molteplicità di progetti di innovazione con caratteristiche differenti.

Tutti questi processi hanno implicato, in misura diversa, percorsi accompagnati dal GS di confronto con dati esistenti o di raccolta e analisi di nuovi dati attraverso diversi strumenti (focus group, interviste, questionari...). Per quanto riguarda le tematiche dei progetti di innovazione, emerge un quadro composito, sintetizzato nelle tabelle che seguono.

Come si può vedere, in P.I.P.P.I.11 i LabT hanno messo in luce un potenziale trasformativo del funzionamento dei sistemi di attività territoriali che passa attraverso il potenziamento e l’espansione di metodologie, sguardi e approcci coltivati nel Programma. Interrogarsi insieme agli altri attori del territorio a partire dai dati sulle proprie prassi quotidiane consente infatti di passare da una logica centrata sul servizio (*service-based*) a una logica che potremmo definire di cittadinanza.

Una logica *service-based* tende a leggere i fenomeni emergenti e a progettare azioni sulla base delle tipologie di situazioni previste dal servizio stesso e sulle risposte che sa di poter erogare; al contrario, una logica di cittadinanza si interroga su quali sono le condizioni che rendono possibile o che ostacolano la possibilità per le persone di abitare attivamente il territorio da cittadine, di accedere alle opportunità e di veder realizzati i diritti fondamentali e si interroga, inoltre, su quale ruolo ha in questo il sistema dei servizi nel suo complesso. Ciò consente di lasciare lo spazio da un lato per leggere le diversità delle esperienze di bambini e famiglie, dall’altro per mettere in discussione le cornici di riferimento dei servizi, come singoli e come sistema. Consente, inoltre, di interrogare la tematica più ampia dell’equità, vista come un assetto in cui le possibilità di vita delle persone non sono predette dal loro status socioeconomico, dal loro genere e orientamento sessuale, dalla loro nazionalità ed etnia, dalle loro fragilità personali, dal loro livello di (dis)abilità, dalla loro configurazione familiare e dalle loro traiettorie biografiche. Domandarsi qual è il ruolo del sistema dei servizi rispetto a queste tematiche pone certamente nella condizione di sollevare lo sguardo dal solo proprio contesto lavorativo per abbracciare una conoscenza del territorio più complessa e intersezionale.

Questa interrogazione critica, che cerca quindi di avvicinare sempre più le finalità di giustizia sociale alle realtà del territorio, fatte di soggetti individuali e collettivi,

Tab.9
Temi, azioni e metodi di lavoro
dei LabT in P.I.P.P.I.11

Temi chiave	Azioni e metodologie
Il lavoro interistituzionale	Partenariati di territorio (costituzione di tavoli di co-progettazione, osservatori, protocolli di intesa e accordi di programma tra servizi sociali e altri interlocutori quali Tribunale, servizi sanitari...).
Il lavoro interprofessionale	Sviluppo della collaborazione e della costruzione di strumenti, linguaggi e modalità di lavoro condivise tra professionisti, in particolare tra servizi sociali, servizi sanitari, mondo della scuola; Percorsi di formazione congiunta; Costruzione o revisione di strumenti di analisi e intervento; Co-progettazione di azioni sul territorio tra servizi diversi.
Diffusione e consolidamento del LEPS P.I.P.P.I.	Analisi dei bisogni formativi e formazione di base con professionisti e istituzioni (anche non coinvolti in P.I.P.P.I.); Eventi di sensibilizzazione; Iniziative di comunicazione pubblica; Convegni.
La partecipazione di bambini e famiglie	Percorsi di incontro e lavoro congiunto tra famiglie, professionisti e altri soggetti del territorio; Formazione specifica dei professionisti sulla partecipazione; Approfondimento ed elaborazione del punto di vista delle famiglie e dei bambini/adolescenti.
L'innovazione nelle metodologie di lavoro con bambini e famiglie	Consolidamento dei dispositivi di intervento con bambini e famiglie (es., vicinanza solidale) accompagnato dalla ricerca, e loro diffusione; Sperimentazione e monitoraggio di nuovi metodi e strumenti di lavoro con bambini e famiglie; Analisi e piani di miglioramento del funzionamento dei servizi e delle reti territoriali.
La trasformazione delle politiche e degli assetti organizzativi	Sinergie con Comuni e Regioni per la promozione dal basso di politiche locali per bambini e famiglie.

ma anche di politiche, metodi e prassi consolidate, porta - attraverso il processo di apprendimento espansivo realizzato nei LabT - a costruire una trasformazione accompagnata dalla ricerca e dall'analisi, capace di avere un impatto su modalità di lavoro, relazioni nel territorio, e anche sistemi organizzativi e politiche (Engeström, 2001; 2024).

Tav. 12

Tematiche individuate dai LabT in P.I.P.P.I.11

	Il lavoro inter-istituzionale	Il lavoro inter-professionale	Diffusione e consolidamento del LEPS P.I.P.P.I.	La partecipazione di bambini e famiglie	Innovazione nelle metodologie di lavoro con bambini e famiglie	Trasformazione delle politiche e degli assetti organizzativi
ALATRI	■					
ALTO MILANESE - CASTANESE		■			■	
BARI	■				■	
CAGLIARI		■				
AMIATA GROSSETANA e COLLINE METALLIFERE	■					
LATINA	■			■		
MILANO			■			■
SASSARI	■					
VAL VIBRATA		■			■	

Apprendimenti organizzativi

Una delle fasi che definiscono il ciclo dell'apprendimento espansivo, modello adottato per la conduzione del percorso Avanzato (Sità, Di Masi, Petrella, 2023) prevede un momento di riflessione sui processi. L'Unconference, che coincide con la conclusione di una edizione e l'avvio della nuova (in questo caso, la conclusione di P.I.P.P.I. 10 e l'avvio di P.I.P.P.I. 11), è stata pensata per promuovere il processo riflessivo del LabT e condividerlo con gli operatori degli altri ambiti. L'analisi dei verbali che il GS redige al fine di documentare il confronto all'interno dei gruppi di lavoro fa emergere gli apprendimenti organizzativi degli ambiti che prendono parte al percorso Avanzato. L'Unconference diventa, quindi, un'occasione per:

- utilizzare i dati del dossier di ambito per analizzare le proprie pratiche, a partire dai dati (dossier di ambito e dati locali) e dal coinvolgimento di diversi attori nelle GAR.
- Scambiare riflessioni sulle strategie individuate per il lavoro di comunità, in particolare nel partenariato tra scuola, servizi 0-6, privato sociale.
- Condividere strumenti e metodi di lavoro per promuovere la partecipazione e il coinvolgimento di bambini e famiglie.
- Riconoscere il ruolo centrale della formazione nella co-costruzione di una cultura del lavoro con le famiglie (in tutti i territori, grazie alla presenza qualificata dei formatori P.I.P.P.I., sono state realizzate iniziative di formazione che hanno coinvolto, anche in forma congiunta, servizi, scuole, privato sociale).
- Condurre un'analisi organizzativa del servizio: adeguatezza degli spazi, risorse a disposizione, carico di lavoro, programmazione degli interventi sono alcune delle dimensioni discusse dai LabT nei propri territori e condivise con i colleghi per descrivere le condizioni organizzativo-istituzionali nelle quali si iscrivono le pratiche professionali. Il percorso Avanzato diventa l'occasione per sollecitare il coinvolgimento anche di responsabili dei servizi e dei coordinatori nei processi di implementazione del LEPS P.I.P.P.I..

Le Unconference sono anche un'occasione per presentare le specificità dei singoli contesti, descritte come fattori facilitatori od ostacoli al lavoro di accompagnamento della genitorialità: conformazione dei territori e delle comunità che li abitano; impianti normativi regionali; sostegno istituzionale; governance locali.

Nel corso della Unconference 2024, i diversi tavoli di lavoro hanno messo in comune le principali traiettorie trasformazione dei sistemi sperimentate nel corso del Modulo Avanzato:

- Il lavoro con la rete e nella rete territoriale (“se non c'è bisogna crearla, rivitalizzarla, rinfrescarla”).
- La costruzione di un linguaggio condiviso e iniziative congiunte (compresa la formazione interprofessionale).
- L'adattamento di metodi e strumenti a contesti diversi e lo scambio di idee “utili a micro-progettare sul territorio”.

- La costruzione di prassi condivise (per esempio patti, protocolli di intesa e regolamenti che valorizzano l'esperienza fatta).
- La ristrutturazione dei servizi in base ai bisogni reali delle famiglie, per esempio la modifica degli orari dell'educativa, o la presenza dei servizi sociali negli spazi della scuola al fine di promuovere una prima conoscenza, collaborazione con il personale scolastico, e vicinanza ai luoghi vissuti da bambini e famiglie ad di là di difficoltà specifiche.
- Il consolidamento e la diffusione dei dispositivi "oltre P.I.P.P.I." (gruppo genitori e bambini, vicinanza solidale, partenariato scuola/nido-famiglia-servizi).
- L'attenzione a identificare con chiarezza i temi di lavoro e a condividerli, espandendo la logica dell'innovazione propria del LabT "come postura centrale del lavoro con bambini e famiglie".

Traiettorie di sviluppo

Al termine di questa edizione, è possibile identificare tre linee di sviluppo che i LabT hanno intrapreso e che è necessario, come GS, monitorare e sostenere:

- Il consolidamento di P.I.P.P.I. come LEPS. Il modulo Avanzato si misura, per suo statuto, con la sostenibilità a lungo termine del Programma e con la sua piena integrazione nelle politiche e nelle prassi a livello locale. Ai territori che partecipano al modulo Avanzato viene richiesto, infatti, di espandere il numero di famiglie target e contemporaneamente di ripensare in modo collaborativo sul territorio assetti, linee di intervento e metodologie in dialogo con gli esiti emergenti. Negli ultimi anni il lavoro degli ATS nel modulo Avanzato ha sempre di più evidenziato la necessità di radicare sul territorio la logica di P.I.P.P.I. sulla scorta dei risultati e della sua definizione come LEPS. Il modulo Avanzato ha quindi offerto un'opportunità per lavorare nella direzione della costruzione di assetti che possano sostenere, anche a lungo termine, l'attuazione di questo livello essenziale in dialogo con le politiche e prassi di welfare presenti sul territorio e con le loro esigenze di trasformazione. La metodologia del Change Lab, in questa prospettiva, offre uno spazio di lavoro interessante perché capace di rafforzare la consapevolezza dell'oggetto condiviso del sistema di attività e di sollecitare il ripensamento del suo funzionamento complessivo alla luce delle sfide poste dal suo oggetto e dalle contraddizioni emergenti (Virkkunen J., Shelley Newnham, 2013).
- La ricerca collaborativa come opportunità per realizzare innovazione nei sistemi organizzativi e nelle politiche locali. Questa possibilità è stata concretamente sperimentata soprattutto negli ambiti territoriali che sono impegnati da diversi anni nel percorso Avanzato, con cambiamenti realizzati più sul versante degli assetti organizzativi che delle politiche locali, soggette a tempi più lunghi e a molteplici fattori di influenza. Questo ci induce a riflettere, da un lato, sulla necessità di lavorare come GS accompagnando anche processi di medio-lungo periodo, e dall'altro su come fare in modo che, come avvenuto in alcuni ATS, il LabT si costi-

tuisca come soggetto stabile e riconosciuto che promuove attività di ricerca e innovazione in partenariato con le istituzioni locali, le Università e/o altri enti di ricerca.

- La partecipazione attiva delle famiglie nei LabT. Negli ultimi anni, sempre più ambiti territoriali hanno coinvolto le famiglie nelle GAR. Questo ha permesso il confronto sulle criticità e i punti di forza individuati dalle famiglie a livello territoriale, anche attraverso uno strumento di ricerca creato nel modulo Avanzato e sperimentato a Pescara, Grosseto, Forlì e Verona: una traccia di intervista che adatta l'analisi del sistema effettuata secondo la Teoria dell'Attività a un dialogo con i genitori. Questo consente di sperimentare il valore aggiunto della prospettiva delle famiglie non solo rispetto alla loro esperienza singolare, ma anche attraverso la loro capacità di lettura dei sistemi di accompagnamento di cui sono parte. Il coinvolgimento delle famiglie nei percorsi di ricerca e intervento del LabT costituisce un aspetto importante dell'approccio partecipativo di P.I.P.P.I. e contribuisce alla loro piena cittadinanza nella comunità locale.

4.3/ Gli esiti prossimi: i processi formativi che coinvolgono i professionisti

Formazione e innovazione sono due nozioni interdipendenti fra loro, che trovano sintesi nell'azione dell'implementare, in quanto processo che poggia non sulla replicabilità di un modello definito in tutte le sue parti, ma sulla fruibilità di un approccio che viene co-costruito sulla base di una prima forma, insieme ai diversi attori, nei contesti locali, attraverso un insieme di processi formativi. L'obiettivo è costruire reti di innovatori che operino dentro un "ambiente di apprendimento" organizzato per sostenere e facilitare la generazione di idee e promuovere la creazione di nuove soluzioni. Ciò dovrebbe consentire quindi l'interazione sociale sotto forma di attività di squadra per integrare la gestione dei progetti. Costruire ambienti di apprendimento è qualcosa in più e di diverso dall'offrire solo corsi di formazione e poi augurare buona fortuna agli operatori e agli insegnanti chiamati a implementare il Programma. Si tratta di incoraggiare invece reti efficaci di pari che trasformino la cultura di un servizio attraverso la collaborazione continua, l'assunzione ragionata e condivisa dei rischi e delle responsabilità e della postura della ricerca per mantenere costanti i processi di innovazione (Milani, 2022).

È evidente che il concetto di formazione esce in questo contesto da una logica "depositaria" che vede la formazione come trasmissione di conoscenze formalizzate a persone che non le possiedono e si orienta piuttosto verso una logica di pedagogia trasformativa (Mezirow & Taylor, 2009) per la quale il processo - e quello formativo in particolare - è un fattore di primaria importanza, in quanto aiuta a capire come si producono gli esiti.

In questa implementazione del LEPS P.I.P.P.I. si è realizzato un rinnovato e importante investimento di risorse sull'insieme dei processi formativi. L'ampliamento della platea degli operatori coinvolti da un lato e la sfida posta dal PNRR hanno richiesto una nuova programmazione dell'impianto formativo con la progettazione e proposta di nuovi strumenti e percorsi.

È stata quindi proposta e sviluppata l'articolazione del percorso formativo dedicato ai diversi soggetti implicati nell'implementazione del Programma (referenti territoriali, coach, operatori delle EM, formatori e componenti dei LabT), sia nella fase iniziale sia nel corso dell'implementazione e in questo secondo caso attraverso un'azione di accompagnamento riflessivo sulle pratiche di accompagnamento alle famiglie con i tutoraggi in presenza e gli sportelli online.

4.3.1/ La formazione iniziale

Nell'undicesima implementazione la formazione iniziale ha innanzitutto messo a disposizione un corso in modalità MOOC, Massive Open Online Course: un nuovo strumento nella storia del Programma, capace di raggiungere il più ampio numero possibile di operatori a qualsiasi livello interessati. Strutturato su 5 sezioni è stato progettato per fornire una prima formazione di base sul Programma, seguendo la struttura del Quaderno P.I.P.P.I., altro strumento aggiornato con l'avvio dell'undicesima edizione e disponibile in open access sul sito di Padova University Press (<https://www.pado-vauniversitypress.it/publications/9788869383403>).

La struttura della formazione ha quindi previsto il corso MOOC online in autoapprendimento rivolto a tutte le persone che, con diversi ruoli, sono coinvolte nel LEPS P.I.P.P.I., un percorso di formazione iniziale rivolto agli RT a cui è seguito un ciclo di tre seminari, un percorso di formazione iniziale blended rivolto ai coach e un percorso blended rivolto ai formatori. Infine, si è strutturato un percorso di formazione continua (tutoraggi e sportelli) negli 8 poli nazionali, rivolta ai coach ed RT. Si sono inoltre offerte occasioni formative online tematiche aperte a tutta la platea di quanti impegnati nell'implementazione e delle formazioni in presenza per le EM di specifiche situazioni regionali di cui si può leggere in dettaglio nelle schede dedicate.

Per quanto riguarda la parte online, i percorsi formativi sono stati inseriti nella piattaforma Moodle, riprogettata rispetto alle precedenti edizioni, per accogliere una quota maggiore di utenti, ospitare il corso MOOC e i diversi percorsi formativi accessibili su iscrizione e tramite SPID dal nuovo sito.

Ai referenti territoriali accreditati in piattaforma sono state garantite, oltre al corso in modalità MOOC, almeno 16 ore di formazione iniziale (9 ore online in webinar sincroni e una giornata in presenza di 7 ore, fruibile anche in duale) e un ciclo di 3 seminari per un totale di 7,5 ore a cui sono stati invitati anche i referenti regionali e componenti del Gruppo territoriale. A questo percorso dedicato ai referenti hanno collaborato 10 formatori del Gruppo scientifico, 5 dei quali con precedenti esperienze come

RT del Programma, e 3 tutor didattici. Sono inoltre intervenuti come relatori 4 esperti nazionali di chiara fama.

Per i coach che hanno partecipato al percorso di formazione sono state organizzate 67 aule online in 30 diverse date, e 23 aule in presenza per un totale di 16 giornate di formazione in 10 diverse sedi dei Poli regionali grazie alla collaborazione di un gruppo di 29 formatori e 3 tutor didattici.

Il percorso di formazione dei formatori ha coinvolto 6 formatori e progettisti della formazione del Gruppo scientifico che hanno formato in presenza e a distanza un gruppo di quasi 100 operatori che hanno potuto lavorare negli ATS a fianco di coach ed RT per supportare in loco la formazione delle équipe multidisciplinari che hanno accompagnato bambini e famiglie.

Gli operatori delle équipe multidisciplinari coinvolti nei momenti formativi in presenza realizzati nelle Regioni che presentavano maggiori ritardi nell'implementazione sono stati 480 in 5 diverse sedi regionali con 15 formatori che hanno seguito aule di circa 30-35 partecipanti ciascuna.

Sono inoltre stati offerti numerosi altri percorsi di formazione su temi specifici che hanno visto oltre 3.700 accessi ai diversi appuntamenti online.

Le informazioni dettagliate su tutti i percorsi sono inserite nelle schede che seguono.

MOOC – Formazione iniziale operatori

La formazione in modalità MOOC è destinata a tutti i professionisti coinvolti nel lavoro con le famiglie all'interno del LEPS P.I.P.P.I.: dai coach degli ambiti territoriali, in primis, ai referenti territoriali e regionali del Programma, e in generale a tutti gli operatori che compongono le équipe multidisciplinari, tra cui assistenti sociali, psicologi, educatori, insegnanti e tutti i profili sanitari impegnati nel lavoro con bambini e genitori. Il MOOC costituisce dunque la formazione iniziale obbligatoriamente rivolta ai professionisti coinvolti nelle EM del livello Start e Base, in aggiunta alle attività formative locali svolte in presenza da formatori e coach negli ATS e/o nei poli regionali.

Il MOOC, della durata complessiva di 20 ore, è composto da 5 sezioni e prevede la visione di video, letture di approfondimento e partecipazione ad esercitazioni. I relativi contenuti riflettono quanto proposto dalle Linee di Indirizzo Nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità" e dai materiali proposti dal LEPS P.I.P.P.I., che rappresenta una proposta metodologica di implementazione delle stesse Linee di Indirizzo. La piattaforma consente l'accesso ai contenuti in maniera consecutiva. Al termine di ciascuna sezione è previsto un questionario di apprendimento la cui compilazione consente di accedere alla sezione successiva. A conclusione del percorso il sistema genera in automatico un attestato di partecipazione.

Finalità

Garantire l'accesso ad una formazione di primo livello esplicita del Programma e condivisa fra tutti gli operatori coinvolti, in modalità asincrona e pertanto facilmente

fruibile nei tempi adeguati alle esigenze dei professionisti.

Partecipanti

Tutti gli operatori di ATS coinvolti a vario titolo nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

A disposizione dei partecipanti dal 4 ottobre 2022.

Modalità

Online, sulla piattaforma Moodle, per un totale di 20 ore.

Il corso è accreditato presso l'Ordine degli assistenti sociali con 20 crediti formativi riservati ai partecipanti che abbiamo concluso l'80% del corso. Al momento di chiu-

Esiti	Titolo	Numero unità didattiche
Sezione 1	Il Programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I.	4
Sezione 2	Il modello logico e di governance di P.I.P.P.I.	2
Sezione 3	Il percorso metodologico: i passi di P.I.P.P.I.	3
Sezione 4	L'agire di P.I.P.P.I.: i dispositivi di intervento	6
Sezione 5	Lo zaino di P.I.P.P.I.: gli strumenti di P.I.P.P.I.	3

Tab.10

Percorso formativo degli operatori del Programma: contenuti principali delle sezioni e numero di unità didattiche

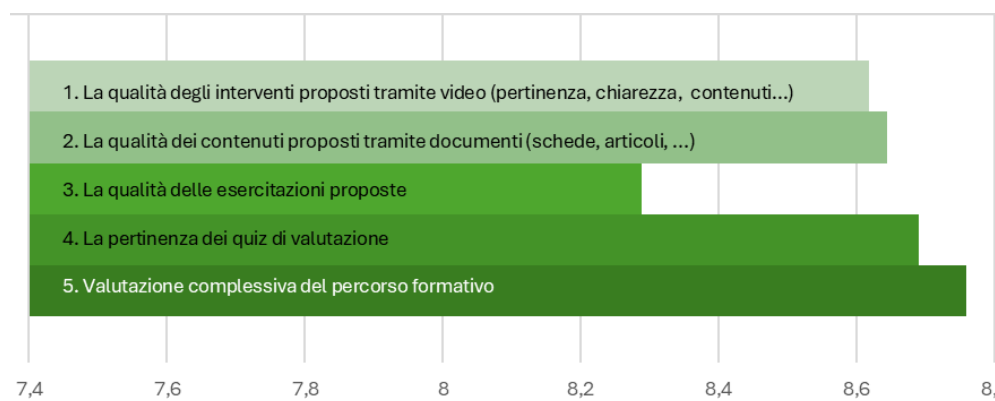
Professione	Ruolo nel Programma			
	Referente Territoriale	Coach	Operatore	Totale
Assistente sociale	61	336	720	1.117
Educatore	2	58	448	508
Psicologo	4	36	129	169
Altro	14	17	32	63
Insegnante	0	0	59	59
Non disp.	56	17	105	178
Totale	137	464	1.493	2.094

Tab.11

Operatori che hanno concluso il corso per professione e ruolo nel Programma

sura del presente report, sono stati 2094 i partecipanti che hanno portato a termine il corso, di questi il 58% circa è assistente sociale.

Fig.6
Punteggi medi del questionario di valutazione del percorso (da 1 a 10)



Formazione Referenti Territoriali

Il Referente Territoriale (RT) è una figura di importanza strategica per mantenere aperta e fluida la comunicazione fra tutti i livelli e i soggetti coinvolti nel Programma (*link agent*). Proprio per la complessità del ruolo, l'azione formativa implementata si pone la finalità di offrire agli RT momenti di formazione (webinar e una giornata in presenza) per garantire continuità nel processo di apprendimento, rafforzando e ampliando le conoscenze, non solo attraverso le tematiche e le attività proposte dal GS, ma soprattutto grazie ai momenti di scambio e confronto in sottogruppo tra gli RT per imparare gli uni dall'esperienza degli altri (apprendimento situato) e crescere insieme, costituendo una comunità di pratica (Wenger 2006). Il percorso di formazione ha inteso rafforzare le conoscenze generali sull'attuazione del LEPS P.I.P.P.I. e approfondire alcuni temi specifici quali:

- Il sistema della governance al fine di curare e mantenere la comunicazione con il GS, il Ministero, il referente regionale, gli altri referenti di ambito a livello regionale.
- La costruzione del Gruppo territoriale al fine di garantirne il funzionamento attraverso la funzione di coordinamento con tutti i diversi referenti locali della rete istituzionale e informale locale.
- La ricomposizione e la convergenza dei finanziamenti e delle azioni progettuali già in essere con il LEPS P.I.P.P.I., per evitare sovrapposizioni e frammentazioni nella risposta alle famiglie ma, al contrario, per garantire una programmazione territoriale capace di rispondere in maniera integrata e innovativa i bisogni di genitori e bambini in condizione di vulnerabilità.
- il Piano di lavoro e le azioni di coordinamento delle attività previste al fine di attivare e rendere disponibili nell'ATS tutti i dispositivi previsti, assicurandone la effettiva implementazione e la funzionalità nelle tempistiche indicate dal Programma.

Finalità

Diverse sono le finalità perseguite dalla formazione rivolta agli RT:

- offrire loro una base formativa relativa alle teorie di riferimento, alla metodologia, alle pratiche e agli strumenti e in particolare alla struttura di governance e di implementazione del Programma sulla base del Piano di lavoro.
- Accompagnarli a definire un ruolo specifico, appropriato e funzionale nel ruolo con i coach, con le EM e con il GT.
- Orientarli nel collocare il LEPS P.I.P.P.I. nel contesto più ampio delle politiche e della legislazione sociale nazionale e internazionale.

Partecipanti

Tutti i referenti territoriali di ATS, coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

Da maggio 2022 ad aprile 2023.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 15 ore; in presenza per una giornata di 7 ore, con possibilità di seguire online.

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	L'attuazione del Programma P.I.P.P.I.	27.05.2022 ore 10.00 - 13.00	822
Webinar 2	La struttura di governance e il Piano di Intervento e di Valutazione: le azioni per la realizzazione del Programma.	21.06.2022 ore 10.00 - 13.00	708
Giornata RT	Quali assetti organizzativi per implementare il Programma P.I.P.P.I.?	04.10.2022 ore 9:30 - 16:30	167 in presenza 340 online
Webinar Modulo Autonomia	Il percorso del modulo Autonomia per la realizzazione del LEPS	23.01.2023 ore 10.00 - 13.00	73
Webinar 3	La programmazione e l'attuazione dei dispositivi nel Programma P.I.P.P.I.	10.02.2023 ore 9:30 - 13.00	1.044
Webinar Recupero	Gli assetti organizzativi e i passi per la costruzione del LEPS	19.04.2023 ore 10.00 - 13.00	98

Tab.12

Operatori che hanno concluso il corso per professione e ruolo nel Programma

LEPS P.I.P.P.I. Accompagnare la genitorialità nelle situazioni di vulnerabilità. Verso la costruzione dell'esigibilità di un diritto negli Ambiti Territoriali Sociali

È stato realizzato un ciclo di seminari di approfondimento con l'intento di offrire una formazione specifica riguardante tematiche attuali e innovative, ampiamente dibattute nel contesto del welfare italiano. Gli argomenti individuati per questo percorso formativo hanno toccato non solamente l'attività tipica svolta dai RT nell'implementazione del Programma ma anche temi connessi alla necessità di rafforzare specifiche aree di ruolo e funzioni del RT quali:

- tessere una fitta trama di relazioni con gli attori che abitano e animano il territorio e la comunità affinché P.I.P.P.I. diventi patrimonio e obiettivo comune per la rete dei servizi sociali e socio-sanitari, le scuole, il terzo settore, le associazioni e tutte le altre organizzazioni interessate a supportare le famiglie in condizione di vulnerabilità;
- tradurre la politica sociale nazionale LEPS P.I.P.P.I. in percorsi, interventi e servizi dove la discrezionalità degli operatori non sia un ostacolo alla creativa implementazione del programma ma rappresenti un'opportunità per cercare (e trovare) strade alternative per superare gli ostacoli;
- esplorare e rigenerare spazi e luoghi del territorio accessibili, fruibili e accoglienti per garantire una base solida al triangolo del Mondo del Bambino (MdB), il contesto sociale. Ciò affinché le famiglie possano incontrarsi e fare, insieme ai loro figli, in collaborazione con i servizi e ai membri della comunità, esperienze nuove, condivise, quotidiane, che siano occasione di scambio e apprendimento reciproco.

Finalità

Il ciclo di tre seminari si è proposto di offrire ai referenti territoriali l'occasione per riflettere su alcune tematiche nodali per l'attuazione del LEPS P.I.P.P.I. negli ATS. In particolare, si è volto lo sguardo verso marzo 2026, periodo di conclusione del percorso PNRR. Tale momento porta con sé l'esigenza per gli ATS di attrezzarsi per la messa a terra del Programma in direzione della costruzione delle condizioni per l'esigibilità di un diritto.

La struttura dei seminari è stata pensata per mantenere la circolarità che caratterizza il LEPS P.I.P.P.I.: ad un'approfondita relazione di un esperto del tema scelto per il singolo seminario, è seguita una parte di discussione sugli aspetti (positivi e di criticità emersi) guidata da un RT per una stretta connessione con le dinamiche organizzative e territoriali e da uno/due membri del GS con la finalità di collegare i ragionamenti con i principi teorici e operativi del Programma e la sua implementazione.

Partecipanti

Tutti i referenti territoriali di ATS, coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS, ai referenti regionali e aperta ai componenti del Gruppo territoriale di ATS.

Tempi

Da aprile a luglio 2024.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 7,5 ore.

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	Co-programmazione e co-progettazione: un impegno per un dialogo polifonico territoriale Relatore: Luciano Gallo, referente contratti pubblici e innovazione sociale, diritto del Terzo settore di ANCI Emilia-Romagna	05.04.2024 ore 10.00 - 12:30	417
Webinar 2	Street level bureaucracy e sistemi locali di welfare. Quale "buona" discrezionalità possibile? Relatore: Gianfranco Pomatto, ricercatore e responsabile dell'attività di "Coordinamento analisi e valutazione delle politiche pubbliche" Ires Piemonte	09.05.2024 ore 10:30 - 13.00	510
Webinar 3	Ci vogliono luoghi perché le cose accadano. Come coltivare città accoglienti Relatore: Elio Lo Cascio, responsabile Programmi Povertà Roma per Save the Children	02.07.2024 ore 10:30 - 13.00	353

Tab.13

Ciclo di webinar: contenuti principali, appuntamenti e partecipanti

Formazione coach

La formazione iniziale rivolta ai coach, obbligatoria nei moduli Base e Start, si è articolata in attività in presenza e a distanza. La modalità e-learning è stata realizzata attraverso la piattaforma Moodle, integrandola con Zoom. La formazione dei coach è stata progettata in tre modalità integrate: la formazione online asincrona all'interno del MOOC (*Massive Open Online Courses*), la formazione sincrona, composta da 5 webinar online e la formazione in presenza, per un totale di 54 ore complessive.

Nello specifico, la formazione iniziale online sincrona ha previsto l'approfondimento dei temi centrali del LEPS P.I.P.P.I. e il ruolo del coach nei Servizi e con le famiglie. La

proposta si è sviluppata in 5 webinar di 4 ore ciascuno con i contenuti di seguito indicati:

- webinar 1 – Ruolo del coach e genitorialità;
- webinar 2 – Il preassessment;
- webinar 3 – Funzioni del coach nell’accompagnamento delle EM;
- webinar 4 – Funzioni del coach e promozione del lavoro integrato nelle EM;
- webinar 5 – Lo strumento RPMonline.

La parte di formazione in presenza si è svolta in due giornate d’aula di 14 ore complessive secondo lo schema di seguito riportato, che è stato replicato nelle 8 sedi dei poli formativi nazionali (Palermo, Bari, Napoli, Roma, Padova, Torino, Bologna, Milano):

- prima giornata formativa – Strumenti e assessment nell’accompagnamento delle famiglie;
- seconda giornata formativa – Dispositivi e microprogettazione nell’accompagnamento delle famiglie.

Finalità

La formazione iniziale si propone di motivare, riqualificare e accompagnare le figure professionali dei servizi degli ATS partecipanti individuati nel ruolo di coach, formandole alle teorie, al metodo e agli strumenti previsti dal Programma nello specifico compito di accompagnamento alle équipes multidisciplinari. Un’ulteriore finalità è quella di formare delle risorse umane che divengano patrimonio stabile degli ATS, anche dopo il termine della sperimentazione.

Partecipanti

Tutti i coach di ATS (indicativamente 2 per ATS), coinvolti nell’implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

Da ottobre 2022 a marzo 2023. Le date del percorso hanno previsto un doppio calendario per offrire un percorso distinto ai coach dei due diversi moduli Start e Base.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 20 ore; in presenza per due giornate di 14 ore.

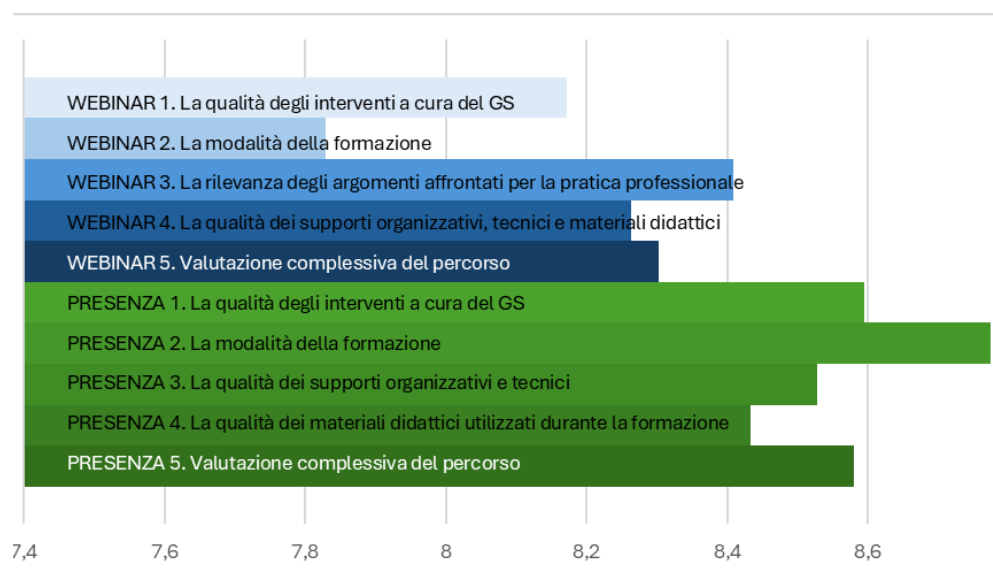
Il corso è accreditato presso l’Ordine degli assistenti sociali che ha assegnato 20 crediti formativi ai partecipanti che abbiano concluso l’80% del percorso svolto nei webinar online e 14 crediti formativi ai partecipanti che abbiano concluso l’80% del percorso svolto in presenza

Tab.14

Percorso formativo dei coach: contenuti principali, appuntamenti e partecipanti

	Titolo	Data e orario Modulo Start	Data e orario Modulo Base	Partecipanti
Webinar 1	Ruolo del coach e genitorialità	<ul style="list-style-type: none"> • 03.11.2022 • 09.11.2022 • 07.12.2022 ore 9:00 - 13:00	<ul style="list-style-type: none"> • 03.11.2022 • 09.11.2022 ore 9:00 - 13:00	883
Webinar 2	Il preassessment	<ul style="list-style-type: none"> • 11.01.2023 • 17.01.2023 • 26.01.2023 ore 9:00 - 13:00	<ul style="list-style-type: none"> • 09.11.2023 • 10.11.2023 • 17.11.2023 • 24.11.2023 ore 9:00 - 13:00	916
Presenza	Strumenti e assessment nell'accompagnamento delle famiglie	<ul style="list-style-type: none"> • TORINO: 25.11.2023 • BARI: 01.02.2023 • NAPOLI: 01.02.2023 • PADOVA: 08.02.2023 • BOLOGNA: 08.02.2023 • ROMA: 15.02.2023 • PALERMO: 01.03.2023 ore 9:00 - 18:00	<ul style="list-style-type: none"> • ROMA: 16.11.2023 • PADOVA: 23.11.2023 • NAPOLI: 30.11.2023 ore 9:00 - 18:00	862
Presenza	Dispositivi e microprogettazione nell'accompagnamento delle famiglie	<ul style="list-style-type: none"> • TORINO: 26.11.2023 • BARI: 02.02.2023 • NAPOLI: 02.02.2023 • PADOVA: 09.02.2023 • BOLOGNA: 09.02.2023 • ROMA: 16.02.2023 • PALERMO: 02.03.2023 ore 9:00 - 16:00	<ul style="list-style-type: none"> • ROMA: 17.11.2023 • PADOVA: 24.11.2023 • NAPOLI: 01.12.2023 ore 9:00 - 16:00	862
Webinar 3	Funzioni del coach nell'accompagnamento delle EM	<ul style="list-style-type: none"> • 14.02.2023 • 21.02.2023 • 22.02.2023 • 08.03.2023 • 16.03.2023 ore 9:00 - 13:00	<ul style="list-style-type: none"> • 01.12.2023 • 06.12.2023 • 14.12.2023 ore 9:00 - 13:00	789
Webinar 4	Funzioni del coach e promozione del lavoro integrato nelle EM	<ul style="list-style-type: none"> • 28.02.2023 • 02.02.2023 • 09.02.2023 • 15.03.2023 • 23.03.2023 ore 9:00 - 13:00 <ul style="list-style-type: none"> • 23.02.2023 • 29.03.2023 ore 9:00 - 11:00	<ul style="list-style-type: none"> • 12.01.2023 • 18.01.2023 • 25.01.2023 ore 9:00 - 13:00	817
Webinar 5	Lo strumento RPMonline Parte A e Parte B	<ul style="list-style-type: none"> • 23.02.2023 • 29.03.2023 ore 9:00 - 11:00	<ul style="list-style-type: none"> • 15.12.2022 • 07.02.2023 ore 9:00 - 11:00	541 716

Fig.7
Punteggi medi del questionario di
valutazione del percorso
(da 1 a 10)



Formazione Formatori

Ogni Ambito Territoriale è invitato ad individuare operatori disponibili ed incaricati ad assumere il ruolo di formatore e a questi viene garantita una formazione al fine di svolgere la funzione di promozione e mantenimento dell'innovazione del Programma nell'ATS, attraverso l'impegno nella rilevazione dei bisogni formativi locali, la realizzazione di attività formative e l'utilizzo delle informazioni provenienti dal piano di valutazione.

Il formatore è un operatore chiamato a svolgere i seguenti compiti:

- rilevare i bisogni formativi presenti nell'ATS in accordo e collaborazione con i referenti istituzionali;
- progettare e svolgere attività formative iniziali e continue per le EM e altri attori coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I.;
- prendere parte alle attività del LabT, con eventuale funzione di coordinamento.

Il formatore può essere un dirigente, un responsabile di unità operativa, un referente, un coach o un operatore anche del Terzo Settore, che abbia già partecipato ad almeno una delle edizioni precedenti del Programma. In ogni caso (ossia prescindere dagli aspetti gerarchici), è individuato su base volontaria ed è nelle condizioni di svolgere il suo compito garantendo la necessaria continuità. In particolare, il suo ruolo gode di una legittimazione istituzionale e dei tempi necessari, la cui intensità varia a seconda delle fasi del LEPS P.I.P.P.I.. Qualora il formatore sia individuato fra gli operatori, il referente territoriale stabilirà degli accordi con il dirigente del servizio dell'ente nel quale il formatore lavora, finalizzati a garantire tali condizioni.

Finalità

Promuovere il processo di appropriazione e disseminazione del metodo nei contesti locali e di progressiva autonomia dall'intervento gestito direttamente del GS;

sviluppare le competenze per la partecipazione alle attività di Laboratori Territoriali; progettare e facilitare percorsi formativi nel proprio ATS durante il periodo dell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I. e successivamente.

Partecipanti

Operatori delle équipes, coach, referenti territoriali che abbiano partecipato alla formazione iniziale nelle precedenti edizioni e ad almeno un'implementazione del Programma.

Tempi

Da maggio 2023 a marzo 2024.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 20 ore; in presenza per 3 giornate per un totale di 16 ore di formazione.

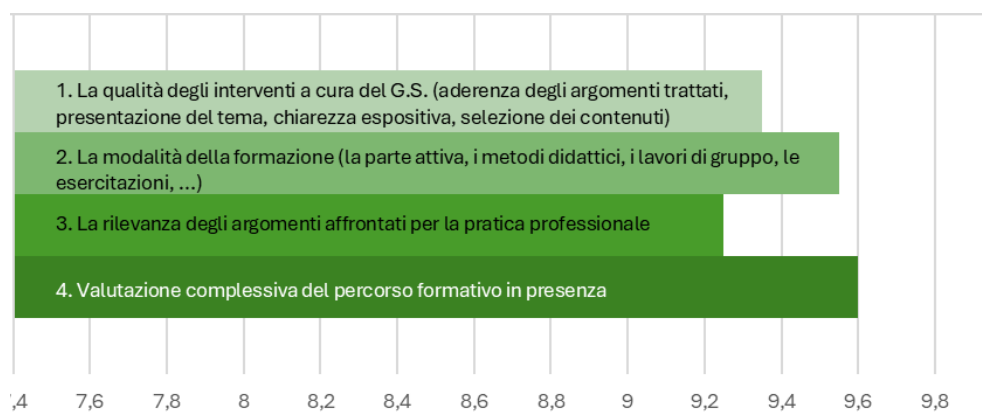
Il corso è accreditato presso l'Ordine degli assistenti sociali che ha assegnato 12 crediti formativi e 8 crediti deontologici e/o di ordinamento professionale ai partecipanti che abbiano concluso l'80% del percorso svolto nei webinar online e 12 crediti formativi e 4 crediti deontologici e/o di ordinamento professionale ai partecipanti che abbiano concluso l'80% del percorso svolto in presenza.

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	Il ruolo del formatore in P.I.P.P.I.	19.05.2023 ore 9-13	93
Webinar 2	Gli "ingredienti" per progettare una formazione	20.06.2023 ore 9-13	94
Presenza	Metodi e Tecniche per la formazione in P.I.P.P.I. Gestione della comunicazione nella formazione in P.I.P.P.I.	PADOVA: 18.09.2023 ore 14-18 19.09.2023 ore 9-18 20.09.2023 ore 9-13	94
Webinar 3	La struttura metodologica di un modulo formativo	20.10.2023 ore 9-13	85
I partecipanti realizzano un percorso formativo rivolto ai componenti delle équipes territoriali del proprio ATS		novembre 2023 - gennaio 2024	
Webinar 4	Valutazione dei progetti formativi di ambito territoriale	23.02.2024 ore 9-13	77
Webinar 5	Valutazione dell'intero percorso formativo	22.03.2023 ore 9-13	68

Tab.15

Percorso formativo dei formatori: contenuti principali, appuntamenti e partecipanti

Fig.8
Punteggi medi del questionario di
valutazione del percorso
(da 1 a 10)



Formazione Equipe Multidisciplinari

Le difficoltà nell'implementazione del Programma riscontrate in alcuni territori hanno ispirato la particolare offerta formativa rivolta alle équipe multidisciplinari da parte del GS. Incontrare gli operatori, spesso coinvolti più da vicino nel lavoro di accompagnamento con le famiglie, è sembrata essere una strategia efficace per favorire la consapevolezza diffusa in merito ai fondamenti del LEPS P.I.P.P.I. e offrire strumenti soprattutto ad un quesito ricorrente sul come individuare e coinvolgere le famiglie. La formazione è stata quindi rivolta agli ATS delle Regioni in maggior ritardo rispetto alle attività invitando tramite il coinvolgimento di referenti regionali, territoriali e coach un massimo di 10 operatori per ATS.

Finalità

La formazione ha inteso supportare e rinforzare il profilo degli operatori coinvolti nel LEPS P.I.P.P.I., offrendo l'opportunità di apprendere in modo solido i passi del Programma (preassessment, assessment e microprogettazione) e il contesto di lavoro in équipe multiprofessionale.

Partecipanti

Operatori delle Regioni con ATS in ritardo rispetto al cronoprogramma dell'implementazione, ovvero: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia, Umbria.

Tempi

Da marzo 2024 a giugno 2024.

Modalità

La formazione si è svolta in presenza organizzata su una o due giornate, a seconda dei bisogni formativi riscontrati.

Regione	Sede	Data e orario	Partecipanti
Sicilia	Palermo	07.03.2024 ore 9.00 - 17.00	72
Calabria	Catanzaro	14.03.2024 ore 9.00 - 17.00	72
Sardegna	Cagliari	13-14.03.2024 ore 9.00 - 17.00	112
Abruzzo, Campania, Lazio, Umbria	Roma	18-19.06.2024 ore 9.00 - 17.00	129 (20 Abruzzo, 17 Campania, 8 Lazio, 12 Umbria)
Abruzzo, Basilicata, Puglia	Bari	25-26.06.2024 ore 9.00 - 17.00	95 (2 Abruzzo, 6 Basilicata, 87 Puglia)

Tab.16

Percorso formativo EM: sedi, appuntamenti e partecipanti

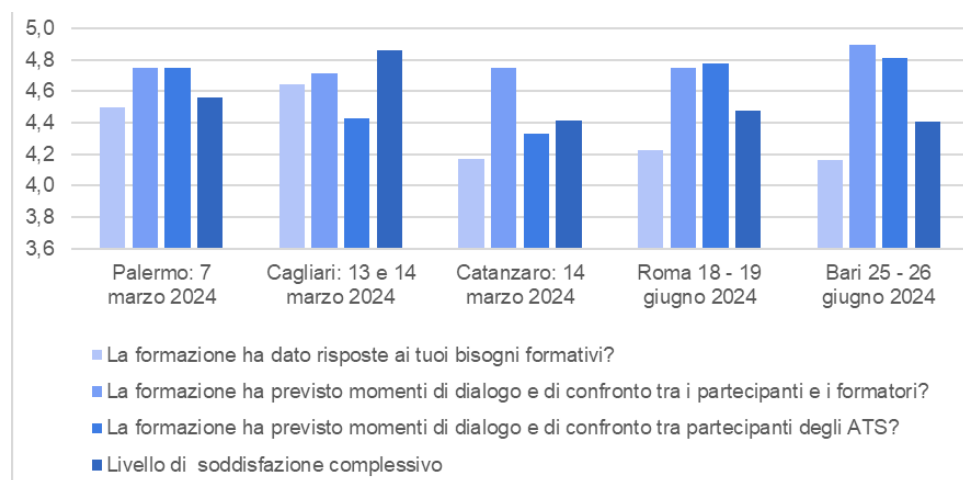


Fig.9

Punteggi medi del questionario di valutazione del percorso (da 1 a 5)

Dispositivi P.I.P.P.I. in pillole

La proposta formativa "Dispositivi P.I.P.P.I. in pillole" è stata pensata come attività di supporto agli ATS impegnati dell'avvio dei dispositivi, ossia l'insieme degli interventi messi a disposizione delle famiglie integrati fra loro e orientati al raggiungimento di una comune finalità: accompagnare le famiglie tramite interventi intensivi e olistici nella riattivazione delle loro risorse interne ed esterne, emancipandole così dalla necessità dell'aiuto istituzionale (Linee di indirizzo...).

Le scelte metodologiche, le finalità dei dispositivi, i ruoli e compiti degli operatori sono stati presentati in un momento sincrono durante il quale offrire una sintesi dei

materiali disponibili nel MOOC e nel quaderno. Agli aspetti di contenuto, si è data voce alle esperienze dei territori che hanno narrato e rappresentato le scelte efficaci e le attenzioni da avere nel predisporre i dispositivi, dal punto di vista della governance e della famiglia.

I Webinar si sono concentrati nella presentazione dei 4 dispositivi finanziati (Educativa domiciliare e territoriale, il partenariato scuola/nido-famiglia-servizi, i gruppi genitori e bambini, la vicinanza solidale) a cui è stato aggiunto un webinar relativo al T2 e alla compilazione del postassessment.

Finalità

Facilitare gli operatori nella predisposizione dei dispositivi, necessari per l'attivazione delle azioni individuate dall'EM insieme alla famiglia.

Partecipanti

Tutti gli operatori coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

Giugno e luglio 2024.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 10 ore.

Tab.17
Percorso formativo: contenuti principali, appuntamenti e partecipanti

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	Il servizio di educativa domiciliare e territoriale	05.06.2024 ore 14.00 - 16.00	298
Webinar 2	La vicinanza solidale	12.06.2024 ore 14.00 - 16.00	296
Webinar 3	Il partenariato scuola/nido - famiglia - servizi	21.06.2024 ore 14.00 - 16.00	199
Webinar 4	I gruppi con i genitori e i bambini	27.06.2024 ore 14.00 - 16.00	267
Webinar 5	T2 e postassessment	04.07.2024 ore 14.00 - 16.00	163

Formazione Speciale 0-3

Lo Speciale 03 è un'azione formativa pensata come spazio di riflessione per gli operatori sul tema dell'accompagnamento alle famiglie con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni. Durante il percorso è stata presentata e sperimentata una metodologia innovativa, rappresentata dallo strumento "Il Mondo della Bambina e del Bambino: le mappe per esplorare lo 0-3" (Mappe03), sviluppato dal Laboratorio di Ricerca in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova.

Le Mappe03 sono state ideate in risposta a un'esigenza emersa nei servizi sociali, sia nell'ambito del Programma, sia nei percorsi rivolti alle famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (c.d. ricerca RdC03 "Interrelazioni tra reddito, genitorialità e sviluppo infantile") di creare percorsi socio-educativi partecipati per famiglie vulnerabili con bambini nella fascia 0-3 anni, che siano in grado di rappresentare e intercettare efficacemente i bisogni di sviluppo dei più piccoli.

L'accompagnamento all'uso delle mappe è diventato dunque il tema centrale dello Speciale, cui gli operatori hanno aderito liberamente e in forma volontaria, perseguendo i seguenti due obiettivi di processo:

- disporre uno spazio di riflessione professionale sulle sfide dell'accompagnamento in questa fascia di età;
- fornire un nuovo strumento declinato alla genitorialità e allo sviluppo dei bambini tra 0-3 anni.

La proposta formativa si è articolata in

- un incontro di 2 ore di presentazione del percorso, in diretta Youtube.
- 7,5 ore di formazione sincrona iniziale in Zoom sull'uso dello strumento, per un totale di 3 incontri (ciascuno dei quali ha previsto una replica);
- 7,5 ore di formazione sincrona continua in Zoom dedicata all'uso degli strumenti e al lavoro con le famiglie, attraverso l'approfondimento delle sottodimensioni del triangolo, per un totale di 3 incontri.

Finalità

Le finalità del percorso sono quelle di supportare l'utilizzo di un nuovo strumento che approfondisce e sviluppa il modello multidimensionale de "Il Mondo del Bambino" (MdB), con particolare attenzione alle aree di crescita dei bambini tra 0 e 3 anni. L'obiettivo è esplorare le risposte e le interazioni degli adulti (genitori e altre figure presenti nel contesto di vita) in questa fase dello sviluppo, nonché le risorse disponibili nel contesto familiare.

Lo strumento è stato progettato per facilitare la comprensione dei bisogni di sviluppo dei bambini di questa fascia di età, in collaborazione con le loro famiglie. Il percorso prevede un approfondimento delle sottodimensioni del Triangolo, il modello multidimensionale che descrive il Mondo del Bambino.

Uno degli scopi principali dello strumento è rendere accessibili a tutti, in particolare ai genitori, le conoscenze più recenti sulla crescita dei bambini. Inoltre, vuole offrire l'opportunità di osservare i bambini insieme ai genitori attraverso una serie di attività

ed esperienze pratiche, pensate per esplorare e spiegare ciascuna delle 17 sottodimensioni del Triangolo. Infine, il percorso si propone come uno spazio di riflessione professionale sulle sfide legate all'accompagnamento delle famiglie in questa delicata fascia di età.

Partecipanti

Operatori di ATS, coinvolti nell'implementazione del LEPS - P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

Da marzo 2023 a maggio 2024.

Tab.18
Formazione Speciale
0-3: contenuti principali,
appuntamenti e partecipanti

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar di presentazione	Percorso di approfondimento per l'accompagnamento delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni	04.03.2023 ore 09.00 - 11.00	non disp.
Webinar 1	Il Mondo del Bambino e le Mappe per esplorare lo 0-3: l'assessment qualitativo	19.04.2023 ore 16.30 - 19.00 e 21.04.2023 ore 09.00 - 11.30	278
Webinar 2	Il Mondo del Bambino e le Mappe per esplorare lo 0-3: l'assessment quantitativo	04.05.2023 ore 16 - 18.30 e 05.05.2023 ore 09.00 - 11.30	282
Webinar 3	Il Mondo del Bambino e le Mappe per esplorare lo 0-3: la microprogettazione	23.05.2023 ore 09.00 - 11.30 25.05.2023 ore 16.00 - 18.30	283
Incontro tematico 1	Esplorare le Mappe 03 nei gruppi genitori	14.09.2023 ore 16.00 - 18.30	147
Incontro tematico 2	L'irrinunciabile multidisciplinarietà per un bambino tutto intero	ore 16.00 - 18.30	70
Incontro tematico 3	La sintonizzazione emotiva	07.03.2024 ore 16.00 - 18.30	77

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 24,5 ore.

Il corso è accreditato, per la parte relativa alla formazione iniziale, presso l'Ordine degli assistenti sociali che ha assegnato 5 crediti formativi e 2 crediti deontologici e/o di ordinamento professionale ai partecipanti che abbiano concluso l'80% del percorso svolto nei webinar online.

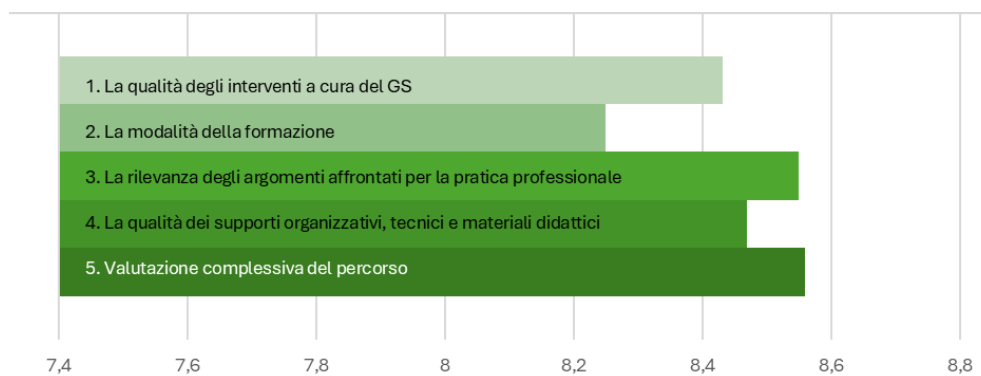


Fig.10

Punteggi medi del questionario di valutazione della formazione iniziale webinar 1-3 (da 1 a 10)

Formazione Speciale Riunificazione Familiare

Il percorso formativo offre un approfondimento sul tema della Riunificazione Familiare. Con questo termine si intende un processo dinamico, programmato, attraverso il quale si garantisce il massimo grado di riunificazione possibile nella relazione tra genitori e figli nelle situazioni in cui, a seguito di un provvedimento dell'Autorità giudiziaria, sia stato disposto l'allontanamento dal nucleo familiare o la limitazione dei rapporti con uno dei due genitori.

Il processo di Riunificazione Familiare può avere tra i suoi esiti la realizzazione del rientro in famiglia o, dove questo non risponda al superiore interesse del bambino, il raggiungimento e la conservazione del miglior legame possibile con il suo sistema familiare (Maluccio, 1994), garantendo il diritto del bambino di preservare le proprie radici, storia e senso di appartenenza.

La Riunificazione Familiare è una finalità specifica del LEPS P.I.P.P.I. che pone al centro il rafforzamento delle relazioni familiari e della genitorialità positiva, valorizzando il sapere esperienziale delle famiglie e favorendone la piena e autentica partecipazione ai processi decisionali.

Finalità

Garantire una base formativa ai professionisti dei servizi, che desiderano sperimentare, nell'ambito dell'implementazione del LEPS, la realizzazione di processi di Riunificazione Familiare con i bambini e le famiglie coinvolti/e in P.I.P.P.I.

Partecipanti

Tutti gli operatori di ATS, coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS, interessati al tema della Riunificazione Familiare e alla sua possibile declinazione nelle pratiche all'interno dei servizi. Rivolto a referenti territoriali, coach e operatori delle équipes.

Tempi

Da giugno a dicembre 2023.

Modalità

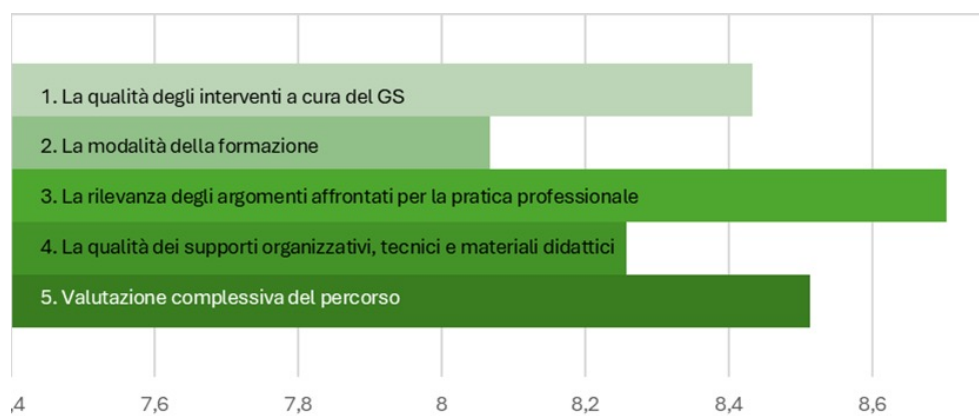
Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 9 ore più 2 di Webinar di presentazione.

Il corso è accreditato presso l'Ordine degli assistenti sociali che ha assegnato 6 crediti formativi e 3 crediti deontologici e/o di ordinamento professionale ai partecipanti che abbiano concluso l'80% del percorso svolto nei webinar online.

Tab.19
Formazione Speciale
Riunificazione Familiare:
contenuti principali,
appuntamenti e partecipanti

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar di presentazione	P.I.P.P.I. e il processo della Riunificazione Familiare	06.06.2023 – ore 9:30-12	360
Webinar 1	Il coinvolgimento partecipativo delle famiglie: le Family Group Conference (FGC)	15.09.2023 – ore 9-12	298
Webinar 2	Un Programma per l'accompagnamento alla Riunificazione Familiare	19.10.2023 – ore 14-17	234
Webinar 3	L'implementazione di P.I.P.P.I. e la Riunificazione Familiare: una rivisitazione delle fasi; degli strumenti; dei dispositivi	01.12.2023 – ore 9-12	258

Fig.11
Punteggi medi del questionario di valutazione della formazione (da 1 a 10)



Formazione speciale schede di approfondimento

Gli appuntamenti formativi chiamati "Speciale Schede di approfondimento" sono stati dedicati alla esplicitazione dei contenuti riportati nelle schede di approfondimento della sezione 4 del Quaderno di P.I.P.P.I. per riconoscere la "specificità" di alcune tipologie di percorsi con le famiglie. Alcune particolari situazioni di vulnerabilità possono richiedere informazioni e conoscenze specifiche che si è ritenuto di fornire al fine di una più ampia platea di famiglie da accompagnare. Le schede e i loro approfondimenti vogliono offrire un supporto all'operatività delle EM al fine di tracciare le linee metodologiche della realizzazione della valutazione partecipativa e trasformativa. I webinar sono stati proposti agli operatori come aggiuntivi e opzionali alla formazione iniziale, rivolti a chi fosse interessato a sperimentare P.I.P.P.I. con particolari tipologie di famiglie e/o ad approfondire determinati temi o strumenti.

Finalità

Garantire una base formativa ai professionisti dei servizi, che desiderano sperimentare, nell'ambito dell'implementazione del LEPS, la realizzazione di percorsi di accompagnamento con famiglie nelle quali sono presenti specifiche vulnerabilità per le quali avvertono di non avere sufficiente conoscenza ed esperienza.

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: BENESSERE OPERATORI	27.11. 2023 ore 14.00 - 16.00	162
Webinar 2	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: FAMIGLIE LGBT+	26.01. 2024 ore 14.00 - 16.00	145
Webinar 3	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: BACKGROUND MIGRATORIO	21.02. 2024 ore 14.00 - 16.00	157
Webinar 4	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: FARE L'ASSESSMENT CON I BAMBINI: L'ALBO ILLUSTRATO	05.03. 2024 ore 14.00 - 16.00	197
Webinar 5	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: VULNERABILITA' MAFIOSA	19.03.2024 ore 14.00 - 16.00	80
Webinar 6	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: DISABILITA'	03.04.2024 ore 14.00 - 16.00	79
Webinar 7	Speciale P.I.P.P.I. approfondimento: DIPENDENZE	11.04.2024 ore 14.00 - 16.00	148

Tab.20

Formazione Speciale Schede di approfondimento: contenuti, appuntamenti e partecipanti.

Partecipanti

A tutti gli operatori delle équipes multidisciplinari coinvolti nell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I., su fondo PNRR e FNPS.

Tempi

Da novembre 2023 ad aprile 2024.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 14 ore.

E se il Bosco fosse un Albo?

Il percorso formativo in quattro tappe è stato proposto come approfondimento alla formazione iniziale e continua degli operatori coinvolti nell'implementazione del LEPS che si trovano direttamente coinvolti nelle relazioni con le famiglie, adulti e bambini, nel loro progetto di accompagnamento.

Spesso l'operatore che lavora sul campo si trova a contatto con fragilità, dubbi, timori delle persone che accompagna, che risuonano con il suo proprio mondo interiore, chiedendo al professionista di abitare situazioni incerte e frequentare vulnerabilità proprie e altrui.

Il percorso rappresenta un'occasione per mettere a tema, con il registro narrativo e un linguaggio simbolico, l'itinerario all'interno del bosco, metafora del mondo interiore, i significati delle vulnerabilità che abitano ciascuno, per favorire una sana interpretazione di resilienza da non confondere con onnipotenza. Il sottotitolo del percorso, infatti, recita: "Resilienza senza Onnipotenza: Pratiche Ludico-Narrative, per la cura del Paesaggio Interiore di Educatrici e Educatori.

Il percorso si avvale di albi illustrati che, lontano dall'essere solo divertimento per l'infanzia, costituiscono una valida via per costruire un dialogo con adulti sui temi complessi della realtà e del rapporto con essa, dove diventa possibile incontrare, in forma mediata, dolore e angoscia (il lupo, la strega, l'orco) per cercare le possibilità di "attraversamento del bosco".

Finalità

Dare all'operatore la possibilità di individuare strategie e possibili vie di relazione con la vulnerabilità che incontra in sé e nelle famiglie, nel suo lavoro di accompagnamento sul campo.

Partecipanti

Il percorso è pensato in modo particolare per le educatrici ed educatori direttamente coinvolti nel lavoro con le famiglie, ma accoglie anche gli altri operatori delle équipes multidisciplinari del LEPS P.I.P.P.I.

Tempi

Da ottobre a dicembre 2023.

Modalità

Online, sulla piattaforma Zoom, per un totale di 12 ore.

	Titolo	Data e orario	Partecipanti
Webinar 1	DI ORCHI, STREGHE E DRAGHI Se le paure sono naturali e le trasformazioni possibili	05.10.2023 ore 16:30 - 19:30	136
Webinar 2	DI FATE MADRINE, ELFI E UNICORNI Se la magia è chiamare la realtà col suo nome	07.11.2023 ore 16:30 - 19:30	129
Webinar 3	DI PROVE E ATTRAVERSAMENTI NEL BOSCO Se l'eroe e l'eroina fronteggiano se stessi e scoprono castelli	23.11.2023 ore 16:30 - 19:30	96
Webinar 4	DI FINALI IMPREVEDIBILI E STORIE POSSIBILI Se il futuro è una narrazione sempre possibile	12.12.2023 ore 16:30 - 19:30	98

Tab.21

Formazione E se il bosco fosse un albero?: contenuti, appuntamenti e partecipanti.

4.3.2/ La formazione continua

Un aspetto fondamentale del percorso di accompagnamento degli ATS è costituito dalla formazione continua, ovvero dalla realizzazione di tutoraggi in presenza nei Poli regionali e di sportelli online. Si tratta, in entrambi i casi, di preziose occasioni di confronto interterritoriale in cui coach, referenti territoriali e occasionalmente operatori delle équipes multidisciplinari hanno l'opportunità di incontrarsi e, con il contributo dei tutor del Gruppo Scientifico, riflettere sulle proprie pratiche, sulle diverse fasi del LEPS P.I.P.P.I. e sulle difficoltà incontrate nell'implementazione.

I tutoraggi hanno sempre rappresentato, nella storia di P.I.P.P.I., un momento cruciale in cui la ricerca incontra la pratica alimentando l'apprendimento continuo degli operatori e dei ricercatori coinvolti. Con la grande sfida posta dal riconoscimento del Programma come LEPS e dal supporto finanziario garantito dal PNRR, oltre che dal FNPS, il numero di ATS inclusi è aumentato esponenzialmente, rendendo ancora più urgente la necessità di confronto e di aggiornamento tra gli stessi ATS partecipanti e tra gli ATS e il Gruppo Scientifico. Garantire questi momenti è perciò stata una priorità fin dalle fasi preparatorie di P.I.P.P.I. 11. I principali aspetti di novità sono stati:

- una profonda revisione della struttura dei tutoraggi, per quanto attiene i contenuti e la forma;
- una suddivisione degli ATS sulla base del modulo di appartenenza;
- una necessaria redistribuzione degli ATS in "poli" sovra-regionali al fine di organizzare incontri esclusivamente in presenza (rimarcando il fondamentale valore aggiunto di questa modalità) ed equilibrati dal punto di vista dei numeri dei partecipanti;
- la costituzione di una "squadra" di tutor che attinge tanto dal mondo accademico (attraverso partenariati con altre università italiane) quanto da quello profes-

sionale (formatori, coach e referenti territoriali con ampia e consolidata conoscenza del LEPS P.I.P.P.I.).

Rispetto al primo punto è opportuno segnalare che i cinque tutoraggi svoltisi in ciascun "polo" nel corso dell'undicesima implementazione del Programma sono stati progettati in modo da seguire un percorso il più possibile simile e con elementi ricorrenti. I tutoraggi si configurano come laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2003) dedicati ciascuno a un tema specifico del LEPS P.I.P.P.I. Ciascuno di essi segue il seguente andamento ciclico in quattro passi (Serbati, Rizzo, 2023; Yliruka, 2011):

passo 1: convocazione di coach e referenti territoriali cui è richiesta l'individuazione di una pratica di coaching o inerente all'attività di coaching in ATS e documentazione della stessa al fine della condivisione nel corso del tutoraggio;

passo 2: analisi delle pratiche documentate attraverso la riflessione tra pari e il confronto con le teorie e metodologie di P.I.P.P.I. con griglie, schede e materiali per facilitare la riflessione e la rielaborazione intersoggettiva alla luce delle esperienze degli ATS condivise nel tutoraggio;

passo 3: riflessione individuale sugli apprendimenti realizzati nel corso del tutoraggio e possibili ricadute nell'ATS;

passo 4: (al termine del ciclo dei 5 tutoraggi): avanzamenti e innovazioni effettivamente realizzati nel proprio territorio.

Il "passo 1" è anticipato dai tutor tramite la convocazione e l'invito al tutoraggio, mentre il tempo del tutoraggio è particolarmente dedicato al "passo 2", che fornisce una traccia per la pratica riflessiva da svolgere in riferimento alle azioni.

Oltre ai tre "passi" i tutoraggi hanno sempre previsto dei momenti di accoglienza e di conclusione attraverso attività interattive e creative; dei momenti caratterizzati dalla lettura e dal confronto dei dati estrapolati da RPMonline e relativi al lavoro svolto dalle équipe multidisciplinari; dei momenti dedicati alle comunicazioni da trasmettere a coach e referenti territoriali rispetto ad appuntamenti collaterali, scadenze e tempistiche del Programma, eventi, utilizzo delle piattaforme; dei momenti più "frontali" in cui i tutor hanno ripreso e illustrato alcuni aspetti di P.I.P.P.I. legati al tema portante del tutoraggio.

A tal proposito ricordiamo che i temi al centro dei cinque tutoraggi hanno inteso ripercorrere le differenti fasi del percorso di accompagnamento delle famiglie e del lavoro degli operatori all'interno del LEPS P.I.P.P.I. e sono stati:

- **1° tutoraggio** (febbraio 2023): assessment e progettazione;
- **2° tutoraggio** (giugno 2023): i dispositivi di intervento;
- **3° tutoraggio** (ottobre 2023): gli strumenti di partecipazione per rinnovare l'assessment;
- **4° tutoraggio** (gennaio 2024): i patti educativi;
- **5° tutoraggio** (aprile 2024): la restituzione del percorso svolto.

Coach e Referenti Territoriali sono quindi stati sollecitati a individuare, in vista di cia-

scun incontro, buone prassi di coaching, esperienze sfidanti o particolarmente virtuose, storie di famiglie raccolte con l'aiuto delle équipes multidisciplinari o, ancora, attività rivolte a stakeholder locali e alla cittadinanza, per poterle narrare e condividere nel contesto riflessivo e generativo assicurato dai tutoraggi. I materiali raccolti durante queste occasioni (documenti, immagini, video, schede, ecc.) sono archiviati e messi a disposizione di tutti gli operatori in una sezione della piattaforma dedicata alla documentazione.

In questa cornice, il tutoraggio rappresenta un'azione di prossimità di particolare rilievo, progettato per supportare i coach durante il processo di apprendimento e di riflessione, esso consente ai professionisti di acquisire le competenze necessarie per implementare il LEPS P.I.P.P.I. in modo efficace. Il "passo 3", infine, è volto a una azione di valutazione degli apprendimenti, intesa come uno spazio di auto-analisi sugli apprendimenti svolti supportato dalla compilazione di un questionario.

I tutoraggi di P.I.P.P.I. promuovono dunque l'esercizio da parte dei coach di tre funzioni fondamentali (Serbati, Rizzo, 2023; Yliruka, 2020):

- la conoscenza del Programma e delle relative proposte di innovazione delle pratiche;
- la formazione di competenze critiche e riflessive in riferimento alle pratiche adottate dalle EM e dai coach stessi negli ATS;
- la promozione comunità di pratiche negli ATS, in quanto ci si propone che le attività svolte nei tutoraggi possano essere utili come modellamento delle attività da svolgere da parte dei coach negli ATS.

La seconda novità introdotta è relativa alla struttura in moduli, come già illustrato in altre parti del presente Report. Mentre per gli ATS che hanno implementato i moduli Avanzato e Autonomia i tutoraggi sono intesi come facoltativi, per gli ATS coinvolti nei moduli Start e Base questi appuntamenti sono stati parte integrante del piano di lavoro e del percorso di formazione continua.

Ad eccezione del primo tutoraggio, che ha avuto luogo simultaneamente il 23 febbraio 2023 in tutti i "poli" sovra-regionali ed è stato rivolto esclusivamente a coach e referenti territoriali degli ATS nel modulo Base, i successivi incontri hanno interessato anche gli ATS nel modulo Start. Si è tuttavia ritenuto opportuno, anche per distribuire in maniera più equa gli operatori, organizzare i tutoraggi in giornate consecutive, la prima per coach e referenti territoriali impegnati nel modulo Start, la seconda nel modulo Base (allargato anche ai moduli Avanzato e Autonomia). Questa scansione ha permesso di dedicare specifiche attenzioni alle differenti fasi del LEPS P.I.P.P.I. che i diversi moduli stavano attraversando e ai differenti bisogni formativi e di confronto dei partecipanti.

Rispetto al terzo punto, invece, a orientare la scelta verso la costituzione di poli sovra-regionali è stata la consapevolezza di dover assicurare maggiore prossimità agli ATS e rendere i tutoraggi sostenibili dal punto di vista del numero dei partecipanti.

La suddivisione ha pertanto cercato di tenere in considerazione la numerosità degli ATS e la loro dislocazione geografica, per facilitare coach e referenti territoriali negli spostamenti. Pur avendo previsto un polo unico per Sicilia e Calabria, a fronte della particolare posizione e delle difficoltà determinate dai trasporti, i tutoraggi per i rispettivi ATS hanno avuto luogo separatamente in ciascuna delle due Regioni. Per la Lombardia, dato il notevole numero di ATS, è stato creato un polo mono-regionale. Nella tabella seguente è riportata la suddivisione territoriale dei “poli” con i relativi tutor coinvolti.

Tab.22
La suddivisione in poli sovra-
regionali e i tutor coinvolti

Poli	Sede	Tutor
Lombardia	Milano	Agnello, Bellotti, Capparotto, Damiola, Tabacchi
Piemonte, Liguria, Valle d'Aosta	Torino	D'Imprima, Maci, Murru, Rizzo, Tibollo
Veneto, Friuli Venezia Giulia, PA Bolzano, PA Trento	Padova	Ius, Madriz, Salvò, Zenarolla
Emilia-Romagna, Toscana, Marche	Bologna	Blanaru, Bugno, De Simone, Musi, Scalzotto, Zullo
Lazio, Umbria, Sardegna	Roma	Aluffi, Bilotti, Della Ceca, Ercolano, Olivieri, Pentini, Petrella
Campania, Molise	Napoli	Bello, Chello, Ciardi, Colombini, Pirozzi, Schember
Puglia, Abruzzo, Basilicata	Bari	Augelli, Morandi, Muschitello, Riccardi, Scalzotto, Serbati
Calabria	Catanzaro	Bolelli, Falcone, Giavoni
Sicilia	Palermo Messina Catania	Bolelli, Giavoni, Storaci, Rizzo

Infine, come si evince dalla tabella, la squadra di tutor che opera in ciascun polo è composita e pensata per rispondere alle esigenze esposte in precedenza. I tutor provengono da quattro diversi contesti: Università di Padova, altre Università part-

ner (Suor Orsola Benincasa di Napoli, Cattolica di Milano, Parma, Trieste, Roma Tre), operatori esperti di P.I.P.P.I. e professionisti esterni al Programma, alcuni dei quali individuati grazie alla collaborazione con il CNOAS, per un totale di 42 persone coinvolte. I tutoraggi sono programmati - nei contenuti e nella struttura delle giornate - attraverso un gruppo di coordinamento costituito da due tutor per ciascun polo.

Grazie ai partenariati con le altre Università e ai rapporti consolidati con le Amministrazioni Regionali, Comunali e il CNOAS, i tutoraggi si sono svolti, a seconda dei casi, in 11 sedi diverse messe a disposizione dai vari partner a Bari, Bologna, Catania, Catanzaro, Messina, Milano, Napoli, Padova, Palermo, Roma e Torino. I tutoraggi (5 per gli ATS del modulo Base, Avanzato e Autonomia; 4 per gli ATS del modulo Start) all'interno dell'undicesima implementazione di P.I.P.P.I. si sono quindi concretizzati in 72 giornate che hanno visto la presenza di operatori provenienti da 395 ATS diversi.

Le tabelle 23 e 24 riportano il numero di coach e referenti territoriali presenti a ciascun tutoraggio, suddivisi per modulo e per Regione. Per gli ATS che hanno implementato i moduli Base, Avanzato e Autonomia i 5 tutoraggi, considerando globalmente i diversi poli, hanno coinvolto mediamente 65 referenti territoriali e 240 coach. Gli appuntamenti di gennaio 2024 sono stati quelli che hanno fatto registrare la maggior adesione di operatori, soprattutto referenti territoriali, come esito di un'azione comunicativa volta a sollecitare la partecipazione proprio di queste figure. Per quanto riguarda gli ATS che hanno implementato il modulo Start i 4 tutoraggi hanno coinvolto mediamente circa 85 referenti territoriali e 280 coach, considerando globalmente le diverse sedi territoriali.

Nelle tabelle sono anche registrati il numero di ATS presenti in ciascun tutoraggio, rappresentati dai vari coach e referenti territoriali. Come si può notare, le mancate partecipazioni ai tutoraggi si riscontrano soprattutto tra gli ATS coinvolti nel modulo Start e che, generalmente, hanno incontrato maggiori difficoltà nell'implementazione di P.I.P.P.I., nell'individuazione delle famiglie e nell'attivazione dei dispositivi di intervento. Tali ATS si trovano con più frequenza nel Sud e nelle isole e tra coloro che hanno implementato il Programma per la prima volta.

In molte occasioni il Gruppo Scientifico si è avvalso dell'aiuto delle Regioni, e quindi dei referenti regionali, per promuovere la partecipazione di tutti gli ATS a questi fondamentali incontri e per capire insieme le ragioni delle difficoltà, oltre che nel portare avanti il LEPS P.I.P.P.I., nel garantire la presenza.

Regioni	Numero ATS	1° TUTORAGGIO			2° TUTORAGGIO			3° TUTORAGGIO			4° TUTORAGGIO			5° TUTORAGGIO		
		febbraio 2023			giugno 2023			ottobre 2023			gennaio 2024			aprile 2024		
		numero			numero			numero			numero			numero		
		ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach
Lombardia	30	22	7	35	23	6	36	22	11	11	30	12	27	25	16	38
Piemonte	14	10	2	8	11	2	12	10	0	6	10	1	18	10	2	19
Liguria	10	7	5	9	6	3	10	2	2	13	6	12	20	1	0	2
Valle d'Aosta	1	1	1	0	1	1	0	1	0	2	1	0	2	1	1	0
Veneto	6	6	1	2	6	0	0	6	3	15	6	4	17	6	8	15
Friuli Venezia Giulia	8	6	4	8	7	3	7	5	0	11	8	3	16	7	2	12
PA di Bolzano	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PA di Trento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilia-Romagna	19	15	1	6	14	1	6	15	3	24	17	4	19	16	4	19
Toscana	13	11	3	10	8	2	12	10	0	7	10	4	8	13	5	18
Marche	7	6	3	10	4	1	5	7	0	4	4	2	10	2	2	0
Lazio	17	10	4	13	15	2	18	11	4	16	14	11	34	13	8	20
Umbria	3	2	3	4	2	1	4	2	2	1	2	0	4	1	1	1
Sardegna	8	2	5	12	5	3	10	4	0	3	8	3	3	4	2	8
Campania	23	13	5	25	14	8	30	15	7	22	15	9	32	23	10	33
Molise	4	3	1	3	3	1	5	1	0	0	3	1	2	3	0	1
Puglia	9	6	3	6	9	1	7	6	0	11	9	9	45	8	5	8
Abruzzo	5	3	4	7	5	3	11	3	0	9	5	4	9	1	0	9
Basilicata	0	0	1	4	0	2	6	0	0	3	0	1	3	0	0	0
Calabria	2	1	4	16	0	2	15	0	2	9	1	6	10	1	0	14
Sicilia	16	5	11	33	6	10	38	5	4	30	16	17	53	7	0	7
Totale	195	129	68	211	139	52	233	125	38	197	165	103	332	142	66	224

Tab.23

Modulo Base/Avanzato/Autonomia: coach e Referenti Territoriali partecipanti a ciascun tutoraggio, per Regione

Regioni	Numero ATS	1° TUTORAGGIO			2° TUTORAGGIO			3° TUTORAGGIO			4° TUTORAGGIO		
		giugno 2023			ottobre 2023			gennaio 2024			aprile 2024		
		numero			numero			numero			numero		
		ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach	ATS	RT	Coach
Lombardia	36	34	14	57	28	6	32	32	16	43	32	11	45
Piemonte	18	17	9	28	18	9	18	18	10	22	10	1	15
Liguria	2	1	7	11	1	3	10	1	7	12	0	0	0
Valle d'Aosta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Veneto	15	14	4	14	13	4	10	13	1	5	15	6	18
Friuli Venezia Giulia	3	3	1	9	3	1	3	2	2	4	3	2	3
PA di Bolzano	3	3	1	6	3	1	6	3	2	8	2	1	4
PA di Trento	7	5	4	7	5	1	6	6	3	4	4	1	6
Emilia-Romagna	9	8	6	17	7	2	14	8	1	17	6	1	10
Toscana	11	11	4	14	8	1	9	7	4	12	17	4	11
Marche	8	6	4	17	7	0	9	8	7	15	5	1	6
Lazio	21	19	7	11	16	2	12	17	4	15	16	14	28
Umbria	5	4	7	18	4	5	15	2	4	18	2	2	1
Sardegna	14	2	3	15	1	4	13	4	2	16	4	3	7
Campania	29	15	4	36	11	3	27	15	9	29	13	9	19
Molise	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	4
Puglia	28	28	10	25	25	7	29	24	7	25	21	9	30
Abruzzo	8	7	4	16	4	5	14	6	9	15	4	2	5
Basilicata	7	4	0	2	4	0	2	3	0	3	4	3	6
Calabria	22	13	2	13	15	2	9	19	4	11	10	0	7
Sicilia	24	13	11	15	13	8	15	8	10	19	13	0	13
Totale	270	207	102	333	186	64	253	196	103	293	171	70	238

Tab.24

Modulo Start: coach e Referenti Territoriali partecipanti a ciascun tutoraggio, per Regione

Tab.25

Dopo questo tempo passato nel tutoraggio, pensi di imprimere nuova energia nel lavoro di squadra?

	1° Tutoraggio	2° Tutoraggio	3° Tutoraggio	4° Tutoraggio	Media
SI	88%	95%	95%	99%	95%
NO	12%	5%	5%	1%	5%

Tab.26

Dopo questo tutoraggio, riesci a visualizzare una direzione di cambiamento verso la quale indirizzare l'attività del tuo lavoro?

	1° Tutoraggio	2° Tutoraggio	3° Tutoraggio	4° Tutoraggio	Media
SI	78%	91%	87%	93%	89%
NO	22%	9%	13%	7%	11%

Un ulteriore dato che è rilevante restituire è relativo ai questionari di gradimento proposti in tutti i poli al termine di ogni appuntamento. Le risposte - chiuse e aperte - alle domande hanno permesso al Gruppo Scientifico di osservare criticamente i tutoraggi e di elaborare, per gli appuntamenti successivi, alcuni adattamenti e alcune integrazioni alla struttura delle giornate.

Le prime due domande sono state: "Dopo questo tempo passato nel tutoraggio, pensi di imprimere nuova energia nel lavoro di squadra?" e "Dopo questo tutoraggio, riesci a visualizzare una direzione di cambiamento verso la quale indirizzare l'attività del tuo lavoro?". Le risposte, riassunte nelle tabelle sottostanti, testimoniano la grande utilità degli incontri realizzati nel fornire agli ATS spunti, riflessioni e proposte per proseguire in modo sempre più efficace le attività di coaching e l'accompagnamento alle famiglie e per progettare nuove possibili strategie di cambiamento in loco.

Per argomentare le risposte alcuni coach e Referenti Territoriali hanno aggiunto alcune indicazioni che riportiamo sinteticamente. Tra le ragioni del "no" vi è una certa ricorrenza nel manifestare preoccupazione verso il coinvolgimento degli operatori delle équipes multidisciplinari e la condivisione con loro del processo di cambiamento, e difficoltà dal punto di vista organizzativo per attuare il LEPS P.I.P.P.I.. Anche la scarsa padronanza degli strumenti forniti o discussi durante il tutoraggio ha avuto un impatto nella valutazione.

Tra coloro che hanno risposto "sì" alle due domande menzioniamo i riferimenti alla formazione continua come strumento per aumentare le competenze utilizzabili nella propria professione e come preziosa occasione per condividere esperienze tra colleghi anche di territori differenti.

Infine, la terza domanda ha stimolato i partecipanti a riflettere sul supporto percepito e ricevuto dai tutor durante il tutoraggio. Il grafico sottostante mostra come,

lungo una scala Likert da 1 a 6 (dove 1 corrisponde a “per niente supportato” e 6 a “completamente supportato”), coach e Referenti Territoriali sembrano apprezzare molto il lavoro di accompagnamento dei tutor (Figura 12).

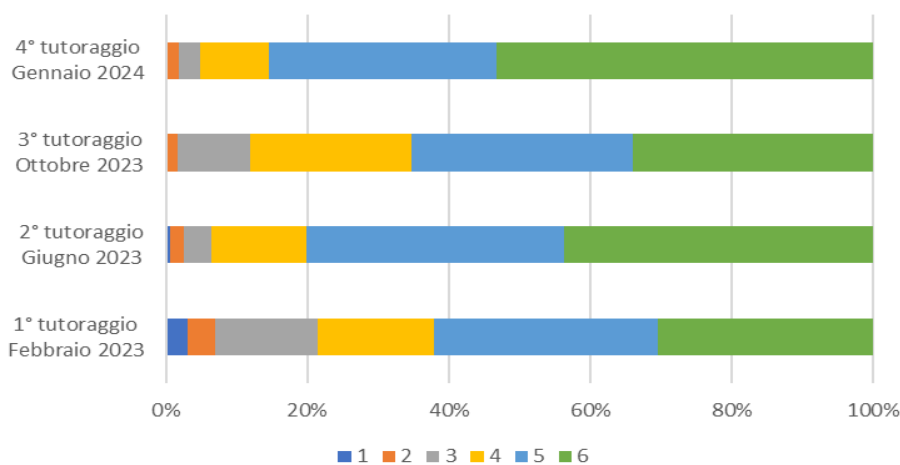


Fig.12
Ti sei sentito supportato dai tutor nel portare a termine il tutoraggio?

Accanto all’accompagnamento in presenza, sono sempre stati garantiti, da parte dei tutor di Polo, su richiesta, incontri via Zoom e telefonici, al fine di rispondere alle specifiche esigenze dei territori.

Al fine di fornire un accompagnamento ancora più puntuale e continuo agli ATS, sono stati programmati e realizzati anche 9 sportelli online, calendarizzati tra un tutoraggio e l’altro. In queste occasioni si sono alternati i tutor dei poli ed è stata data ampia possibilità ai partecipanti (referenti territoriali, coach, operatori delle équipes multidisciplinari) di condividere le proprie domande e i propri dubbi, promuovendo altresì un confronto tra professionisti e ricercatori del Gruppo Scientifico sull’avanzamento del Programma, sull’utilizzo della piattaforma RPMonline e sulle sfide che il lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità porta con sé. Mediamente, a ogni sportello hanno partecipato 112 professionisti; nella tabella sottostante sono riportati nel dettaglio i partecipanti.

Tab.27
I partecipanti agli sportelli online
in P.I.P.P.I.11

Sportello	Partecipanti
16 marzo 2023	105
16 maggio 2023	142
20 luglio 2023	138
7 settembre 2023	69
16 novembre 2023	130
14 dicembre 2023	145
15 febbraio 2024	68
14 marzo 2024	86
16 maggio 2024	128

5. Azioni di ricerca aggiuntive

Questa sezione raccoglie i contributi di alcuni dei membri del LabRIEF impegnati in azioni di ricerca avviate o concluse nel corso dell'undicesima implementazione del Programma. Essa rappresenta uno spazio dedicato alla presentazione e all'approfondimento delle attività svolte in questa fase, con l'obiettivo di mettere in dialogo gli esiti e i processi del lavoro dei ricercatori con quello, in prima linea, degli operatori. Per garantire una lettura chiara e organizzata, ogni contributo è strutturato seguendo una scheda tipo, che guida il lettore attraverso il contesto del tema di ricerca, gli obiettivi perseguiti, la metodologia adottata, la descrizione dei partecipanti e i risultati emersi o attesi. Questa impostazione riflette il principio di *accountability* in quanto garantisce trasparenza e chiarezza nella presentazione delle attività di ricerca, permettendo ai lettori di comprendere pienamente il contesto, gli obiettivi, i metodi e i risultati di ogni progetto. Questo approccio promuove una rendicontazione precisa e accessibile dell'uso delle risorse pubbliche, rendendo evidente il valore generato dalle attività svolte. Inoltre, il focus sull'organizzazione e sulla condivisione dei risultati contribuisce a stimolare il miglioramento continuo delle pratiche, favorendo un dialogo costruttivo tra ricercatori e operatori sul campo.

Attraverso questi contributi, la sezione documenta le innovazioni introdotte e offre spunti di riflessione per il futuro del LEPS P.I.P.I., contribuendo al miglioramento continuo delle pratiche di promozione, prevenzione protezione dei diritti dell'infanzia in Italia.

Ogni ricerca rappresenta una parte piccola ma indispensabile, proprio come le tessere di un *trencadis*, l'arte del mosaico resa celebre da Antoni Gaudí, dove frammenti apparentemente irregolari si uniscono per creare un disegno complesso e straordi-

nariamente armonioso. Nel *trencadis*, ogni pezzo, con la sua forma, colore e storia unica, contribuisce al tutto; allo stesso modo, ogni contributo in questa sezione integra conoscenze teoriche, interventi sul campo e percorsi formativi per rispondere a specifiche esigenze di bambini e famiglie.

Questo mosaico di azioni riflette una cultura della partecipazione e della corresponsabilità, dove ogni frammento dialoga con gli altri, costruendo un sistema aperto, vivo e inclusivo.

Il ruolo delle tecnologie di comunità nella scuola

Il ruolo delle tecnologie di comunità nella partecipazione della scuola all'accompagnamento integrato e precoce di bambini e famiglie che vivono in situazioni di vulnerabilità.

Stiamo vivendo ora un processo di trasformazione digitale che offre vantaggi, ma pone anche sfide. La pandemia di Covid, in particolare, ha evidenziato i limiti del nostro sistema "digitale", sociale ed educativo: il concetto di digital divide si è esteso al possesso di abilità, conoscenze, per utilizzare le tecnologie in modo efficace e utile, la formazione degli insegnanti, le infrastrutture, la competenza ed educazione digitale delle famiglie, nonché le loro condizioni (economiche, culturali, educative, materiali). La competenza digitale, nella società attuale, si presenta come essenziale per poter vivere socialmente, lavorare, agire una cittadinanza attiva e consapevole. Con questa ricerca, partendo dai limiti descritti sopra e, in ottica preventiva dalla scuola dell'infanzia, si intende implementare la competenza digitale degli insegnanti tramite il costrutto di "tecnologie di comunità", allo scopo di rinforzare il dispositivo del partenariato scuola/nido-famiglia-servizi, coinvolgendo attivamente gli insegnanti, creando procedure più o meno formali di collaborazione con i Servizi, diffondendo una cultura preventiva, per riconoscere l'emergenza di rischi il più precocemente possibile. Il concetto di "tecnologia di comunità", in questo contesto, verrà rappresentato da RPMonline, il cui monitoraggio indicherà il grado di collaborazione, valorizzazione e coinvolgimento attivo del ruolo dell'insegnante nell'équipe e nell'accompagnamento integrato, di valorizzazione delle potenzialità dei bambini, al fine di rinforzare la connessione sistemico-territoriale e di ricostruire il capitale sociale locale.

Obiettivi

- 1) Implementare la capacità degli insegnanti di riconoscere precocemente le situazioni di vulnerabilità e intervenire su di esse in maniera appropriata.
- 2) Migliorare la capacità degli insegnanti di utilizzare efficacemente dispositivi digitali a partire dal costrutto di tecnologie di comunità e dal framework DigCompEdu, per favorire l'accompagnamento di situazioni di vulnerabilità, l'inclusione e l'incontro delle specificità/bisogni dei bambini/studenti (e delle famiglie), soprattutto nella fascia 3-6 anni e con disabilità, BES, DSA.
- 3) Stimolare il coinvolgimento attivo e l'integrazione degli insegnanti nelle équipe

multidisciplinari per l'accompagnamento delle situazioni di vulnerabilità familiare.

Metodologia

L'indagine parte dai dati sulla trasformazione digitale negli Istituti Comprensivi di Padova e dall'azione formativa dell'ASL 9 Scaligera (a.a. 2023/2024). Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) dell'ovest veronese verranno accompagnati in un percorso di formazione e approfondimento su P.I.P.I., il suo approccio e gli strumenti utilizzati, il framework teorico "Il Mondo del Bambino", l'utilizzo della piattaforma digitale RPMonline, nonché il costruito di tecnologie di comunità per rinforzare l'utilizzo delle ICT a scuola, secondo un approccio di comunità/rete sociale, anche nel supporto di interventi di accompagnamento socio-familiari. L'obiettivo finale è quello di rendere protagonisti gli insegnanti nel riconoscimento precoce di situazioni di vulnerabilità e di renderli referenti nella costituzione di un'équipe per la situazione rilevata, rinforzando il partenariato scuola/nido-famiglia-servizi, un approccio preventivo alle situazioni di vulnerabilità familiare e la loro competenza digitale per rinforzare l'impegno civico e sociale della comunità (intesa come settore scolastico, dei servizi e famiglie) a supporto di interventi socio-sanitari-educativi-scolastici.

Descrizione dei metodi utilizzati

Ricerca-azione-formazione partecipata; raccolta dati attraverso formazione, questionari, interviste, focus group, RPMonline, diari analitici del ricercatore, osservazioni sul campo; analisi dei dati attraverso Limesurvey, R, RPMonline.

Contenuto

Tipo di ricerca: ricerca-azione-formazione partecipata

Approccio: mixed methods

Contesto: Istituti Comprensivi di Padova, scuole dell'infanzia FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) dell'Ovest Veronese, ATS VEN_22 - Sona, VEN_16 - Padova

Strumenti di raccolta dati: Formazione iniziale e continua (tutoraggio), osservazioni in équipe, interviste con gli insegnanti-operatori-famiglie, analisi di documenti, questionari, focus group, RPMonline.

Fasi della ricerca

La ricerca ha coinvolto su base volontaria, tramite le varie fasi, 20 Istituti Comprensivi di Padova, con i corrispondenti dirigenti e docenti. Essendo un campione volontario non ha caratteristiche specifiche se non il fatto di essere composto da insegnanti/dirigenti delle scuole statali; il campione è quindi eterogeneo per locazione geografica, SES, bacino di utenza, età, grado scolastico, ruolo/cattedra/classe di concorso. Contemporaneamente, sempre su base volontaria, la ricerca ha coinvolto 60 scuole dell'infanzia FISM dell'Ovest Veronese, per un campione di circa 100 insegnanti. Anche in questo caso il campione è eterogeneo, per gli stessi motivi sopra descritti.

Risultati attesi (i cui numeri corrispondono ai numeri degli obiettivi):

1, 2) Innovazione delle pratiche e metodologie didattiche degli insegnanti verso i bisogni dei bambini.

Fase - azione di ricerca	Partecipanti	Strumenti
Survey sulla trasformazione digitale a scuola	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Istituti Comprensivi di Padova • 20 dirigenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario
Azione formativa dell'AUSSL 9 Scaligera	<ul style="list-style-type: none"> • 60 scuole dell'infanzia FISM • 100 insegnanti/coordinatrici 	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione in presenza • role playing • simulazioni • lavori di gruppo • questionario a T0 e T2 • Wooclap
Azione formativa di approfondimento del gruppo di ricerca LabRIEF	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppo di 15 insegnanti/coordinatrici della fase precedente 	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione online • Google Form • lavori di gruppo • elaborati degli insegnanti • simulazioni
Survey sulla trasformazione digitale a scuola	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Istituti Comprensivi di Padova • 200 insegnanti ipotizzati 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario
Costituzione équipe con insegnanti referenti e avvio di P.I.P.P.I.13	<ul style="list-style-type: none"> • 10 insegnanti dell'infanzia FISM • 10 operatori tra educatori, assistenti sociali, operatori/specialisti del servizio sanitario-sociale, per ogni équipe formata 	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione continua (tutoraggio) • interviste • focus group • RPMonline • osservazione sul campo

Tab.28
Fasi, partecipanti e strumenti della ricerca

1, 3) Miglioramento dell'accompagnamento delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità.

1) Individuazione e riconoscimento precoce, da parte delle insegnanti, di famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità per un accompagnamento in équipe.

2) Acquisizione di una comprensione globale dello stato attuale della trasformazione digitale, nonché dell'inclusione percepita.

2) Potenziamento della competenza digitale dei docenti.

3) Valorizzazione delle competenze professionali dell'insegnante nell'accompagnamento integrato.

3) Incremento della comunicazione e collaborazione tra insegnanti e operatori dei servizi del territorio locale.

Promuovere il processo della Riunificazione Familiare attraverso l'implementazione del LEPS P.I.P.P.I.

La ricerca nasce dall'esigenza di potenziare la realizzazione di processi di riunificazione familiare (RF) nei progetti di affidamento familiare o a comunità, esigenza che trova origine da un lato dalla recente ricerca 'Pratiche emergenti di affidamento in Italia' condotta dal gruppo scientifico di LabRIEF, in seno alla *Child Guarantee* e in collaborazione

con UNICEF e con MLPS, e dall'altro, dai dati nazionali sull'affido familiare.

Dalla ricerca (Salvò et al., 2024) emerge come, negli studi di caso analizzati, sia scarsamente rappresentato un lavoro orientato alla RF ovvero focalizzato sulla famiglia di origine, secondo i bisogni alla base della condizione di vulnerabilità, sullo sviluppo di una genitorialità positiva, nonché sul mantenimento e crescita della relazione genitori/figli.

Il dato nazionale sull'affido familiare mette invece in luce come in Italia si assista ad un prolungarsi dei tempi di affidamento oltre i 2 anni previsti dalla normativa (MLPS, 2024), nel 65% dei casi, e oltre i 4 anni per il 37% circa. Degli affidamenti che si concludono (MLPS, 2022), solo il 33% vede il bambino/ragazzo rientrare in famiglia, mentre nel 36% circa dei casi si vede il bambino iniziare un nuovo affido o entrare in comunità. Questi due elementi ci hanno fatto considerare l'importanza di dare un contributo alla possibilità di realizzare l'affido nei tempi previsti, attraverso il potenziamento di un'area di intervento che risulta deficitaria.

Finalità

Promuovere l'orientamento alla RF nei servizi che accompagnano famiglie coinvolte in procedimenti giudiziari con provvedimento di collocamento del bambino in affido o in comunità.

Obiettivi

- Introdurre nel LEPS P.I.P.P.I. accorgimenti, strumenti, dispositivi, azioni che favoriscano il rientro a casa del bambino accolto fuori famiglia o comunque il massimo livello di relazione per ogni famiglia.
- Individuare le condizioni per l'accompagnamento di FO.
- Favorire la partecipazione della FO e del bambino alle decisioni che riguardano il processo di RF.

Metodologia

La ricerca di tipo qualitativo, si configura come ricerca-azione-formazione, partecipativa, nella quale ci si propone di generare un processo riflessivo-trasformativo (Mezirow, 2016), che coinvolga il gruppo di operatori come ricercatore collettivo (Barbier, 2008) orientato alla co-costruzione delle conoscenze a partire dalla riflessione sulla pratica (Dahlberg et al. 2008; Joubert, 2020). La ricerca si muove a partire dalle pratiche dei professionisti (azione) che entrano in dialogo con le teorie (formazione), in una nuova esperienza sul campo, che le metterà alla prova, fornendo occasioni di riflessione, nuove domande e costruzione di risposte.

Esperienza, formazione, riflessione, costruzione, diventano le tappe sfumate di un processo di ricerca, nelle mani del ricercatore collettivo, che, coordinato dal ricercatore, agisce la propria riflessività e decisionalità lungo tutto il processo (Mezirow, 2016; Fook, 2012; Bove, 2009; Barbier, 2008).

Il metodo della VPT, Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Serbati, 2020), promosso da P.I.P.P.I. (Milani et al., 2015), integra questi approcci: la valutazione come mezzo per trasformare il sapere educativo, che integra l'intervento e supporta gli operatori

nel leggere i bisogni e co-costruire risposte, in una comunità di pratiche (Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M., 2007).

Contesto

La ricerca si svolge nel territorio della Regione Veneto e nell'ambito dell'implementazione del LEPS P.I.P.P.I. con famiglie coinvolte in procedimenti di tutela esitati in provvedimenti di affidamento del bambino a famiglia affidataria o a comunità.

Fasi e azioni

La ricerca si compone di due piani di azione:

1. Il percorso di formazione continua o accompagnamento: riflessione sulle pratiche alla luce degli input teorici che di volta in volta vengono condivisi;
2. La raccolta delle voci di tutti i soggetti coinvolti (FO, FA, C, OP, B e R) in merito alla RF.

Le registrazioni di quanto emerso dall'accompagnamento, dai focus group e dalle interviste vengono trascritte e analizzate dal ricercatore. Questo sottopone gli esiti raccolti all'analisi del ricercatore collettivo (Fig. 13), che contribuisce con il proprio contributo critico-riflessivo alla definizione degli esiti.

Fig.13
Il ricercatore collettivo



Partecipanti

Professionisti dei servizi di tutela e dei centri per l'affido; famiglie coinvolte in procedimenti di tutela i cui bambini sono affidati a famiglie o a comunità; bambini e i ragazzi in affido; famiglie affidatarie e operatori di comunità.

Coinvolgimento nella ricerca: proposto a tutti gli ATS veneti in sede di coordinamento regionale (novembre 2023) attraverso una call che chiedeva a RT e a coach di confrontarsi con gli operatori delle EM impegnati nel LEPS in modo da garantire una partecipazione intenzionale al percorso.

Strumenti per la raccolta dei dati: focus group; interviste semi-strutturate; analisi da RPMonline: assessment e microprogettazioni; Analisi feedback dai partecipanti; Analisi dialoghi incontri operatori

Tab.29
Fasi, partecipanti e strumenti
della ricerca

Tempi e azioni

Tempi del piano di lavoro LEPS	Azioni di ricerca	Partecipanti	Dati / Strumenti
Pre-implementazione luglio 2023 - maggio 2024	• Formazione Iniziale: 1°, 2°, 3° Speciale RF	*Tutti	• N° partecipanti • Feedback wooclap e chat
	• **PA: 1°, 2°, 3° Coordinamento regionale ATS	RT e coach dei 21 ATS Veneto	• N° partecipanti/ATS • Feedback wooclap
	• Call di ricerca	21 ATS Veneto; 63 (RT e coach)	• N° risposte
	• Conoscenza ATS ricerca	6 ATS ricerca (RT e coach)	• Feedback candidatura
	• Formazione Continua: 1°, 2° Accompagnamento	Tutti	• N° partecipanti; • Feedback Wooclap e chat • Feedback post-formazione • Richieste contatti post-F
Implementazione T0 giugno 2024 T1 gennaio 2025 T2 giugno 2025	• Focus group o interviste di recupero	• FO • FA/C	• N° partecipanti • N° recuperi
	• Attività bambini a T0 e a T2	• Bambino	• Analisi trascrizioni • Raccolta feedback
	• Focus group "Servizi" a T1	Operatori Servizi Tutela Minori e Centri Affidò	• N° partecipanti • Analisi trascrizioni • Raccolta Feedback
	• ***Analisi PE a T1	ATS ricerca	• Analisi assessment e microprogettazioni
	• Formazione Continua: 3°, 4° e 5° Accompagnamento	Tutti	• N° partecipanti • Feedback Wooclap e chat • Feedback post-formazione • Richieste contatti post-F
	• PA: 4°, 5° Coordinamento regionale ATS	RT e coach	• N° partecipanti/ATS • Feedback Wooclap
	• Incontri a richiesta di singolo ATS per implementazione RF	Tutti (ATS ricerca)	• N° incontri • N° partecipanti • Esiti incontroFeedback
Post-implementazione Luglio 2025	• Focus group "Servizi" a T1	Operatori Servizi Tutela Minori e Centri Affidò	• N° partecipanti • Feedback Wooclap
	• Analisi PE	ATS ricerca	• Analisi assessment e microprogettazioni

*Tutti= RT, coach, operatori di équipe multidisciplinare (OP EM).

**PA= Pubblica Amministrazione=Regione Veneto

***PE=Patti Educativi

Risultati emergenti

A T0 concluso emerge:

- La centralità della questione 'relazione tra FO e FA/C': poco presente; poco promossa dai servizi; resistenze da parte di FA/C;
- La questione del coinvolgimento della FA/C nei processi di RF, che a T0: FA/C critica/frenante nella maggior parte delle situazioni;
- L'importanza di una collaborazione attiva tra CASF e servizi sociali: emerge la richiesta di incontro da parte dei servizi di tutela;
- L'assenza della voce di bambini e di ragazzi: emerge scarsa informazione rispetto alla propria situazione di affidamento e alle decisioni relative alle visite con i genitori.

Il sostegno alla genitorialità nei primi mille giorni di vita. Sperimentazione dello strumento delle "Mappe per Esplorare lo 03" nel Programma P.I.P.P.I.

Il Programma identifica come uno dei target prioritari le famiglie con bambini nei primi tre anni di vita, riconoscendo l'importanza fondamentale di un intervento precoce in ottica preventiva (Milani, 2018; WHO, 2018), al fine di promuovere lo sviluppo infantile nei primi mille giorni di vita e ridurre le disuguaglianze, interrompendo "il ciclo dello svantaggio sociale" (REC 2013/112/UE). I dati del Programma (Milani et al. 2021) confermano l'enorme potenziale dell'intervento precoce, ma al tempo stesso danno conto di una presenza marginale di bambini di età compresa tra 0 e 3 anni nel Programma, indicando la difficoltà per gli operatori e i caregiver di intercettare i bisogni di sviluppo e quindi pianificare interventi precoci in questa fascia d'età. Di qui la necessità di dotare il LEPS P.I.P.P.I. di strumenti sempre più adeguati al fine di aiutare professionisti e caregiver a leggere e valutare i bisogni dei bambini molto piccoli e a co-progettare risposte efficaci.

Per rispondere a questo bisogno formativo e strumentale, è stato avviato in via sperimentale uno specifico percorso rivolto ad operatori e famiglie con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni denominato Speciale 03. Tale percorso ha previsto l'introduzione, in affiancamento al Mondo del Bambino, dello strumento delle Mappe per Esplorare lo 03 (Serbati et al., 2023), che fornisce una guida teorica e metodologica utile per l'osservazione dei bisogni e la progettazione di piani d'azione. L'introduzione dello strumento è stata accompagnata da attività formative volte ad offrire agli operatori un approfondimento conoscitivo sui temi dello sviluppo nei primi anni di vita e un accompagnamento nell'uso dello strumento.

L'ipotesi è che l'utilizzo di uno strumento mirato ai bisogni di sviluppo nella prima infanzia possa favorire una migliore comprensione e una risposta da parte dei servizi e delle famiglie, migliorando così l'efficacia dei percorsi di accompagnamento.

Obiettivi

La ricerca mira a valutare l'introduzione delle Mappe per Esplorare lo 03 in termini di:

- Effetti sui processi e sulle pratiche di accompagnamento delle famiglie.
- Esiti sullo sviluppo dei bambini e sulle pratiche genitoriali.

- Soddisfazione e percezione di utilità da parte di operatori e famiglie.

L'obiettivo finale è fornire evidenze e informazioni utili per migliorare lo strumento e le azioni di accompagnamento nel LEPS P.I.P.P.I., garantendo efficacia e appropriatezza rispetto al target di riferimento.

Metodologia, azioni e strumenti di ricerca

La ricerca ha un mandato valutativo ampio che richiede un approccio plurale (Stame, 2016; Serbati, 2020) e l'integrazione di diversi orientamenti epistemologici e metodologici. A tal fine, si propone l'adozione di un metodo misto (Trincherò, 2019) che combina metodi qualitativi e quantitativi di ricerca (Tabella 30), dove ciascun metodo è scelto in base alla sua capacità a rispondere ad una specifica domanda di ricerca (Fives et al., 2017).

Da un lato si è realizzato uno studio qualitativo, mediante focus group con gli operatori e interviste semi-strutturate con i genitori, finalizzato ad indagare in profondità i processi e le pratiche, comprendere i vissuti dei partecipanti rispetto all'esperienza di utilizzo delle Mappe e raccogliere le loro impressioni, riflessioni, valutazioni e opinioni sullo strumento.

Dall'altro, il disegno quantitativo ha previsto: la somministrazione di un questionario agli operatori dello Speciale03 per indagare modalità e contesti di utilizzo dello strumento e a valutarne l'utilità e l'efficacia per gli operatori; e un'analisi controfattuale quasi-sperimentale (Martini, 2009) per valutare gli effetti dell'intervento sui beneficiari. Il metodo controfattuale si basa sul confronto tra ciò che è realmente accaduto a seguito dell'intervento o trattamento (in questo caso l'uso delle Mappe) e ciò che sarebbe accaduto se l'intervento non fosse stato realizzato (condizione controfattuale). Per fare ciò si confrontano i risultati o esiti osservati in un gruppo di individui sottoposti al trattamento con quelli di un gruppo il più possibile equivalente al primo tranne per il fatto che non ha ricevuto il trattamento (gruppo di controllo). Lo studio controfattuale, attualmente in corso, ha coinvolto un campione totale di 345 famiglie in cui era presente all'avvio dell'accompagnamento almeno un bambino di età compresa tra 0 e 3 anni. Di queste, 133 sono famiglie dove almeno un operatore dell'EM ha sperimentato l'uso delle Mappe (gruppo trattamento), mentre il resto sono famiglie per cui nel postassessment si dichiara un uso nullo dello strumento (gruppo di controllo).

Risultati preliminari

La ricerca è attualmente in corso e non si dispone ancora della totalità dei dati analizzati. In particolare, mentre si è conclusa la raccolta e l'analisi dei dati mediante il questionario, i focus group con gli operatori e le interviste con i genitori, è ancora in corso la valutazione di impatto dello strumento con metodo controfattuale.

Ciò chiarito, i risultati preliminari evidenziano come le Mappe, dove usate, siano percepite dagli operatori come un valido supporto nei percorsi di accompagnamento. In particolare, emerge come le Mappe contribuiscano ad una migliore comprensione dei bisogni di sviluppo nei primi anni di vita da parte sia degli operatori che dei geni-

Tab.30
Fasi, partecipanti e strumenti
della ricerca

Azione	Obiettivo	Popolazione	Partecipanti	Strumenti
Studio qualitativo				
Focus group iniziale con operatori	Valutare ex-ante e convalidare dello strumento con gli operatori.	Operatori con esperienza di accompagnamento a famiglie 03 in P.I.P.P.I.	9 operatori di 9 ATS. Campionamento intenzionale	1 Focus Group online di due ore
Focus group finali con operatori	Descrivere i processi di uso dello strumento, e raccogliere impressioni, riflessioni e opinioni	Operatori P.I.P.P.I. che hanno usato le Mappe	20 operatori di 17 ATS. Campionamento intenzionale	3 Focus Group online di due ore
Interviste semi-strutturate con le famiglie		Genitori che hanno usato le Mappe con gli operatori	3 famiglie (5 genitori). Campionamento intenzionale	
Studio quantitativo				
Survey ad operatori dello Speciale 03	Descrivere modalità di utilizzo dello strumento e valutarne utilità e efficacia.	Operatori iscritti allo Speciale 03	376 operatori di 186 ATS. Campionamento volontario	Questionario online auto-somministrato
Analisi controfattuale con disegno quasi-sperimentale	Valutare gli effetti sulle pratiche di accompagnamento (processo) e sugli esiti intermedi e finali per i beneficiari.	Famiglie P.I.P.P.I. con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni	345 famiglie (123 nel Gruppo di Trattamento e 212 nel Gruppo di Controllo) di 169 ATS in 20 Regioni. Campionamento con Matching	Pre-postassessment Mondo del Bambino

tori, aiutandoli a comprendere meglio e focalizzare l'attenzione su aspetti importanti dello sviluppo spesso trascurati o non 'visti'. Lo strumento facilita la partecipazione dei genitori, stimola la narrazione, il dialogo e il pensiero riflessivo, e promuove la sperimentazione di pratiche di genitorialità positiva consapevoli all'interno di contesti educativi protetti.

Al tempo stesso, però, si registra un uso limitato dello strumento, posto che più della metà (61%) delle EM coinvolte in percorsi di accompagnamento nella fascia 03 dichiara di non conoscerlo o non averlo usato in nessun modo. Solo nel 13% dei casi, infatti, le Mappe sono state usate direttamente con la famiglia, mentre il resto (26%) le ha usate come strumento di approfondimento personale o per preparare gli incontri, ma senza condividerle direttamente con i genitori. Tra le motivazioni che hanno determinato questa scelta, vi è una difficoltà percepita e/o sperimentata dagli opera-

tori nell'utilizzo dello strumento con le famiglie, specialmente in presenza di genitori con background migratorio o maggiori difficoltà di comprensione. Sia gli operatori che i genitori, in particolare, fanno riferimento all'eccessiva estensione e complessità del testo, così come al formato e al linguaggio poco accessibili per alcune tipologie di famiglie. Questo fa sì che le Mappe siano percepite come uno strumento utile e adatto per gli operatori, ma non altrettanto adatto ad un uso con le famiglie.

In attesa di poter triangolare questi risultati con quelli dello studio controfattuale, queste prime evidenze confermano l'importanza e l'utilità di contare con uno strumento per l'assessment declinato in maniera specifica sullo 03, ma richiamano alla necessità di modificarne alcuni aspetti al fine di renderlo più adatto alla diversità di famiglie, contesti e situazioni descritte.

Il progetto “Famiglie e Professionisti Insieme”. Promuovere la partecipazione delle famiglie nei percorsi di accompagnamento, supporto e protezione.

Nell'ambito del LEPS P.I.P.P.I., un principio teorico e operativo centrale è rappresentato dalla promozione dei processi partecipativi nei percorsi di protezione e supporto, coinvolgendo attivamente le famiglie, in stretta collaborazione con i professionisti, nella definizione dei percorsi di intervento di formazione. Questo progetto nasce con l'intento di valorizzare la partecipazione delle famiglie nei servizi di protezione dell'infanzia, ispirandosi al *“Reference Framework for a Participatory Approach in Child Protection”* (Lacharité et al., 2022).

Il Progetto “Famiglie e Professionisti Insieme” è stato promosso dalla Regione Toscana e dall'Istituto per gli Innocenti e realizzato in collaborazione con l'Università di Padova, Gruppo scientifico Programma P.I.P.P.I.

Questo percorso è l'evoluzione del precedente progetto “Le Carte della partecipazione” promosso da due ATS della Regione Toscana (Prato e Firenze), esito del LabT realizzato in P.I.P.P.I.7. Queste carte illustrate consentono la raccolta del punto di vista della persona sulla qualità della relazione con gli operatori, con la finalità più ampia di promuovere la sua partecipazione attiva al processo decisionale (<https://www.minoritoscana.it/pippi-carte-della-partecipazione>).

Problema/Domanda di Ricerca:

Come possono genitori e bambini, in quanto “esperti per esperienza”, contribuire ai percorsi di formazione rivolti ai professionisti dei servizi che parteciperanno al Programma P.I.P.P.I e supportare altre famiglie in condizione di vulnerabilità lungo l'implementazione del percorso P.I.P.P.I e più generale come possono affiancare e sostenere le famiglie seguite dai servizi sociali, compresi quelli della “tutela minorile”?

Obiettivi

- Promuovere la partecipazione attiva delle famiglie nei processi di protezione e supporto.
- Co-progettare attività di formazione per professionisti insieme a famiglie e bambini.

- Identificare modalità e contesti nei quali le famiglie possono supportare altre famiglie.
- Esplorare le dinamiche comunicative che facilitano la costruzione di relazioni di fiducia tra famiglie e professionisti.

Finalità

Condurre una ricerca-azione di tipo partecipativo con la finalità di esplorare come le famiglie:

- possano essere concretamente coinvolte nella formazione dei professionisti nell'ambito del LEPS P.I.P.P.I. e più in generale nel contesto dei servizi sociali, con specifica attenzione per la protezione dell'infanzia (cosiddetta "tutela minori);
- possano offrire e scambiare supporto reciproco per navigare nel complicato sistema dei servizi sociali e nella complessa relazione con gli operatori.

Per realizzare questa finalità, è stato individuato una sorta di tema guida collettivo intorno alle seguenti domande di ricerca esplorate insieme:

- Di cosa ha bisogno un bambino per crescere bene?
- Cosa vorremmo che accadesse durante gli incontri tra famiglie e professionisti?
- Su quali temi le famiglie desiderano intervenire e contribuire? In quali contesti?
- Quali azioni sono pronte a intraprendere insieme ai professionisti per avere un impatto sul proprio contesto?

La finalità perseguita, nella ormai consolidata prospettiva dell'incrocio dei saperi e del coinvolgimento degli esperti per esperienza, è quello di valorizzare l'esperienza e le competenze delle famiglie nei percorsi di protezione e supporto. Ciò affinché le famiglie, compresi bambini e ragazzi, portino il loro contributo specifico che integra con le conoscenze e competenze tecniche e relazionali nella definizione dei percorsi formativi e di intervento per garantirne efficacia, appropriatezza e sostenibilità.

Metodologia

Il percorso di ricerca-azione ha previsto un totale di 4 incontri ognuno dei quali con una specifica finalità

1° incontro - 7.10.2023: conoscenza, adesione della proposta e composizione del gruppo;

2° incontro - 27.01.2024: consolidamento del gruppo e condivisione di esperienze personali delle famiglie nella relazione con i servizi e viceversa per individuare le aree di miglioramento;

3° incontro - 18.05.2024: dal gruppo al gruppo di lavoro. Come lavorare insieme famiglie e operatori per la progettazione e realizzazione di attività formative rivolte agli operatori del Programma o ad altri operatori dei servizi sociali e sociosanitari;

4° incontro - 21.09.2024: conclusione. Lasciamo traccia del percorso che abbiamo fatto insieme e individuiamo insieme a famiglie e ragazzi attività di formazioni concrete che possono svolgere in collaborazione con i servizi sociali.

I metodi di ricerca utilizzati sono stati di tipo partecipativo:

- **Raccolta Dati**

- Osservazioni partecipate durante i 4 incontri.
- Utilizzo di metodi attivi (es. la valigia degli oggetti, playback theater, tecnica del collage, assemblee/ruote comunitarie [adattamento])
- Registrazioni dei momenti di plenaria tra famiglie, bambini, adolescenti e professionisti.
- Video interviste con i partecipanti (famiglie, operatori - compresi un'insegnante - e ricercatori).
- Analisi documentale dei materiali prodotti per la preparazione degli incontri e durante gli incontri.

- **Analisi Dati**

- Analisi qualitativa delle registrazioni delle conversazioni tra famiglie e operatori, dei documenti prodotti prima e durante gli incontri (es. collage, messaggi scritti) per individuare temi chiave e suggerimenti per la formazione dei professionisti.

Contenuto

Tipo di Ricerca: ricerca-azione partecipativa basata sull'utilizzo di metodi qualitativi (osservazione partecipante, focus group, interviste).

Contesto: servizi di protezione e supporto familiare della Regione Toscana, nell'ambito del LEPS P.I.P.P.I.

Strumenti di Raccolta Dati:

- Osservazioni partecipate durante gli incontri.
- Assemblee/ruote comunitarie (adattamento) e focus group.
- Registrazioni delle conversazioni nei momenti di plenaria.
- Documenti prodotti durante le attività (es. collage).
- Vide interviste con genitori, bambini, operatori (compresa un'insegnante) e ricercatori.
- Schemi preparazioni incontri e appunti di prima mano presi durante gli incontri.

Fasi della Ricerca

1. Preparazione (maggio - settembre 2023):

Definizione degli obiettivi del percorso di ricerca con Regione Toscana, Istituto degli Innocenti e Università di Padova (membri del Gruppo di coordinamento scientifico del Programma).

Individuazione dei partecipanti (ATS, operatori, famiglie) e pianificazione degli incontri con finalità, obiettivi, risultati attesi per ciascuno di essi.

2. Raccolta Dati (ottobre 2023 - luglio 2024):

Incontri partecipativi con famiglie e professionisti.

Discussioni guidate sulle domande chiave di ricerca.

3. Analisi dei Dati (gennaio - luglio 2025):

Analisi delle registrazioni delle conversazioni, dei momenti di plenaria e delle video interviste.

Analisi documentale del materiale prodotto prima e durante gli incontri.

Identificazione di temi e proposte emerse dai partecipanti.

Progettazione di un percorso formativo.

4. Condivisione dei Risultati (in via di definizione):

Presentazione dei risultati finali e delle proposte per la formazione dei professionisti alle famiglie e agli operatori.

Partecipanti

Numero Totale di Partecipanti: circa 30 persone.

Sottogruppi:

- Bambini e adolescenti: partecipanti al LEPS P.I.P.P.I. insieme ai genitori.
- Genitori: “esperti per esperienza” che hanno partecipato a precedenti edizioni del Programma.
- Professionisti: operatori dei servizi sociali degli ATS aderenti al LEPS P.I.P.P.I. e interessati all’esperienza (individuati in fase iniziale del percorso).
- Ricercatori: alcuni membri del gruppo di coordinamento scientifico del Programma.

ATS	Famiglia	Bambino	Età bambino	Operatore	Ricercatore
Firenze	3	4	7, 14, 14, 15 anni	2	-
Alta Val di Cecina	1	-	-	2	-
Prato	3	4	5, 14, 14, 17 anni	1	-
Fiorentina Nord	2	3	4, 5, 13 anni	2	-
Piana di Lucca	-	-	-	2	-
Unipd	-	-	-	-	4

Tab.31

Partecipanti a “Famiglie e Professionisti Insieme”. Lungo il percorso sono state due le famiglie che hanno deciso di rinunciare (una composta da un padre e due figlie preadolescenti e l'altra composta dai due genitori e dal figlio piccolo). Ha rinunciato anche un padre che, comunque, è riuscito a portare un grande contributo durante gli incontri ai quali ha preso parte.

Criteri di Selezione

Campionamento intenzionale: individuazione di partecipanti che hanno già esperienza diretta dei servizi sociali e del LEPS P.I.P.P.I.

Caratteristiche Demografiche

Varietà di età tra bambini e adolescenti (3-17 anni).

Varietà di genere sia tra gli operatori, che tra le famiglie che tra i ricercatori
Genitori provenienti da contesti socioeconomici e culturali diversificati.

Professionisti con esperienza nei servizi di protezione e supporto familiare con uno stile relazionale accogliente, aperto e fiducioso nel riconoscere le risorse delle famiglie.

Risultati/Risultati Attesi

I principali risultati attesi dalla ricerca sono:

Dato 1: Identificazione degli elementi chiave che le famiglie ritengono necessarie per migliorare la formazione dei professionisti (es. aspetti comunicativi e relazionali, setting, elementi organizzativi).

Dato 2: Individuazione dei contesti più efficaci per valorizzare la partecipazione delle famiglie (es. fase dell'accoglienza di una nuova famiglia, partecipazione ai gruppi genitori...).

Dato 3: Comprensione e miglioramento delle dinamiche comunicative e relazionali che favoriscono un clima di fiducia e collaborazione tra famiglie e professionisti.

Crescendo Fortissimo. Implementazione delle Orchestre Sociali in Puglia nel contesto di P.I.P.P.I

Le orchestre sociali si sono rivelate essere lo strumento che, in diverse parti del mondo, sta consentendo a migliaia di ragazzi e ragazze provenienti da contesti di disagio di ottenere una specifica formazione musicale riuscendo congiuntamente a rafforzare la propria crescita personale, recuperando l'autostima e sviluppando le capacità di socializzazione e cooperazione.

L'implementazione di questo tipo di attività si inserisce nella prospettiva di una risposta collettiva ai bisogni di crescita di bambini, genitori, insegnanti ed operatori che vivono e operano in condizione di negligenza, offrendo loro la possibilità di esperire un contesto capace di generare nuove e positive relazioni. "El Sistema" è un modello didattico musicale, ideato e promosso in Venezuela da José Antonio Abreu, musicista e ministro della cultura venezuelano. La maggior parte dei giovani musicisti del Sistema provengono infatti da situazioni economiche e sociali caratterizzate dal disagio e tramite la disciplina musicale e l'impegno hanno la possibilità di fuggire dalle logiche nichiliste dei barrios e dalla povertà.

Anche in Italia la lezione del Maestro Abreu non ha tardato a farsi strada, grazie anche all'eco generata dall'importante lavoro di cooperazione del Maestro Claudio Abbado. Ritroviamo così numerose esperienze di grandissimo spessore anche nella nostra penisola: Lombardia, Veneto ma anche e soprattutto Puglia, dove grazie al forte input economico ed organizzativo della Regione molti ambiti territoriali, tra cui numerosi aderenti alla sperimentazione di P.I.P.P.I., hanno cominciato a sviluppare un binomio di musica e bene stare dei bambini e rappresentano oggi un potenziale volano per la diffusione di iniziative analoghe in altri contesti territoriali.

Problema di ricerca

Valutare in quale modo la partecipazione all'orchestra sociale può favorire l'inclusione e il benessere dei bambini in situazione di vulnerabilità.

Obiettivi

- Esaminare il ruolo della musica come strumento di miglioramento delle reti sociali.
- Valutare l'impatto delle orchestre sociali sui bambini, con riferimento al benessere emotivo ed alle competenze relazionali.
- Definire un modello che possa essere replicato in altri contesti regionali.

Metodologia

Scopo: Esaminare l'efficacia dell'approccio delle orchestre sociali con bambini in contesti di vulnerabilità.

Tipo di Ricerca: qualitativa.

- Osservazioni partecipate, interviste semi-strutturate con famiglie, insegnanti ed operatori sociali.

Contesto

- Ambiti territoriali pugliesi aderenti alla sperimentazione P.I.P.P.I.

Strumenti di Raccolta Dati:

- Osservazioni dirette durante le attività orchestrali.
- Interviste con famiglie, operatori ed operatori (insegnanti ed educatori).
- Questionari di valutazione.

Fasi della Ricerca

1. Selezione e formazione dei partecipanti: Creazione dei nuclei di circa 20 partecipanti ciascuno, in collaborazione con servizi di ambito e scuole.
2. Sviluppo delle attività musicali: Laboratori orchestrali settimanali di gruppo, guidati da maestri specializzati.
3. Monitoraggio e osservazione: Rilevazione di cambiamenti nei comportamenti e competenze.
4. Raccolta dati ed analisi dei risultati e valutazione dell'impatto.

Partecipanti

Soggetti coinvolti: 50 bambini suddivisi in due nuclei.

Criteri di Selezione: partecipazione volontaria. Apertura delle iscrizioni a tutti i cittadini dell'ambito congiuntamente alla proposta d'invito rivolta a famiglie secondo l'indicazione di scuole e servizi d'ambito.

Caratteristiche Demografiche:

- Età: 9-12 anni.
- Genere: Equilibrata presenza di maschi e femmine.
- Background: situazione territoriale e socioeconomica di svantaggio, contesti familiari fragili.

Risultati Attesi

Le aspettative inerenti agli esiti delle attività implementate riguardano:

- Riscontro del miglioramento delle capacità relazionali, in particolare nella gestione dei conflitti e nella cooperazione durante le attività orchestrali.
- Miglioramento del benessere, riportando un'accresciuta autostima e capacità di

gestione delle emozioni.

- Miglioramento dell'integrazione sociale del bambino e della famiglia.

La declinazione del LEPS P.I.P.P.I. con le famiglie e i bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità mafiosa

Questa ricerca si propone di adattare il Programma per rispondere alle specifiche vulnerabilità vissute dai bambini e dalle famiglie che vivono in contesti segnati dalla cultura e dalla violenza mafiosa. Tale condizione, definita come vulnerabilità mafiosa (Rizzo, Milani, 2024), è stata concettualizzata nella tesi di dottorato "Sfide e prospettive nella tutela dei diritti dell'infanzia in contesti mafiosi" (Rizzo, 2024), condotta all'interno del LabRIEF in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia e la Fondazione Reggio Children.

L'analisi delle misure di protezione adottate dal Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria tra il 2012 e il 2020 ha contribuito a definire la vulnerabilità mafiosa come una specifica espressione di vulnerabilità familiare, strettamente connessa al coinvolgimento diretto o indiretto nella criminalità organizzata. Questo concetto consente di superare rappresentazioni superficiali e giudicanti, riconoscendo la complessità delle condizioni di vita in questi contesti e promuovendo interventi orientati al rispetto e alla piena esigibilità dei diritti dei bambini.

Attraverso questa chiave interpretativa, introdotta per comprendere le esperienze vissute dai bambini e dalle loro famiglie in ambienti mafiosi, sono state analizzate le misure di protezione e gli interventi del Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria nell'ambito del progetto Liberi di scegliere (Adamo, 2019; Cascini, Di Bella, 2017; Di Bella, Surace, 2019). A partire dal 2012, sotto la guida dell'allora presidente Roberto Di Bella, il Tribunale ha sviluppato nuove strategie per interrompere il circolo di trasmissione intergenerazionale del fenomeno mafioso. Il giudice Di Bella ha infatti osservato come molti bambini implicati in reati legati alla 'ndrangheta tendessero a replicare le esperienze vissute dai propri genitori da minorenni, perpetuando così un circolo vizioso alimentato dalla vicinanza alla criminalità organizzata. Riconoscendo nell'appartenenza di uno dei due genitori alla criminalità organizzata, o nella loro latitanza per sfuggire alla giustizia, un'espressione di negligenza parentale, è emersa una grave carenza nella capacità di rispondere ai bisogni evolutivi dei figli (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006). Queste condizioni, nei casi più gravi, possono sfociare in vere e proprie forme di maltrattamento, aggravando ulteriormente la vulnerabilità dei bambini e compromettendo il loro sviluppo psicofisico.

L'adattamento del Programma rappresenta una risposta innovativa e sistemica alle sfide poste dalla vulnerabilità mafiosa. Il Programma mira non solo a favorire la crescita e il benessere dei bambini, ma anche a spezzare il circolo intergenerazionale della cultura mafiosa attraverso interventi che distinguano il ruolo di genitore dalla condizione di appartenente alla criminalità organizzata. Questo sguardo intende superare lo stigma del guardare alla persona responsabile di reati come al mafioso,

riconoscendo invece il potenziale di cambiamento e crescita insito nell'essere genitore (Milani, 2018).

Obiettivi

L'obiettivo principale di questa ricerca è proporre un adattamento del LEPS P.I.P.P.I. per affrontare la vulnerabilità mafiosa, sviluppando interventi che ne riconoscano la specificità. Attraverso il rafforzamento delle competenze genitoriali e la promozione della genitorialità positiva, si intende distinguere il ruolo educativo del genitore dalla sua eventuale appartenenza alla criminalità organizzata, riconoscendone il potenziale trasformativo. Inoltre, si punta a sviluppare strumenti metodologici e costruire reti di collaborazione tra servizi istituzionali e il terzo settore, favorendo interventi coordinati che superino lo stigma sociale e promuovano i diritti fondamentali dei bambini e delle famiglie coinvolte.

Metodologia

La domanda di ricerca che ha guidato lo studio era: "quali azioni di presa in cura sono state implementate per la tutela dei diritti dei bambini che affrontano situazioni di vulnerabilità mafiosa in seguito ai provvedimenti del Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria riferibili al progetto Liberi di scegliere tra il 2012 e il 2020?"

Attraverso il metodo misto esplicativo sequenziale (Trincherò, Robastro, 2019), che prevede la combinazione di metodi quantitativi e qualitativi nella ricerca, consentendo di «migliorare la ricerca stessa in termini di ampiezza, profondità e validità nei risultati prodotti e nei livelli di comprensione raggiunti» (Daigneault e Jacob, 2014), si è proceduto in due fasi principali.

Inizialmente, è stato condotto uno studio quantitativo mirato a delineare le caratteristiche generali del fenomeno studiato a partire da quattro domande chiave (Milani, Rizzo, 2024):

- Chi sono i bambini e le famiglie coinvolte in Liberi di scegliere?
- In quali circostanze e per quali ragioni il Tribunale per i Minorenni ha attivato le azioni di tutela riferibili al progetto Liberi di scegliere, e quali tipologie di provvedimenti sono state adottate?
- Quali agenzie sono coinvolte nei processi di accompagnamento dei bambini coinvolti nelle misure di tutela?
- Quali esiti emergono dalle azioni di tutela e protezione operate con il progetto Liberi di scegliere?

Successivamente, si è proceduto con lo studio qualitativo in profondità, combinando il metodo del caso studio multiplo (Stake, 2006) con l'approccio di indagine basato sul racconto biografico (Merrill e West, 2012). L'analisi qualitativa si è basata su 7 studi biografici di persone che hanno partecipato al progetto Liberi di scegliere, individuate attraverso il "campionamento per casi critici" che consente di esaminare in modo approfondito e dettagliato le situazioni più significative e rilevanti della popolazione individuata nella fase esplorativa (Mortari e Ghirrotto, 2019, p. 263). Questo ha permesso di comprendere direttamente le dinamiche e l'impatto delle azioni intraprese

nell'ambito del progetto e delle politiche di promozione, prevenzione e protezione dei diritti dell'infanzia ad esso collegate. Solo 4 studi di caso sono stati completati: Elena e i suoi figli adolescenti; Claudia, Davide e Stefano, tre giovanissimi adulti (tutti i nomi sono pseudonimi). Il corpus è costituito da 38 interviste (41 ore in totale) condotte con 37 persone, tra cui: il bambino/ragazzo interessato, le famiglie d'origine, le famiglie affidatarie, gli operatori del servizio sociale, gli operatori della giustizia, i curatori speciali e i volontari del terzo settore.

L'analisi dei quattro casi studio - Elena, Davide, Valentina e Stefano - ha rivelato la complessità delle dinamiche familiari e sociali nelle situazioni di vulnerabilità mafiosa. Le azioni di presa in cura hanno riguardato l'individuazione e l'accompagnamento diretto dei bambini e delle loro famiglie, attraverso diverse strategie. In particolare, sono state implementate misure di allontanamento dal contesto familiare e territoriale per proteggere i bambini dai rischi legati alla criminalità organizzata e garantirne i diritti. Inoltre, là dove possibile, sono stati promossi interventi di supporto a favore delle competenze genitoriali, per aiutare i genitori a sviluppare competenze educative positive.

L'analisi delle azioni implementate nei casi studiati dal Progetto Liberi di scegliere mette in luce un approccio centrato sulla persona, che riconosce e risponde al meta-bisogno fondamentale dell'essere umano, «in quanto permette agli altri bisogni di esprimersi ed essere a loro volta riconosciuti (Martin-Blanchais, 2017): essere amati è prima di tutto essere visti e riconosciuti per ciò che si è, nella singolarità della propria identità» (P. Milani, 2022, 72). Questo principio guida l'intervento del Progetto, offrendo strumenti e percorsi che non solo contrastano il circolo dello svantaggio sociale (REC.EU 2013/778), ma promuovono anche una trasformazione positiva a livello individuale e collettivo.

In questo contesto, la valutazione degli esiti degli interventi richiede un'ottica ampia che superi la mera considerazione dei risultati immediati e tangibili. Adottando questa prospettiva, abbiamo potuto esplorare e valorizzare le potenzialità nascoste all'interno della vulnerabilità. Ciò ha permesso di riconoscere come, anche nei contesti più complessi e sfidanti, possano emergere opportunità significative per la crescita, il cambiamento e il rafforzamento delle relazioni familiari e comunitarie.

L'intervento del Tribunale per i Minorenni è stato fondamentale nel coordinare risorse pubbliche e del privato sociale per garantire un sostegno adeguato ai bambini coinvolti. Tuttavia, le misure di allontanamento rappresentano solo una parte della risposta. Le disuguaglianze sociali e le condizioni di marginalità si consolidano all'interno del nucleo familiare, influenzando significativamente le traiettorie di vita dei bambini. In questi contesti, spesso i bambini rimangono invisibili, schiacciati tra le dinamiche adulte e le logiche criminali che pervadono la loro vita quotidiana.

Passi per l'adattamento del Programma P.I.P.P.I. alla vulnerabilità mafiosa

L'analisi delle misure di protezione avviate dal Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria nel periodo 2012-2020, nell'ambito del progetto Liberi di scegliere, ha permesso

di riconoscere e affrontare l'invisibilità dei bambini in contesti mafiosi. Questo lavoro ha evidenziato l'urgenza di focalizzare l'attenzione sui bambini come soggetti portatori di diritti e bisogni specifici. La definizione del concetto di "vulnerabilità mafiosa" come categoria di analisi ha ulteriormente permesso di mettere in luce queste dinamiche, riconoscendo i bambini non solo come vittime passive, ma come «portatori e costruttori di proprie culture e pertanto partecipanti attivi dell'organizzazione delle loro identità, autonomie e competenze attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, gli adulti, le idee, le cose, gli eventi veri e immaginari di mondi comunicanti» (Malaguzzi, 1995, p. 2). In altre parole, come soggetti attivi le cui esigenze devono essere poste al centro delle politiche di intervento.

Partendo da questi presupposti, lo studio delle azioni di cura implementate dal Protocollo Liberi di scegliere ha ispirato l'avvio di un'azione di ricerca per l'adattamento del Programma per affrontare questa specifica vulnerabilità, tenendo conto delle raccomandazioni espresse nel Protocollo Liberi di scegliere. Il Protocollo raccomanda di realizzare un accompagnamento che riconosca le specificità derivanti dall'appartenenza di uno o entrambi i genitori alla criminalità organizzata. Inoltre, per coloro che non sono direttamente coinvolti, è necessario considerare l'impatto specifico dell'agire mafioso sul percorso di crescita e sviluppo del bambino, per garantire un intervento efficace che risponda ai bisogni del bambino.

Per affrontare questa specifica vulnerabilità, nell'ambito del LEPS P.I.P.P.I., sono state intraprese diverse azioni. In primo luogo, è stata introdotta nel Quaderno di P.I.P.P.I., sezione 4 (Milani, 2022), una scheda di approfondimento sulla vulnerabilità mafiosa. Questa scheda, parte delle Schede speciali di approfondimento pensate per riconoscere la "specificità" di diverse tipologie di percorsi, offre supporto operativo alle équipes multidisciplinari (EM), tracciando linee metodologiche per la valutazione partecipativa e trasformativa e fornendo agli operatori strumenti e informazioni sul concetto di vulnerabilità mafiosa.

Successivamente, il 25 settembre 2023, è stato introdotto in RPMonline l'item "vulnerabilità mafiosa". Questo item è stato aggiunto nel preassessment, tra gli elementi che contribuiscono a generare la situazione di vulnerabilità per la famiglia, sotto la categoria "Altre situazioni di potenziale vulnerabilità", con le opzioni di risposta: "sì", "no", "non disponibile".

L'etichetta "vulnerabilità mafiosa" mira ad una duplice finalità: da un lato, denominare questa specifica forma di vulnerabilità familiare che si manifesta quando il bambino e la sua famiglia sono direttamente o indirettamente esposti al fenomeno mafioso; dall'altro, rendere visibili i bambini e le loro famiglie, al fine di pensare a un accompagnamento che tenga conto delle specificità del fenomeno mafioso.

Infine, il 19 marzo 2024, è stato proposto un seminario di approfondimento nel ciclo di webinar dedicati agli "speciali P.I.P.P.I.". Durante il webinar sono stati condivisi gli esiti della ricerca dottorale e del lavoro realizzato nelle precedenti implementazioni di P.I.P.P.I. con un target riferibile alla vulnerabilità mafiosa. Un'operatrice dell'U.S.S.M.

di Reggio Calabria ha riportato la sua esperienza nel lavoro con i bambini e le famiglie interessati da provvedimenti dell'autorità giudiziaria perché direttamente coinvolti nelle attività della criminalità organizzata. Il webinar rieditato è stato poi reso disponibile sulla piattaforma di formazione del Programma pippi.unipd.it e messo a disposizione degli operatori interessati.

Il Programma P.I.P.I., come Livello Essenziale di Prestazione Sociale (LEPS), rappresenta un avanzamento significativo verso un'azione mirata e capillare. L'adattamento del Programma al concetto di "vulnerabilità mafiosa" consente di affrontare le peculiarità delle sfide imposte da questo fenomeno e di aprire nuove prospettive di intervento.

Pur consapevoli della difficoltà di interagire con famiglie che vivono situazioni di illegalità e che agiscono con modalità violente, è fondamentale vedere, riconoscere e mettere in primo piano la distinzione tra l'identità di genitore e quella di "mafioso". Questo dialogo, che va oltre il semplice scambio informativo, deve aprirsi a una comprensione riflessiva e inclusiva delle esperienze di vita, facilitando così l'emergere di nuove possibilità e percorsi di cambiamento.

6. Conclusioni

Iniziamo con una premessa o, meglio, una lente per accompagnare, con questa provvisoria conclusione, il lettore di questo Rapporto a individuare un primo filo rosso conduttore fra alcuni dei molti dati presentati nei capitoli precedenti con il fine di rendere almeno parziale conto dei processi realizzati nel biennio 2022-2024 e degli esiti a cui questi processi sono riconducibili.

La premessa è che questo Rapporto fotografa una situazione aperta e in continua evoluzione e, dato che il movimento non è fotografabile, è evidente che esso vada considerato nella sua provvisorietà. Il finanziamento del PNRR ai 400 ATS è infatti a tutti gli effetti un finanziamento triennale a cui si affianca il finanziamento del FNPS per gli anni 2021 (P.I.P.P.I. 11), 2022 (P.I.P.P.I. 12) e 2023 (P.I.P.P.I. 13) che generano implementazioni che in buona parte si sovrappongono temporalmente tra loro. Possiamo quindi definirlo un Rapporto intermedio, che vedrà il suo completamento solo nel primo semestre 2026 quando tutte le tre implementazioni previste nel PNRR saranno concluse. I dati presentati catturano solo un momento specifico del lavoro in atto. Per meglio comprenderli è dunque utile tenere presente che è stato come fotografare l'acqua del fiume scorre e che il fiume non è ancora sfociato.

Questo continuo susseguirsi di implementazioni che iniziano e dovrebbero concludersi entro un tempo definito di 18/24 mesi, mentre altre, prima della conclusione delle precedenti, prendono avvio, generano un ritmo di lavoro coerente con i tempi di vita dei bambini (che crescono e quindi hanno bisogno di risposte puntuali e tempestive ai loro bisogni evolutivi, ciò che spiega la natura intensiva dell'approccio al lavoro con le famiglie privilegiato in P.I.P.P.I.), ma a cui solo una parte degli ATS italiani (circa 1/3) era già abituata grazie al lavoro realizzato nel decennio 2011-2021.

Il primo dato da osservare con questa lente riguarda il numero delle 4178 famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. 11. Da P.I.P.P.I. 6 a P.I.P.P.I.10 le famiglie coinvolte in ogni implementazione erano mediamente 650: l'implementazione di P.I.P.P.I. 11 ne vede un numero pari a circa 650 moltiplicato 7 volte. Ma la complessità non è data solo dall'ampliamento del numero di famiglie, quanto dal numero e dalla geografia degli ambiti territoriali sociali partecipanti. Il nostro Paese, lo ricordiamo, ha un sistema di welfare regionalizzato, nel quale la spesa sociale è iper-differenziata da Regione a Regione, da ambito a ambito. A queste differenze nelle scelte di natura gestionale e politica, si sommano le differenze geografiche (ATS piccolissimi in termini di popolazione, ma vasti in termini di ampiezza territoriale, ambiti urbani, di aree interne, montane, periferiche, costituite da decine di piccoli comuni che non hanno mai lavorato insieme, ambiti che coprono parti immense di grandi metropoli, Roma in primis, ecc.), le differenze organizzative, le differenze culturali, e molto altro. La sfida assunta per la prima volta in questa implementazione è quella di rendere esigibile il LEPS che ha lo scopo principale di garantire il rispetto sia di suddette differenze sia dell'equità del diritto, in particolare consentendo equità nell'accesso a servizi che garantiscano una risposta con base uniforme al bisogno delle famiglie che attraversano una situazione di vulnerabilità di essere accompagnate in un progetto di superamento di tale situazione per limitare l'impatto della vulnerabilità sullo sviluppo dei bambini, tagliando di fatto la radice delle disuguaglianze.

A questo proposito, si nota che dopo i 18 mesi previsti dall'implementazione, per 2.144 famiglie, pari al 51% di famiglie coinvolte, abbiamo la documentazione completa relativa a tutto il processo di lavoro, compresa la sua conclusione. Per molte altre sappiamo che il lavoro è stato realizzato, ma non documentato e questa è una criticità evidente che delinea anche una direzione irrinunciabile: il superamento della difficoltà sia nel documentare, sia nel garantire continuità ai processi di lavoro con le famiglie. Le cause sono diverse e in maggior parte strutturali: riguardano l'instabilità e il turn-over, addirittura la mancanza del personale, le disomogeneità nella formazione e nella cultura della valutazione e della documentazione, l'organizzazione dei rapporti intersettoriali tra sociale, sanitario e educativo, ecc.

Per questa ragione i dati riportati nel capitolo 4.4. sui processi formativi hanno messo in luce, tra molto altro, il grande sforzo per costruire un ponte di dialogo e riflessione solido e stabile tra ricercatori e operatori (coach e RT soprattutto) e tra operatori in tutta Italia. Il tramite è rappresentato dalla complessa organizzazione delle giornate di tutoraggio, il cui obiettivo è capacitare il sistema dei servizi anche dal punto di vista della definizione di un approccio alla valutazione gestibile da parte di ogni singola équipe, che migliori prima di tutto l'intervento, rendendolo visibile all'esterno, attraverso un uso sistematico e sostenibile della documentazione. Ognuna di queste giornate ha visto la presenza fisica di una media fra i 250 e i 300 operatori coinvolti nell'insieme dei 9 poli regionali che poi, nei loro ATS, organizzano le stesse giornate di tutoraggio con i 6506 operatori presenti nelle EM. Queste ultime sembrano essere

una realtà ancora in fieri, ma effettivamente già operante: si contano mediamente 4 operatori presenti nelle EM, con il 48% delle quali composte da quattro o più professionisti: assistente sociale (nell'84% delle EM), educatore (69%) e psicologo (47%), con la presenza o meno di altre figure, come insegnante (5%), pedagoga (4,5%) e neuropsichiatra infantile (1,4%).

I dati del postassessment di queste 2144 famiglie confermano un'elevata intensità dell'intervento, con un vasto utilizzo di tutti e quattro i dispositivi previsti dal Programma, anche in compresenza e per l'intera durata dell'implementazione. Circa il 70% dei bambini ha potuto beneficiare di almeno tre dispositivi congiuntamente e quasi la metà (47%) di almeno quattro. Grande attenzione si è concentrata sul dispositivo che collega la scuola e i nidi al progetto di ogni bambino: possiamo affermare che si rilevi una nuova ondata di attenzione al coinvolgimento di educatrici e insegnanti nel progetto dei servizi sociali e che nuove modalità di lavoro realmente collaborativo tra i settori sociali e educativo-scolastici stanno sorgendo in tutta Italia. C'è comunque ancora molto da fare perché il restante 30% di famiglie abbia effettivo accesso ai dispositivi, la cui integrazione in un progetto reale e la cui compresenza sono ciò che, come dimostrano i dati presentati, fa la reale differenza con le più tradizionali modalità di intervento. Tale integrazione spiega in buona parte anche il fatto che i dati di esito rilevati attraverso il framework de Il Mondo del Bambino attestano che per tutti i bambini coinvolti, dall'inizio alla fine della "presa in carico", si registra un miglioramento statisticamente significativo.

Nelle 2144 famiglie abbiamo rilevato forme di vulnerabilità molto diversificate fra loro. È da segnalare almeno che la povertà economica riguarda quasi il 75% delle famiglie e che stiamo rivolgendo particolare cura a forme di vulnerabilità tradizionalmente invisibili, come quelle connesse alle situazioni di trascuratezza che vivono i bambini che crescono nei contesti della criminalità organizzata, che hanno i genitori in carcere, che conoscono il fenomeno della violenza di genere, in cui ci sono i bambini più piccoli, in particolare nei primi giorni di vita, ecc.

Le criticità più evidenti riguardano, ancor più del numero di famiglie che hanno avviato ma non concluso l'intervento, il numero di ATS che non hanno neppure iniziato: sui 457 finanziati, indicati in Tabella 1 nel secondo capitolo, 419 hanno avviato il lavoro con le famiglie e inviato gli operatori alle diverse sessioni formative. Questi 38 ATS, prevalentemente concentrati in alcune Regioni del Sud, che abbiamo cercato, sollecitato, chiamato più e più volte e che non rispondono alla proposta di attivazione, pur dopo aver firmato la Convenzione o accettato il finanziamento PNRR, sono un grande punto di domanda non sull'attuazione di P.I.P.P.I. ma sull'organizzazione del sistema di welfare in generale. Le famiglie che incontriamo in P.I.P.P.I. sono spesso le "ultime della fila" e il lavoro avviato con il PNRR rende evidente che ci sono anche degli ATS che sono gli "ultimi" del sistema di welfare. Le azioni di formazione delle EM in presenza documentate nel capitolo 4 riguardano però, a partire dagli ultimi mesi, anche alcuni di questi ATS con cui stiamo lentamente e faticosamente entrando in contatto e che hanno

.....

evidentemente bisogno di un lavoro formativo personalizzato e di un rinnovamento organizzativo generale.

Importante osservare anche che il dato sui bambini che iniziano in P.I.P.P.I. in quanto già coinvolti in un progetto di tutela che ha visto il loro collocamento esterno alla famiglia, riguarda complessivamente 234 bambini, pari al 5,5% del totale. Sono invece 32 (pari all'1,5% dei postassessment disponibili) le famiglie per cui l'esito dichiarato del Programma è stato l'allontanamento di uno o più bambini del nucleo. La metà di questi allontanamenti è avvenuta all'interno di un progetto condiviso con la famiglia e nel 28% delle situazioni il progetto ha proseguito nella modalità prevista da P.I.P.P.I. oltre il T2, allo scopo di assicurare la prosecuzione di un progetto volto alla promozione dello sviluppo del bambino e al rinforzo delle competenze genitoriali e non solo alla protezione del bambino, all'interno di un percorso di co-costruzione con la famiglia, alla stregua degli altri dispositivi normalmente utilizzati nel Programma.

In estrema sintesi: i dati presentati in questo Rapporto sulla undicesima implementazione che vede la finalità di dare attuazione non più ad un programma, ma esigibilità ad un LEPS, rilevano un grande ampliamento quantitativo e qualitativo degli ATS coinvolti, delle famiglie e degli operatori, un rinnovato e importante investimento di risorse sull'insieme dei processi formativi che ha richiesto un continuo processo di programmazione, attuazione e monitoraggio di azioni formative di varia natura sia nel macrolivello, che nel micro, ossia con i singoli ATS. Le difficoltà non mancano, è evidente infatti che alcuni ATS e alcune famiglie restano indietro, ma il lavoro di capacitazione dei servizi qui documentato ci dice che più del 50% delle famiglie coinvolte ha migliorato la sua capacità di risposta ai bisogni dei bambini e le sue relazioni con la sua comunità, che più del 90% degli ATS sta lavorando, a velocità diverse, ma è seriamente ingaggiato nella sfida di garantire, effettivamente, ai bambini e ai loro genitori il superamento delle condizioni di disuguaglianza che attanagliano il loro presente affinché non mettano a repentaglio il loro futuro.

Edizione	Anni	Famiglie	Bambini	ATS	Operatori	Coach	Referenti Regionali	Referenti Territoriali
PI.PPI.1	2011-2012	89	122	10	160	20	/	10
PI.PPI.2	2013-2014	144	198	9	630	32	/	9
PI.PPI.3	2014-2015	453	600	47	1.490	104	17	47
PI.PPI.4	2015-2016	434	473	46	1.169	116	18	62
PI.PPI.5	2016-2017	508	541	50	1.387	126	18	56
PI.PPI.6	2017-2018	600	613	54	1.532	129	19	64
PI.PPI.7	2018-2020	700	726	67	1.847	200	16	109
PI.PPI.8	2019-2021	664	680	60	1.645	136	46	71
PI.PPI.9	2020-2022	775	865	79	1.966	190	51	84
PI.PPI.10	2021-2023	612	664	76	1.550	164	35	92
PI.PPI.11	2022-2024	4.178	4.245	457				
PI.PPI.12	2023-2025	3.238	3.405	465	15.082	1.722	52	741
PI.PPI.13	2024-2026	218	228	448				
Totale	2011-2026	12.613	13.360	537				

Tab. 38

I soggetti coinvolti nel Programma

* Dalla nona edizione del Programma si contano gli ATS partecipanti. Per le edizioni precedenti si contano invece le unità territoriali destinatarie dei finanziamenti, a cui può corrispondere più di un ATS; in qualche caso un ATS ha ricevuto due finanziamenti per due zone distinte dell'area territoriale di competenza. Attenzione: la classificazione SIUSS degli ambiti territoriali è quella aggiornata al 28/03/2022. Come per PI.PPI.11, anche per la dodicesima e la tredicesima implementazione del LEPS PI.PPI. il numero di famiglie corrisponde al numero di Preassessment a cui è stata collegata la scheda di almeno un bambino nella piattaforma RPMonline.

Per le edizioni da PI.PPI.11 a PI.PPI.13 non è ancora stato possibile determinare il numero di coach e referenti territoriali separatamente per implementazione.

Il numero di ATS partecipanti al Programma nel totale delle implementazioni non è esatto a causa di eventuali errori dovuti alla partecipazione di territori non corrispondenti ad Ambiti Territoriali Sociali nelle edizioni precedenti a PI.PPI.9.

Riferimenti bibliografici

- ADAMO, G., (2019). Save the mafia children: liberi di scegliere. Un modello italiano nella lotta contro la criminalità organizzata. Roma: Castelvecchi.
- BAKER, G. (2014). El Sistema: orchestrating Venezuela's Youth. Oxford: Oxford University Press.
- BARSANTI, A., BIANCHI, P., & LEVORATO, M. C. (2023). Nessuno escluso: Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa. Padova: Cleup.
- BELOTTI V. (a cura di) (2014). Bambine e bambini temporaneamente fuori dalla famiglia di origine. Questioni e Documenti, Quaderno 55, IDI. Firenze.
- BENEDICT, C. (2015). The Oxford handbook of social justice in music education / edited by Cathy Benedict ... [Et al.]. Oxford: Oxford University Press.
- BOVE C. (2012). Prospettive di pedagogia culturale nei servizi per l'infanzia. Studium Educationis, 3, 91-101.
- BRONFENBRENNER U. (1979). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino, 1986.
- BULL, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. Action, Criticism, and Theory for Music Education, v15 n1, p.120-153.
- CASCINI, F., & DI BELLA, R. (2017). Stati Generali della Lotta alle Mafie: tavolo 10, Mafie e Minori.
- CASSIO, L. with BLASKO, Z. and SZCZEPANIKOVA, A. (2021). Poverty and mindsets. How poverty and exclusion over generations affect aspirations, hope and decisions, and how to address it. EUR 30673 EN, Publisher, Publisher City.
- CHAMBERLAND C. (2021). Pour une écologie familiale forte, in Lacharité, C., & Milot, T. (2021). Vulnérabilités et familles. Les Cahiers du CEIDEF : Vol. 8. Trois-Rivières, QC: CEIDEF/UQTR, pp. VIII-XII
- CHEMI, T. (2023). Arts and Mindfulness Education for Human Flourishing. London: Routledge.
- COPPI, A., & SANDT, J. VAN DER. (2021). I cori e le orchestre universitarie oggi: Quando fare musica diventa un'esperienza trasformativa. Lucca: Libreria musicale italiana.
- CYRULNIK B. (2002). I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere. Frassinelli, Milano.
- DAIGNEAULT, P. M.; JACOB, S., (2014). Unexpected but Most Welcome. Mixed Methods for the Validation and Revision of the Participatory Evaluation Measurement Instrument, in «Journal of Mixed Methods Research», 8(1), 6-24.
- DAVIES C., WARD H. (2012). Safeguarding Children Across Services. Messages from Research. Jessica Kingslea Publishers, London.
- DOLLMAN, E. (2023). Opening Doors: Orchestras, Opera Companies and Community Engagement (p. 196). London: Routledge.
- DUNCAN G.J., BROOKS-GUNN J. (eds.) (1997). Consequences of Growing up Poor. New York: Russell Sage Foundation.
- ENGSTRÖM (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization, in Journal of Education and Work, Vol. 14, N. 1, 133 - 156.
- FERRARI M. (2004). Riflettere. In BONDIOLI A., FERRARI M. (eds.), Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi. Bergamo, Edizioni Junior.
- FIVES, A., CANAVAN, J., & DOLAN, P. (2017). Evaluation study design - a pluralist approach to evidence. European Early Childhood Education Research Journal, 25(1).
- FRANCES A. (2013). Primo non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie. Bollati Boringhieri: Torino.
- GARGIULO, A., ALTOMARE, E., & GARGIULO, A. (2017). Musicabilia: Disabilità, «El sistema Abreu» e neuroscienze. Bari: Radici Future.
- GRAY J. (2002). National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families. In WARD H., ROSE W. (eds). Approaches to Needs Assessment in Children's Services. London: Jessica Kingsley Publisher, 169-193.
- HABERMAS J. (1981). Teoria dell'agire comunicativo. Il Mulino, Bologna.
- 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.
- HENDRICKS, K. S. (2023). The Oxford Handbook of Care in Music Education. Oxford: Oxford University Press.
- HERNÁNDEZ-ESTRADA, J. L. (2012). Aesthetics of Generosity: El sistema, music education, and social change. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- KNOWLES J.C., & BEHRMAN J.R. (2005). The economic returns to investing in youth in developing countries: A Review of the Literature. Washington DC: The World Bank.
- LACHARITE C., ÉTHIER, L.S., NOLIN P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. Bulletin de psychologie, 59, 381-394.
- LACHARITE, C., ÉTHIER, L., NOLIN, P. (2006). Vers une théorie

- écosystème de la négligence envers les enfants, in «Bulletin de psychologie», 59(3).
- LASSUS, M.-P., LE_PIOUFF, M., SBATELLA, L., CHANTRAINE, G., (2015). Le jeu d'orchestre: Recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- MALAGUZZI, L. (1995). Una carta per tre diritti, in «In viaggio con i diritti dei bambini e delle bambine». Reggio Emilia: Reggio Children.
- MARTINI, A. (2009). Valutare il successo delle politiche pubbliche. Bologna: Il Mulino.
- MELLONI A. (2017). "La lezione di Dio" in don Lorenzo Milani. Mondadori: Milano.
- MERRILL, B.; WEST, L. (2012). Metodi biografici per la ricerca sociale, Milano: Apogeo.
- MILANI L. (2013). Collettiva - Mente. Competenze e pratiche per le equipe educative. SEI, Torino.
- MILANI P. (2012). La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. MINORIGIUSTIZIA n.3 settembre 2012, 111-119.
- MILANI P. (2021). Povertà e invisibilità dei bambini. Bambini, Settembre 2021, 28-32.
- MILANI, P. (2022). Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera: contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali, Erickson, Trento.
- MILANI P, SANTELLO F, BELLO A., IUS M., SERBATI S., PETRELLA A., La double invisibilité des enfants dans les 1000 premiers jours de vie. Résultats et défis de l'intervention avec des familles d'enfants de 0 à 2 ans impliqués dans le programme P.I.P.P.I. en Italie, in Lacharité, C. & Milot, T. (sous la dir. de), 2021, Vulnérabilités et familles, Les Cahiers du CEIDDEF, vol. 8, sept. 2021. Trois-Rivières, QC: Les Éditions CEIDDEF/UQTR, pp. 245-269.
- MILANI, P., RIZZO, F. (2024). Sfide pedagogiche nei processi di cura e protezione dei diritti dei bambini e dei genitori che vivono in contesti segnati dalla cultura mafiosa. In La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 338-349.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (MLPS) (2017). Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva, Roma.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (MLPS) (2019). Linee guida. I Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Roma.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (MLPS) (2021). Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 e Piano nazionale povertà 2021-2023, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- MORTARI, L.; GHIROTTI, L. (2019). Metodi per la ricerca educativa, Roma: Carocci.
- NOTARO S. (2018). Il Programma P.I.P.P.I. in Toscana, in Regione Toscana, Rimettere al centro le competenze genitoriali. Dossier di lavoro, Centro Regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Firenze, 9-11.
- NUTI, G. (2019). Pedagogia dell'appartenenza: Il ruolo dell'espressività per una piena cittadinanza delle persone con disabilità. Ottignies-Louvain-la-Neuve: EME éditions.
- O'SULLIVAN T. (2011). Decision making in social work. Palgrave McMillan, New York.
- OGDEN T., BJØRNEBEKK G., KJØBLI J., PATRAS J., CHRISTIANSEN T., TARALDSEN K., TOLLEFSEN N. (2012). Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs – a pilot study. Implementation Science, 7-49.
- ONU, (1989). Convention on the Rights of the Child, New York. PARKER.
- OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (2021). V piano nazionale d'azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- PARKER R., WARD H., JACKSON S., ALDGATE J., WEDGE P. (1991). Looking after children: Assessing Outcomes in Child care. London: HMSO.
- PAWSON R., TILLEY N. (1998). Realistic evaluation. London: Sage.
- PATTON M.Q. (1998). Alla scoperta dell'utilità del processo. Tr. It. in STAME N. (ed). Classici della valutazione. Milano, Franco Angeli, 325-336, 2007.
- REC.EU 2013/778. Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. <https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/investinginchildrenew2013.pdf>.
- RIZZO, F. (2024). Sfide e prospettive nella tutela dei diritti dell'infanzia in contesti mafiosi, Università di Modena e Reggio Emilia, a.a. 2022/2023, relatore Milani, P.; correlatore Padovani, M. <https://iris.unimore.it/handle/11380/1340069>.
- RIZZO, F., MILANI, P. (2024), Mafia Vulnerability: Caring for Parents to Ensure Children's Rights in Family and Social Contexts Affected by Organized Crime. In QTimes – webmagazine, Anno XVI - n. 4, 2024. Anicia Editore. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202411&id=rizzoetal_qtimes-jetss_ott24_1.pdf.
- 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.

SBATELLA, L., & SBATELLA, L. (2013). *Ti penso, dunque suono: Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale: Un modello di ricerca-azione*. Milano: Vita e Pensiero.

SERBATI S., MILANI P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma, Carocci.

SERBATI, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

SITÀ C., DI MASI D., PETRELLA A. (2023). *Le città visibili. La ricerca trasformativa nei laboratori territoriali*. Padova University Press, Padova.

SQUIRES J., & BRICKER D. (2009). *Ages & Stages Questionnaires[R], Third Edition (ASQ-3[TM]): A Parent-Completed Child-Monitoring System*. Brookes Publishing Company.

STAKE, R. E. (2006), *Multiple Case Study Analysis*. Guilford, NY.

STAME, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

TRINCHERO, R.; ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano: Mondadori.

TRIVELLATO U. (2009). *La valutazione di effetti di politiche pubbliche: paradigma e pratiche*. Trento, IRVAPP.

VAUGELADE A. (2001). *Una zuppa di sasso*. Babalibri, Milano.

VIRKKUNEN J., SHELLEY NEWNHAM D. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense, Rotterdam.

WARD H. (2004). *Working with managers to improve services: changes in the role of research in social care*. *Child and Family Social Work*, 9, 13–25.

WEISS C. (1997). *La valutazione basata sulla teoria: passato presente e futuro*. Tr. it. in STAME N. (ed). *Classici della valutazione*. Milano, Franco Angeli, 2007, 353-370.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, WORLD BANK GROUP (2018), *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Geneva: World Health Organization.

Publicazioni su P.I.P.P.I. 2022-2024

IUS M., SERBATI S., MILANI P. (2022), Gruppi online con bambini e genitori: la sfida nel programma P.I.P.P.I. a partire dall'emergenza sanitaria e un apprendimento per il futuro, in Elia G., Rubini A. (a cura di), Famiglie politiche sociali e prospettive pedagogiche, Lecce: Pensa Multimedia, pp.123-131.

MACI F. (2022), Costruire progetti di aiuto insieme alle famiglie: I modello della Family group conference, in Ciliberto J., Piccinin M., Le pratiche collaborative nei servizi di tutela e cura, Roma: Carocci.

MACI F. (2022), PNRR: come ci si sta organizzando nei territori? L'esperienza dell'Ambito Sud Est Milano, <http://www.lombardiasociale.it/2022/10/19/pnrr-come-ci-si-sta-organizzando-sui-territori/>

MILANI P. (2022), Valutare le competenze genitoriali o promuovere analisi ecosistemiche dei bisogni di sviluppo dei bambini?, in *Minorigiustizia*, n. 1, pp. 69-78.

MILANI P. (2022), Il viaggio di P.I.P.P.I. in Italia: contesto, ragioni e obiettivi da raggiungere, in *Ecologia della salute*, aprile 2022, pp. 33-39, http://www.aiems.eu/files/ecologia_della_salute_-_n4.pdf.

MILANI P. (2022), Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali, Trento: Erickson.

MILANI P. (a cura di), (2022), Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare. Padova: Padova University Press.

MILANI P. (2022), Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari, in Bianchi D., Ricci S. (a cura di), *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 171-187, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/manuale_di_programmazione_e_progettazione_wide285_rev.pdf.

MILANI P. (2022), Una terra di mezzo per la co-educazione, in *Cooperazione educativa*, n. 3, pp. 68-72.

MILANI P. (2023), "Ma noi lo facevamo già": innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica, in Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro, Atti Convegno Siped*, Bologna, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 335-338.

MILANI P. (2023), P.I.P.P.I.: un'azione nazionale di sostegno alla genitorialità e contrasto alle disuguaglianze, in Levorato M.C., Barsanti A. (a cura di), *Nessuno escluso. Nuove e vecchie povertà educative*, Padova: Cleup, pp. 179-188.

MILANI P. (2023), Aprirsi alle famiglie in difficoltà, in *Infanzia*, n. 24, pp.6-7.

MILANI P., RIZZO F. (2024), Sfide pedagogiche nei processi di cura e

protezione dei diritti dei bambini e dei genitori che vivono in contesti segnati dalla cultura mafiosa, in Rossini V. (a cura di), *Studi in onore di Giuseppe Elia*, Lecce: Pensa Multimedia.

MILANI P., SANTELLO S., SERBATI S., PETRELLA A., IUS M. (2022), P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi 2019-2021, Padova: Padova University Press.

MORENO BOUDON D. (2023), Sostegno alla genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni nella Politica del Reddito di Cittadinanza: Critical Best Practices di partecipazione delle famiglie (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova). IRIS - Research Padua Archive. <https://hdl.handle.net/11577/3477450>

MORENO BOUDON D., SERBATI S., BELLO A., SALVÒ A., MILANI P. (2023), PICCOLO within the Participative and Transformative Evaluation framework in the Italian anti-poverty policy "Citizenship income", in 18th World Congress for the World Association for Infant Mental Health Book of Abstracts (part 3) Tuesday 18th July 2023 (Symposium). World Association for Infant Mental Health.

MORENO BOUDON D., SERBATI S., MILANI P. (2022), Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: l'esperienza della ricerca RdC03, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 357-361.

PANZANARO L., AGNELLO M., SERBATI S., MILANI P. (2022), Il programma P.I.P.P.I. tra teoria e pratica: l'esperienza del Comune di Milano, in *Lavoro Sociale*, vol. 22, suppl. al vol. 22, 4, pp. 49-56.

PETRELLA A. (2022), Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformative, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 223, pp. 91-119.

PETRELLA A. (2022), Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo, Lecce: Pensa Multimedia.

PETRELLA A. (2023), Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo: la mappa per la comunità, in Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro, Atti Convegno Siped*, Bologna, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 647-650.

PETRELLA A., MILANI P. (2022), Alla ricerca di nuove forme di sostenibilità nel post pandemia: le comunità di pratiche tra operatori sociali e ricercatori per affrontare le trasformazioni nell'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità, in *Pedagogia e Vita*, n. 1, pp. 78-86.

RIZZO F. (2023), An army of teachers: a pedagogical approach to fight against the mafia's culture, in Court D. et al. (a cura di), *Social Justice in Multicultural Setting*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp.

254-264.

RIZZO F. (2023), Primi appunti di una ricerca sul campo per la tutela dei diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie, in Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di), Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro, Atti Convegno Siped, Bologna, Lecce: Pensa Multimedia.

RIZZO F., MILANI P. (2023), The vulnerability of the mafia families supported by Program of Intervention for the Prevention of Institutionalization (P.I.P.P.I.), Proceeding book Training school FAMILY SUPPORT SKILLS: Creating an agenda for family workforce skills research development, pp. 29-31.

RIZZO F., MILANI P. (2023), Les enfants et la mafia: une initiative italienne visant à garantir les droits des enfants dans des contextes et des familles marqués par l'ultra-violence de la mafia, in FORUM, vol. 170, n. 10.

RIZZO F., MILANI P., 2024, Mafia Vulnerability: Caring for Parents to Ensure Children's Rights in Family and Social Contexts Affected by Organized Crime/ Vulnerabilità mafiosa: prendersi cura dei genitori per garantire i diritti dell'infanzia nei contesti familiari e sociali segnati dalla criminalità organizzata, in QTimes. Journal of Education, Technology and Social culture, pp. 272-284, SSN: 2038-3282, https://www.qtimes.it/?p=file&d=202411&id=indice-anno-xvi_n-4_2024.pdf

RODRIGO M.J. (2010), Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales, Ministerio de Sanidad y Política Social, Madrid, traduzione e adattamento italiano: Bello A., Meneghel G., Morandi V., Moreno D., Milani P. (2023), Guida Buone pratiche professionali per il sostegno alla genitorialità positiva, Padova.

SALVÒ A. (2022), Tanti modi per stare insieme. Albo illustrato, Padova: Kite.

SALVÒ A. (2022), Incontrarsi, stare insieme e stare bene. Pensieri e pratiche negli incontri tra bambini e genitori che non vivono insieme. Quaderno pedagogico, Padova: Kite.

SANTELLI S., BOLELLI K., DI MASI D., IUS M., MACI F., PETRELLA A., SALVÒ A., SERBATI S., SITÀ C., MILANI P. (2023), Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Padova: Padova University Press.

SERBATI S., MORENO BOUDON D. (2023), Let's reflect together: Building capabilities through participative assessment of the child's needs. In International Perspectives on Parenting Support and Parental Participation in Children and Family Services, London: Routledge.

SERBATI S., MORENO BOUDON D., SALVÒ A., BELLO A., MILANI P.

(2022), Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, 21(2), pp. 7-21.

SERBATI S., PETRELLA A. (2022), Interventi nella domiciliarità. Educativa domiciliare, in Bianchi D., Ricci S. (a cura di), Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni, Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 272-283.

SITÀ C., DI MASI D., PETRELLA A. (2023), Le città visibili: la ricerca trasformativa nei Laboratori Territoriali, Padova: Padova University Press.

TUGGIA M. (2023), Tornare al lavoro di Mary Poppins. Quattro orientamenti per il servizio di educativa domiciliare e territoriale, in Animazione Sociale n. 6.

Il presente documento è il rapporto di ricerca di sintesi della undicesima implementazione del Programma, cui hanno lavorato Francesca Santello, Armando Bello, Katia Bolelli, Luisa Capparotto, Sara Colombini, Barbara De Simone, Diego Di Masi, Anna Farina, Tommaso Giacomini, Marco Ius, Francesca Maci, Claudia Marcellan, Verdiana Camilla Morandi, Andrea Petrella, Faustino Rizzo, Anna Salvò, Sara Serbati, Chiara Sità, Paola Milani.

L'elaborazione dati è di Francesca Santello. Paola Milani è responsabile dell'impostazione e della revisione finale. L'impostazione grafica è dello studio IDA, la realizzazione grafica è di Gaia Burlon, il coordinamento del progetto editoriale è di Ioris Franceschinis.

Un ringraziamento particolare:

- al gruppo di formazione, gestione e ricerca che ha contribuito alla realizzazione dell'implementazione: Luca Agostinetto, Armando Bello, Natascia Bobbo, Katia Bolelli, Gaia Burlon, Luisa Capparotto, Sara Colombini, Diego Di Masi, Ioris Franceschinis, Mariella Giachino, Tommaso Giacomini, Paolo Giavoni, Marco Ius, Francesca Maci, Claudia Marcellan, Verdiana Camilla Morandi, Daniela Ariadna Moreno Boudon, Andrea Petrella, Anna Salvò, Sara Serbati, Chiara Sità, Marco Tuggia, Ombretta Zanon;
- alle famiglie che hanno partecipato al Programma consentendo al sistema dei servizi di avanzare nella conoscenza di nuove metodologie di intervento;
- ai referenti di Regione, di Ambito, ai coach, ai professionisti tutti delle EM per essersi coinvolti con interesse e dedizione in questa comunità di pratiche e di ricerca;
- al Capo Dipartimento Alessandro Lombardi, Paolo Onelli e Renato Sampogna del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per la presenza costante e l'attenzione nel seguire e promuovere il percorso di P.I.P.P.I. nel Paese;
- a Marco Santagati, Luisa Caldon, Elisabetta Polato, Silvia Casella, Eleonora Ruggiu dell'ufficio ricerca, al personale tutto dell'amministrazione, alla segretaria amministrativa, Ilenia Maniero, al Direttore, Egidio Robusto, del Dipartimento FISPPA per il costante lavoro di gestione amministrativa e supporto a P.I.P.P.I.
- a Fabio Poles, Stefano Giulitti, Ilaria Fontana, Elisa Bacco, Giorgia Jerace e a tutto il personale di UniSMART - Fondazione Università di Padova.

LabRIEF
Laboratorio di Ricerca e Intervento
in Educazione Familiare
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

Università di Padova
Via Beato Pellegrino 28 , 35137 Padova
tel. +39 049 8271745
<http://labrief.fisppa.it>
<http://pippi.unipd.it>

Direzione Generale
per la lotta alla povertà e per
la programmazione sociale
Divisione III - Politiche per l'infanzia
e l'adolescenza

Via Fornovo 8 Palazzina A, 00192 Roma
tel. +39 06 46834379

Quest'opera è citabile come segue:

F. Santello, A. Bello, K. Bolelli, L. Capparotto, S. Colombini, B. De Simone, D. Di Masi, A. Farina, T. Giacomini, M. Ius, F. Maci, C. Marcellan, V. C. Morandi, A. Petrella, F. Rizzo, A. Salvò, S. Serbati, C. Sità, P. Milani, Rapporto di Valutazione. Sintesi 2022-2024. Undicesima implementazione del LEPS P.I.P.P.I. PNRR-FNPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Padova University Press, Padova.

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione -
Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Programma
di intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione

Questo Rapporto è il primo che descrive l'ingresso in P.I.P.P.I. dei 400 ATS finanziati dal PNRR e i 65 finanziati dal FNPS per le annualità 2022-2023. Il primo che vede la finalità di dare attuazione, nell'undicesima implementazione, non più ad un Programma, ma esigibilità ad un LEPS. Il primo che rileva un grande ampliamento quantitativo e qualitativo degli ATS coinvolti (da 65 in P.I.P.P.I.10 a 465 in P.I.P.P.I.11), delle famiglie (da 612 a 4178) e degli operatori (da 1550 a circa 15.000), un rinnovato e importante investimento di risorse sull'insieme dei processi formativi, di valutazione e di ricerca. Le difficoltà non mancano, è evidente infatti che alcuni ATS e alcune famiglie restano indietro, e che le condizioni di partenza degli ATS nel percorso di implementazione rivelano enormi differenze e disuguaglianze geografiche, organizzative, gestionali, ma il lavoro di capacitazione dei servizi qui documentato dice che più del 50% delle famiglie coinvolte ha migliorato la sua capacità di risposta ai bisogni dei bambini e le relazioni con la sua comunità, che più del 90% degli ATS sta lavorando, a velocità diverse, ma è seriamente ingaggiato nella sfida di garantire, effettivamente, ai bambini e ai loro genitori il superamento delle condizioni di disuguaglianza che attanagliano il loro presente affinché non mettano a repentaglio il loro futuro.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione