



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN

Culture, Formazione e Società Globale – Scienze Pedagogiche (LM-85)

Tesi di laurea

**SPEZZARE IL CIRCOLO DELLO SVANTAGGIO SOCIALE NEI NUCLEI
BENEFICIARI DI REDDITO DI CITTADINANZA.
UN APPROCCIO ECOLOGICO E CAPACITANTE.**

Relatrice: Chiar.ma Prof.ssa PAOLA MILANI

**Laureanda: ROBERTA FAORO
Matr. 1210709**

ANNO ACCADEMICO 2021-2022

Sommario

Abbreviazioni e sigle utilizzate nel testo	3
Introduzione	4
1- La povertà: dalla deprivazione di risorse alla deprivazione di capacità	7
1.1- La povertà secondo una definizione classica e i concetti di povertà assoluta e povertà relativa.....	7
1.2- La povertà oltre il possesso di risorse	7
1.3- L’approccio teorico delle capacità di Amartya Sen	8
1.4- L’approccio teorico delle capacità di Martha Nussbaum	11
1.5- La prospettiva ecologica dello sviluppo umano quale cornice dell’approccio alle capacità	15
2- Povertà: tra dati statistici e analisi del contesto	20
2.1- La povertà in numeri	20
2.1.1- La crescita delle disuguaglianze nel mondo	21
2.1.2- La crescita delle disuguaglianze in Europa	22
2.1.3- La crescita delle disuguaglianze in Italia.....	24
2.1.4- La crescita delle disuguaglianze in Veneto	28
2.2- Vulnerabilità sociale tra pandemia e quotidianizzazione del rischio	31
2.3- Le motivazioni alla base dell’aumento di vulnerabilità sociale e rischi sociali.....	35
2.4- I vulnerabili: “cittadini invisibili in esodo silente dalla cittadinanza” (Mazzoli, 2011, 15)	38
3- P.O. VerTÀ OLTRE la VulnerABILITÀ. Analisi dell’approccio alla povertà nel Reddito di Cittadinanza	43
3.1- Definizione, strumenti operativi e ratio del Reddito di Cittadinanza.....	43
3.2- Il framework teorico-pratico della povertà nel RdC	45
3.2.1- I riferimenti normativi	45
3.2.2- Analisi del nome del framework RdC	46
3.2.3- La ratio olistica del framework P.O.VerTÀ, intreccio tra beni e aree	47
3.2.4- L’area culturale.....	49
3.2.5- L’area della ricerca	55
3.2.6- L’area metodologica	58
3.2.7- L’area formativa	59
4- Il Reddito di Cittadinanza nel <i>framework</i> delle politiche di sostegno al reddito.....	61
4.1- La cornice temporale europea ed italiana delle politiche di sostegno al reddito	61
4.2- Il reddito di cittadinanza secondo il D.L. 4/2019.....	62
4.3- Percorso per il lavoro e percorso per l’inclusione sociale: aspetti comuni.....	65
4.4- La distinzione tra percorso per il lavoro e percorso per l’inclusione sociale	66
5- Gli strumenti operativi del percorso per l’inclusione sociale del RdC	68
5.1- L’analisi preliminare	68

5.2- Il Quadro di analisi.....	71
5.3- Il Patto per l'inclusione sociale.....	73
6- Ruoli, metodo e strumenti delle educatrici professionali dell'ATS Ven_04 all'interno del <i>framework</i> del RdC	77
6.1- Il ruolo educativo.....	77
6.2- I pilastri del metodo educativo con bambini-adolescenti e le loro famiglie	78
6.2.1- Il primo pilastro: concezione multidimensionale ed ecologica della genitorialità e della negligenza	78
6.2.2- Il secondo pilastro: la partecipazione dei bambini e delle famiglie	79
6.2.3- Il terzo pilastro: lo strumento. Il modello multidimensionale "Il mondo del bambino"	80
6.2.4- Il quarto pilastro: i dispositivi	96
6.2.5- Il quinto pilastro: il lavoro nell'ambiente	105
6.2.6- Il sesto pilastro: l'identità e la direzione dell'educatore	105
6.3- Analisi di un caso: l'accompagnamento di una famiglia con bambini nella progettualità del RdC.....	106
Conclusioni	114
Bibliografia	116
ALLEGATI	121

Abbreviazioni e sigle utilizzate nel testo

Ambito territoriale sociale	ATS
Analisi preliminare	AP
Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro	ANPAL
Centro per l'impiego	CpI
Decreto legge	D.L.
Decreto legislativo	D.Lgs
Decreto Ministeriale	D.M.
Equipe multidisciplinare	EP
Gestionale patti per l'inclusione	GePI
Laboratorio di Ricerca Intervento in Educazione Familiare	LabRIEF
Livelli essenziali di assistenza	LEA
Livelli essenziali di assistenza sociale	LIVEAS
Livelli essenziali di prestazione (modello) Mondo del bambino	LEP MdB
Ministero del lavoro e delle politiche sociali	MLPS
Patto per il lavoro	PaL
Patto per l'inclusione sociale	PaIS
Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione	P.I.P.P.I.
Progetti utili alla collettività	PUC
Quadro di analisi	QA
Reddito di Cittadinanza	RdC
Reddito di Inclusione	ReI
Sostegno all'inclusione attiva	SIA
Valutazione partecipativa trasformativa	VPT

Introduzione

Il presente lavoro di tesi si occupa del tema del contrasto della povertà nelle famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC), contrasto da realizzarsi secondo un approccio ecologico e capacitante rispetto ai bisogni e alle risorse delle famiglie stesse.

Attenzione particolare sarà data all'osservazione, alla valutazione educativa e alla relativa progettazione dell'intervento con i nuclei familiari beneficiari di RdC con figli di età inferiore ai 18 anni¹ e in particolare nella fascia 0-3.

Le motivazioni che mi hanno spinto a scegliere questo argomento prendono vita, innanzitutto, dall'esperienza di educatrice professionale che svolgo all'interno dell'Ufficio di Ambito per l'inclusione sociale Ven_04 di cui è capofila il Comune di Thiene (Vicenza), lavoro che mi vede impegnata insieme alle altre colleghe educatrici e alle assistenti sociali *case manager* nelle progettualità per il contrasto della povertà dei nuclei beneficiari di RdC.

Le colleghe assistenti sociali, in qualità di *case manager* hanno la titolarità del percorso di inclusione sociale dei beneficiari di RdC e, nel caso di nuclei con bambini e ragazzi, noi educatrici integriamo la loro analisi con un'osservazione e valutazione educativa dei bisogni di cura, salute, funzionamenti personali e sociali ed educazione degli stessi e dei loro familiari in relazione ad essi.

La mia esperienza lavorativa mi ha permesso di inoltrarmi nella conoscenza della *ratio* del RdC, di interrogarmi sul significato del termine povertà e sul suo contrasto e l'interesse che ne è derivato ha a sua volta accresciuto la motivazione a voler approfondire e condividere queste tematiche al fine di accrescerne la conoscenza e contribuire allo sviluppo di una comunità di pratiche fra professionisti dell'educazione.

Gli **obiettivi** del presente lavoro sono dunque innanzitutto relative all'approfondire le cause della povertà, che sono in genere multidimensionali e richiedono di considerare il contesto nel quale il nucleo è inserito per sviluppare la consapevolezza che per "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana", come richiesto dall'articolo 3 della Costituzione italiana, è necessaria sia una progettazione personalizzata e familiare, costruita a partire dai bisogni e dalle risorse del nucleo, sia una progettazione comunitaria, per tessere reti di relazioni tra soggetti pubblici, del privato sociale e cittadini, reti generatrici di idee, iniziative, servizi alla persona e in genere di cambiamento.

Inoltre, come sopra enunciato, particolare rilevanza e attenzione verrà data alla valutazione e progettazione rispetto ai bisogni educativi dei nuclei con bambini e ciò risponde all'obiettivo di

¹ Nel presente lavoro, coerentemente con le indicazioni delle Linee Guida del RdC e del Quaderno della formazione per *case manager*, non si parlerà di minori ma di bambini e ragazzi. Tale scelta è legata alla volontà di evitare l'attribuzione di un confronto o di una mancanza rispetto a qualcos'altro.

interrompere il circolo dello svantaggio sociale: attraverso azioni di prevenzione e di sviluppo di capacitazione, si può contribuire a contrastare la vulnerabilità della famiglia e a rendere così i figli autonomi e liberi di realizzare il proprio progetto di vita.

La **cornice teorico pratica** che guida e avvalora queste considerazioni è costituita in particolare dalle fonti di seguito elencate.

- Il D. L. 4/2019 istitutivo del RdC, misura unica nazionale di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale e sostitutivo del D. Lgs. 147/2017 istitutivo del Reddito di Inclusione, il cosiddetto REI.
- Il lavoro di ricerca-azione condotto dal gruppo di professionisti del LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, dell'Università di Padova in particolare in merito al coordinamento di P.I.P.P.I., Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione dei bambini che vivono situazioni familiari di forte vulnerabilità, e la collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per l'implementazione prima del REI e poi del RdC. A questo proposito, i compiti di LabRIEF consistono nel supportare la formazione degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) rispetto alla gestione locale del RdC, estendendo tra l'altro il modello di P.I.P.P.I. alle famiglie beneficiarie del REI prima e attualmente del RdC.
- I quattro Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale, ovvero il Quaderno delle Linee Guida, dell'Analisi preliminare, del Quadro di analisi e del Patto per l'inclusione sociale. Questi materiali comprendono l'analisi degli strumenti previsti dal RdC, sono stati promossi e coordinati dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e realizzati in collaborazione anche del LabRIEF.
- Un quinto quaderno, che va ad aggiungersi ai precedenti, è dedicato alla formazione dei *case manager*, ossia dei professionisti aventi la titolarità nella progettazione con i nuclei beneficiari di RdC.
- Le Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità" del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017).

Inoltre, questi lavori trovano ispirazione dalle teorie e dal pensiero di vari esponenti delle scienze sociali di ieri e di oggi, come la teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner, la teoria della capacitazione di Amartya Sen e Martha Nussbaum, l'analisi dei nuovi vulnerabili, dei rischi sociali e delle strategie per uscire dalla vulnerabilità di studiosi attuali come Nicola Negri e Gino Mazzoli.

La **struttura** della presente tesi è di seguito riportata.

Il primo capitolo è dedicato all'analisi approfondita del concetto di povertà secondo un approccio sistemico e multidimensionale che si spinge oltre al possesso delle risorse, tale definizione rappresenta la cornice concettuale imprescindibile all'interno della quale si sviluppa il presente lavoro. In particolare, è analizzato il pensiero di Amartya Sen e Martha Nussbaum alla luce della teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner.

Il secondo capitolo affronta l'analisi del contesto attuale della povertà attraverso i dati statistici e contemporaneamente un'analisi sociologica e psico sociale approfondita del fenomeno stesso della povertà. In particolare, studiosi come Nicola Negri e Gino Mazzoli porteranno la riflessione verso i nuovi vulnerabili e i nuovi rischi sociali e indicheranno la direzione da intraprendere per fronteggiare le nuove sfide, sviluppate prepotentemente con l'irruzione del Covid-19.

Il terzo capitolo, alla luce di quanto trattato nei primi due, esamina in modo analitico il *framework* "Po.Ver.TÀ oltre la VulnerAbilità", ovvero la cornice concettuale dell'approccio alla povertà interno al RdC. L'attenzione è posta in particolare nell'intreccio tra quattro ordini di beni, ovvero beni materiali, sociali e di salute, educativi e d'esistenziali e quattro aree, ossia l'area culturale, di ricerca, metodologica e formativa.

Il quarto capitolo inquadra brevemente le politiche di sostegno al reddito presenti in Italia e in altri Paesi europei, attraverso uno sguardo che dal passato giunge al presente con attenzione al passaggio dall'erogazione del mero beneficio economico all'accompagnamento di politiche attive ed esamina il contenuto del RdC secondo quanto stabilito dal D.L. 4/2019.

Il quinto capitolo è dedicato all'analisi degli strumenti operativi del percorso per l'inclusione sociale del RdC con i quali si realizza la valutazione e la progettazione multidimensionale e partecipata dei beneficiari di RdC: Analisi preliminare (AP), Quadro di analisi (QA) e Patto per l'inclusione sociale (PaIS.), strumenti legati da un rapporto di interconnessione e circolarità.

Il sesto capitolo infine riguarda il ruolo, il metodo e gli strumenti delle educatrici professionali dell'Ambito Ven_04 all'interno del *framework* RdC. Agli strumenti propri della misura, si aggiungono degli strumenti di osservazione e valutazione educativa impiegati con i nuclei con bambini e utilizzati poi per l'attivazione di dispositivi d'intervento nel lavoro di rete con realtà del Terzo settore allo scopo di progettare azioni capacitanti per il nucleo attraverso la condivisione di un linguaggio educativo condiviso.

Gli strumenti educativi in questione rimandano a quelli propri del programma P.I.P.P.I.: in primis il modello multidimensionale "Il Mondo del bambino".

All'analisi teorica fa seguito una parte pratica consistente nella compilazione degli strumenti operativi del RdC e di quelli propri dell'osservazione e valutazione educativa rispetto ad un nucleo RdC con bambini nella fascia d'età 0-6.

La conclusione del presente lavoro riprende quanto svolto nei vari capitoli e quindi le teorie e le analisi recenti sul fenomeno della povertà, l'approccio del RdC e l'analisi di una famiglia beneficiaria con bambini per evidenziare il valore aggiunto della modalità di attuazione del lavoro socio educativo da parte dell'Ufficio di Ambito per l'inclusione sociale Ven_04 di Thiene.

1- La povertà: dalla deprivazione di risorse alla deprivazione di capacità

1.1- La povertà secondo una definizione classica e i concetti di povertà assoluta e povertà relativa

Una definizione classica del termine povertà è presente nel “Dizionario di sociologia” di Luciano Gallino del 1978, qui l’autore la descrive come “una mancanza di quelle risorse necessarie a raggiungere e mantenere un livello di vita reputato decente, civile, tollerabile a lungo da un individuo, una famiglia, una comunità locale, un determinato segmento della popolazione” (Gallino, 1978, 512)

Questa condizione va definita dunque in rapporto a uno specifico contesto storico e culturale e può essere descritta come **povertà assoluta**, “quando ci si riferisce alla mancanza delle risorse indispensabili alla sopravvivenza rispetto a un paniere convenzionale di beni e servizi necessari per non cadere in uno stato di deprivazione” (Zanfrini, 2011, 47), e come **povertà relativa**, “quando il tenore di vita è inferiore a una certa soglia, calcolata in rapporto alle condizioni medie di vita in una collettività” (ibidem, 47)

Si tratta quindi di due misure basate sui consumi pro capite.

1.2- La povertà oltre il possesso di risorse

La definizione sopra riportata pone l’accento sulle risorse, ovvero sul reddito, l’abitazione, i beni prodotti per l’autoconsumo, l’insieme dei servizi a disposizione e in genere altri beni non monetari.

Al contempo, come sottolinea la statistica Stefania Porchia, le misure di contrasto della povertà si basano sul reddito, ma “è solo il quantum di denaro che ci interessa o ci sono altre misure da considerare? Nessun istituto di statistica include il valore dei servizi ricevuti dalle famiglie nella definizione delle risorse disponibili. Tuttavia, questo è un fattore molto importante e con un impatto progressivo: le persone in difficoltà economica consumano più servizi e il valore consumato ha un impatto maggiore sui redditi bassi” (Porchia, 2021, *slide 7*)

Inoltre, è necessario chiedersi se la componente che consente di discriminare la condizione di povertà da quella di benessere è data dalla sola presenza o assenza di un insieme di risorse o se invece ci siano ulteriori altri fattori da considerare ed indagare.

Il contrasto della povertà, oggetto di questo lavoro di tesi, intende per l’appunto concentrare le proprie riflessioni oltre le risorse, andando a riprendere in particolare le teorizzazioni di Amartya Sen e di Martha Nussbaum e collocandole nella prospettiva ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner.

1.3- L'approccio teorico delle capacità di Amartya Sen

Sen, economista e filosofo indiano e premio Nobel per l'economia per il suo contributo alla teorizzazione dello sviluppo e delle scelte collettive, è di importanza centrale nel campo della povertà per la sua teoria nota come l'**approccio teorico delle capacità**, *capability approach*.

Questo approccio si ritrova in opere come “La diseguaglianza” e “Lo sviluppo è libertà”, in cui si afferma come la valutazione della qualità della vita passi attraverso la considerazione delle capacità di ognuno e come questa valutazione risulti superiore rispetto a quelle di tipo utilitaristico.

Per comprendere meglio questo approccio, si può partire dalla concezione del benessere secondo Sen, concezione che qui riporto riprendendo in particolare il contenuto delle opere appena menzionate.

Il benessere è da lui inteso non come *welfare* ma come **well-being**, ovvero “star bene”, concetto che comprende fattori complementari alla considerazione del solo reddito e che ispirandosi a quello aristotelico di *eudaimonia*, ritiene che il pieno sviluppo della persona avvenga attraverso la fioritura di tutte le sue potenzialità.

Questo termine greco trova corrispondenza in inglese non nella parola *happiness* ma in *fulfillment*, ovvero piena realizzazione di sé.

Per realizzare una vita fiorente, secondo Sen, non bastano le risorse e l'utilità che da esse deriva ma occorre considerare anche i funzionamenti e le capacità.

Per **funzionamenti** (*functioning*) egli intende “ciò che una persona realmente è in grado di essere, fare o di perseguire” (Sen, 1992, 64). Ad esempio, sono funzionamenti, l'essere nutriti in modo adeguato, l'essere in buona salute, l'essere istruiti, l'avere una vita sociale soddisfacente, l'avere rispetto per la propria persona, il sentirsi sicuri, etc.

Le risorse pertanto sono i mezzi che consentono di raggiungere i funzionamenti.

Le **capacità** della persona (*capabilities*) si possono definire come “le combinazioni diverse di funzionamenti che essa è libera di conseguire” (Morlicchio, 2012, 109-110), ovvero come “la possibilità di scelta tra le innumerevoli vite possibili” (ibidem, 76).

Pertanto, afferma Sen: “Nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene” (ibidem, 76).

E ancora: “Un funzionamento è un conseguimento, mentre una capacità è l'abilità di conseguire. I funzionamenti sono, in un certo senso, più direttamente collegati alle condizioni di vita, dal momento che essi rappresentano diversi aspetti delle condizioni di vita. Le capacità invece sono nozioni di libertà, nel senso positivo del termine: quali opportunità reali si hanno per la vita che si può condurre” (Sen, 1998, 86-87)

Capacità dunque intesa non come libertà negativa, ossia assenza di impedimenti formali ma come **libertà positiva**, *positive power*, concreta abilità di fare e di essere ciò che si vuole fare ed essere.

Per comprendere questa distinzione riporto due esempi di Sen.

Relativamente al digiuno, il digiunare come manifestazione di protesta è differente dal digiunare per la mancanza di cibo. Nella prima situazione c'è la libertà di scegliere di condurre la propria vita nel modo ritenuto degno; nella seconda invece non c'è possibilità di scelta perché l'assenza di risorse economiche e la presenza di certe istituzioni e pratiche politiche e sociali limitano di fatto la libertà e impediscono lo sviluppo delle capacità individuali.

Un secondo esempio è relativo alla disabilità: due persone, una delle quali con disabilità, avranno la stessa libertà formale di accedere ad un edificio, ma non necessariamente la stessa libertà positiva perché, in caso di presenza di barriere architettoniche, la persona disabile sarà concretamente incapace di accedervi.

Scrivono Sen: "Il grado effettivo di disuguaglianza delle opportunità che le persone hanno di fronte non può essere immediatamente dedotto dall'ordine di disuguaglianza dei redditi, poiché quel che possiamo o non possiamo fare, quel che possiamo o non possiamo acquisire non dipende solamente dal nostro reddito, ma anche dalla varietà delle caratteristiche fisiche e sociali che influenzano le nostre vite e ci rendono quello che siamo." (Sen, 1992, 49)

L'approccio delle capacità è multidimensionale: parlare di povertà non significa infatti solo considerare il reddito ma anche le condizioni effettive del suo utilizzo sia a livello micro che macro.

La parola micro rimanda agli elementi propri della persona quali l'età, il genere e lo stato di salute.

Il termine macro si riferisce al contesto e quindi alle caratteristiche quali la cultura, le istituzioni locali, le norme e i valori dominanti, la collocazione geografica, l'organizzazione dei servizi e la partecipazione. Perché la crescita economica si trasformi nel benessere della popolazione è necessario garantire i funzionamenti attraverso la fornitura pubblica di alcuni beni essenziali come la sanità, l'istruzione e la sicurezza sociale. Nel 1996, in una giornata di studi dedicata alla teoria dei funzionamenti, Sen stesso sottolineava come al reddito pro-capite elevato, infatti, non corrisponde necessariamente una speranza di vita elevata: ad esempio, ad Harlem il reddito pro-capite è decisamente più elevato che nello Sri Lanka ma la speranza di vita è maggiore in quest'ultimo Paese e una spiegazione possibile consiste nel fatto, secondo lui, che la qualità dei servizi sociali e sanitari ad Harlem allora era inferiore.

In quest'ottica, la povertà si definisce come "**deprivazione di capacità**" (*capability deprivation*), o ancora "assenza di certe capacità a un livello minimamente adeguato" (Ibidem, 156), ossia mancanza di quelle capacità che permettono, considerato un determinato livello di reddito, di trasformarlo in un accettabile livello di *well-being*.

Da ciò consegue che la soglia di povertà non è data dalla scarsità del reddito ma dalla sua inadeguatezza: avere un reddito inadeguato non significa "avere un reddito inferiore a una linea di povertà fissata esogenamente, bensì un reddito inferiore a quello che sarebbe adeguato a generare i livelli richiesti di

capacità per l'individuo in questione" (Ibidem, 157), o in altre parole, un reddito che limita la libertà per la realizzazione della propria fioritura personale.

Inoltre, sulla base di questo approccio, come fanno notare Brandolini e Saraceno (Brandolini e Saraceno, 2007,11), il concetto di **povertà relativa** per Sen non è da rapportarsi a parametri stabiliti in base a determinate idee di cittadinanza e giustizia, quanto alle risorse locali al contempo disponibili e necessarie per "funzionare" in modo adeguato.

Allo stesso tempo, rispetto al concetto di **povertà assoluta**, Sen riconosce il valore assoluto dei singoli funzionamenti, come ad esempio l'"essere in buona salute", in quanto il suo valore va al di là della concreta situazione in cui la si valuta, ma la sua definizione è legata al contesto sociale e culturale e quindi, ad esempio, allo sviluppo delle cure e all'assistenza sanitaria.

Il termine **capacitazione** (*capability*) è la sintesi semantica delle due condizioni che permettono ad una persona di essere e fare, vale a dire la capacità e l'agibilità.

L'efficacia degli interventi di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale dovrebbe considerare sia le capacità delle persone, ossia le loro possibilità effettive di conseguire un obiettivo, sia l'agibilità, cioè l'esistenza delle condizioni per concretizzare tali capacità. Non è sufficiente, infatti, essere potenzialmente in grado di fare qualcosa se poi non sono presenti le condizioni realizzative.

Altro concetto importante dell'approccio delle capacità è quello di **agency**, termine con cui si indica la capacità di una persona di perseguire e realizzare, per quanto possibile, gli scopi e gli obiettivi del proprio progetto di vita. Tale concetto ha un valore intrinseco ai fini della possibilità di sfuggire alla povertà.

Su questo concetto si è concentrato anche l'antropologo indiano Arjun Appadurai, il quale ha messo in evidenza il valore della "capacità di aspirare" nel realizzare un cambiamento delle condizioni di vita degli abitanti degli *slums* di Mumbai. Come scrive Appadurai: "I membri più poveri della società, proprio a causa della loro scarsa opportunità di esercitarsi in questa capacità di navigare (perché la loro situazione permette meno sperimentazioni e di conseguenza ha meno riserve di futuri alternativi) hanno un orizzonte di aspirazioni più fragile." (Appadurai, 2004, 23).

La difficoltà di immaginare altri scenari alternativi facilita il conseguente insorgere di sentimenti di scarsa autoefficacia e dunque di autosvalutazione e attribuzione di un'etichetta negativa.

E dunque, come afferma Marinella Sclavi, la persona così classificata "finirà col trovare più facile adeguarsi a queste etichette che non ingaggiare un'estenuante battaglia di controdefinizione. Le etichette e i comportamenti sociali di cui sono il riflesso diventano così profezie che si autoadempiono" (Sclavi, 2003, 197)

Risulta fondamentale, pertanto, sostenere e potenziare questa capacità di aspirare così da costruire, come direbbe Marianella Sclavi, delle contronarrazioni.

Come sottolineato da G. Corrado, "l'impostazione di Sen ha cambiato e sta cambiando il modo di intendere il benessere e le condizioni di deprivazione. Gli effetti sono evidenti sul fronte delle politiche

nazionali e internazionali che non limitano più l'attenzione agli aspetti economici, ma tengono conto di altri meccanismi sottostanti ai processi che conducono a vivere una buona vita.” (Corrado, 2014, 8).

E come mostrerò più avanti, l'attenzione verso una valutazione multidimensionale del benessere si ritrova anche nello strumento dell'analisi preliminare svolta dai case manager del Reddito di Cittadinanza. Questo strumento, “al fine di identificare i bisogni della famiglia ed orientare il successivo percorso, integra le informazioni sui componenti del nucleo e sulla situazione economica del nucleo stesso con ulteriori informazioni volte ad identificare eventuali specifici fattori di vulnerabilità. Le aree di osservazione sono: bisogni di cura, salute e funzionamenti; situazione economica; situazione lavorativa e profilo di occupabilità; educazione, istruzione e formazione; condizione abitativa; reti familiari, di prossimità e sociali.” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019 b, 4)

1.4- L'approccio teorico delle capacità di Martha Nussbaum

Nel testo “Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil.” la filosofa statunitense Martha Nussbaum scrive: “L'approccio delle capacità si rileva come un'alternativa all'approccio del Pil [...]. L'approccio delle capacità è stato elaborato nel contesto della politica dello sviluppo internazionale, con un'attenzione particolare per le nazioni che stanno lottando per migliorare la loro qualità della vita. [...]. Tutte le nazioni sono paesi in via di sviluppo, nel senso che racchiudono problemi di sviluppo umano e lotte per una qualità della vita pienamente adeguata e per una giustizia minima. Tutte stanno fallendo l'obiettivo di garantire dignità e opportunità ad ogni loro membro: e dunque tutte hanno bisogno dell'approccio delle capacità.” (Nussbaum, 2011, 24).

E sempre nella stessa opera, nel presentare l'approccio, Nussbaum pone l'accento sul fatto che “l'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno. È incentrato sulla scelta o libertà, ritenendo che il bene fondamentale delle società consista nella promozione per le rispettive popolazioni di un insieme di opportunità, o libertà sostanziali, che le persone possono poi mettere in pratica o meno [...]. Quindi l'approccio punta al potere di definizione di sé delle persone.” (Nussbaum, 2011, 24)

In Nussbaum, a differenza che in Sen, l'approccio supporta la costruzione di una teoria della giustizia sociale di base e quindi presenta i concetti aggiuntivi di dignità umana, di soglia di capacità e di liberalismo politico. Questo però non significa che Sen non consideri le problematiche legate alla disuguaglianza e che il suo approccio non abbia un valore normativo, semplicemente il suo focus d'interesse consiste nel ritenere la capacità il criterio da privilegiare per la valutazione complessiva della qualità della vita di una nazione, valutazioni che Nussbaum, all'interno della cornice del liberalismo politico, non realizza.

Tornando al concetto di capacità, secondo Nussbaum, si tratta di “un concetto esigente” (Nussbaum, 2002, 83) e lei distingue tre tipi di capacità: **capacità di base**, interne e combinate.

Le prime corrispondono alle capacità innate e sono alla base dello sviluppo di capacità più complesse e del senso morale.

Le **capacità interne** sono le caratteristiche degli individui rappresentate dalla personalità, dallo sviluppo intellettuale ed emotivo, dalle condizioni di salute, dalle capacità di percezione e di movimento e dagli insegnamenti acquisiti. Si tratta di elementi non fissi, bensì dinamici della persona e che si sviluppano dall'interazione con l'ambiente circostante facendo sì che le capacità innate si possano manifestare concretamente. Per esempio, una donna adulta ha la capacità innata di parlare in pubblico ma, solo se libera da condizionamenti sociali o da regimi oppressivi, questa capacità può tradursi in capacità interna. Una società capacitante è interessata a promuovere lo sviluppo delle capacità interne con azioni di promozione e potenziamento dell'istruzione, della salute fisica ed emotiva, della cura familiare, del sistema educativo e di altre dimensioni legate alla fioritura umana.

Infine, le **capacità combinate** sono quelle che Sen chiama semplicemente capacità, ovvero le libertà sostanziali di realizzare combinazioni alternative di funzionamenti.

E quindi quelle il cui esercizio è reso possibile da condizioni economiche, sociali, politiche e familiari favorevoli. Per Nussbaum sono proprio queste ultime che concorrono alla valutazione del livello di benessere perché è da esse che deriva l'*agency*.

“Una società potrebbe benissimo produrre capacità interne ma limitare le opportunità per le persone di funzionare in sintonia con tali loro capacità.” (Nussbaum, 2011, 29)

Ad esempio, persone con capacità interna di partecipare alla vita politica possono non possedere la capacità combinata per esempio in quanto migranti senza diritti legali; allo stesso modo alla capacità interna di espressione di idee politiche o di professione di religione possono non corrispondere le relative capacità combinate perché represses dal governo locale e via discorrendo.

Essendo, secondo la filosofa, le capacità combinate il risultato della somma delle capacità interne e delle condizioni sociopolitiche- economiche in cui si realizza l'effettiva scelta dei funzionamenti, a livello concettuale, non è pensabile una società che realizzi capacità combinate ma non capacità interne.

Però, come sottolinea Nussbaum, “si potrebbe immaginare una società che operi bene nel creare contesti di scelta in molti ambiti ma non istruisca i suoi cittadini né favorisca lo sviluppo delle loro capacità mentali. Alcuni stati indiani sono proprio così: aperti a coloro che vogliono partecipare ma refrattari nel predisporre l'assistenza sanitaria e l'istruzione di base che mettono concretamente le persone in grado di farlo. In tal senso, propriamente, si direbbe che in questa società sia stato fatto qualcosa di giusto, anche se non sono state sviluppate né le capacità interne né quelle combinate.” (Ibidem, 29-30)

Nussbaum, inoltre come sopra menzionato, integra il concetto di capacità di Sen andando a definire una lista di capacità centrali e relative soglie minime che permettono di avere una vita dignitosa.

Questa lista (Nussbaum, 2011, 39-40), di seguito esposta, può ritenersi un esempio di sviluppo di metodi partecipativi funzionali anche a giungere a una nuova definizione di povertà, in quanto è il prodotto di molti incontri tenuti da Nussbaum con gruppi di donne in varie parti del mondo.

1. “Vita”: vivere una vita di normale durata.
2. “Salute fisica”: godere di buona salute, anche riproduttiva, di un’alimentazione e abitazione adeguate.
3. “Integrità fisica”: essere liberi di spostarsi, essere protetti contro ogni forma di violenza, poter godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.
4. “Sensi, immaginazione, pensiero”: poter immaginare, pensare, ragionare in modo propriamente umano, avere un’istruzione adeguata, esprimersi liberamente, fare esperienze positive.
5. “Sentimenti”: poter provare attaccamento verso gli altri e gli oggetti e in genere sentimenti giustificati, proteggere il proprio sviluppo emotivo da paure eccessive.
6. “Ragion pratica”: avere la capacità di distinguere il bene dal male e di programmare la propria esistenza.
7. “Appartenenza”: riuscire a vivere con gli altri in modo tollerante ed empatico e al contempo assertivo.
8. “Altre specie”: aver cura del mondo naturale e vegetale.
9. “Gioco”: poter godere di attività ricreative divertenti.
10. “Controllo del proprio ambiente”: avere sia un controllo politico attraverso la partecipazione politica e la libertà associativa e di parola che materiale con la libertà di possedere beni, di ricercare e mantenere un lavoro.

Nussbaum afferma che queste capacità centrali “hanno importanza e valori intrinseci” (Ibidem, 42) ma al contempo è difficile stabilire una soglia minima per ciascuna di esse valida a livello universale e pertanto “stabilire la soglia con precisione è compito di ogni nazione e, entro certi termini, è ragionevole per le nazioni farlo in maniera diversa, tenendo conto della propria storia e delle proprie tradizioni” (Ibidem, 46).

Potrebbero anche esserci dei conflitti, per esempio, come sottolineato dalla studiosa sempre nella medesima opera, tra il diritto dei bambini all’istruzione e la necessità di farli lavorare per sopravvivere, in questo e in altri casi sta alla nazione immaginare e adottare delle soluzioni che permettano di preservare la possibilità di andare a scuola e garantire al contempo orari flessibili e un pasto nutriente, scelta per esempio adottata nello stato del Kerala in India.

Quindi, considerando la povertà come deprivazione di capacità, si può sostenere che Nussbaum concepisca la povertà assoluta in riferimento al venir meno del soddisfacimento minimo delle capacità che permettono una vita dignitosa e la povertà relativa in riferimento alle condizioni per il loro soddisfacimento.

Un’ultima osservazione riguarda il discorso che Nussbaum nel testo “Creare capacità” fa in merito al contributo di Jonathan Wolff e Anver De-Shalit con l’opera *Disadvantage*.

Questi studiosi sostengono l'approccio delle capacità e lo arricchiscono con alcuni concetti.

La **sicurezza delle capacità** è il primo di questi concetti e consiste nella garanzia della disponibilità futura di una certa capacità: questa sicurezza è di importanza centrale per il godimento delle capacità centrali. Ad esempio, nel racconto che Nussbaum nel testo sopra menzionato realizza in merito a Vasanti, una giovane indiana che scappa dal marito alcolista e violento rifugiandosi presso la famiglia d'origine, il prestito che lei riceve da un'organizzazione non governativa locale che aiuta le donne povere le ha garantito sicurezza a differenza di quello dato dai fratelli perché, attraverso il regolare lavoro, ha potuto restituire quanto ricevuto e anche risparmiare.

Gli altri due concetti rilevanti introdotti da questi studiosi sono il “**funzionamento fecondo**” (*fertile functioning*) e “**lo svantaggio corrosivo**” (*corrosive disadvantage*).

Il funzionamento fecondo facilita lo sviluppo di altre capacità correlate, mentre lo svantaggio corrosivo ne preclude la fioritura. Per esempio, nella storia di Vasanti, la disponibilità del prestito ha costituito un funzionamento fecondo che le ha permesso di proteggere la propria integrità fisica, di lavorare, di godere di benessere emotivo, di partecipare alla vita politica, di stringere rapporti significativi e di migliorare l'autostima. Invece un fattore di svantaggio corrosivo per Vasanti è stato costituito dalla soggezione alla violenza del marito, con conseguente compromissione della sua salute fisica ed emotiva, dell'autostima, del senso di appartenenza alla comunità e così via.

1.5- La prospettiva ecologica dello sviluppo umano quale cornice dell'approccio alle capacità.

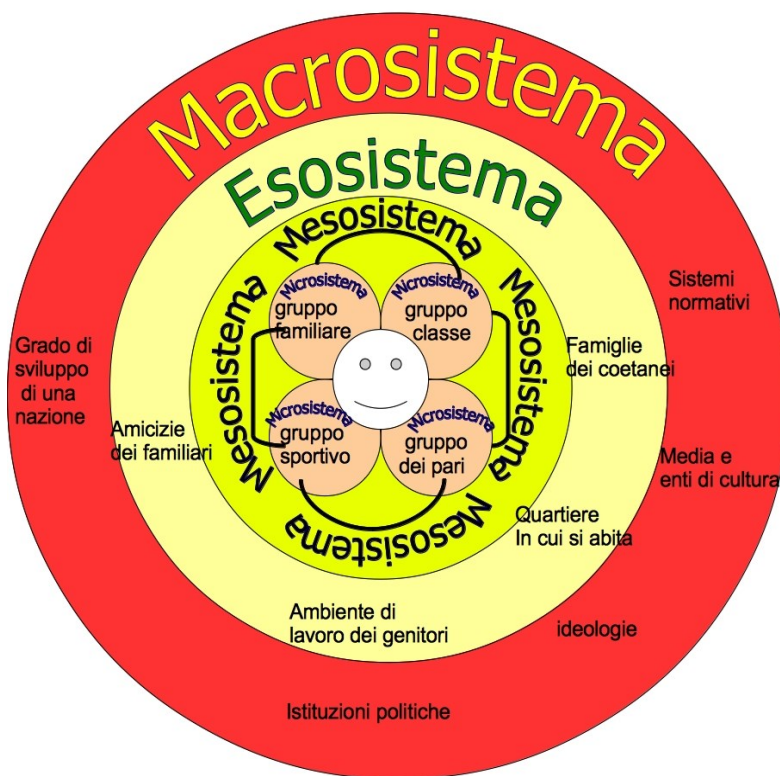


Figura 1. La teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner, secondo il modello elaborato nel 1989.

Nelle osservazioni di Sen e Nussbaum si ritrova un continuo rimando all'interdipendenza tra la persona e il suo contesto di vita.

Si è visto come per questi autori il benessere della persona sia la risultante di risorse, funzionamenti e capacità e come con ciò si metta in risalto quindi la necessità di una continua lettura multidimensionale e sistemica del benessere della persona stessa.

E questa lettura trova nella teoria bio-socio-ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner una cornice completa di spiegazione.

Lo psicologo russo Bronfenbrenner (1917-2005), richiamandosi allo psicologo sociale Kurt Lewin (1890-1947), elabora nel 1979 la teoria dei sistemi ecologici dello sviluppo umano, in seguito definita più precisamente teoria bio-socio-ecologica dello sviluppo umano.

Lewin, con la sua celebre equazione $C = f(P; A)$ (Lewin, 1935, 73) aveva affermato come il comportamento di una persona si sviluppi in funzione dell'interazione tra la sua personalità con l'ambiente, ma, osserva Bronfenbrenner, fino a quel momento, tanto nella teoria quanto nella pratica, si riscontrava una marcata asimmetria nella ricerca con una focalizzazione sulla persona e una rudimentale caratterizzazione dell'ambiente. (Bronfenbrenner, 1979, 47)

In questa teoria, invece, lo studioso propone una cornice per comprendere lo sviluppo di un essere umano nel contesto di vita dando pari importanza ad entrambi i termini dell'equazione.

Come scrive Paola Milani, tale modello “offre un modello esplicativo del fenomeno dell’impatto della famiglia sullo sviluppo umano, dimostrando che la qualità delle relazioni tra genitori e figli è in realtà il prodotto delle relazioni che si intrecciano tra vari sistemi [...] che compongono la sua ecologia, quali l’epoca storica, le culture, la geografia, le relazioni sociali formali e informali in cui si costruiscono le relazioni nelle diadi genitori-figli e nei sistemi familiari stessi” (Milani, 2018, 51).

L’ecosistema della persona è formato da almeno sei ambienti legati tra loro da relazioni non gerarchiche ma di interdipendenza e rappresentati da cerchi concentrici.

Al centro è posto l’**ontosistema**, ovvero le caratteristiche biologiche della persona, quali l’età, il genere e la provenienza etnica ed inoltre il suo temperamento.

“I petali del fiore-persona” rappresentano i **microsistemi**, ognuno dei quali si definisce come “uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l’individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete” (Ibidem, 55).

I principali microsistemi nella vita di un bambino sono il gruppo familiare, il gruppo scuola, il gruppo dei pari ed eventualmente il gruppo sportivo. Nella versione del 2005, Bronfenbrenner introduce tra i microsistemi anche l’interazione non solo con persone ma anche con simboli, come ad esempio guardare un libro illustrato o un video e leggere un libro.

Un microsistema si può analizzare considerando i seguenti elementi: le attività molar, ossia aventi uno scopo per chi le esegue (ad esempio leggere un libro), i ruoli presenti (ad esempio genitori, figli, fratelli), la struttura interpersonale costituita da una diade o da più persone e influenzata dalla relazione di uno dei suoi membri con altre persone, il grado di reciprocità nel rapporto e la struttura del potere.

“Un **mesosistema** comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipa attivamente (per un bambino, ad esempio, le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze di casa sua; per un adulto, quelle tra famiglia, lavoro e vita sociale).

Un mesosistema è quindi un sistema di microsistemi. Si forma e si estende ogniqualvolta l’individuo che cresce entra a far parte di una nuova situazione ambientale”. (Ibidem, 60)

Quando un bambino inizia la scuola dell’infanzia, prende vita un mesosistema dato dai collegamenti tra il microsistema della famiglia e quello della scuola.

Si ha un mesosistema con collegamenti multipli quando entrano in gioco altre persone. Per esempio, sempre in riferimento a famiglia e scuola, un genitore va al colloquio con gli insegnanti, partecipa al consiglio di classe, riceve informazioni da altri genitori e dalla segreteria della scuola.

Collegamenti multipli e partecipazione attiva e prolungata di queste altre persone conferiscono maggiore rilevanza ai mesosistemi.

“Un **esosistema** è costituito da due o più situazioni ambientali di cui l’individuo in via di sviluppo non è un partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono determinati da, ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l’individuo stesso”

In altri termini, l’esosistema incide in uno dei microsistemi della persona in via di sviluppo o è da esso influenzato.

Ad esempio, il lavoro dei genitori incide sul tempo a disposizione per i figli e sullo stato d’animo dei genitori verso i figli stessi. Al contempo, i problemi di salute dei figli possono influenzare il lavoro dei genitori determinando loro assenze e difficoltà ad impegnarsi.

Altri esosistemi sono per esempio costituiti da:

- la rete di amici dei genitori, in quanto tale rete può fornire consigli e aiuto nella crescita dei figli o al contrario può subire un allentamento nel caso in cui i genitori abbiano, per esempio, un figlio con una disabilità mentale;
- i servizi sociali a cui i genitori possono rivolgersi per ricevere supporto;
- le istituzioni comunitarie (come la chiesa, la Moschea, le associazioni di connazionali) o i servizi di volontariato come la Caritas a cui i genitori possono partecipare e ricevere sostegno.

Si può affermare che un’osservazione attenta e un potenziamento delle influenze positive tra microsistemi ed esosistemi comporta a sua volta un potenziamento del benessere delle persone perché migliora l’accesso a risorse, funzionamenti e capacità.

Di seguito degli esempi per chiarire quanto appena affermato.

Se si pensa ad un corso di italiano per stranieri, esso costituirà un microsistema per la mamma che lo frequenta e un esosistema per i suoi familiari, gli insegnanti delle scuole frequentate dai suoi figli e in genere per coloro i quali si relazionano con questa persona.

La partecipazione al corso d’italiano ha un’influenza positiva in questi microsistemi ed esosistemi perché questa mamma mostrerà maggiore consapevolezza e partecipazione alla vita scolastica del figlio e in genere al processo di integrazione nel contesto locale.

Riprendendo i concetti della teoria delle capacità, la presenza del Centro Provinciale Istruzione adulti o di un’associazione di volontariato che organizza corsi di italiano per stranieri costituiscono delle risorse necessarie per accedere al funzionamento dell’essere istruiti.

Al contempo, per acquisire questo funzionamento serve che questa persona posseda la concreta opportunità di andare a scuola e ciò significa, ad esempio, che la frequenza non le venga impedita dalla famiglia e che sia presente chi si prende cura dei figli mentre lei è a scuola. Questo aiuto lo può ritrovare nel microsistema famiglia stesso o in esosistemi come la scuola frequentata dai figli, il servizio di custodia bambini gestito da volontari della scuola d’italiano e così via.

La persona che beneficia del corso e coloro i quali in vari modi fanno parte di microsistemi o esosistemi possono fornire una narrazione di questi processi e, a vario titolo, possono contribuire alla promozione

di buone pratiche che facilitino l'accesso all'istruzione linguistica e quindi anche il contrasto della povertà educativa.

E ancora, l'attivazione della rete di famiglie solidali disposte, dopo adeguata formazione, a dare qualche ora o giornata di sollievo dai carichi di cura a famiglie con figli disabili incide positivamente sui microsistemi familiari di queste ultime famiglie e di rimando ha degli effetti positivi sugli ecosistemi delle stesse famiglie solidali.

Le famiglie con figli con disabilità potranno così ritrovarsi con la capacità e quindi la concreta opportunità di trascorrere del tempo libero con gli altri figli, dedicarsi alla propria cura personale e vivere e riappropriarsi serenamente dei ruoli familiari.

Al contempo le famiglie solidali, che rappresentano degli ecosistemi per le famiglie con disabilità, accresceranno le loro conoscenze e competenze intrapersonali e interfamiliari e potranno essere promotrici di queste buone pratiche all'interno della comunità. Anche le stesse famiglie che direttamente beneficiano del sostegno potranno testimoniare questo aiuto e contribuire alla loro diffusione.

L'intento di questi esempi era di mostrare le influenze tra microsistemi ed esosistemi, ma inoltre emergono anche quelle dei mesosistemi, ovvero le connessioni tra microsistemi come tra la famiglia e la scuola d'italiano a cui la persona che frequenta il corso di lingua italiana appartiene ed è presente il riferimento all'ultimo e più esterno livello del sistema, **il macrosistema**.

“Il macrosistema consiste nelle congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro-meso- ed esosistema) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze” (Ibidem, 60).

Dunque, il macrosistema è una sorta di modello culturale generale rappresentato da fattori quali le istituzioni politiche, le ideologie, i sistemi normativi, gli enti di cultura, i sistemi mediatici e il grado di sviluppo di una nazione. Esso è influenzato da valori, stili di vita, risorse, opportunità e rischi presenti negli altri sistemi e a sua volta influisce sulla progettazione delle strutture sociali e delle attività a livello più concreto. In questa definizione, il concetto di macrosistema non si riferisce solo ad un qualcosa che è presente in un certo momento ma anche ad un qualcosa che potrebbe “comprendere schemi possibili relativi al futuro che si riflettono nel modo di vedere di capi politici, pianificatori sociali, filosofi e scienziati sociali impegnati nell'analisi critica e nella modificazione sperimentale dei sistemi sociali esistenti” (Ibidem, 61).

Ognuno di questi ambienti è inoltre collocato in un ambiente storico, il **cronosistema**, che risente del contesto presente ma anche del passato e dell'immaginario futuro e il senso degli eventi della vita è da considerare in rapporto sia al tempo individuale e quindi come avanzare dell'età, sia al tempo storico che all'interazione quindi tra le due dimensioni. Ad esempio, l'emigrazione può comportare un effetto diverso a seconda dell'età in cui si è lasciato il proprio Paese.

La teoria di Bronfenbrenner non descrive dei sistemi statici, ciò sarebbe contraddittorio rispetto al concetto stesso di sviluppo umano.

“Lo **sviluppo umano** è il processo attraverso il quale l’individuo che cresce acquisisce una visione dell’ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell’ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi nella forma e nel contenuto” (Ibidem, 63).

Le due parole chiave in questa definizione che aprono ad importanti considerazioni sono “visione” e “attività”. La prima si riferisce ad una conoscenza sempre maggiore delle caratteristiche dei vari sistemi e dei modi in cui quelli più esterni condizionano quelli in cui si è parte attiva. Il secondo termine rimanda alle azioni finalizzate ad agire efficacemente nei vari sistemi con lo scopo di conservarli o modificarli per avvicinarli ai propri desideri.

In conclusione, avere consapevolezza delle influenze tra i livelli del sistema, permette agli operatori sociali compresi quelli impegnati nel contrasto della povertà intesa in senso multidimensionale, di realizzare con le persone degli interventi che rafforzino positivamente i microsistemi, i mesosistemi e gli esosistemi e così facendo di agire con la comunità, intesa come comunità educante, e quindi anche sul macrosistema.

Il macrosistema, come sottolinea Bronfenbrenner, non è statico: il “modo di vedere” costruisce la realtà e quindi le narrazioni e le contronarrazioni della realtà possono facilitare o ostacolare la capacità immaginativa del singolo e della comunità e quindi la caratteristica peculiare dell’uomo, ossia la sua capacità di progettazione, ovvero di trasformazione e miglioramento che si esplica in quelle che lo studioso chiama per l’appunto “attività”.

2- Povertà: tra dati statistici e analisi del contesto



Foto tratta da “Disuguitalia”. Rapporto di Oxfam Italia sulle disuguaglianze

2.1- La povertà in numeri²

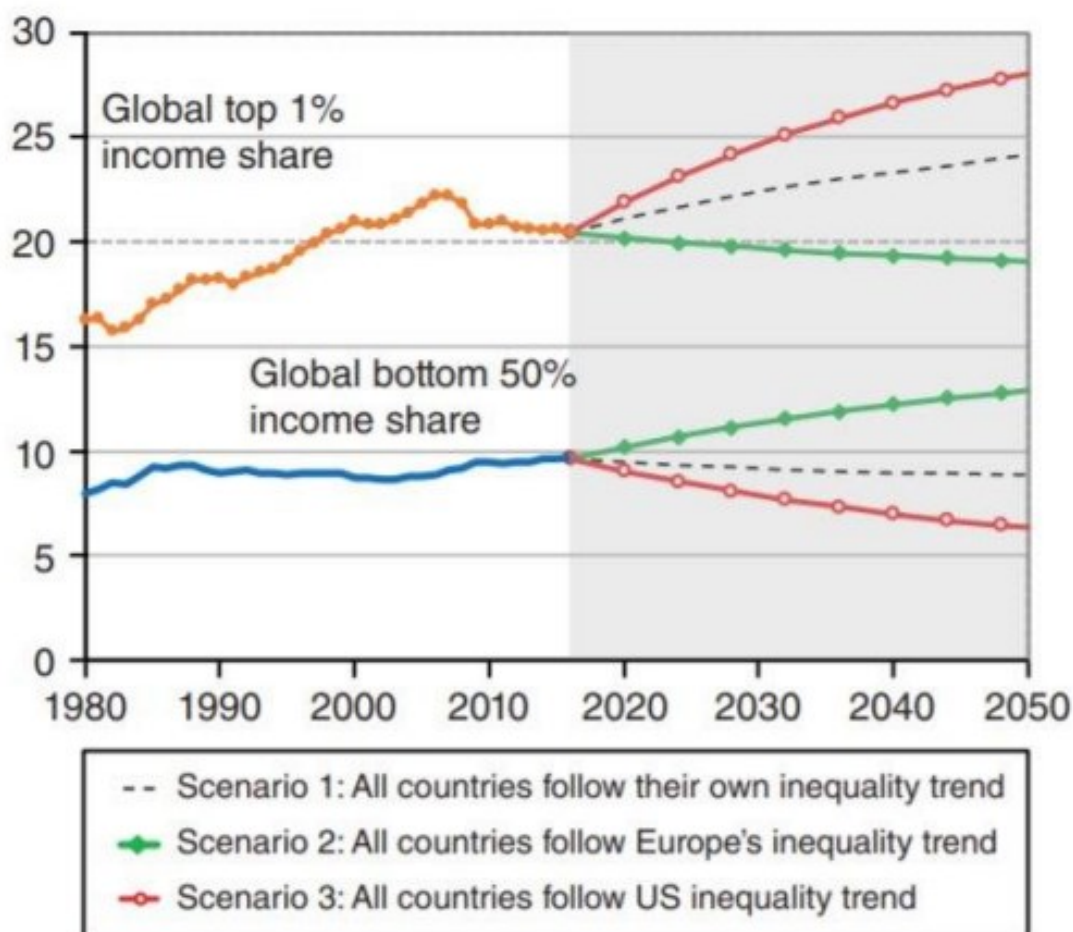
I dati statistici di seguito riportati sono tratti dalle slide presentate dalla dott.ssa Stefania Porchia all’incontro formativo del percorso Bussola “Nuove coordinate per l’Ambito Territoriale Sociale” (09/02/2021), percorso promosso all’interno della DGR 865/2020 “Una rete di opportunità: percorsi per il rafforzamento degli Ambiti Territoriali Sociali” e rivolto agli operatori pubblici e agli Enti del Terzo Settore dell’Ambito Ven_04

² I dati statistici sono tratti dalle slide presentate da Stefania Porchia all’incontro formativo “Nuove coordinate per l’Ambito Territoriale Sociale” del 09/02/21

2.1.1- La crescita delle disuguaglianze nel mondo

Figura 1. Percentuale di reddito globale detenuta dal 50% più povero e dall'1% più ricco

(fonte: wid.world)



I dati raccolti sono relativi al periodo tra il 1980 e il 2016 ed evidenziano come:

- la percentuale di reddito globale (indicata sull'asse delle ordinate) detenuta dal 50% più povero sia cresciuta in maniera poco sensibile passando da circa l'8% al 10%;
- mentre quella detenuta dall'1% più ricco in primis è pari circa al doppio rispetto a quella detenuta dal 50% più povero ed inoltre in questo intervallo di anni è cresciuta molto passando da circa il 16% a più del 20%, passando per il 23% circa.

Inoltre, il grafico mostra una proiezione della situazione tra il 2016 e il 2050 secondo tre possibili scenari.

- Scenario 1: tutti i Paesi seguono il proprio andamento dell'ineguaglianza (linea tratteggiata). La percentuale di reddito globale detenuta dal 50% più povero tenderà a diminuire con un andamento poco sensibile simile a quello che l'aveva vista crescere; mentre continuerà ad aumentare secondo lo stesso delta di differenza la percentuale di reddito globale detenuta dall'1% più ricco.

- Scenario 2: tutti i Paesi seguono l'andamento dell'ineguaglianza dell'Europa (linea verde)
La percentuale di reddito globale detenuta dal 50% più povero tenderà ad aumentare in modo sensibile, mentre la percentuale di reddito globale detenuta dall'1% più ricco diminuirà anche se in maniera poco sensibile.
- Scenario 3: tutti i Paesi seguono l'andamento dell'ineguaglianza degli Stati Uniti (linea rossa)
La percentuale di reddito globale detenuta dal 50% più povero diminuirà in modo sensibile, mentre la percentuale di reddito globale detenuta dall'1% più ricco aumenterà in modo esponenziale.

Il grafico mostra dunque che lo scenario dell'ineguaglianza in Europa prospetta per il futuro minori diseguaglianze, anche se rimane ampia la forbice tra la percentuale di reddito globale detenuta dal 50% più povero (corrispondente circa al 13%), e quella detenuta dall'1% più ricco (corrispondente circa al 19%)

2.1.2- La crescita delle diseguaglianze in Europa

“Post crisi economica si riducono i tassi di povertà ma le diseguaglianze aumentano e pesano in particolare sulle famiglie con figli e monogenitoriali e sul genere femminile. La diseguaglianza non è solo economica, si parla di esclusione sociale ed ha molto a che fare con il rapporto tra centro e periferie” (Porchia, 02/2021, slide 12).

Figura 2. La disuguaglianza di reddito in Unione Europea (fonte Oxfam Italia)



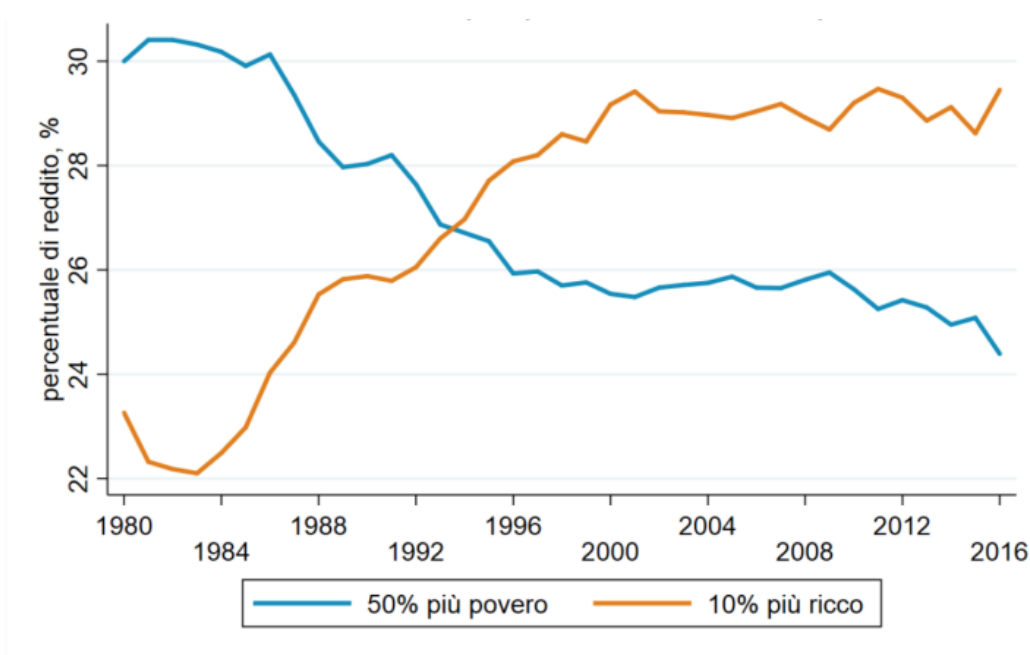
La disuguaglianza nel reddito disponibile è espressa in valori percentuali secondo il coefficiente di Gini: le variazioni cromatiche dal giallo al rosso indicano un aumento della disuguaglianza.

Dalla rappresentazione si nota che i Paesi dove è presente una minore disuguaglianza sono la Svezia, la Finlandia, il Belgio, i Paesi Bassi, la Repubblica Ceca, la Slovacchia e la Slovenia; mentre una maggiore disuguaglianza si riscontra in Romania, Bulgaria, Grecia, Lituania, Lettonia e Portogallo.

L'Italia si colloca nella fascia immediatamente prima di quella corrispondente alla maggiore disuguaglianza.

2.1.3- La crescita delle disuguaglianze in Italia

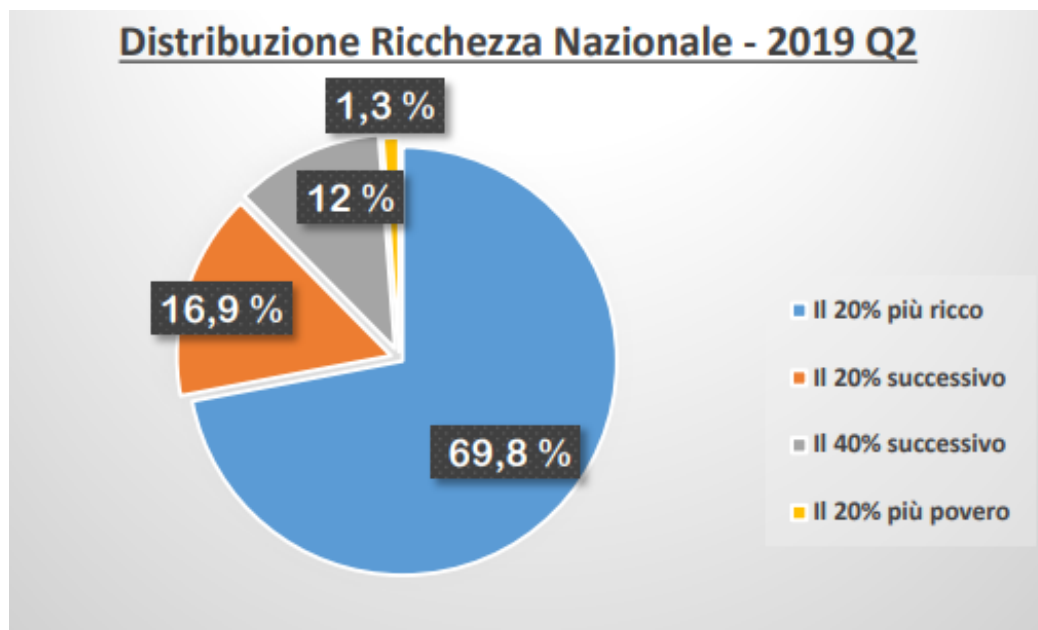
Figura 3. Percentuale di reddito Nazionale detenuta dal 50% più povero e dal 10% più ricco in Italia



Il grafico mostra come nel periodo tra il 1980 e il 2016 la percentuale di reddito posseduta dal 50% più povero sia scesa dal 30% al 24,5 % circa; mentre la percentuale di reddito posseduta dal 10% più ricco è aumentata con una delta di differenza ancora maggiore, passando dal 23,5% circa al 29,5 %circa

Figura 4. Distribuzione della ricchezza Nazionale nel 2019

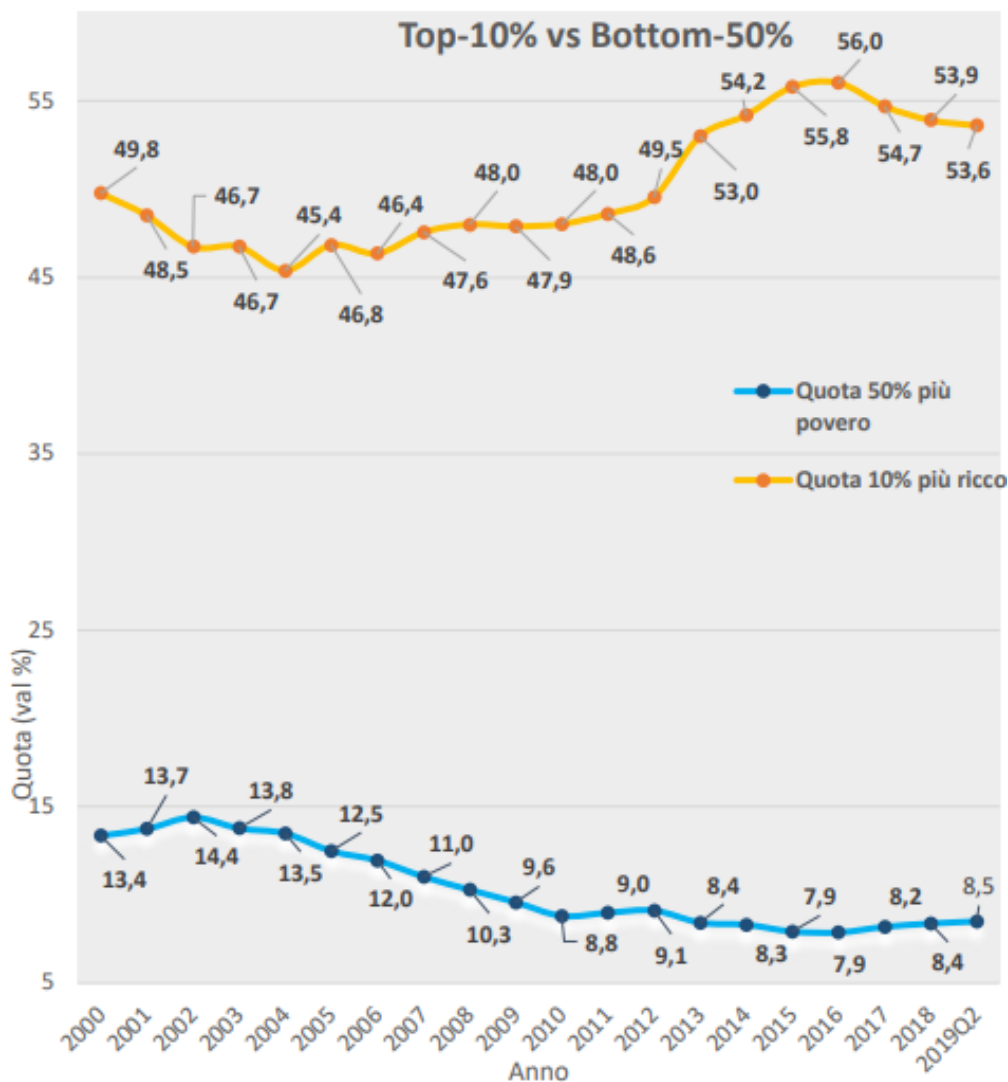
(Fonte: Global Wealth Databook 2019 di Credit Suisse, rielaborazione Oxfam)



“Alla fine del mese di giugno 2019 la distribuzione della ricchezza nazionale netta vedeva il 20% più ricco degli italiani detenere quasi il 70% della ricchezza nazionale, il successivo 20% (quarto quintile) essere titolare del 16,9% della ricchezza, lasciando al 60% più povero appena il 13,3% della ricchezza nazionale. Il top-10% (in termini patrimoniali) della popolazione italiana possedeva oltre sei volte la ricchezza della metà più povera della popolazione. Confrontando il vertice della piramide della ricchezza con i decili più poveri della popolazione italiana, il risultato appariva ancora più sconcertante. La ricchezza del 5% più ricco degli italiani (titolare del 41% della ricchezza nazionale netta) era superiore a tutta la ricchezza detenuta dall’80% più povero dei nostri connazionali. La posizione patrimoniale netta dell’1% più ricco (che deteneva a fine giugno 2019 il 22% della ricchezza nazionale) valeva diciassette volte la ricchezza detenuta complessivamente dal 20% più povero della popolazione italiana” (Oxfam Italia, 2021, 4-5)

Figura 5. Quote della ricchezza Nazionale tra il 2000 e il 2019

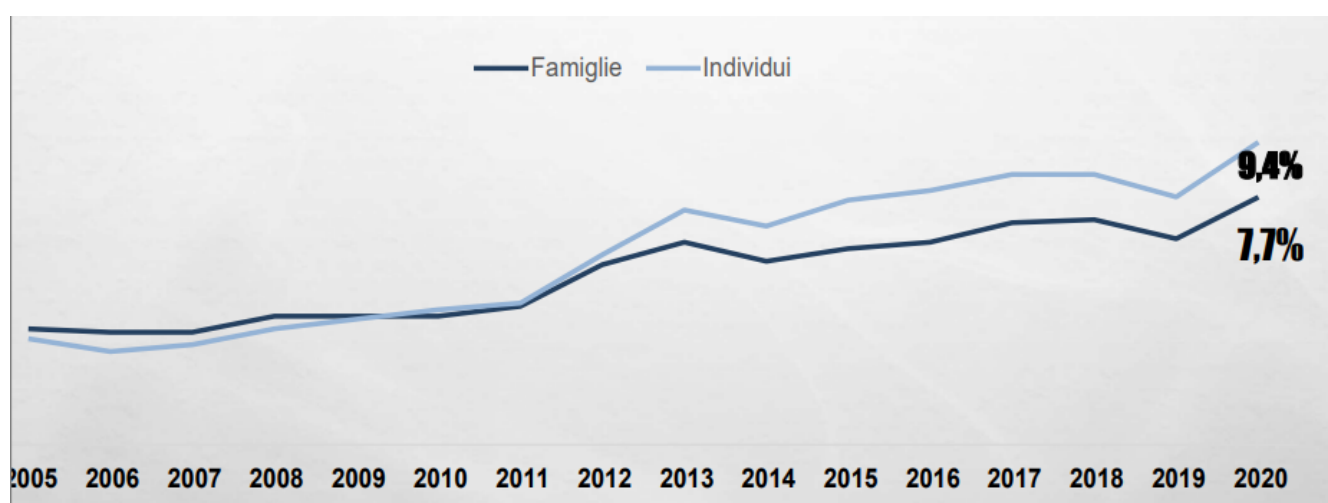
(Fonte: Stime condivise dagli autori del Global Wealth Report 2019 di Credit Suisse, rielaborazione Oxfam)



“Nei vent’anni intercorsi tra l’inizio del nuovo millennio e il primo semestre del 2019, le quote di ricchezza nazionale netta detenute dal 10% più ricco dei nostri connazionali e dalla metà più povera della popolazione italiana hanno mostrato un andamento divergente. La quota di ricchezza detenuta dal top-10% è cresciuta del 7,6% nel periodo 2000-2019Q2, mentre la quota della metà più povera degli italiani è lentamente e costantemente scesa (ad eccezione di un lieve “recupero” nel periodo 2017-2019Q2), riducendosi complessivamente negli ultimi vent’ anni del 36,6%. (Ibidem, 6)

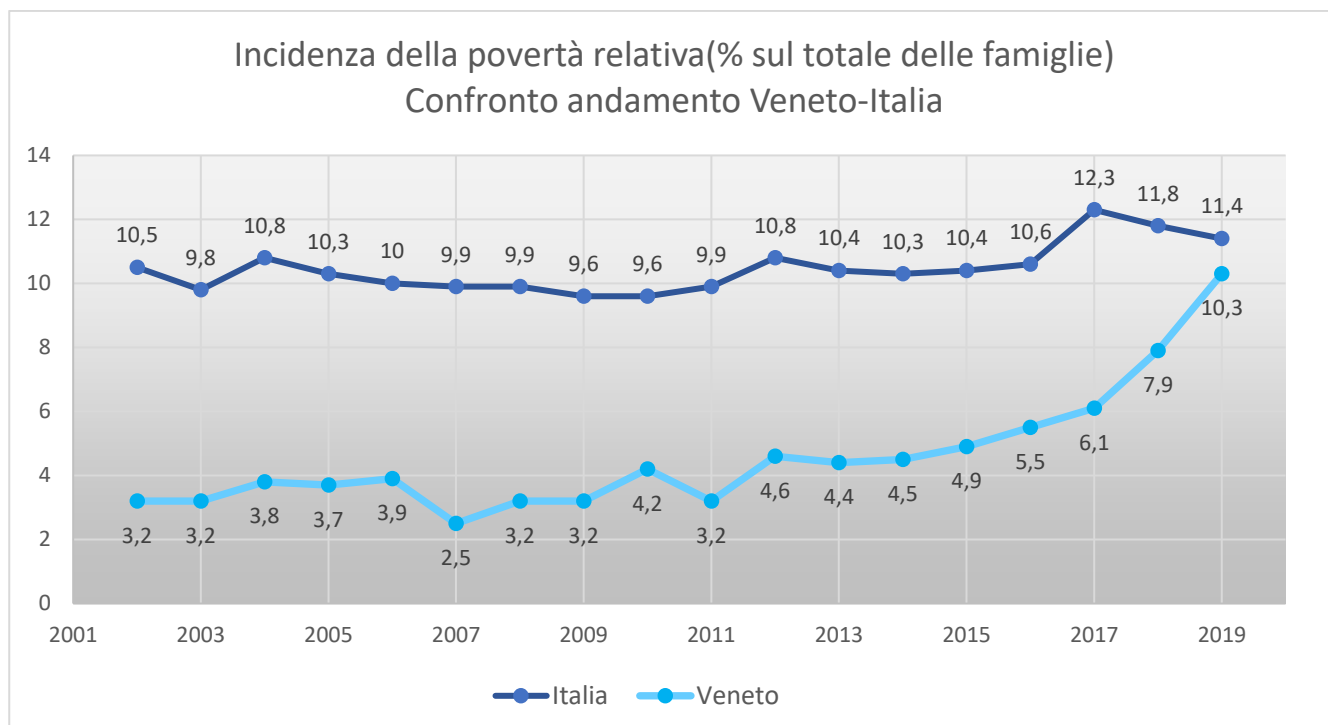
Figura 6. Tendenza della povertà assoluta in Italia. Anni 2005-2020, valori in percentuale (i dati relativi al 2020 rappresentano una stima preliminare)

(fonte: indicatori provenienti da sito ISTAT)



Il grafico visualizza l’incremento della povertà assoluta individuale e familiare in Italia tra il 2005 e il 2020, in particolare si può notare il notevole aumento di entrambi i valori dal 2019 al 2020, ovvero in corrispondenza dell’arrivo della pandemia Covid-19.

Figura 7. Incidenza della povertà relativa (% sul totale delle famiglie), Confronto andamento Veneto-Italia (fonte: indicatori provenienti da sito ISTAT)



Il grafico visualizza l'incidenza della povertà relativa delle famiglie tra il 2002 e il 2019 in Italia e nella fattispecie in Veneto: si nota un aumento nel 2017 della povertà relativa rispetto ad entrambi i parametri e mentre nel 2018 e 2019 in genere in Italia tale povertà è diminuita, in Veneto è aumentata in maniera sensibile.

2.1.4- La crescita delle diseguaglianze in Veneto

Figura 8. Benefici erogati dall'inizio della misura RdC + Pensione di Cittadinanza (PdC) e in erogazione al 30/06/2020

INDIVIDUI		
	Dall'inizio della misura	al 30/06/2020
Italia	3.475.966	2.843.421 (4,77%)
Veneto	87.375	67.456 (1,38%)

NUCLEI FAMIGLIARI		
	Dall'inizio della misura	al 30/06/2020
Italia	1.436.930	1.205.828
Veneto	40.889	33.276

La situazioni in Veneto

Confrontando i dati dell'Osservatorio del Reddito di Cittadinanza e dell'Istat si possono fare le considerazioni di seguito riportate.

- I nuclei famigliari in Veneto in condizioni di povertà relativa nel 2019 sono 216.140 (fonte: ISTAT).
- I nuclei famigliari in Veneto beneficiari di RdC o PdC fino al 30/06/2020 sono 40.889 (fonte: monitoraggio RdC del Ministero).
- Anche se i due universi di riferimento non sono sovrapponibili (quello dell'ISTAT dipende dai consumi e quello del Ministero dipende dai redditi), lo scarto tra queste due «misure» di nuclei famigliari in difficoltà economica è il più alto tra le regioni di Italia. Questo significa che le famiglie beneficiarie del Reddito o della Pensione di cittadinanza rappresentano in Veneto più che in altre regioni d'Italia una misura parziale dei nuclei famigliari in difficoltà economica.

Figura 9. Nuclei beneficiari che hanno percepito almeno una mensilità di RdC/PdC nel 2019-2020.

L'impatto della pandemia (fonte: INPS)

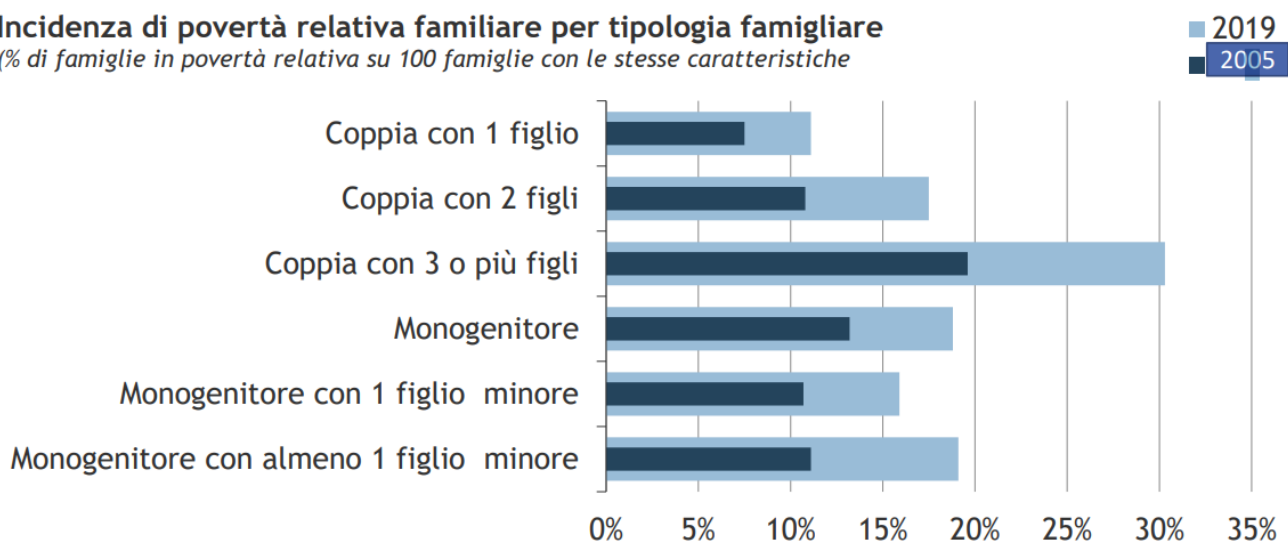
Veneto	Tipo nuclei famigliari beneficiari	2019	2020	% diff. 2020/2019	in % sul tot. 2019	in % sul tot. 2020
	<i>Nuclei con presenza di minori</i>	10.003	12.947	29,4%	29,7%	29,7%
	<i>Nuclei con presenza di disabili</i>	8002	9020	12,7%	23,8%	20,7%
	<i>Nuclei con 1 componente</i>	17.512	22.813	30,3%	52,0%	52,4%
	<i>Nuclei con 2 componenti</i>	5.910	7.705	30,4%	17,6%	17,7%
	<i>Nuclei con 3 componenti</i>	3.723	4.965	33,4%	11,1%	11,4%
	<i>Nuclei con 4 componenti</i>	3.003	3.907	30,1%	8,9%	9,0%
	<i>Nuclei con 5 componenti</i>	2.107	2.564	21,7%	6,3%	5,9%
	<i>Nuclei con 6+ componenti</i>	1.408	1.596	13,4%	4,2%	3,7%
	<i>Nuclei con 2 componenti con minore (nuclei monogenitore)</i>	1429	2012	40,8%	4,2%	4,6%
	<i>Nuclei con 3 componenti con minore</i>	2483	3416	37,6%	7,4%	7,8%
	<i>Nuclei con 4 componenti con minore</i>	2665	3461	29,9%	7,9%	7,9%
	<i>Nuclei con 5 componenti con minore</i>	2031	2476	21,9%	6,0%	5,7%
	<i>Nuclei con 6+ componenti con minore</i>	1395	1582	13,4%	4,1%	3,6%
	<i>Nuclei con 1 componenti con pers. aff. da disabilità</i>	4.583	5.081	10,9%	13,6%	11,7%
	<i>Nuclei con 2 componenti con pers. aff. da disabilità</i>	1.724	1.944	12,8%	5,1%	4,5%
	<i>Nuclei con 3 componenti con pers. aff. da disabilità</i>	735	867	18,0%	2,2%	2,0%
	<i>Nuclei con 4 componenti con pers. aff. da disabilità</i>	448	535	19,4%	1,3%	1,2%
	<i>Nuclei con 5 componenti con pers. aff. da disabilità</i>	292	349	19,5%	0,9%	0,8%
	<i>Nuclei con 6+ componenti con pers. aff. da disabilità</i>	220	244	10,9%	0,7%	0,6%

Da questi dati si evince che i nuclei maggiormente colpiti nel 2020 rispetto al 2019 sono i monogenitore con figlio di età inferiore ai 18 anni a carico. Da sottolineare inoltre come più del 20% dei nuclei beneficiari in Veneto abbiano una persona con disabilità nel nucleo; mentre la percentuale in Italia è dell'11% (dati Istat e Osservatorio sul RdC).

Figura 10. (fonte: ISTAT)

Incidenza di povertà relativa familiare per tipologia familiare

(% di famiglie in povertà relativa su 100 famiglie con le stesse caratteristiche)

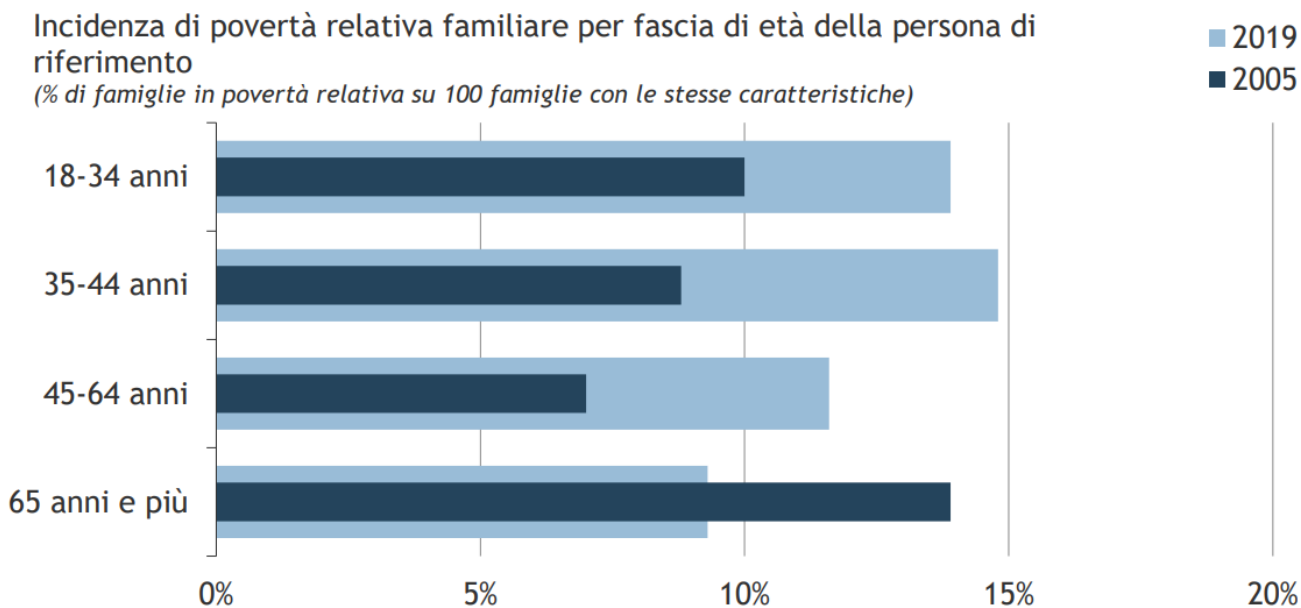


Dal grafico si nota un aumento notevole della povertà relativa in tutte le tipologie familiari e in particolare nelle coppie con tre o più figli e a seguire in quelle monogenitoriali

Figura 11(fonte: ISTAT)

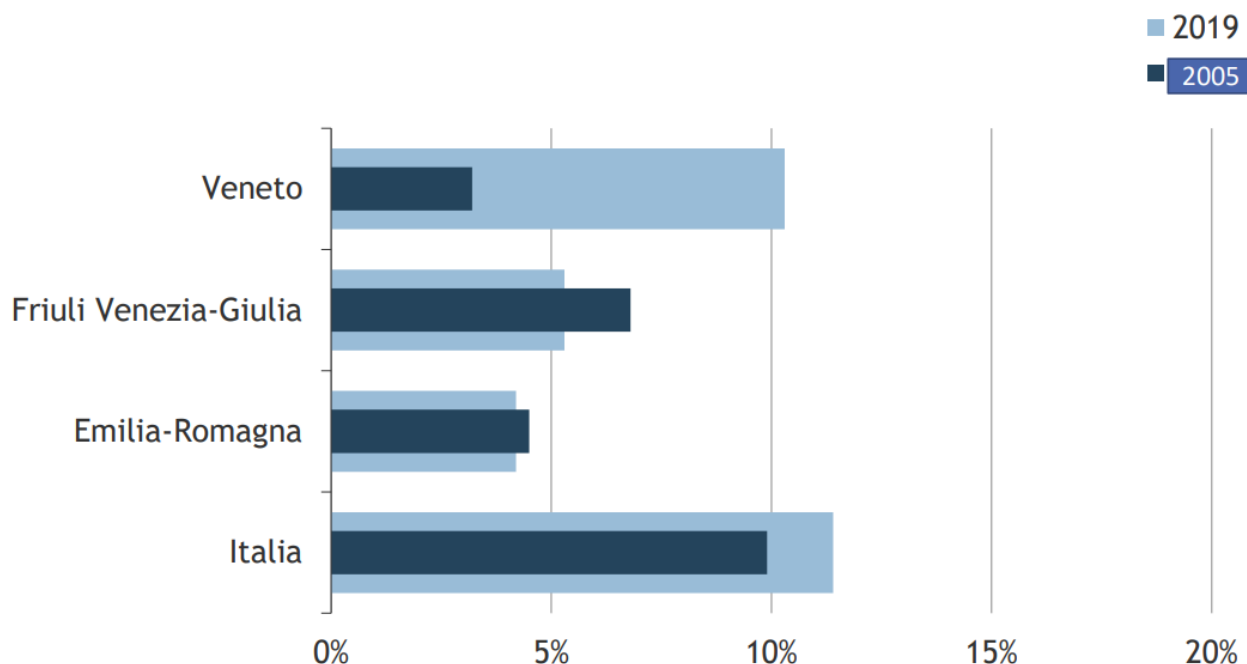
Incidenza di povertà relativa familiare per fascia di età della persona di riferimento

(% di famiglie in povertà relativa su 100 famiglie con le stesse caratteristiche)



Dal grafico si nota un aumento notevole della povertà relativa in tutte le fasce d'età, eccetto gli *over 65* e la fascia più colpita è quella tra i 45 e i 64 anni.

Figura 12 Incidenza di povertà relativa familiare in Veneto, Friuli-Venezia Giulia ed Italia
(% di famiglie in povertà su 100 famiglie con le stesse caratteristiche) (fonte: ISTAT)



Dal grafico si nota come la povertà relativa familiare sia aumentata in modo molto più importante in Veneto rispetto al resto dell'Italia e a regioni confinanti come il Friuli Venezia Giulia e l'Emilia Romagna, dove anzi appare diminuita.

2.2- Vulnerabilità sociale tra pandemia e quotidianizzazione del rischio

La pandemia da Covid-19, iniziata a febbraio 2020 e tutt'ora non del tutto terminata, ha portato e sta portando con sé conseguenze su ogni fronte e ha messo in luce in maniera emergenziale le fragilità da tempo presenti del sistema sociale, sanitario e amministrativo e le disuguaglianze esistenti tra la popolazione.

“Il virus non ha provocato una guerra ma ha funzionato da cartina di tornasole del problema delle disuguaglianze sociali[...]. L'impatto del virus sull'economia è più evidente laddove c'è maggiore presenza di fattori di rischio: si ammalano di più i poveri, gli abitanti dei ghetti e delle periferie, gli ammalati, gli anziani, le persone sole e con reti sociali deboli, gli esclusi. Senza quella seconda linea rappresentata dal sociale e dall'educativo, neanche il sanitario può tenere” (Milani, Petrella, 2020, Quaderno della formazione, 18).

Come evidenziato da Porchia, l'impatto che la pandemia ha avuto sulla povertà assoluta presenta le seguenti caratteristiche:

- “aumenta soprattutto al nord:
 - nord: 9,3% nel 2020 (8,2 % nord – est) – 6,8% nel 2019
 - mezzogiorno: 11,1% nel 2020 – 10,1% nel 2019;
- colpisce le fasce più giovani:
 - 18-34 anni: 11,3%
 - 35-64 anni: 9,2%
 - over 65 anni: 5,4%;
- aumenta con il numero di figli e diminuisce se nella famiglia c'è almeno un anziano;
- l'aumento ha colpito anche le famiglie con persone di riferimento occupate (dal 5,5% al 7,3%);
- la povertà assoluta nelle persone straniere residenti è elevata” (Porchia,02/2021, slide 5)

È emersa quindi con forza la necessità di potenziare il contrasto alla povertà attraverso un rafforzamento dei servizi che se ne occupano e l'adozione di uno sguardo nuovo, che potremmo definire sistemico e capacitante.

La povertà, affermano Ostrom e Sacks, è una delle condizioni in cui la vulnerabilità è in atto e che si concretizza come difficoltà ad accedere a quei beni comuni quali lavoro, salute, sviluppo, vita dignitosa, ecc.” (Milani, Petrella, 2020,18).

Occorre dunque analizzare il significato del termine vulnerabilità per comprendere come prevenirla e di conseguenza contrastare la povertà.

L'uomo è un essere potenzialmente vulnerabile ma ciò che determina una maggiore o minore vulnerabilità di ognuno è “il **bilanciamento fra fattori di rischio e protezione** presenti nel contesto familiare e sociale” (Ibidem, 18).

Occorre dunque esaminare in modo approfondito i termini vulnerabilità, rischio e protezione.

In primis serve sottolineare che essi possono avere una connotazione propriamente sociale o individuale e che però al contempo le due prospettive in un'ottica sistemica sono interdipendenti e quindi si influenzano vicendevolmente e non possono mai essere separate.

In questo capitolo, tuttavia, l'analisi riguarderà propriamente la sfera sociale, mentre quella individuale sarà oggetto di trattazione parlando nello specifico delle azioni progettuali con le famiglie RdC.

Ancora nel 2006, il sociologo Nicola Negri nella rivista *Animazione Sociale* dedicava un approfondimento al tema della vulnerabilità intesa come **vulnerabilità sociale**, un fenomeno in crescita caratterizzante la contemporaneità.

Il concetto di vulnerabilità sociale indica “gli effetti di quei cambiamenti socio-economici che hanno eroso gli assetti tradizionali dello Stato Sociale a base industriale, in Italia come nel resto dell'Europa” [...] ampliando “l'area della popolazione che vive in situazioni caratterizzate da fragili orizzonti in cui

c'è incertezza e sensazione di perdita di controllo anche se non è presente un disagio conclamato” (Negri 2006, 14).

Il processo generativo della vulnerabilità è stato oggetto delle riflessioni di numerosi studiosi, tra i quali Robert Castel e in Italia Costanzo Ranci, P. Saraceno e Massimo Paci. Tutti loro sono concordi nell'indicare come alla base di questo processo ci sia un cambiamento nella natura dei **rischi sociali**.

In sostanza, si è passati dai rischi sociali tradizionali della società fordista, ossia della società moderna, caratterizzati dall'essere eventi improvvisi, fonte di disagio e dall'esito anche catastrofico se non corretti a rischi che rappresentano una condizione stabile della vita quotidiana per cui si parla di **“quotidianizzazione del rischio”** (Ibidem,14).

In generale, il termine **rischio** si riferisce al danno che può derivare dall'esposizione a specifici fatti, come ad esempio la malattia, che se accadono minacciano il benessere dando vita ad un bisogno. Tradizionalmente nel lavoro sociale, la progettazione si realizza a partire da un'analisi del contesto e dei bisogni, in realtà questi ultimi si generano dai rischi e pertanto il focus dev'essere spostato proprio sui rischi stessi per avere una visione più approfondita e globale del fenomeno.

Il bisogno, infatti, indica il venir meno di qualcosa ritenuto indispensabile ai fini del benessere, ad esempio un bisogno sanitario nasce da una carenza di salute che origina la necessità di cure per rispondere alla carenza e realizzare il benessere.

Rischi classici della società moderna sono ad esempio “la malattia, la povertà per infortunio, per perdita di lavoro, per vecchiaia e in genere per emarginazione sociale”; mentre i nuovi rischi della società post-moderna comprendono ad esempio “l'esclusione o l'espulsione dal mercato del lavoro, la conciliazione vita e lavoro, la veloce obsolescenza delle competenze richieste, le reti familiari instabili e diradate, l'invecchiamento, la perdita di capitale umano, e anche il ritardo nello sviluppo di infrastrutture.” (Porchia, 2021, slide 19).

In sostanza, percorsi normali della vita come cercare un lavoro, sposarsi, fare dei figli sono caratterizzati dal rischio e la vulnerabilità non è altro che questa **“familiarizzazione dell'incertezza”** (Negri, 2006, 15).

Inoltre, nella società fordista i rischi interessavano le due classi ai poli opposti della stratificazione sociale, vale a dire i gruppi marginali e gli imprenditori, i primi in quanto lontani dalle istituzioni e i secondi per gli investimenti in attività potenzialmente rischiose. Oggi, invece, il rischio attraversa tutte le classi sociali e quindi anche i ceti medi.

Per fattori di protezione si intendono le risorse e le capacità adattative di una persona e da questo concetto deriva quello di **resilienza**, ovvero il “processo di adattamento in grado di mettere in relazione reciproca capacità e risorse adattative di diversa natura e specie in un'ottica ecologica” (Porchia, 2021, slide 21) e quindi in sostanza in grado di mettere in relazione i fattori di protezione.

Stefania Porchia, partendo dalla definizione di resilienza, evidenzia come il **livello di vulnerabilità** sia **pari alla differenza tra il livello di rischio e la capacità di resilienza**.

Il livello di vulnerabilità diminuisce se diminuisce il livello di rischio e aumenta la capacità di resilienza. Dunque, tra il concetto di resilienza e l'approccio alle capacità c'è un nesso importante: una persona o una comunità resiliente sono dotate di *agency* in quanto dispongono non solo di risorse ma anche di capacità e quindi sono in grado di fronteggiare le sfide nel contesto della quotidianizzazione del rischio e di perseguire il benessere.

I fattori di protezione sociale che dunque a loro volta generano resilienza di comunità sono:

- “**il senso di appartenenza alla comunità**”: caratterizzato dalla **condivisione di valori e credenze**, “dall’ impegno e da un senso di essere parte integrante di un sistema che attraverso organizzazioni formali e informali, fornisce supporto ed empowerment nel fronteggiare eventi critici, cambiamenti, rischi, stress”;
- **sfida e ottimismo nell'affrontare gli eventi critici** che da negativi possono diventare opportunità anche per la “formazione di una nuova identità comunitaria attraverso l’acquisizione di nuove abilità”;
- **sostegno**: il sostegno sociale, le reti sociali e le organizzazioni di mutuo aiuto e di solidarietà sociale, la fiducia reciproca” (Ibidem, slide 22-23).

Stefania Porchia sottolinea come per aumentare la resilienza di comunità sia necessario quindi ripensare il lavoro sociale come una sorta di palestra che allena le persone a sviluppare in particolare tre capacità: adattiva, di assorbimento e anticipatoria.

La **capacità “adattiva”** indica la capacità di riconoscere, accettare e condividere all'interno della comunità i cambiamenti dovuti ad eventi avversi e critici, ovvero a rischi e sviluppare una capacità di adattamento e una flessibilità nel lavoro sociale.

La **capacità di assorbimento** si riferisce alla capacità di assorbire e affrontare gli eventi avversi attraverso le risorse e le capacità della comunità, mettendo in rilievo le esperienze anche informali realizzate nel tempo, valutando la loro sostenibilità nel tempo e creando delle condizioni contestuali favorevoli ed inclusive per la loro realizzazione.

La **capacità anticipatoria** corrisponde alla capacità di “uscire dalla cornice di cui si è parte”, immaginando gli scenari futuri sia a livello di rischi che di opportunità, cercando quindi di diminuire la vulnerabilità e potenziando la capacitazione della comunità: quale scenario comunitario si vuole perseguire, quali sono a tale scopo i luoghi da rigenerare e monitorare e adattare nel tempo le azioni da percorrere.

2.3- Le motivazioni alla base dell'aumento di vulnerabilità sociale e rischi sociali.

La questione inerente al perché della diffusione della vulnerabilità e dei rischi sociali è complessa ma può essere spiegata attraverso la crisi contemporanea delle tre grandi istituzioni alla base della società fordista che di seguito sono esposte.

- Il mercato del lavoro dominato dalla grande industria che nel trentennio dopo la Seconda guerra mondiale ha visto i lavoratori godere di contratti a tempo indeterminato e ricevere un salario capace di sostenere l'intera famiglia.
- La famiglia secondo il modello *male-bread-winner*, ossia basata su un unico reddito, quello del capofamiglia, marito-padre. Si trattava della famiglia basata sulla tradizionale divisione dei ruoli in base al genere, in cui i compiti di cura dei figli ma anche degli anziani o di altri conviventi erano svolti al suo interno. Consumismo, ambizione a una maggiore istruzione e mobilità sociale hanno preso avvio in questo modello familiare ed esso inoltre ha reso possibile l'accesso alla proprietà della casa.
- Il *welfare* assicurativo che permetteva assicurazioni sociali contro i rischi legati alla malattia e all'invecchiamento.

Queste tre grandi istituzioni sono entrate in crisi perché la società ha visto profondi cambiamenti della struttura economica e demografica e nell'approccio culturale ai comportamenti.

In particolare, al loro posto si ritrovano **precarietà del lavoro, insicurezza familiare e crisi del Welfare State.**

Per quanto concerne il lavoro, la crisi del modello fordista ha causato l'incapacità del mercato di assicurare "la quasi piena occupazione e la difesa dal rischio di disoccupazione" e inoltre ha cambiato la "natura della disoccupazione" e "la natura del lavoro" (Negri, 2006, 16).

Hanno fatto la loro comparsa la disoccupazione di lunga durata, il lavoro poco remunerativo e legato a contratti atipici con conseguente crescita della precarietà lavorativa. Il lavoratore inserito in questo mercato può essere portato a una carriera disordinata legata alla tendenza ad accettare qualsiasi lavoro pur di restare occupato con il possibile ingresso nella disoccupazione e nel circolo vizioso dello stesso lavoro precario.

Inoltre, la precarietà del lavoro e la poca remuneratività di molti impieghi, a fronte anche di un alto costo della vita, hanno portato alla crisi del modello familiare *male bread-winner* caratterizzato da un aumento dell'occupazione femminile e dalla conseguente necessità di conciliazione tra lavoro e compiti di cura non solo verso i figli ma anche verso gli anziani.

L'aumento della durata della vita, la diminuzione del numero di figli e la scarsa presenza di servizi, fa sì che spesso il carico di cura degli anziani sia gestito da un figlio e in particolare da una sola figlia-madre. Si fa strada spesso quindi il dilemma della scelta tra lavoro e conseguente reddito o assolvimento dei compiti di cura con il relativo risparmio delle spese altrimenti necessarie.

La fragilità familiare può assumere dunque molteplici forme, tra le quali avere al proprio interno lavoratori temporanei, persone con disabilità, essere in condizioni di apparente normalità ma al contempo vivere una situazione *border line* di povertà.

Riguardo alla crisi del *Welfare State*, Nicola Negri, sempre nel medesimo articolo, propone un'analisi molto interessante che si focalizza su cosa oggi significhi proteggere.

Se nel modello fordista il *Welfare State*, pur nella sua semplicità era finalizzato a prevenire l'esclusione, nella società del rischio dovrebbe prevenire anche la vulnerabilità sociale.

Scrivendo Negri: "L'obiettivo di chi affronta il problema dell'esclusione è quello di far entrare le persone in situazioni di vita sicura. Ricorrendo a un'immagine, si tratta di far entrare chi sta fuori del castello dentro le mura del castello. Il problema della vulnerabilità invece è che le persone dentro al castello sono costrette ad uscire per procacciarsi il cibo e, uscendo, rischiano di non potervi più rientrare"

In una società caratterizzata dalla "quotidianizzazione del rischio", proteggere significa non solo "liberare le persone dalle situazioni di bisogno, **"libertà da"**, ma anche rendere le persone egualmente libere di scegliere, **"libertà di"**" (Negri, 2006, 19).

Essere liberi di scegliere significa essere liberi di "progettare, dire di no, contare nelle decisioni, negoziare" (Ibidem, 16) e nella società del rischio significa anche poter decidere se rischiare o meno.

La libertà di scegliere di cui parla Negri corrisponde appieno al concetto di capacità in Sen: capacità come libertà positiva, ovvero concreta abilità di fare e di essere ciò che si vuole fare ed essere.

Il *welfare* deve dunque tenere assieme questi due fuochi, la protezione dal bisogno e il potenziamento delle capacità e questo significa uscire dalla cornice interpretativa precedente e assumere differenti punti di vista. In questo senso, per esempio sostenere il reddito vuol dire unire alle politiche di sostegno al reddito, la riflessione su di esso come condizione di autonomia e progettazione.

In questo senso, affrontare la questione abitativa, vuol dire sia rispondere al bisogno di una casa ma anche considerare, ad esempio, l'importanza della sua posizione nel contesto di vita della persona.

Potenziare la libertà positiva è inoltre la condizione per avere una società responsabile e unita e a questo proposito Sen sostiene che senza libertà sostanziale e capacitazione di realizzare un'azione, la persona non ha la responsabilità di farla; ma se, invece ha la libertà e la capacitazione di farla, allora è suo dovere chiedersi se farla o non farla e da questo consegue una responsabilità individuale. (Sen, 2000)

In caso contrario, al posto di una società coesa si avrà una società caratterizzata dall'individualismo, dalla paura e dal rancore della precarietà.

Come scrive Laura Zanfrini “I soggetti vulnerabili, dunque, sono coloro che vivono in situazioni in cui la loro autonomia e capacità d’autodeterminazione si trovano minacciate” (Zanfrini, 2011, 49) da quello che il sociologo Ranci definisce “triangolo del rischio” (Ranci, 2002, 29).

I vertici di questo triangolo sono costituiti, secondo Ranci, (Ranci, 2002) dai rischi di seguito evidenziati:

- la scarsità e/o l’inadeguatezza di beni materiali come il reddito e la casa;
- la presenza di reti d’integrazione sociale fragili e precarie: si tratta dei tre fattori sopra descritti, ovvero lavoro, famiglia e *welfare* a cui si aggiungono le altre reti sociali come quelle amicali e di vicinato;
- la fatica di affrontare le difficoltà a causa dello scarso accesso all’istruzione, alla salute, alle informazioni e così via, o in altri termini a quelli che Sen chiama “funzionamenti” e/o alla mancanza di capacità.

Inoltre, secondo i principi della teoria dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, la vulnerabilità risente non solo degli aspetti legati ai microsistemi, mesosistemi ed esosistemi rappresentati dai vari ambienti di vita tra i quali la famiglia, la scuola, il lavoro, gli amici e dalle relazioni interne ed esterne ma anche di altri fattori legati alle caratteristiche dell’individuo quali l’età e la relativa fase della vita, il genere, l’etnia e la collocazione geografica e al macrosistema ovvero agli elementi quali le istituzioni politiche, le ideologie, i sistemi normativi, gli enti di cultura, i sistemi mediatici e il grado di sviluppo di una nazione.

Robert Castel evidenzia inoltre quale sia il possibile sviluppo della vulnerabilità sociale: essa può assumere le forme della “dipendenza dal *welfare*”, caratterizzata dal supporto economico alle situazioni di instabilità lavorativa o della “disaffiliazione” per quelle persone con una rete sociale precaria e che, pur vivendo una condizione di fragilità, non rientrano nei criteri per poter beneficiare di un sostegno economico. (Castel, 1997, 41-56)

2.4- I vulnerabili: “cittadini invisibili in esodo silente dalla cittadinanza” (Mazzoli, 2011, 15)

La precarietà lavorativa si lega all'emergere di una nuova povertà: accanto alla disoccupazione di lungo periodo con annessa condizione di povertà cronica, si fa sempre più strada una povertà connotata “dalla provvisorietà e transitorietà di situazioni episodiche e mutevoli” (Siza, 2009, 1-4).

Ancora nel 2008, Costanzo Ranci sottolineava come l'area della povertà temporanea fosse “complessivamente molto più ampia di quella della povertà persistente” (Ranci, 2008, 162) e tale situazione da allora si è accentuata e si è manifestata prepotentemente con l'insorgere del Covid-19.

Si tratta di una povertà definita da Gregori e Gui come silenziosa e poco visibile (Gregori e Gui, 2012), per essere affrontata richiede appunto nuove strategie e i cui appartenenti, come sopra indicato, appartengono spesso al ceto medio, come impiegati e liberi professionisti.

Sono quei cittadini che Gino Mazzoli definisce “in esodo silente dalla cittadinanza” (Mazzoli, 2011, 15): sono silenti perché in genere non vogliono mostrarsi perché ciò significherebbe non essere riusciti a rimanere al passo rispetto alle prestazioni richieste dalla cultura dominante.

Quest'ultima è caratterizzata da una “**bulimia di consumi**” (Mazzoli, 2013, 2) che ci porta a desiderare, a comprare e a fare più di quello che ci serve e di quello che possiamo permetterci.

“*Impossible is nothing*”, “Basta un clic”, sono alcuni dei motti che risuonano nelle nostre menti, tutto è a nostra disposizione: potenzialmente godiamo di tante libertà e possiamo fare tutto come cantava Giorgio Gaber nel brano “Si può” (Gaber, Si può, 1976) e questo potere individuale al contempo si rivolta contro l'uomo stesso richiedendogli sempre di più e annebbiando la libertà di pensare.

“La tensione, dunque, è tra la consapevolezza che essere pienamente se stessi significa accettarsi con le proprie fragilità e la richiesta del pensiero dominante, secondo cui essere se stessi significa “andare oltre”, in senso estremamente nietzschiano, avere intraprendenza, flessibilità, capacità di adattamento, padronanza di sé in misura illimitata” (Mazzoli, 2011, 18).

Vergogna e fallimento sono le due condizioni che la persona vive qualora non riesca a realizzarsi nonostante le numerose opportunità almeno apparentemente presenti. Una vita “perennemente al di sopra dei nostri mezzi” tesa a rincorrere il modello proposto in un costante senso di inadeguatezza, “l'indebitamento crescente, lo spaesamento rispetto a un contesto in cui non ci si riconosce più, ma soprattutto l'assenza di luoghi per rielaborare queste difficoltà, a motivo dell'evaporazione dei legami sociali” (Ibidem, 19).

In sostanza, i nuovi vulnerabili presentano di solito queste caratteristiche: posseggono un'abitazione, un titolo di studio oltre la scuola dell'obbligo, un reddito per lavoro e ciononostante una situazione economica *border line* perché vivono al di sopra delle loro risorse e quindi faticano ad arrivare alla fine del mese. Al contempo, in genere, si notano anche una debolezza dei rapporti intrafamiliari e delle reti

di parentela e di vicinato, uno scarso riconoscimento e allontanamento dalle istituzioni, un sentimento di vergogna legato alla richiesta di aiuto e “uno scivolamento verso la povertà a motivo di eventi che un tempo appartenevano alla naturalità dello svolgimento della vita di una famiglia (perdita temporanea del lavoro, separazioni coniugali, anziani che da *caregiver* dei nipoti si trasformano in anziani dementi da assistere) e che oggi, in uno scenario segnato dall’evaporazione dei legami familiari e di vicinato, si trasformano in fattori di impoverimento” (Mazzoli, 2013, 2).

In sostanza, secondo Mazzoli, la crisi economico-finanziaria del 2009 ha fatto da cartina tornasole rispetto ad uno stile di vita oltre le proprie possibilità presente già dalla fine degli anni '90 ed egli trova discutibile associare l'emergere dei nuovi vulnerabili alla crisi e all'indebolimento del *welfare*.

“Se negli anni '80 la società era composta da 2/3 di cittadini benestanti, oggi abbiamo un ceto sempre più ricco e sempre meno numeroso, in basso i marginali e nel mezzo una nuova società di 2/3 di persone vulnerabili. È questo il nostro principale problema, sia per il *welfare* che per la democrazia. [...] è sul ceto medio impoverito che dobbiamo concentrare i nostri sforzi. [...]. Anche le forme e i numeri del disagio sono mutati. La rivoluzione dei vulnerabili ha creato un'area grigia tra il disagio conclamato[...] e le situazioni di agio [...], rispetto alle quali i servizi sembrano sprovvisti di lettura e di intervento: la tossicodipendenza è passata da una visibilità nelle piazze a una diffusione estrema nelle case; la malattia mentale dalla schizofrenia facilmente diagnosticabile e “stoccabile” all'interno di strutture protette, alla diffusione della depressione e di svariati disturbi della personalità in tantissime famiglie; il drappello circoscritto di minori da “riformatorio” si è trasformato in bullismo diffuso in tante scuole” (Ibidem, 3)

Fig.13 Un contesto drasticamente mutato (Mazzoli,2015, slide 2)

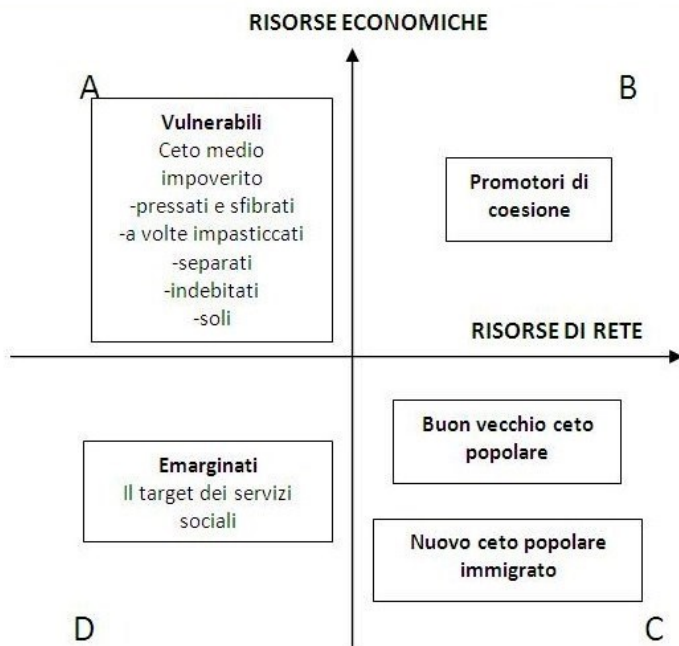
	marginali	quasi poveri (o vulnerabili)	Altri
Ieri (fino al 1995)	1-2%	5%	93%
oggi	3-5%	30%	65%

Fig. 14 Una nuova mappa dei disagi (Ibidem, slide 3)

ieri	normalità	devianza conclamata
oggi	normalità	disagio invisibile

La risoluzione di questi problemi non può essere affidata, come nel *welfare* tradizionale, a servizi specifici ma serve *in primis* dare una lettura attenta allo “tsunami psico sociale sottostante” e lavorare a partire dalla “nuova mappa di tipologie di cittadini” (Mazzoli, 2013, 4).

Fig.15 La nuova mappa dei cittadini (Mazzoli, 2011, 24)



La mappa è costruita sulla base di due variabili: sull'asse delle ascisse le risorse di rete e sull'asse delle ordinate le risorse economiche e ciò che appare è un'immagine molto diversa da quella presente alla metà degli anni '90. Allora c'era la differenziazione P. tra gli emarginati e coloro che erano in grado di fronteggiare le avversità pur non avendo particolari risorse economiche e culturali.

La situazione, che da allora ad oggi si è andata progressivamente costruendo, vede:

- gli emarginati, ossia i beneficiari tradizionali dei servizi sociali e che in sostanza hanno scarse risorse economiche e di rete, occupare il quadrante D. Questi possono appartenere anche alla categoria dei *working poors*, impiegati anche stabilmente ma con stipendi bassi e contesti familiari poveri;
- le persone istruite e benestanti, aventi quindi numerose risorse economiche e di rete, occupare il quadrante B e avere un ruolo di promotori di coesione sociale;
- il buon vecchio ceto popolare, quindi piuttosto anziano, con delle buone risorse di rete anche se con risorse economiche minori rispetto a un tempo, occupare la parte alta del quadrante C;
- il nuovo ceto popolare immigrato, che ha delle buone reti familiari anche se scarse risorse economiche, occupare la parte inferiore del quadrante C;
- i vulnerabili, aventi una rete sociale fragile e delle risorse economiche non oggettivamente insufficienti ma in riferimento al tipo di vita che conducono, occupare il quadrante A ed essere a rischio di passare alla fascia della marginalità.

In sostanza, secondo Mazzoli, occorre supportare il ceto medio vulnerabile nel percorso dalla rivendicazione di diritti alla co-generazione partecipata con istituzioni e terzo settore di nuove risposte e quindi nuovi servizi. Il ceto medio vulnerabile, a differenza degli emarginati, presenta diverse risorse

che possono fare da volano per accrescere le risorse del ceto stesso e creare, in un'ottica sistemica, un ambiente di vita migliore anche per gli emarginati.

Occorre realizzare, quindi, il passaggio **dal welfare dei servizi al “welfare partecipato”** attraverso una **“reinvenzione degli strumenti”** e la **“generazione di nuovi manufatti sociali”** (Mazzoli, 2013, 5).

Ad esempio, il microcredito è uno strumento utile se impiegato con il ceto medio impoverito e gli immigrati integrati perché può permettere loro di migliorare la propria situazione e di essere da traino per gli altri, mentre con i marginali cronici è difficile che generi un cambiamento personale e in un'ottica ecologica sistemica.

Una questione centrale riguarda le modalità per alimentare la partecipazione dei vulnerabili e secondo Mazzoli, una chiave di svolta in questo senso riguarda il lavoro di gruppo che realizza “manufatti sociali”, vale a dire progetti sociali generati dalla riflessione su tematiche concrete di interesse comune e non stigmatizzanti in cui la difficoltà del singolo, anziché essere indirizzata a uno sportello specifico, diventa per l'appunto un manufatto sociale in grado di modificare, in un'ottica sistemica, il contesto.

Nella dimensione del *welfare* partecipato e quindi anche di cittadinanza attiva, tutti sono considerati protagonisti di cambiamento e il welfare ha il compito di rinsaldare la rete dei rapporti e costruirne di nuove.

Fino alla metà degli anni '90 la scena pubblica era occupata infatti da soggetti precisi quali partiti, associazioni, sindacati e servizi sociali, i quali erano inseriti in una salda rete sociale e godevano di riconoscimento; oggi invece quella stessa scena vede un numero di soggetti molto ridotto, con una rete di rapporti poco strutturata e fragile e molti cittadini non sono in relazione con nessuno di questi attori.

In questa prospettiva i servizi di *welfare* hanno un ruolo di “*broker* di territorio, capace di accompagnare la crescita di nuove risposte e di favorirne l'autonomia all'interno di un mercato sociale co-costruito e co-gestito da pubblico, privato sociale, cittadini attivi e imprese” (Ibidem, 6).

Le azioni funzionali alla realizzazione di questa *mission* possono essere riassunte nei punti chiave di seguito esposti.

- **Ricerca collaboratori** per la risoluzione dei problemi e ciò sta a significare sia che coloro i quali erano considerati solo beneficiari di aiuto diventano agenti di cambiamento e sia che serve ricercare nuovi attori quali vicini di casa, edicolanti, parrucchieri, baristi, vigili urbani, bibliotecari, gestori in genere di esercizi commerciali etc.

Questi ultimi attori secondo Mazzoli sono “dotati di forte commercio di relazione” e possono essere definiti come dei “*pivot* insoliti” (Mazzoli, 2015, slide 14).

- Sostituire alla logica del servizio che riceve i nuovi vulnerabili, la **logica dell’“andare verso”** (Mazzoli, 2013, 7) di loro.
- **Cogenerare** con loro nuove **risorse** in un contesto con un grado di complessità maggiore.

Autori come Sen e Nussbaum, ma anche, come visto sopra, lo stesso Negri, aggiungerebbero che oltre alle risorse occorre cogenerare funzionamenti e capacità.

- Affrontare i problemi individuali all'interno di **laboratori di elaborazione collettiva di soluzioni**.

3- P.O. VerTÀ OLTRE la VulnerABILITÀ. Analisi dell'approccio alla povertà nel Reddito di Cittadinanza

3.1- Definizione, strumenti operativi e ratio del Reddito di Cittadinanza

Il RdC è stato istituito con il D.L. 4/2019 ed è definito come la misura nazionale di “inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla diseguaglianza e all’esclusione sociale, volta a favorire la promozione delle condizioni che rendono effettivo il diritto al lavoro e alla formazione e l’inserimento sociale. Il RdC assume la denominazione di Pensione di cittadinanza per i nuclei familiari composti esclusivamente da uno o più componenti di età pari o superiore a 67 anni [o oltre a ciò] da una o più persone in condizione di disabilità grave o non autosufficienza, anche di età inferiore” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 7)

Tale Decreto-legge, al fine di garantire prestazioni uniformi a livello nazionale, coerenti criteri valutativi delle famiglie in situazione di vulnerabilità socioeconomica e assicurare loro il beneficio economico unitamente a beni e servizi previsti da un Patto di Inclusione Sociale, ha stabilito di adottare delle Linee guida per definire gli strumenti operativi.

Il Tavolo di lavoro che ha definito le Linee Guida e gli strumenti operativi è stato promosso e coordinato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e come componenti hanno partecipato “rappresentanti delle Regioni, dell’Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), dell’Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL), del Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali (CNOAS), dell’Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) e del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell’Università di Padova (LabRIEF), oltre che di Banca Mondiale nella fase finale dei lavori” (Milani, Petrella, 2020, 17)

Il RdC prevede tre strumenti:

- lo strumento per realizzare l’Analisi preliminare (AP);
- lo strumento per realizzare se necessario il Quadro di analisi (QA);
- lo strumento per realizzare il Patto per l’Inclusione Sociale (PaIS);

La spiegazione analitica di questi strumenti è presente all’interno de “I Quaderni dei Patti per l’inclusione sociale” redatti dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e, in seguito alla definizione degli strumenti, è stata realizzata la piattaforma digitale gestionale dei PaIS (GePi) che informatizza gli strumenti per la valutazione multidimensionale come parte integrante del Sistema informativo unitario dei servizi sociali (SIUSS) e che oggi permette la gestione unitaria di questa strumentazione” (Ibidem, 17).

In primis è importante sottolineare che, nelle Linee guida si dice che “la ratio del RdC è che il reddito da solo non basti ad uscire dalla povertà, in quanto la mancanza di reddito spesso non è la causa della povertà ma il suo effetto” (Ibidem, 18),

Non si parla inoltre di un'unica causa di povertà ma di diverse cause di natura multidimensionale e sistemica: la povertà può interessare diverse sfere della vita personale e queste a loro volta incontrano le sfere delle altre persone e le caratteristiche dell'ambiente di vita. Quindi la povertà del singolo può essere generata e accresciuta dalla povertà delle persone per lui significative e anche dagli altri elementi del sistema ecologico.

Ciò comporta che il contrasto della povertà può essere efficace solo se realizzato attraverso:

- una progettazione personalizzata che rilevi i bisogni, le capacità e le risorse di ogni nucleo e realizzi una lettura attenta dell'ambiente ecologico del nucleo stesso;
- l'*engagement*, ovvero l'ingaggio (inteso come “impegno reciproco, coinvolgimento emotivo e razionale” (Ibidem, 16) finalizzato alla realizzazione di un obiettivo) dei membri del nucleo ma anche dei servizi che a vario titolo si relazionano con esso, per la realizzazione degli impegni concordati nel PaIS.

Gli impegni e le relative azioni possono riguardare l'integrazione lavorativa, sociale, civica, il supporto alle genitorialità e in ogni caso seguono la direzione della capacitazione e del conseguente rafforzamento dell'autonomia del nucleo beneficiario.

- un'organizzazione multidimensionale dei servizi funzionale a fornire risposte integrate ai cittadini, “La politica del RdC può essere dunque intesa come un grande laboratorio sociale di progettazione, corresponsabilità e cittadinanza attiva” (Ibidem, 16).

La dimensione comunitaria all'interno di questa visione assume un ruolo importante e interdipendente da quella personale: i soggetti che beneficiano del supporto possono diventare a loro volta agenti di benessere e di cambiamento per altri e per la comunità nel suo insieme.

Per consentire alla norma del RdC di realizzare questi principi innovativi e generatori di benessere è necessario riflettere sull'operatività ed è questo lo scopo del *framework* teorico pratico di seguito esposto: accompagnare i servizi nella comprensione approfondita della ratio del RdC e guidarli nella “transizione da un agire normativo a un agire comunicativo” (Habermas, 1986, 1078) e quindi volto ad azioni che rispondono in modo efficace ai bisogni delle persone, persone che in prospettiva kantiana sono considerate come fini, mentre la norma è vista come uno strumento.

3.2- Il framework teorico-pratico della povertà nel RdC

3.2.1- I riferimenti normativi

La struttura teorica pratica dell'approccio alla povertà del RdC è esplicitata all'interno de "Il Quaderno della formazione" redatto da Paola Milani e Andrea Petrella, quaderno che raccoglie, come indicato nel sottotitolo stesso del testo, i "materiali del corso per professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie di RdC".

I principi che reggono la struttura riguardano i diritti umani e dei bambini e la giustizia sociale e in particolare sono individuabili in questi riferimenti:

- l'articolo 1 della Costituzione italiana c. 1: «L'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro»
- "l'articolo 3 della Costituzione italiana c.2: «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»;
- l'articolo 1 della Dichiarazione universale dei diritti umani: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza»;
- l'articolo 25 della Dichiarazione universale dei diritti umani: «Ogni persona ha diritto ad un tenore di vita che garantisca la salute e il benessere proprio e della propria famiglia. In particolare, ha diritto al cibo, al vestiario, alla casa, all'assistenza medica e ai servizi sociali di base. Inoltre, ogni persona ha diritto a essere garantita in caso di disoccupazione, malattia, inabilità, vedovanza, vecchiaia e in mancanza di fonti di sopravvivenza per circostanze esterne alla sua volontà»;
- l'articolo 27 della Convenzione internazionale dei diritti dei bambini, c.1: «Gli Stati parti riconoscono il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale; c. 3 Gli Stati parti adottano adeguati provvedimenti, in considerazione delle condizioni nazionali e compatibilmente con i loro mezzi, per aiutare i genitori e altre persone aventi la custodia del fanciullo ad attuare questo diritto e offrono, se del caso, un'assistenza materiale e programmi di sostegno, in particolare per quanto riguarda l'alimentazione, il vestiario e l'alloggio»;
- i diciassette obiettivi del millennio dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e in particolare i seguenti: l'obiettivo 1: povertà zero; l'obiettivo 2: sconfiggere la fame; l'obiettivo 8: lavoro dignitoso

e crescita economica; l'obiettivo 10: ridurre le disuguaglianze; l'obiettivo 16: pace giustizia e istituzioni forti, i quali dovrebbero condurci, entro il 2030, ad eradicare la povertà" (Milani, Petrella, 2020, 22).

3.2.2- Analisi del nome del framework RdC

Il nome attribuito al framework è P.O.VerTÁ, acronimo di Persone Oltre la VulnerABILITÁ e questa scelta è legata al significato intrinseco di questi termini.

- Il termine "oltre", da un punto di vista pragmatico e comunitario, ha in sé la tensione verso l'azione, il cambiamento delle persone e l'impegno attivo verso l'altro.
- In secondo luogo, da un punto di vista personale e progettuale, la parola connota la dimensione progettuale insita nell'uomo: l'apertura dell'io al tu, fa sì che la persona sia un essere in divenire e dunque educabile. "Tramite una sequenza intenzionale e dinamica di atti relazionali di concreta cura, la persona si forma e si trasforma" (Milani, 2018, 23) L'azione trasformativa, come si è visto con Sen, si realizza attraverso la capacitazione della persona stessa.
- La "vulnerABILITÁ" è un concetto aperto, "in potenza piuttosto che in atto" (Milani, Petrella 2020, 23) comprendente la dimensione dell'abilità ed è proprio di tutti gli uomini.

Il fatto che non esistano soggetti invulnerabili significa che la vulnerabilità è "un problema sociale" (Ibidem, 24):

il benessere del singolo dipende da quello della collettività e l'aver cura proprio dell'essere umano interessa dunque l'uomo nella sua relazione con l'altro e la comunità nel suo insieme.

Autori come Lévinas, Weber e Jonas parlano di "etica della responsabilità", in riferimento proprio al carattere relazionale dell'agire umano e alle sue conseguenze nel contesto.

La finalità del framework consiste per l'appunto nel dare un contributo alla lotta contro la vulnerabilità delle persone, della comunità e degli stessi servizi che realizzano gli interventi.

Contrastare la vulnerabilità significa "rafforzare quei fattori culturali, metodologici, sociali, formativi ed educativi che permettono alle persone di far fronte agli eventi avversi" (Ibidem, 20)

L'esempio riportato nel Quaderno della formazione spiega in modo chiaro e d'effetto cosa significhi questo rafforzamento: in pratica se si pensa alla povertà come ad un terremoto, gli operatori sociali non avranno il compito di eliminare la povertà ma di costruire case, scuole, strade, ospedali antisismici proprio per fronteggiare il terremoto stesso.

3.2.3- La ratio olistica del framework P.O.VerTÁ, intreccio tra beni e aree

La ratio del framework P.O.VerTÁ può essere definita olistica in quanto considera la persona nella sua interezza e nelle dimensioni che la compongono: le difficoltà personali in alcune dimensioni possono dar vita a difficoltà in altre dimensioni e al contempo anche le risorse possono essere generatrici di altre risorse. Il carattere olistico si ritrova inoltre nel considerare il lavoro sociale composto sia dal lavoro con la persona che con le strutture sociali al fine di apportare un cambiamento profondo delle strutture stesse che tendono a mantenere l'invisibilità di coloro che sono considerati marginali all'interno della comunità. Quest'ultima osservazione sul carattere olistico richiama la prospettiva del radical social work sostenuta da Lavalette.

La ratio olistica rimanda, inoltre, alla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner: “lo sviluppo dell’essere umano è in funzione dell’insieme di variabili che compongono la sua ecologia, quali l’epoca storica, le culture, la geografia, le relazioni formali e informali” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 60).

L’approccio alle capacità e la teoria ecologica dello sviluppo umano costituiscono la chiave di lettura principale dell’interpretazione della povertà propria della *ratio* olistica del RdC.

Complessità, multidimensionalità, l’essere sfuggente e spesso invisibile sono alcuni dei tratti che caratterizzano la povertà e che rendono limitante una sua definizione, tuttavia, resta comunque importante ai fini operativi esplicitarne il concetto interno al framework del RdC.

In esso la povertà è intesa “come causa ed effetto della difficoltà ad accedere a quattro ordini di beni comuni: materiali, sociali e di salute, educativi ed esistenziali” (Ibidem, 23).

Il framework del RdC prevede che alla base degli strumenti di analisi e progettazione individualizzata propri della misura stessa ci sia un intreccio tra questi beni e quattro aree:

- l’area culturale, rivolta alla comprensione della povertà a partire dai principi della giustizia sociale e dai diritti umani e dei bambini;
- l’area di ricerca, finalizzata ad analizzare la povertà e le strategie per il suo contrasto;
- l’area metodologica, incentrata sulla costruzione di un metodo di lavoro con le persone praticabile, efficace ed efficiente;
- l’area formativa, quale area trasversale alle altre, in quanto finalizzata a garantirle attraverso la formazione dei professionisti.

Queste quattro aree sono considerate non solo nella loro singolarità ma anche nella loro unitarietà: in un’ottica sistemica ciò significa apportare un cambiamento che vada al di là del cambiamento delle singole persone e che interessi i sistemi nei quali prende vita la povertà.

Di seguito un’analisi dell’intreccio tra i quattro ordini di beni e le quattro aree.

“I beni materiali riguardano il capitale economico che garantisce la risposta al bisogno fondamentale della persona umana di accedere al lavoro e a un salario, all’abitazione e al cibo” (Ibidem, 32).

In riferimento a questi beni:

- l’area culturale analizza gli aspetti riguardanti l’abitazione, l’alimentazione, il lavoro, il reddito e lo stipendio;
- l’area di ricerca valuta gli effetti del beneficio economico del RdC sul reddito, il lavoro, l’alimentazione, le caratteristiche dell’abitazione;
- l’area metodologica si concentra sull’attivazione del PaIS rispetto ai bisogni materiali con lo scopo di facilitare i prerequisiti indispensabili per entrare nel mondo del lavoro, gestire l’economia personale e familiare, ricercare un’abitazione adeguata e la sicurezza alimentare;
- l’area formativa incentrata sulla formazione dei professionisti rispetto a cosa apprendere e sulle cognitive skills.

I beni sociali e di salute interessano il capitale sociale e di salute sia fisica che mentale e rispetto ad essi:

- l’area culturale analizza le dimensioni che riguardano lo stato di salute, le relazioni familiari e in genere sociali e gli interventi sociali e sanitari;
- l’area di ricerca valuta gli effetti del PaIS rispetto “all’accesso a percorsi formativi, miglioramento del livello d’istruzione, acquisizione di competenze sociali, accesso a cure sanitarie, servizi di salute mentale, servizi sociali ed educativi per i bambini, gli adolescenti e gli adulti” (Ibidem, 32);
- l’area metodologica si concentra sull’attivazione del PaIS rispetto ai bisogni sociali e di salute e quindi sul sostegno all’accesso alle relazioni e ai servizi sociali, alla cura e al mantenimento della salute;
- l’area formativa incentrata sulle abilità sociali, ovvero il come apprendere e le *social skills*.

I beni educativi interessano il capitale educativo e culturale e rispetto ad essi:

- l’area culturale analizza le dimensioni che riguardano il capitale educativo, ovvero il livello d’istruzione dei vari membri della famiglia, la formazione continua, l’educazione impartita dai genitori ai figli;
- l’area di ricerca valuta gli effetti del PaIS sul’ “accesso ai sostegni formativi, alle pratiche e ai servizi di *parenting support*, a servizi educativi per i bambini, gli adolescenti e i genitori, a servizi educativi 0-3, ecc.” (Ibidem, 33);
- l’area metodologica si concentra sull’attivazione del PaIS rispetto all’accompagnamento genitoriale verso la risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini e rispetto al completamento eventuale della formazione dei genitori.
- l’area formativa si focalizza sulle abilità pedagogico educative per l’intervento precoce con le famiglie come, ad esempio, le abilità di osservazione, relazione ed accompagnamento. Si tratta quindi del “come divenire” e delle *educational skills*.

I beni esistenziali interessano il capitale umano e simbolico, per il quale il concetto di povertà è legato alla deprivazione di capacità e quindi al venir meno della fioritura della persona.

Rispetto ad essi:

- l'area culturale analizza le dimensioni che riguardano lo stato di salute, le relazioni familiari e in genere sociali e gli interventi sociali e sanitari;
- l'area di ricerca valuta gli effetti del PaIS in relazione ai processi partecipativi;
- l'area metodologica si concentra sull'attivazione del PaIS rispetto alle dimensioni funzionali ad accrescere il livello di istruzione e formazione dei genitori;
- l'area formativa si concentra “sulla postura etico-relazionale” (Ibidem, 33) e quindi sul valore trasformativo della formazione rispetto alle abilità relazionali, dialogiche, educative, empatiche, ecc. Pertanto, riguarda il “con chi apprendere” e le *human e soft skills*.

Segue un approfondimento delle quattro aree.

3.2.4- L'area culturale

I riferimenti teorici dell'approccio.

La prospettiva della giustizia e dei diritti

Considerando i diritti riportati all'inizio del paragrafo 2.2., i servizi alla persona si devono porre in una postura che non deve essere quella dell'assistenzialismo ma dell'equità, della giustizia e della solidarietà. Si è visto che la povertà deve essere analizzata in un'ottima multidimensionale e sistemica secondo l'approccio bioecologico dello sviluppo umano, in quest'ottica povertà del singolo e del contesto sono interdipendenti. Questo significa anche abbandonare la visione della persona povera quale responsabile della sua situazione.

Inoltre, l'etica della responsabilità, a cui sopra si è accennato, rimanda all'essenza ontologica dell'uomo. Aver cura dell'altro significa essere corresponsabili del suo percorso di vita. Si tratta di una dimensione dal carattere etico ancora prima che morale nel paradigma greco latino, la corresponsabilità e la compassione caratterizzano l'umanità stessa.

Nel paradigma culturale giudaico cristiano, la negazione del fratello sta a significare il venir meno dell'essere umani.

Riprendendo il pensiero del filosofo tedesco Martin Heidegger, l'“essere con” è proprio dell'uomo, e si esplica nell'apertura all'altro e in particolare nell'aver cura dell'altro in modo autentico, ovvero in quello che Heidegger definisce l'“l'anticipare liberando” (Heidegger, 1927, 154)

L'anticipare liberando a differenza del sostituirsi dominando porta l'altro all'aver cura di sé da sé, ovvero all'autonomia.

E ancora parafrasando il filosofo francese Paul Ricoeur, egli definisce la reciprocità come l'istanza etica più profonda che costituisce l'altro come me simile e me stesso come simile dell'altro (Ricoeur P.,1990) e la cura come il movimento del sé verso l'altro che risponde alla chiamata del sé da parte di un altro (Ibidem). In sostanza, per Ricoeur, la cura è il modo in cui la reciprocità e quindi l'essere con e per gli altri si manifesta.

Si può quindi affermare che, in un'ottica di giustizia e responsabilità, i cittadini non sono distinti tra vittime, salvatori e persecutori ma sono accomunati dalla corresponsabilità e quindi dall'essere cittadini attivi e agenti di azioni progettuali, ovvero di cambiamento e miglioramento.

La prospettiva bioecologica dello sviluppo umano

Sulla base di questa teoria, trattata nel primo capitolo, la genitorialità è il prodotto di diversi fattori associabili a tre macrocategorie di seguito indicate.

“Le caratteristiche personali del genitore (la biografia del genitore, la sua personalità, i suoi modelli parentali di riferimento, gli eventuali problemi di salute mentale, i modelli di attaccamento, le cure genitoriali che offre ai suoi figli, il sentimento di efficacia parentale, le attitudini, le credenze, i valori, la sensibilità, lo stress, gli stili parentali; le risorse a sua disposizione, quali la relazione coniugale e l'alleanza parentale, il sentimento di essere sostenuto o di poter collaborare con il partner e altre persone rispetto ai diversi compiti che la crescita di un bambino comporta, come ad esempio gli operatori dei servizi o gli insegnanti, le informazioni a sua disposizione, la professione o il mestiere che svolge, ecc.); le caratteristiche personali del bambino: le sue disposizioni fisiche e psicologiche e soprattutto i suoi bisogni di sviluppo; le caratteristiche sociali e contestuali ossia quell'insieme di elementi che esercita un'influenza indiretta sulla genitorialità (le politiche pubbliche e i programmi di sostegno alla genitorialità, il discorso sociale prodotto dai diversi media e dai diversi soggetti presenti nelle reti sociali sulla genitorialità, la qualità dei servizi, delle relazioni, dell'ambiente fisico complessivo presente nella zona di abitazione ecc.). Queste tre macrocategorie costituiscono l'ambiente ecologico nel quale il bambino cresce, rappresentato in sintesi da ciò che il bambino è, dall'ambiente fisico e psicologico nel quale cresce, dalle risorse, dalle cure che i suoi genitori riescono a mettergli a disposizione e che l'ambiente sociale mette a disposizione sua e dei genitori.” (Lacharité, 2015, in Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 60-61)

La prospettiva dell'attaccamento umano

Gli studi di Bowlby hanno apportato molte conoscenze in merito all'attaccamento e oggi siamo a conoscenza del fatto che questo legame è legato all'interazione, è dinamico e dipende da numerosi fattori, come i genitori e in genere i *care givers*, la cultura circa la relazione genitori-figli, il contesto di vita. In

sostanza l'attaccamento emotivo tra genitore e figlio favorisce per quest'ultimo lo sviluppo identitario e la conoscenza esplorativa del mondo.

La prospettiva "bisogni-forze"

Questa prospettiva fa riferimento a diversi approcci:

a) L'approccio alle capacità di Amarthia Sen e Martha Nussbaum

La povertà è intesa come "deprivazione di capacità" e in quest'ottica il reddito di una persona può non essere sufficiente ad uscire dalla condizione di difficoltà e possono essere necessari degli interventi di accompagnamento e integrazione che supportano la persona stessa verso l'acquisizione di capacità e autonomia. Per costruire capacitazione occorre mettere in luce non solo i bisogni ma anche i punti di forza al fine di agire sulle forze per rispondere ai bisogni che in quest'ottica da difficoltà diventano obiettivi da raggiungere.

b) L'approccio dei bisogni evolutivi dei bambini

La psicologia dello sviluppo ha evidenziato come il bambino fin dall'inizio della sua esistenza nel grembo materno sia "attore del suo sviluppo" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 61) e pertanto i suoi bisogni evolutivi trovano una risposta adeguata "all'interno di una relazione educativa capace di orientare positivamente tale processo della crescita. Accompagnare il bambino a raggiungere il suo migliore sviluppo e accompagnare i genitori ad aumentare la sensibilità verso i bisogni dei bambini è la grande finalità delle politiche del welfare per le famiglie e i bambini." (Ibidem, 61).

Un modello che segue questo approccio è l'*Assessment Framework*, si tratta di un modello diffuso in molti Paesi e organizzato secondo tre dimensioni: in una i bisogni di crescita del bambino, in un'altra la capacità genitoriale rispetto a questi bisogni e nella terza l'ecosistema familiare composto di risorse, fattori di rischio e di protezione. È dall'adattamento di questo modello all'interno del LabRIEF che, nel programma P.I.P.P.I., è stato ideato il "Mondo del bambino", di cui si è accennato nell'introduzione e che si approfondirà nel sesto capitolo.

L'*Assesment Framework* è stato adottato anche nelle Linee di indirizzo sull'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità redatte nel 2017 dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

La prospettiva della resilienza

Con il termine resilienza si indica "la capacità di trasformare le avversità in elementi positivi di costruzione identitaria" (Ibidem, 62) e per svilupparla occorre concentrarsi sui fattori di protezione quali l'intelligenza, l'autonomia, l'autoefficacia relazionale, l'autostima, le capacità di adattamento, l'empatia, la capacità di fronteggiare lo stress, la speranza verso il futuro ecc.

In questa prospettiva, la sofferenza pertanto non è rimossa ma diventa il punto di un nuovo inizio

La prospettiva dell'empowerment , della partecipazione, del metodo dialogico e delle reti

La partecipazione è la condizione *sine qua non* del cambiamento generativo: senza partecipazione non c'è riconoscimento della dignità propria della persona e quindi vengono meno senso di appartenenza e identità. È necessario evidenziare il valore del dare voce alle persone, riconoscere le loro esperienze e la loro capacità di progettare la propria vita. Solo in questo modo è possibile l'*empowerment* della loro *agency*.

L'etimologia stessa delle parole è importante per comprendere il significato insito in queste azioni.

Progettare deriva dal verbo latino *proiectare* e significa “gettare in avanti” idee e azioni in vista di un cambiamento migliorativo. Il progettare è un'attività propria dell'essere umano, lo qualifica e lo migliora. Progettare significa quindi anche gettare in una nuova direzione le difficoltà che hanno originato la povertà.

La progettazione ha bisogno di realizzarsi attraverso un patto tra nuclei beneficiari e servizi; l'origine etimologica di patto è analoga a quella di *pax-pacis*, pace in latino e ciò non è casuale in quanto un patto prende vita “non nel conflitto ma all'interno di una dimensione di rispetto, affidabilità, partecipazione e piena responsabilità, di pace in una sola parola” (Ibidem, 35)

Infine, il termine inclusione sociale presente all'interno del patto del RdC sottolinea la dimensione di reciprocità tra gli attori del patto: come in mineralogia il termine inclusione si riferisce alla presenza di una sostanza nei minerali e nella loro modifica determinata da tale presenza, qui fa riferimento al fatto che il nucleo beneficiario è parte attiva non solo del proprio cambiamento ma anche di quello della comunità a cui appartiene, il tutto in un'ottica di interdipendenza.

La prospettiva economica sul circolo dello svantaggio sociale e sull'investimento nell'infanzia

La povertà economica può generare un “circolo dello svantaggio sociale” (Milani, Petrella, 2020, 35): per cui la situazione di svantaggio si tramanda tra generazioni e l'azione del RdC deve essere quella di andare a scardinare questo meccanismo.

La ricaduta specifica delle esperienze nei primi anni di vita, e in particolare sui primi 1000 giorni, *the incredible early years*, sull'insieme del capitale umano e sociale è stata dimostrata da James Heckman, Premio Nobel per l'Economia nel 2000. “Heckman e collaboratori hanno dimostrato che un investimento precoce in termini di qualità dell'educazione in famiglia nei primi anni di vita e nei servizi educativi per la prima infanzia costa assai meno che qualunque intervento riparativo messo in atto negli anni successivi. (Carneiro, Heckman, 2003; Heckman, 2008, 307-23; Conti, Heckman, Urzua, 2010, 234-238 in Milani 2018, 46). Studiando bambini figli di genitori di ceto sociale diverso, gli autori registrano differenze di sviluppo mentale a partire dai 3 anni di età, concludendo sulla imprescindibilità di “investire nell'infanzia” e in particolare sul sostegno alle competenze educative genitoriali e allo

sviluppo di servizi educativi di qualità nella fascia 0-3 anni rispetto appunto alla formazione di capitale umano. Il gap di abilità che si registra in bambini provenienti da differenti gruppi socioeconomici può essere ridotto con massima efficacia intervenendo durante la prima infanzia (Atkinson, Liem, Liem, 1986; Heckman, 2008; Francesconi, Heckman, 2016 in Milani, 2018, 46-47) in quanto l'analisi dei costi e dei benefici dell'investimento in capitale umano in diverse fasce d'età, mostra come l'investimento nei primi anni di vita abbia rendimenti più elevati rispetto ad investimenti realizzati più tardi, rivelando così che esistono delle "finestre di opportunità" che vanno colte per massimizzare l'efficacia degli interventi, dato che i benefici dell'investimento in capitale umano diminuiscono (ma non spariscono) al crescere dell'età. Più a lungo si aspetta ad intervenire, più costoso diventa rimediare a esiti scolastici o comportamentali negativi" (Milani, 2018, 47). "I primi mille giorni di vita, come già aveva intuito Maria Montessori, costituiscono la prima di queste finestre" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 63): "I mali della prima infanzia li portiamo con noi per tutto il resto della vita" (Montessori, 1956, 12-5) e ancora "la causa intima di molte malattie nervose non è che la costrizione subita durante l'infanzia" (Ibidem, 98) e dunque "l'educazione infantile è il problema più importante dell'umanità" (Ibidem, 99)

La prospettiva del social learning di A. Bandura (1977) e dello stigma

Lo sguardo educativo deve essere focalizzato su ciò che si vede; pertanto, occorre porre attenzione al linguaggio che si utilizza: dire che un ragazzo è maleducato è differente dal dire che quel ragazzo oggi ha detto delle parolacce ad un compagno di classe. Quest'ultima frase descrive il comportamento del soggetto in relazione a una situazione specifica, mentre la prima attribuisce in toto al soggetto una caratteristica personale, la maleducazione, sulla base dell'episodio accaduto.

Il focus sul comportamento permette di evitare il giudizio e quindi di non incorrere nello stigma e nell'esclusione sociale.

La prospettiva delle neuroscienze e dello stress

Se durante il periodo fetale e della prima infanzia, l'essere umano vive situazioni avverse, il cervello può sviluppare disturbi a livello fisico e chimico con effetti anche permanenti. Le conseguenze, infatti, possono riguardare la formazione delle connessioni neuronali e gli organi andando ad aumentare il rischio di problemi di apprendimento, di comportamento e di salute fisica e mentale.

La prospettiva teorica sulla vulnerabilità sociale

Della vulnerabilità si è parlato a lungo nel secondo capitolo, in sostanza essendo essa una condizione non in atto ma in potenza, il suo contrasto necessita di azioni di promozione e prevenzione e specie a partire dalla più tenera età.

La prospettiva del sostegno alla genitorialità

Essa si basa sull'idea che la genitorialità essendo il risultato, secondo l'ottica bioecologica, di molteplici fattori individuali e sociali, possa essere appresa e pertanto sostenuta attraverso azioni adeguate.

Il focus delle politiche per la famiglia deve pertanto essere il rafforzamento delle competenze genitoriali e da esso deriva il benessere della famiglia e in modo indiretto dell'intera comunità.

La prospettiva teorica sulle rappresentazioni sociali di matrice costruttivista

Come la psicologia sociale e in particolare il costruzionismo ci insegnano, le parole che utilizziamo hanno un'importanza centrale nel costruire la realtà: parlare di utenti anziché di persone e cittadini non è la stessa cosa, come è diverso parlare di presa in carico piuttosto che di coprogettazione.

Ecco nel RdC i beneficiari sono persone, cittadini, nuclei beneficiari, partecipanti e non utenti: il cambio di linguaggio è legato alla volontà di sottolineare il loro ruolo attivo proprio della condizione di esseri umani agenti di cambiamento per sé e per la comunità.

Allo stesso tempo il termine "presa in carico" è caratteristico dell'assistenzialismo perché denota l'atteggiamento di un operatore che sostiene un utente come se fosse un fardello sulle sue spalle, in una dinamica unidirezionale di dare e ricevere priva quindi di reciprocità.

La coprogettazione indica invece una costruzione e un'attuazione di azioni e impegni reciproci in cui ognuno è soggetto proattivo e dunque agente di cambiamento.

La prospettiva della spinta gentile o teoria dei *nudge*

Elaborata dall'economista Richard Thaler, questa teoria "aiuta a riflettere su come vincere la naturale tendenza organizzativa al pensiero di gruppo e all'eccessiva fiducia in sé" (Ibidem, 64). In sostanza, la riuscita di un progetto può essere facilitata dall'interrogarsi sul motivo per cui il progetto stesso potrebbe fallire: l'analisi *pre mortem* al posto dell'analisi *post mortem*, secondo alcune ricerche, avrebbe un impulso costruttivo e creativo. Infatti, tale analisi permetterebbe di frenare l'esaltazione propria dell'idea progettuale e di pensare così agli imprevisti che altrimenti è facile che non vengano considerati. Allo stesso modo, domandarsi come si è arrivati alla risoluzione di un problema può facilitare la ricerca di spiegazioni. Da sottolineare, tra l'altro, come "questa teoria aiuta a individuare strategie comunicative che inducono comportamenti collettivi positivi" (Ibidem, 64)

La dinamica dono/contro-dono

L'antropologo Marcel Mauss, nel Saggio sul dono del 1923, afferma che il meccanismo del dono consta di tre momenti, il dare, il ricevere e il ricambiare ed è basato sul principio di reciprocità, perché chi dona sa donare, chi riceve sa ricevere e sa restituire ciò che ha ricevuto. In questo modo il ricevente si sente

parte di un progetto di inclusione sociale, un progetto dunque che realizza *empowerment* e dunque *welfare generativo*.

3.2.5- L'area della ricerca

I dati su cui si basa l'area della ricerca del *framework* per realizzare una riflessione e un'analisi della povertà appartengono alle seguenti due tipologie.

La prima riguarda i dati delle AP e del QA che informano circa i caratteri delle povertà in Italia e i dati dei PaIS che rilevano la tipologia di interventi messi in atto con i nuclei beneficiari. Sulla base di questi dati sono da realizzare le valutazioni circa l'effetto dell'aiuto economico rispetto alle quattro aree di beni allo scopo di costruire azioni progettuali efficaci.

La seconda è relativa ai dati inerenti alle ricerche scientifiche, nell'ottica del rapporto circolare tra ricerca e azione. Le ricerche scientifiche evidenziano come “la povertà psico-sociale, economica e educativa esperita nell'ambiente socio familiare nei primi anni di vita è un forte predittore di esclusione sociale e povertà economica per il singolo e la comunità” (Ibidem, 39).

Le ricerche hanno dimostrato che tra povertà e intelligenza esiste una correlazione che si manifesta nei primi anni di vita, ma mentre nei primi studi sul quoziente di intelligenza compiuti a inizio '900, la poca intelligenza era considerata causa di povertà, oggi sappiamo che è la povertà ad essere la causa della poca intelligenza.

Nei primi studi, tra cui quelli realizzati da Binet e da Bart, l'idea centrale era che le capacità cognitive fossero legate ai geni e l'insuccesso scolastico di molti bambini poveri non fosse quindi altro che la manifestazione del legame tra povertà e intelligenza: “Si è poveri, in media, perché si è poco intelligenti” (Milani, 2018, 26) e di conseguenza in base a quanto detto sopra per cause genetiche.

L'idea dell'intelligenza causa della povertà ha avuto sostenitori ancora negli anni '90 e tuttora si possono trovare degli studi a sostegno di questa tesi, come del resto il potere del linguaggio di costruire la realtà attribuendole significato si manifesta nell'utilizzo ancor oggi di espressioni come “poveretto non ci arriva”, “è così, non ci possiamo fare nulla” (Ibidem, 26).

In realtà, molti studi hanno dimostrato che “il peso dei geni sulla qualità dello sviluppo infantile è assai più debole di quello dell'ambiente e che ciò che conta è sempre l'interazione fra i due” (Ibidem, 27)

Pertanto, un nesso causa-effetto esiste ma è opposto rispetto a quanto pensato per molto tempo: non si è poveri perché si è poco intelligenti, ma “si è poco intelligenti perché si è poveri” (Ibidem, 27)

Come afferma P. Saraceno, “le politiche per la famiglia hanno effetti moltiplicativi molto forti e questo è il motivo per cui vanno considerate parte integrante delle politiche di contrasto alla povertà.” (Milani, Petrella, 2020, 39).

Come visto da Hendren e Sprung-Keyser (Hendren & Sprung-Keyser, 2020) in un'indagine americana condotta su 133 politiche pubbliche degli ultimi decenni e inerenti lavoro, economia, educazione e sanità, i benefici superano i costi e sono tanto maggiori quanto più interessano bambini, ragazzi e famiglie e questo sia perché risulta maggiore il numero di anni in cui si possono manifestare gli effetti benefici e in particolare perché aumentano il **capitale umano** al quale si lega non solo l'apprendimento ma la riflessione metacognitiva su di esso e quindi "l'imparare ad imparare"

Anche gli studi delle neuroscienze, da inizi anni 2000 ad oggi, supportano l'area della ricerca perché confermano che la povertà genera stress chimico che a sua volta ostacola lo sviluppo del cervello e funzioni esecutive come la capacità di risolvere problemi, di porsi obiettivi e di prendere decisioni senza le quali è difficile uscire dal circolo della povertà.

Dato che il cervello risponde non solo agli stimoli negativi ma anche a quelli positivi, capire la relazione tra povertà e stress permette di realizzare interventi che vanno a potenziare quelle stesse funzioni che possono essere compromesse dalla povertà.

Coerentemente con quanto evidenziato dalla ricerca americana, anche le neuroscienze hanno messo in rilievo come la risposta alle esperienze ambientali sia tanto maggiore e duratura quanto più il cervello è giovane.

Gli interventi di educazione familiare per il contrasto della povertà messi in campo in particolare nei primi mille giorni di vita hanno un'efficacia molto elevata. Passando ora ad esaminare il rapporto tra fattori socioeconomici e morfometria cerebrale, alcuni studiosi tra cui Hackman e Noble (Hackman D.A., Betancourt L.M., Gallop R., Brodsky A., Giannetta J.M., Hurt H. & Farah M.J., 2014, 1433-1445; Noble K.G. et al., 2015, 18, 5, 773-778) evidenziano che a prescindere dall'origine genetica, le differenze socioeconomiche incidono sullo sviluppo cerebrale e cognitivo.

Questi studiosi in particolare mettono in luce gli aspetti di seguito evidenziati.

“• Il reddito familiare è logaritmicamente associato alla superficie del cervello: tra i bambini di famiglie a basso reddito, piccole differenze di reddito sono associate a differenze relativamente grandi nella superficie; tra i bambini di famiglie a reddito più elevato, incrementi di reddito simili sono associati a minori differenze nella superficie. Per ogni dollaro in aumento del reddito, aumenta la superficie cerebrale nelle regioni deputate al linguaggio, alla lettura, alle funzioni esecutive e alle abilità spaziali.

• L'istruzione dei genitori e il reddito familiare rappresentano le due variabili più importanti linearmente associate alle caratteristiche dello sviluppo strutturale delle regioni cerebrali critiche per lo sviluppo del linguaggio, delle funzioni esecutive e della memoria: qualsiasi aumento dell'educazione dei genitori - che si tratti di un anno in più di scuola superiore o università o altro - è stato associato a un aumento della superficie cerebrale nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza.

• Il reddito familiare è quindi strettamente correlato alla struttura del cervello tra i bambini più svantaggiati, più che da fattori di origine genetica associati allo status socioeconomico.

- La memoria di lavoro è la capacità di tenere a mente le informazioni mentre le si pensa o le si usa per guidare il comportamento. Gli psicologi dello sviluppo studiano la memoria di lavoro perché è onnipresente nel lavoro scolastico e, più tardi, nel rendimento professionale. Molti studi hanno scoperto che i bambini piccoli provenienti da famiglie di basso livello socioeconomico ottengono meno risultati nei test della memoria di lavoro rispetto ai bambini provenienti da famiglie di ceto più elevato.
- Il livello di istruzione dei genitori è quindi un fattore predittivo anche della capacità di memoria di lavoro dei bambini: più alta è l'istruzione dei genitori, migliore è la capacità di memoria di lavoro dei bambini (Lawson, Hook & Farah, 2016, 18, 5, 773-778).

Come affermato nella Raccomandazione della Commissione Europea n.112 del 2013 “Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale” per interrompere la trasmissione della povertà intergenerazionale è necessario “elaborare strategie integrate, basate su tre grandi pilastri”:

- l’accesso a risorse sufficienti;
- l’accesso a servizi educativi a un costo sostenibile;
- diritto dei bambini e ragazzi a partecipare alla vita sociale.

La *policy* del RdC coerentemente con la REC/EU 2013 N.112, il Rapporto Colao del 2020, il Rapporto *Save the Children 2020* e le evidenze delle ricerche scientifiche, segue le raccomandazioni indicate e concentra la sua attenzione in particolare sulle famiglie vulnerabili con bambini della fascia d’età 0-3.

Rispetto a questo target, il PaIS del RdC prevede un sostegno rispetto ai quattro ordini di beni, andando ad integrare l’aiuto economico con il lavoro con i bambini e gli adulti.

All’interno del microsistema famiglia, il *parentig support* e l’educazione infantile si realizzano con il riconoscimento dei bisogni evolutivi dei bambini e la capacità di rispondere ad essi in modo efficace e, nel mesosistema, migliorando il dialogo tra i genitori e la scuola o altri servizi educativi che si relazionano con loro e quindi migliorando l’inclusione sociale della famiglia.

Nel macrosistema il supporto alla genitorialità e ai bambini si realizza attraverso il coordinamento tra servizi al fine di sostenere salute, abitazione, scuola, educazione genitoriale e dei figli, doposcuola e centri ricreativi.

Il PaIS, in sostanza, previene la povertà educativa e sostiene l’investimento sull’infanzia attraverso l’aumento dei fattori di protezione e la diminuzione dei fattori di rischio e dunque attraverso delle azioni volte al contrasto della vulnerabilità.

3.2.6- L'area metodologica

L'area metodologica riguarda la definizione di un metodo e degli strumenti utili al contrasto della povertà in linea con il quadro culturale esposto.

I nuclei beneficiari che presentano bisogni sociali, e quindi bisogni ulteriori a quelli di tipo lavorativo, sono coinvolti nell'AP e in caso fosse necessario nel QA, il tutto al fine di giungere alla co-costruzione del PaIS.

AP, QA e PaIS poggiano su una valutazione multidimensionale volta al cambiamento del nucleo e sul metodo della valutazione partecipativa trasformativa (VPT) impiegato tra l'altro dal 2011 per l'attuazione del Programma nazionale di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.).

La VPT si basa sull'attività di un'equipe multidisciplinare che in modo sistematico e dialogico riflette sui dati, punti di vista, informazioni e diagnosi raccolti.

Le specificità della progettazione del RdC si ritrova nei termini stessi impiegati: il progetto è definito patto, le azioni che i beneficiari compiono sono chiamate impegni ed è prevista una verifica rispetto allo svolgimento degli impegni e delle sanzioni in caso di inadempienza.

Perché le azioni previste dagli impegni possano essere efficaci e quindi possano condurre la persona verso l'autonomia è importante che abbiano un'alta componente motivazionale e che mirino a rafforzare in modo sistemico i quattro ordini di beni.

Come scrive Anna Zenarolla, tale connotazione e tale orientamento permettono di alimentare nella persona la fiducia nelle proprie capacità di superare delle difficoltà" (Zenarolla, 2012).

Inoltre, a questo scopo è sempre necessario compiere una valutazione che non faccia passare in secondo piano la dimensione dell'ambiente e questo è importante anche nel momento del monitoraggio e della verifica rispetto alla realizzazione o meno degli impegni stessi.

Gli elementi essenziali del metodo VPT sono di seguito elencati.

- La riflessione dei beneficiari nell'AP e nel QA riguardo alla diversa tipologia di mancanza di beni.
- È prevista la figura del *case manager* all'interno dell'equipe, il quale ha un ruolo di coaching verso gli altri membri, così che tale ruolo possa essere esercitato anche da questi ultimi nei confronti dei beneficiari. L'azione degli operatori dev'essere guidata dal rispetto verso i beneficiari e dall'impegno condiviso finalizzato al miglioramento delle loro capacità e quindi delle condizioni di vita.
- Valutazione ricorsiva con il nucleo beneficiario dei loro bisogni, delle risorse e delle capacità.
- Il linguaggio tra operatori e beneficiari dev'essere S.M.A.R.T., ovvero *Specific, Measurable, Attainable, Relevant e Time Bound* e quindi traducendo Specifico, Misurabile, Realizzabile, Rilevante e Temporizzabile. Inoltre, la progettazione dev'essere una micro-progettazione ossia basata sulla co-costruzione di obiettivi per la cui realizzazione sono previste fasi di azioni più piccole.

Obiettivi SMART e micro-progettazione si possono racchiudere nel termine *Goal Setting* e tale tecnica ha permesso nella realizzazione di P.I.P.P.I. di monitorare l'efficacia delle singole azioni ed in caso di ritardarle in modo opportuno.

Nella VPT si ritrovano i riferimenti ad altri metodi, tra cui l'ascolto attivo, l'intervista motivazionale, il riconoscimento positivo della persona proprio del *counseling*. Si ritrova inoltre l'influenza di diversi approcci che considerano centrale il ruolo del *mentoring*, ossia di colui che ha la funzione di sviluppare le capacità della persona attraverso diverse tipologie di tecniche quali l'analisi delle competenze e delle abilità e le tecniche autobiografiche.

In sintesi, i principi cardini del metodo sono l'interdipendenza tra riflessione e azione e tra progettazione e valutazione, il metodo dialogico, la partecipazione dei beneficiari, la mediazione per la risoluzione dei conflitti, il ruolo del *coaching* e del *mentoring*.

3.2.7- L'area formativa

Come si evince dalla parola stessa, la formazione, è un'attività che dà forma all'identità umana, in un processo che non si può dire concluso ma che accompagna la persona lungo il corso della sua vita. Ciò che distingue la formazione dall'apprendimento è la peculiarità dialogica della prima rispetto alla seconda che invece pur avvenendo in un processo di costruzione sociale è comunque un'azione singola. L'area formativa rispetto al framework P.O.Ver.TÁ è trasversale e di connessione alle altre aree: riversa e unifica infatti il sapere su di esse.

La formazione si compie attraverso dei laboratori in cui tra operatori e ricercatori si riflette sulle pratiche e sui pensieri che stanno alla base delle pratiche stesse.

Il piccolo gruppo è il contesto ideale in cui tale formazione, come indicato già da Kurt Lewin può avvenire, e tale contesto può risultare un'officina di lavoro che può essere utilizzata oltre ai colloqui individuali anche con i beneficiari di RdC.

I principi pedagogici su cui si basa la formazione del RdC sono molteplici e si ispirano a questa visione e alle pedagogie cosiddette attive come quelle per esempio di Froebel, Dewey, Freinet Montessori e si possono riassumere nei seguenti punti.

- La **partecipazione** dei vari soggetti: basata sul rispetto delle conoscenze reciproche dei partecipanti e sulla volontà di un'attivazione della loro collaborazione.
- L'**apprendimento** considerato, secondo gli insegnamenti di Albert Bandura, in modo "non lineare ma euristico tramite giochi di ruolo, giochi cooperativi, *modeling*." (Milani, Petrella, 2020, 47).

- Il **confronto socio-cognitivo** che si realizza attraverso quelli che Mezirow definisce “dilemmi disorientanti” al fine di creare dei conflitti cognitivi, suggerire domande e sviluppare nuove ipotesi di risposta.
- La ***flipped classroom***: composta da una parte teorica on line e da delle esercitazioni da realizzarsi in piccoli gruppi in presenza.
- Il ***visual learning***: composto da video, documentari e film accompagna e potenzia la comunicazione scritta e orale

4- Il Reddito di Cittadinanza nel *framework* delle politiche di sostegno al reddito

4.1- La cornice temporale europea ed italiana delle politiche di sostegno al reddito

La nascita delle politiche di **reddito minimo** può essere collegata al nome di William Beveridge (1879-1963), economista e sociologo inglese che nel 1942 elaborò il Rapporto Beveridge, rapporto inerente alla sicurezza e ai servizi sociali e di riferimento per la riforma del *welfare state* britannico realizzata dal partito laburista vincitore delle elezioni del 1945. Alla base di questa riforma, l'idea che per contrastare "i grandi mali dell'umanità, ovvero la miseria, la malattia, l'ignoranza, lo squallore e l'ozio", sia necessario "un sistema fondato su una corrispondenza tra il dovere di contribuzione e il diritto alle prestazioni, introducendo l'idea che tutti i cittadini sono portatori di un diritto a un livello minimo di sussistenza che deve essere garantito dallo stato" (Ibidem, 55).

La *National Assistance* del 1948 è stata dunque la prima politica di reddito minimo, a cui sono succedute quelle tedesca, svedese e olandese e negli anni '70, per contrastare la disoccupazione di massa, si sono aggiunte quella finlandese, belga, danese e irlandese.

L'elemento innovatore degli anni '80 è consistito nella *Revenu minimum d'insertion*, forma di assistenza sociale francese introdotta dal politico Jean Michel Belorgey nel 1988 che prevedeva, accanto al beneficio economico, politiche attive volte all'inserimento sociale e lavorativo della persona al fine di debellare l'esclusione sociale. Le politiche attive sono così diventate un tratto costitutivo delle misure di reddito minimo a livello europeo e la loro importanza si è accentuata con l'avanzare di un *welfare* che vede l'attivazione dei cittadini sostituirsi alle logiche assistenzialistiche.

In sostanza il reddito minimo (*minimum income* in inglese) consiste in un aiuto economico su base regolare destinato ai nuclei con una situazione economica inferiore a una certa soglia di povertà e condizionato alla disponibilità ad attivarsi nella ricerca lavorativa e/o in un percorso di attivazione sociale.

Ad oggi, tutti i Paesi dell'Unione europea prevedono un reddito minimo e gli ultimi ad aggiungersi a questa lista sono stati la Grecia e l'Italia.

Dalla fine degli anni '90 il nostro Paese ha realizzato diverse sperimentazioni regionali e nazionali, la più rilevante delle quali è stata quella relativa al Reddito Minimo di Inserimento (RMI) introdotto nel 1998.

La crisi economica di inizio anni 2000 e il conseguente aumento della povertà hanno portato a un cambio di prospettiva circa le politiche per il suo contrasto.

La *Social card* sperimentale introdotta nel 2012 prevedeva un beneficio economico a cui si accompagnava un progetto di inserimento sociale e lavorativo e ha interessato i nuclei in condizioni di estremo disagio economico, con bambini e residenti in dodici Comuni con più di 250 mila abitanti.

Con la Legge di stabilità del 2016, è stato istituito un fondo per il contrasto alla povertà e all'esclusione sociale e la *Social card* è diventata **Sostegno all'Inclusione Attiva (SIA)** con estensione a tutto il Paese.

In seguito, il Decreto legislativo n. 147 del settembre 2017 introduce in Italia il **Reddito di Inclusione (ReI)**, attivo dal dicembre dello stesso anno.

Il ReI ha rappresentato l'affermazione di una politica nazionale e non più sperimentale di contrasto alla povertà estesa a tutti i nuclei familiari che rientrano nei requisiti di cittadinanza, residenza e situazione economica e condizionati alla partecipazione a un progetto di attivazione sociale e lavorativa.

Nel gennaio 2019 il Decreto-legge n. 4 ha sancito la fine del ReI e l'avvio del **Reddito di Cittadinanza (RdC)**.

4.2- Il reddito di cittadinanza secondo il D.L. 4/2019

Il termine reddito di cittadinanza, altrimenti detto reddito di base (*basic income* in inglese) indica un beneficio economico erogato in maniera universale e incondizionata, quindi verso tutti senza verifica della condizione economica e senza obbligo di impegno in percorsi di inserimento lavorativo o sociale.

In verità, il RdC delineato dal D.L. 4/2019 non si riconosce in questa definizione ma rientra in quella di reddito minimo perché viene erogato in base all'ISEE ed è condizionato alla partecipazione ad un percorso di attivazione lavorativa o di inclusione sociale.

Di seguito quanto riportato ne "Il quaderno della formazione".

"Il RdC è una misura di inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disegualianza e all'esclusione sociale, con l'obiettivo di favorire la promozione delle condizioni che rendono effettivo il diritto al lavoro, alla formazione e all'inserimento sociale.

Esso viene erogato ai nuclei familiari in possesso cumulativamente, al momento della presentazione della domanda e per tutta la durata dell'erogazione del beneficio, di specifici requisiti: di cittadinanza, residenza e soggiorno, economici e patrimoniali. In breve, i vincoli di natura anagrafica stabiliscono che il richiedente deve avere la cittadinanza italiana o europea, o familiare di un cittadino Ue e in possesso di un permesso di soggiorno, oppure essere in possesso del permesso di soggiorno Ue per i soggiornanti di lungo periodo, e contestualmente risiedere in Italia da almeno dieci anni, di cui gli ultimi due in modo continuativo. Per quel che riguarda i requisiti reddituali e patrimoniali, il nucleo familiare composto da un singolo componente deve avere: a) un valore ISEE inferiore a 9.360 euro; b) un valore del patrimonio immobiliare, diverso dalla casa di abitazione, non superiore a 30.000 euro; c) un valore del patrimonio mobiliare (finanziario) non superiore a 6.000 euro; d) un reddito familiare inferiore a 6.000 euro annui.

Per famiglie di diversa numerosità le soglie del patrimonio mobiliare sono incrementate in base al numero dei componenti e alla presenza di eventuali disabilità, mentre la soglia del reddito familiare viene moltiplicata per un coefficiente di equivalenza che distingue tra adulti e soggetti con età inferiore ai 18 anni, e se nel nucleo vi sono disabili gravi o non autosufficienti). Il RdC si compone di due parti:

- un contributo, erogato mensilmente attraverso una carta di pagamento elettronica (Carta RdC), che varia in base al numero dei componenti il nucleo familiare e alle risorse economiche già possedute dal nucleo che prevede una componente aggiuntiva per i nuclei familiari residenti in affitto o che pagano un mutuo;
- una parte di politica attiva, che consiste nella realizzazione del Patto per il lavoro (PaL) predisposto dai Centri per l'impiego, ovvero del Patto per l'inclusione sociale (PaIS) predisposto dai servizi sociali del Comune che operano, in forma singola o associata, in rete con i servizi per l'impiego, i servizi sanitari e le scuole, nonché con soggetti privati attivi nell'ambito degli interventi di contrasto alla povertà, con particolare riferimento agli enti no-profit.

Il Sistema informativo del Reddito di Cittadinanza (Decreto Ministeriale n. 108 del 2 settembre 2019) distingue e avvia a due diverse piattaforme i beneficiari tenuti alla stipula del Patto per il lavoro e quelli avviati al percorso del Patto per l'inclusione sociale sulla base di informazioni anagrafiche, individuali e familiari, e in relazione all'obbligo di partecipazione o di esonero. Nello specifico, i nuclei beneficiari che entreranno nel percorso del PaIS sono una parte dei beneficiari del RdC composto da circa il 46% dei nuclei familiari maggiormente distanti dal mercato del lavoro. La norma prevede la convocazione da parte dei servizi sociali anziché dei Centri per l'impiego, al fine di avviare il percorso di attivazione sociale e lavorativa, prendendo in considerazione i bisogni e le caratteristiche dell'intero nucleo familiare. Gli strumenti con i quali i servizi sociali accompagnano i nuclei familiari sono relativi all'Analisi preliminare, al Quadro di analisi e al Patto per l'inclusione sociale, finalizzati alla valutazione multidimensionale e alla progettazione personalizzata. Tali strumenti sono stati definiti in continuità con quanto previsto dal D.lgs. 147/2017 istitutivo del ReI, al fine di valorizzare il percorso già avviato con i Comuni e gli Ambiti territoriali” (Ibidem, 58)

Di seguito alcune annotazioni importanti in merito a quanto riportato.

- Le piattaforme digitali in cui sono inseriti i beneficiari di RdC, ANPAL per il Centro per l'Impiego (CpI) e GePi per i servizi sociali, hanno cominciato ad essere operative non in contemporanea al riconoscimento delle domande RdC; pertanto, l'erogazione del contributo è avvenuta per diversi mesi senza che ai beneficiari venisse richiesto nessun impegno.

In ogni caso mentre con il REI, l'erogazione del contributo economico andava di pari passo con la progettualità connessa al beneficio; con il RdC, la ricezione del denaro precede la conoscenza del nucleo e l'assunzione degli impegni concordati nel PaIS.

L'INPS, infatti, riceve le domande di RdC e, verificati i requisiti, avvia l'erogazione del contributo e solo successivamente le piattaforme ANPAL e GePI ricevono comunicazione dei nuclei richiedenti che sono risultati effettivi beneficiari. Dall'entrata in vigore del RdC ad oggi questa procedura si è velocizzata; tuttavia, può presentarsi ancora una differenza di mesi. Questa distanza temporale tra la presentazione della domanda, l'inizio della ricezione del beneficio e la convocazione da parte delle *case manager* o del CpI, può ostacolare il riconoscimento degli strumenti e della *ratio* del RdC da parte dei beneficiari stessi. La maggior parte delle persone arriva di fatto all'AP priva della consapevolezza in merito agli strumenti del RdC e ai conseguenti impegni da co-costruire con i servizi e da assumere. I CAF, presso i quali i beneficiari fanno domanda di RdC, non hanno il compito di fornire spiegazioni esaustive in merito a come si svolge questo percorso e ciò può facilitare nei beneficiari stessi il consolidamento di aspettative e atteggiamenti assistenzialistici ed ostacolare l'atteggiamento proattivo e l'avvio del processo di capacitazione.

Inoltre, l'aggiornamento delle informazioni caricate in ANPAL e in GePi, pur essendo migliorato nel tempo, presenta ancora delle criticità, motivo per cui le *case manager* possono vedere in piattaforma dei nuclei RdC, il cui beneficio in realtà è scaduto o decaduto.

- Ad oggi in Veneto non è stata ancora emanata la normativa sugli ATS; pertanto, di fatto, la realtà è molto eterogenea anche a livello provinciale ed intraprovinciale. Ad esempio, l'ATS Ven_04 (presso il quale risiedo e lavoro), avente come capofila il Comune di Thiene (Vicenza) e corrispondente all'attuale territorio dell'AULSS 7 distretto 2, ha attribuito, dal 2018, la competenza in materia di contrasto della povertà all'Ufficio di Ambito per l'inclusione sociale di Thiene che vede ad oggi un gruppo operativo costituito da tre coordinatrici (due assistenti sociali e un'amministratrice), quattro assistenti sociali case manager, quattro educatrici, di cui io stessa faccio parte e un'amministratrice. Al contempo, in Veneto sono presenti delle realtà in cui questa funzione è svolta in parte o in toto dagli assistenti sociali dei servizi sociali comunali o dell'AULSS.

4.3- Percorso per il lavoro e percorso per l'inclusione sociale: aspetti comuni

Il beneficio economico del RdC è condizionato alla sottoscrizione, entro trenta giorni dall'accettazione della domanda di RdC, presso il CpI della Dichiarazione di Immediata Disponibilità (DID) al lavoro da parte dei componenti maggiorenni del nucleo familiare e dall' "adesione ad un percorso personalizzato di accompagnamento all'inserimento lavorativo e all'inclusione sociale." (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a), 10).

Inoltre, i beneficiari devono essere disponibili a partecipare presso il Comune di residenza a progetti utili alla collettività (PUC) inerenti al settore culturale, sociale, artistico, ambientale, formativo o di tutela dei beni comuni per un monte ore settimanale compreso tra le 8 e le 16 ore.

Sono tenuti agli obblighi tutti i componenti maggiorenni del nucleo non occupati e non impegnati in un regolare corso di studi o di formazione.

Sono invece esclusi dagli obblighi:

- i bambini e ragazzi di età inferiore a 18 anni;
- gli occupati;
- gli studenti frequentanti un corso regolare di studi;
- i beneficiari di Pensione di cittadinanza o di pensione diretta;
- i beneficiari di età uguale o superiore ai 65 anni;
- i soggetti con disabilità secondo L 68/1999.

Sono infine esonerati dagli obblighi:

- soggetti con carichi di cura legati alla presenza di bambini con età inferiore ai tre anni o di componenti con disabilità grave o non autosufficienza;
- i frequentanti corsi di formazione o tirocini formativi e di orientamento o di inclusione sociale;
- i lavoratori con reddito al di sotto della soglia di esenzione fiscale e impegno lavorativo superiore alle 20 ore;
- persone in condizione di salute tali da non consentire la partecipazione ad un percorso di inserimento lavorativo;
- persone in stato detentivo o sottoposte a misure cautelari;
- persone ricoverate in strutture residenziali statali.

La decadenza del RdC si attua nel caso in cui un beneficiario del nucleo tenuto agli obblighi:

- "non effettua la DID al lavoro;
- non sottoscrive il Patto per il lavoro ovvero il Patto per l'inclusione sociale;
- non accetta almeno una di tre offerte congrue, ovvero, in caso di rinnovo, non accetta la prima offerta congrua utile;

- non aderisce ai progetti a titolarità dei Comuni, utili alla collettività, nel caso in cui il Comune di residenza li abbia istituiti;
- omette di fornire informazioni necessarie alla corretta determinazione del beneficio o fornisce informazioni mendaci.” (Ibidem, 11).

Le sanzioni rispetto al beneficio economico si applicano in caso di ingiustificata assenza alle convocazioni anche di un solo membro del nucleo e consistono:

- “nella decurtazione di una mensilità del beneficio economico in caso di prima mancata presentazione;
- nella decurtazione di due mensilità alla seconda mancata presentazione;
- nella decadenza della prestazione in caso di ulteriore mancata presentazione” (Ibidem, 12).

4.4- La distinzione tra percorso per il lavoro e percorso per l’inclusione sociale

L’accompagnamento all’inserimento lavorativo o percorso per il lavoro prevede, entro 30 giorni dal riconoscimento del beneficio, la convocazione presso il CpI dei beneficiari maggiorenni tenuti agli obblighi ai quali si riconosca almeno una di queste caratteristiche:

- mancanza di occupazione da un periodo inferiore ai due anni;
- beneficiario di un ammortizzatore sociale per disoccupazione non volontaria;
- avvenuta sottoscrizione presso i CpI di un Patto di servizio ancora valido.

Oltre a ciò, è necessaria l’assenza di sottoscrizione di un Progetto personalizzato nell’ambito del ReI.

I nominativi dei richiedenti del RdC sono visibili agli operatori del CpI attraverso la piattaforma dell’Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro, ANPAL.

Questi beneficiari collaborano con l’operatore del CpI per la stesura del profilo occupazionale funzionale a definire il Patto per il lavoro (PaL) ed accettano gli obblighi e gli impegni previsti dal medesimo Patto.

Da notare però che se l’operatore del CpI riscontra che nel nucleo sono presenti delle criticità tali da rendere difficoltoso il percorso per il lavoro, inoltre, attraverso la piattaforma digitale, il richiedente agli operatori sociali dei servizi competenti dell’Ambito Territoriale Sociale (ATS)

L’accompagnamento all’inclusione sociale o percorso per l’inclusione sociale prevede, entro 30 giorni dal riconoscimento del beneficio, la convocazione dei nuclei familiari da parte degli operatori sociali dei servizi competenti per il contrasto della povertà dell’Ambito Territoriale Sociale (ATS) in cui si risiede.

I nominativi dei richiedenti del RdC e dei loro familiari sono visibili agli operatori sociali competenti attraverso la piattaforma digitale GePI, ovvero il Gestionale per i Patti per l’Inclusione.

I nuclei in questione presentano queste caratteristiche:

- sottoscrizione di un Progetto personalizzato nell'ambito del ReI;
- mancanza di occupazione da un periodo maggiore o uguale ai due anni;
- mancanza di un ammortizzatore sociale;
- mancanza di Patti di servizio sottoscritti con il CPI negli ultimi due anni.

Come già affermato e come si vedrà in modo analitico nel paragrafo dedicato a questo strumento, gli operatori realizzano attraverso l'Analisi preliminare una valutazione dei bisogni e delle risorse del nucleo e se tali bisogni sono sostanzialmente di tipo lavorativo, gli operatori inviano al CPI, attraverso la piattaforma digitale GePi, l'intero nucleo o singoli componenti tra i 18 e i 29 anni.

In caso contrario si co-costruisce con i beneficiari tenuti agli obblighi un Patto per l'inclusione sociale che considera bisogni e caratteristiche del nucleo familiare e prevede per l'appunto obblighi ed impegni da rispettare da parte di questi stessi beneficiari.

5- Gli strumenti operativi del percorso per l'inclusione sociale del RdC

“I Quaderni dei Patti per l’inclusione sociale” sono stati redatti dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e contengono per l’appunto quattro quaderni che in modo analitico forniscono una spiegazione degli strumenti operativi impiegati nell’accompagnamento per l’inclusione sociale: il primo è dedicato alle Linee guida che hanno portato alla definizione degli strumenti stessi e ognuno degli altri tre è dedicato alla presentazione analitica di uno strumento con le sezioni di cui è composto: l’Analisi preliminare, il Quadro di analisi e il Patto per l’inclusione sociale.

L’oggetto del quinto capitolo consiste dunque nell’analizzare gli strumenti operativi propri del percorso d’inclusione sociale, percorso di cui sono responsabili gli operatori sociali individuati dai servizi competenti dell’ATS e che possono fare capo ai Comuni in forma singola o associata sulla base delle indicazioni regionali. Questi operatori sociali in quanto titolari della responsabilità di questi percorsi sono chiamati case manager.

5.1- L’analisi preliminare

Il primo di questi strumenti e l’unico ad essere sempre utilizzato è l’Analisi preliminare (AP).

Essa si compone di uno o più colloqui a cui sono tenuti a partecipare i componenti maggiorenni del nucleo e rappresenta una valutazione multidimensionale dei bisogni del nucleo stesso tenendo in considerazione gli aspetti di vulnerabilità ma anche le risorse e le capacità dei suoi componenti, i supporti dei servizi del territorio, della comunità e in genere del contesto.

L’analisi è composta di cinque sezioni di seguito illustrate e permette di tracciare il percorso successivo da costruire con la famiglia.

La prima sezione è denominata “Anagrafica della famiglia e caratteristiche dei componenti” e contiene:

- a) “dati anagrafici e altre informazioni personali presenti nella Dichiarazione ISEE [...]”;
- b) prestazioni assistenziali, previdenziali o indennitarie erogate dall’INPS ai componenti del nucleo;
- c) informazioni sulla situazione lavorativa e formativa [...]”;
- d) relazione parentale con il richiedente e condizione di coabitazione effettiva nella residenza anagrafica del nucleo” (Ibidem, 26).

Le informazioni rispetto ai punti a) e b) sono caricate dall’INPS nella piattaforma GePI (alcune informazioni potrebbero però risultare differenti perché ad oggi la comunicazione delle variazioni presenta talvolta dei ritardi), mentre le altre vengono rilevate dall’operatore sociale in relazione ad ogni membro del nucleo.

La seconda sezione è relativa all'ISEE, ovvero l'Indicatore della Situazione Economica Equivalente e contiene anche il reddito complessivo del nucleo e il valore dell'indicatore della situazione reddituale (ISR) e di quella patrimoniale (ISP). Anche questi dati sono presenti in GePi.

La terza è la sezione "Bisogni del richiedente e del suo nucleo", dedicata per l'appunto alla rilevazione dei bisogni del nucleo attraverso l'analisi di sei aree:

- a) "bisogni di cura, salute e funzionamenti;
- b) situazione economica;
- c) situazione lavorativa e profilo di occupabilità;
- d) educazione, istruzione e formazione;
- e) condizione abitativa;
- f) reti familiari, di prossimità e sociali" (Ibidem, 27).

Nello specifico le aree b), e), f) interessano il nucleo nel suo insieme; mentre i bisogni dell'area a) possono essere rilevati separatamente per singoli componenti adulti e di età inferiore ai 18 anni; l'area c) interessa solo gli adulti mentre l'area d) solo i soggetti di età inferiore ai 18 anni.

Per ognuna delle aree di osservazione dei bisogni sono presenti uno o più "Campi", ovvero sotto aree specifiche da analizzare e in riferimento ad ogni campo è associato un "Dominio", vale a dire un insieme predefinito di risposte tra cui scegliere.

Sulla base delle risposte selezionate all'interno di ogni dominio (ad eccezione dell'area situazione economica e reti familiari e sociali), la colonna "Esiti ai fini della definizione dei percorsi nei servizi" individua tre possibili casistiche utili a individuare nella quinta sezione l'esito complessivo dell'analisi preliminare e il relativo percorso.

"La prima è riconducibile ad una condizione che non presenta particolari criticità e pertanto rimanda ad un patto per l'inclusione sociale in versione semplificata. La seconda rimanda alla necessità di coinvolgere specifici servizi, che a seconda dell'area di analisi possono essere i CpI, i servizi sociali o servizi specialistici. La terza rimanda sempre alla necessità di sviluppare un Quadro di analisi approfondito attraverso il coinvolgimento di una equipe multidisciplinare, coinvolgendo diversi servizi" (Ibidem, 28).

A seguire la quarta sezione "Servizi attivi per il nucleo familiare" volta all'individuazione degli eventuali servizi già attivi per il nucleo e dei relativi soggetti erogatori. Ciò è rilevante ai fini della formazione eventuale della equipe multidisciplinare e della definizione del Patto.

Infine, la quinta sezione "Definizione del percorso nei servizi" sulla base di quanto rilevato nella sezione "Bisogni" e in particolare nella colonna "Esiti", fornisce indicazioni sul "percorso successivo, indicando la modalità con la quale si procederà alla definizione del PaIS ovvero al rimando ad altri servizi. La sezione fornisce ai responsabili dell'AP una indicazione non vincolante"

Gli esiti possibili sono quattro, sono indicati con le lettere A, B, C, D e sono di seguito esposti.

- A.** Centro per l'impiego per il Patto per il Lavoro: nel caso in cui i bisogni rilevati nell'area lavorativa rimandino alla necessità di coinvolgere il Cpl e le altre aree non presentino criticità.
- B.** Attivazione del servizio sociale per Patto per l'inclusione semplificato: quando in riferimento a nessuna area sono presenti particolari criticità o in riferimento all'area "Condizione abitativa" e a quella "Educazione, istruzione e formazione" dei bambini-ragazzi si rimandi alla necessità di coinvolgere il servizio sociale.
- C.** Attivazione equipe multidisciplinare per Quadro di analisi approfondito e successivo Patto per l'inclusione sociale complesso: questo esito si verifica quando in almeno una delle aree si rilevi il bisogno di realizzare un Quadro di analisi approfondito con il coinvolgimento degli operatori dei servizi interessati.
- D.** Servizio specialistico o Presa in carico specialistica: quando l'area "Bisogni di cura, salute e funzionamento" rilevi dei bisogni complessi per i quali è necessaria la presa in carico del soggetto coinvolto da parte di servizi specialistici (servizi sanitari, Centro salute mentale, Servizi delle dipendenze...) e non siano presenti altri bisogni di intervento né in relazione a questa persona, né rispetto ad altri membri del nucleo.

Riguardo alle tempistiche, l'avvio dell'AP deve avvenire nel primo incontro con il nucleo e quindi entro 30 giorni dalla comunicazione dell'INPS dell'esito positivo dei requisiti di accesso. In realtà, come sottolineato nel capitolo precedente, il caricamento su GePi dei beneficiari richiedenti presenta ad oggi un ritardo legato innanzitutto ad un malfunzionamento iniziale della piattaforma stessa per cui l'avvio del RdC ha visto per molti mesi l'erogazione del beneficio economico senza che ad essa corrispondesse una convocazione da parte dei servizi preposti

Secondo un approccio capacitante, i colloqui di AP hanno quindi lo scopo di costruire "una rappresentazione del problema condivisa tra servizio e beneficiario" (Ibidem, 29) e permettere così di comprendere quale percorso seguire per la definizione del progetto e su quali aree intervenire.

5.2- Il Quadro di analisi

Il Quadro di analisi (QA) rappresenta il secondo strumento operativo e viene utilizzato soltanto in caso di esito C dell'AP, vale a dire quando nel nucleo beneficiario si rilevano bisogni complessi e quindi si istituisce un'equipe multidisciplinare (EM) per un approfondimento dell'Analisi Preliminare.

La finalità è quella di realizzare un quadro comune della situazione familiare tra professionalità diverse e famiglie e così facendo costruire un progetto di azioni condivise, integrate e capacitanti. La capacitazione del nucleo familiare si basa sempre sull'assunto del suo essere soggetto di cambiamento e quindi di progettualità anche in presenza di bisogni complessi.

Fanno parte dell'EM un operatore/assistente sociale e altri operatori dei servizi legati ai bisogni rilevati nell'Analisi preliminare, quali operatori del CpI, dell'area delle politiche abitative, del sociale, della scuola, della salute, del Servizio delle dipendenze (Ser.D.), del Centro di Salute Mentale (CSM) e in genere quindi coloro che sono rilevanti rispetto ai bisogni. Un operatore dell'equipe viene individuato come figura di riferimento per l'equipe stessa e per il nucleo. A questo operatore compete il coordinamento dell'equipe, la compilazione del QA e la realizzazione e il monitoraggio del PaIS.

Non necessariamente il coordinamento dell'EM spetta al case manager, ovvero all'operatore sociale avente la titolarità sui percorsi di inclusione sociale dei nuclei RdC, ad esempio, se ad una stessa EM competono diversi nuclei RdC la scelta può ricadere su un'altra figura professionale.

I componenti dell'EM agiscono secondo un approccio di corresponsabilità e di promozione della partecipazione della famiglia e di tutte quelle persone che per la famiglia stessa risultano capaci di tessere relazioni significative. Essi non si ritrovano sempre tutti insieme con la famiglia ma si coordinano con il case manager preservando così la "circolarità fra i saperi" (Ibidem, 34)

Il lavoro dell'EM segue i principi della teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, pertanto, considera il nucleo RdC in modo olistico nelle relazioni di interdipendenza tra i sistemi di vita in cui è inserito e progetta azioni che interessano il livello del microsistema e del mesosistema con effetti che interessano anche gli altri livelli.

In sintesi, inclusività, circolarità tra i saperi, co-decisionalità e generatività, sono i caratteri fondanti dell'EM.

Il QA presenta due aree principali: "Area Ambiente e Famiglia" e "Area Bisogni e Risorse della Persona".

La prima area interessa il nucleo nel suo insieme e prende in esame questi aspetti:

1. situazione economica;
2. condizione abitativa;
3. bisogni di cura e carico di assistenza;
4. bisogni di cura di bambini e ragazzi;
5. reti familiari, di prossimità e sociali.

La seconda area analizza i componenti adulti presi singolarmente rispetto a tre dimensioni:

1. salute e funzionamenti;
2. istruzione, formazione e competenze;
3. condizione occupazionale.

Ad ogni area sono associate dimensioni e sottodimensioni importanti per il benessere e l'autonomia della famiglia e analizzate attraverso un insieme di fattori che rappresentano una "Guida all'osservazione". Si tratta comunque di un elenco che può essere integrato con altri elementi.

L'equipe riassume l'analisi attraverso un 'Descrittore sintetico' per ogni sottodimensione rappresentando: l'intensità del bisogno relativo alla singola sottodimensione, lungo una scala rappresentata dalle lettere da a) ad f), dove a) indica un bisogno evidente e con le lettere successive viene il bisogno diminuisce, finché la lettera f) corrisponde a un punto di forza/risorsa del nucleo. Si tratta di un'analisi qualitativa, funzionale a individuare le dimensioni di progettazione prioritarie nel PaIS;

"un'indicazione sintetica, sempre per ogni sottodimensione, sulla eventuale necessità di coinvolgimento di altri servizi: situazione già conosciuta dai servizi (Conosciuta); situazione da evidenziare ad altro servizio per l'opportuna presa in carico (Evidenziare); Inoltre va indicata la necessità che rappresenti una Priorità su cui intervenire/Progettare (Priorità).

Situazione già conosciuta dai servizi (Conosciuta) e Situazione da evidenziare ad altro servizio (Evidenziare) sono alternativi fra loro (con Evidenziare, infatti, si intende che è necessario coinvolgere un servizio che attualmente non ha in carico il nucleo), mentre Priorità su cui intervenire (Priorità) non è alternativo agli altri due. Da notare che la priorità su cui intervenire non necessariamente riguarda un bisogno, ma potrebbe anche indicare un punto di forza sul quale fare leva nella progettazione. Dal punto di vista del carico amministrativo, la compilazione è obbligatoria solo per il Descrittore sintetico [...] mentre la Guida all'osservazione serve ad accompagnare il lavoro dell'equipe, potendo dare luogo ad annotazioni, compilazione di scale o altri strumenti in uso relativi a quelle sottodimensioni."

Il QA, dev'essere compilato nell'arco di tempo tra l'AP e il PaIS, ovvero nell'arco dei venti giorni previsto tra i due strumenti.

5.3- Il Patto per l'inclusione sociale

Come si è visto, l'AP può avere quattro esiti e ad ognuno di essi è associato una determinata tipologia di PaIS: il rimando al Patto per il lavoro, il Patto per l'inclusione sociale e il Progetto con i servizi specialistici che qui di seguito sono spiegati in modo dettagliato.

Il rimando al Patto per il lavoro

Avviene quando l'AP rileva che la povertà è legata soltanto o prevalentemente alla situazione lavorativa, per esempio per perdita del lavoro, termine della NASPI, crisi aziendale, numero limitato di ore di impiego, ecc.

L'operatore del servizio sociale competente invia l'AP con esito A al CpI attraverso le rispettive piattaforme e al CpI spetta ora la responsabilità sul nucleo in questione. Se il CpI rileva che per questi beneficiari il PaL risulta insufficiente, può richiedere ai servizi sociali l'attivazione di sostegni per i componenti del nucleo.

Il Patto per l'inclusione sociale

“Il Patto rappresenta il progetto di cambiamento” (Ibidem, 40) con il quale i nuclei familiari RdC sono responsabilizzati in azioni di contrasto della loro povertà attraverso le proprie risorse e capacità e il supporto dei servizi e della comunità. “È quindi nell'atto del progettare che si colloca gran parte della sfida tra assistenzialismo e attivazione delle risorse e competenze dei soggetti” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: d, 2).

In riferimento ai Livelli essenziali delle prestazioni (LEP), si può affermare che questa progettazione dovrebbe garantire ad ogni nucleo almeno i livelli minimi di benessere.

Da notare che se da un lato il PaIS dipende dalla ricezione del beneficio, dall'altro esso può continuare oltre la durata del beneficio economico.

Il PaIS interessa i nuclei con esito B o esito C dell'AP, ovvero nell'esito B i nuclei in cui la povertà è legata a fattori non solo di tipo lavorativo ma comunque non a bisogni complessi e nell'esito C sono invece presenti bisogni complessi per i quali è necessario un QA in modo da implementare l'AP.

Nel caso di esito B si parla di **patto per l'inclusione sociale semplificato**, mentre nel caso di esito C di **patto per l'inclusione sociale complesso**

Il responsabile della realizzazione e del monitoraggio del PaIS, nel caso dell'esito B, è l'operatore sociale individuato dai servizi competenti per il contrasto della povertà. Egli svolgerà il proprio ruolo in qualità di *case manager*, cioè di referente della famiglia e, in accordo con essa, definirà il PaIS.

Nell'esito C, la definizione del PaIS spetta all'EM, di cui come si è visto fanno parte l'operatore sociale referente, la famiglia e gli operatori dei servizi ritenuti importanti nel QA.

Coerentemente con quanto deciso in sede di EM, il responsabile del PaIS è il *case manager* individuato per il QA.

Eventuali valutazioni e progettazioni già esistenti sul nucleo e disposte da altri servizi entrano a far parte del PaIS.

All'elaborazione del PaIS possono partecipare tutti i soggetti che rientrano nella rete familiare del nucleo, ciò riflette e potenzia il carattere della co-decisionalità e sottolinea quanto risultano fondamentali il linguaggio chiaro e semplice e la capacità di negoziare.

Il Patto prevede sei parti: le prime tre riguardano la Scheda Progetto da sottoscrivere da parte del nucleo familiare e altre tre sono inerenti alla Scheda incontri di monitoraggio e verifica degli impegni e vanno compilate negli incontri successivi al PaIS.

La **Scheda Progetto** prevede le parti di seguito esposte.

- **Obiettivo generale e risultato specifico:** la logica è di tradurre i bisogni e le problematiche evidenziati con l'AP ed eventualmente con il QA, secondo una "prospettiva di cambiamento/miglioramento auspicato e quindi in finalità da perseguire (obiettivi generali) e tappe da raggiungere (risultati attesi)". Rispetto alle due aree indicate, "Area ambiente e famiglia" ed "Area bisogni e risorse della persona" sono individuati otto possibili obiettivi tra cui scegliere e ciascuno di essi è associato a una serie di risultati specifici con la possibilità di specificare un risultato diverso da quelli indicati.
- **Impegni:** ovvero le azioni da realizzare per ottenere i risultati auspicati. Il RdC prevede innanzitutto degli impegni minimi che "riguardano il contatto con i servizi, la ricerca attiva del lavoro, l'impegno scolastico per gli eventuali figli, la prevenzione e cura della salute" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019: a, 41).

I beneficiari, inoltre, in linea al proprio profilo occupazionale, alle proprie competenze ed interessi personali, devono dare la disponibilità a partecipare ai Progetti Utili alla Collettività (PUC) se essi sono presenti nel loro Comune di residenza. Si tratta di progetti che interessano gli ambiti culturale, sociale, artistico, formativo e di tutela dei beni comuni e per i quali la persona è chiamata a partecipare per un monte ore settimanali pari a otto con la possibilità di estensione a un massimo di sedici ore settimanali. Oltre agli impegni minimi sopra riportati e alla disponibilità verso i PUC, sulla base della situazione specifica della persona possono essere definiti e concordati degli altri impegni. Specie nelle situazioni di maggiore vulnerabilità, si consiglia di adottare la **tecnica della micro-progettazione**: essa "si basa su un'idea di accompagnamento puntuale, centrata sui bisogni concreti delle persone, che esplica: che cosa (problema/risorsa); quando (in che tempi); dove e come (azioni); perché, ossia verso dove, con quali obiettivi e quali risultati ci si prefigge di ottenere; chi, i soggetti che sono responsabili dell'azione" (Serbati, Milani, 2013, 180 e ss.)

“La micro-progettazione offre la possibilità di mettersi nella postura relazionale dello *scaffolding*, del puntellamento, non della sostituzione, nella postura della comprensione e della responsabilità condivisa piuttosto che del controllo.” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali 2019: a, 43)

Il concetto di *scaffolding* dello psicologo Bruner è complementare a quello della **zona di sviluppo prossimale di Vygotskij**: si può dire quindi che l’operatore sociale supporta la persona beneficiaria nella sua zona di sviluppo prossimale attraverso un’azione per l’appunto di *scaffolding*.

Come visto nel framework teorico-pratico dell’approccio alla povertà del RdC (cap.3 par.2.5), per definire le azioni e gli obiettivi del PaIS serve una modalità di progettazione S.M.A.R.T.

“S.M.A.R.T. non significa abbassare il livello, scadere nel comportamentismo, ma scomporre metodologicamente le direzioni scelte (le finalità) e segmentare le azioni per arrivare più in là. Scegliere il semplice piuttosto che il complicato, ciò che è praticabile, circoscritto e valutabile, piuttosto di ciò che è vago e irraggiungibile” (Ibidem, 43).

Tornando alla scheda, è previsto che ad ogni impegno si associ il componente del nucleo che è tenuto a realizzarlo e i tempi previsti per la sua attuazione.

- **Sostegni**: con questo termine si intendono i servizi e gli interventi a favore del nucleo oltre al beneficio economico. Per ogni sostegno serve indicare la data di inizio e di fine e la fonte di finanziamento.

La Scheda incontri di monitoraggio e verifica

In questa scheda si indicano gli incontri di monitoraggio e di verifica degli impegni. Si tratta di incontri funzionali ad accompagnare i beneficiari nel loro progetto di cambiamento e a verificare la loro reale responsabilizzazione verso tale percorso.

Questa Scheda si compone delle parti di seguito elencate.

Verifica e revisione degli impegni: questa sezione è dedicata agli incontri di verifica degli impegni. In occasione di ogni incontro si indica l’impegno oggetto della verifica, la data e i partecipanti e da “Elenco esiti” si seleziona l’esito di ogni impegno. Se durante una verifica risultassero cambiamenti importanti della situazione familiare o elementi importanti prima non considerati, è possibile definalizzare l’AP e il PaIS e finalizzare una nuova AP e un nuovo PaIS.

Monitoraggio dei risultati: si svolge al termine della ricezione del beneficio con lo scopo di valutare il raggiungimento globale dei risultati specifici e dei relativi obiettivi generali considerando tutti i soggetti che hanno preso parte a questo progetto. Il monitoraggio può interessare anche una fase intermedia del percorso.

Comunicazioni INPS per sanzioni: questa sezione viene compilata solo nel caso di mancato rispetto degli impegni senza giustificato motivo e contiene le motivazioni per le sanzioni.

Riguardo ai tempi di realizzazione, la stesura del PaIS deve avvenire entro venti giorni dall'AP e gli incontri di monitoraggio, secondo le nuove disposizioni della Legge di Bilancio per il triennio 2022-2024, devono avere cadenza mensile.

Il Progetto con i servizi specialistici

Questo progetto riguarda l'esito D dell'AP e quindi, come visto sopra, i nuclei in cui sono presenti bisogni complessi "che richiedono preventivamente o esclusivamente di essere presi in carico da parte di servizi specialistici o che sono già presi in carico dai servizi stessi." (Ibidem, 45)

In questo caso quindi, dopo l'AP, l'operatore sociale verifica che sia effettivamente presente una presa in carico da parte del servizio specialistico e una relativa progettazione.

Se così non fosse, potrebbe essere rilevato il bisogno di costituire un'equipe multidisciplinare e quindi di realizzare un QA (esito C).

Il servizio specialistico valuta e prende in carico la persona, oppure se si tratta di un soggetto già conosciuto procede con l'aggiornamento della valutazione e la progettazione.

Tale progettazione viene redatta secondo le modalità del servizio specialistico stesso, ma al contempo deve presentare gli elementi propri del modello RdC, vale a dire obiettivi e risultati, gli impegni e i sostegni.

Progettazione, monitoraggio e invio delle informazioni al servizio sociale spettano al servizio specialistico e il case manager sarà dunque un operatore del servizio specialistico stesso.

Al servizio sociale spetta invece la responsabilità nel garantire che la progettazione sia in linea con il *framework* RdC e "che la presa in carico sia stabile, continuativa nel tempo e di qualità" (Ibidem, 45) rispetto a quanto emerso dalla valutazione multidimensionale.

6- Ruoli, metodo e strumenti delle educatrici professionali **dell'ATS Ven 04 all'interno del *framework* del RdC**

6.1- Il ruolo educativo

L'ATS Ven_04 comprende i trentadue Comuni del distretto 2 dell'AULSS 7, ovvero l'Alto Vicentino per un totale di circa 180 mila abitanti ed ha come capofila il Comune di Thiene (Vicenza).

Al suo interno la competenza in merito ai percorsi per l'inclusione sociale dei nuclei RdC spetta all'Ufficio di Ambito per l'inclusione sociale. L'Ufficio è situato presso il Comune di Thiene e si compone di un'equipe di quattro assistenti sociali *case manager*, quattro educatrici professionali (di cui faccio parte anch'io), un'amministrativa e del Nucleo Operativo di Ambito (NOA) con funzione di coordinamento e costituito da due assistenti sociali e un'amministrativa.

Il territorio dell'Ambito è suddiviso in cinque punti di accesso a cui afferiscono i Comuni limitrofi e in ogni punto di accesso è presente una o più *case manager* e un'educatrice.

Alle assistenti sociali spetta il ruolo di *case manager* rispetto all'accompagnamento globale nei percorsi di inclusione sociale RdC e la responsabilità dell'AP, del PaIS e dell'eventuale QA e alle educatrici compete l'osservazione e la valutazione dei bisogni, delle risorse e delle capacità di cura degli adulti rispetto ai figli di età inferiore ai 18 anni e dei bisogni e dei funzionamenti degli stessi.

Si tratta dunque di un'azione integrata la cui realizzazione vede assistente sociale *case manager* ed educatrice formare un'**equipe di base** orientata alla finalità comune della capacitazione sistemica del nucleo familiare al fine della sua fuoriuscita dalla povertà.

Durante gli incontri di AP, *case manager* ed educatrice presentano, agli adulti beneficiari di RdC, le finalità dell'accompagnamento previsto e ognuna delle due figure professionali spiega il proprio ruolo all'interno del RdC.

Da un primo incontro di AP può emergere chiaramente che i bisogni del nucleo richiedente sono prettamente di tipo lavorativo (esito A) e in tal caso la *case manager* inoltra il nominativo del richiedente al CPI.

Qualora i bisogni afferiscano anche ad altre aree, *case manager* ed educatrice professionale possono approfondire, ognuna per la propria competenza, la loro valutazione.

In particolare, la *case manager* può approfondire aspetti dell'AP confrontandosi con l'assistente sociale comunale, i servizi specialistici, il CPI, etc., andando così ad integrare le informazioni ricevute dai beneficiari e a costruire una narrazione in un'ottica sistemica.

Al contempo, l'educatrice professionale compie un'osservazione e valutazione educativa inerente agli aspetti legati alla cura e alla crescita dei figli attraverso incontri domiciliari rivolti ai genitori e ai loro

figli ed eventuali altri incontri con i soggetti significativi che a vario titolo sono coinvolti nella loro educazione (insegnanti, allenatori, educatori parrocchiali, nonni, specialisti e altre figure di riferimento). Così facendo, come evidenziato nel capitolo precedente, si realizza “una rappresentazione del problema condivisa tra servizio e beneficiario” e si comprende quale percorso seguire per la co-costruzione del PaIS.

6.2- I pilastri del metodo educativo con bambini-adolescenti e le loro famiglie

Il lavoro delle educatrici con i nuclei RdC con bambini e ragazzi si basa su sei pilastri metodologici che di seguito sono esposti e che sono connessi ai diversi riferimenti teorici esaminati nel terzo capitolo.

6.2.1- Il primo pilastro: concezione multidimensionale ed ecologica della genitorialità e della negligenza

a) Concezione multidimensionale di genitorialità e di negligenza

“Essere genitori non è una capacità monolitica, di tipo on/off, presente o assente in maniera assoluta, ma significa avere la capacità di mettere in campo a seconda dell’età e delle caratteristiche peculiari dei figli, un insieme di funzioni diverse.” (Benedetto, Ingrassia, 2010; Bornstein, 2005; Pourtois, Desmet, 2006, Sellenet, 2007; Volpini, 2011. Da questo assunto, deriva il fatto che i genitori possono essere in difficoltà in alcune funzioni ma che riescano a svolgere in maniera “sufficientemente buona” uno o più compiti propri del ruolo genitoriale.

Rispetto alle teorie di riferimento del framework RdC, in questo pilastro si ritrovano in particolare la prospettiva “bisogni-forze” secondo l’approccio delle capabilities di Sen, la prospettiva dell’empowerment e della partecipazione e la prospettiva della resilienza.

b) Concezione ecologica di genitorialità e negligenza

Lacharité, Ethier e Nolin definiscono la negligenza come “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, Ethier e Nolin, 2006, 59,4,381-394)

Questa definizione sottende un approccio bioecologico e afferma che alla base della negligenza vi sono due ordini di fattori:

- una fragilità/perturbazione nella relazione tra genitori e figli (microsistema);
- una fragilità/perturbazione nella relazione tra le famiglie e il loro contesto sociale di appartenenza (macrosistema).

La concezione multidimensionale ed ecologica della genitorialità e della negligenza determina un cambio di prospettiva: la domanda che orienta la valutazione e l'intervento educativo non è "Questa famiglia è recuperabile?" ma diventa "Quali risorse e capacità si possono mettere in campo per aiutare questa famiglia a rispondere in maniera più ampia e positiva ai bisogni di crescita dei propri figli?"

6.2.2- Il secondo pilastro: la partecipazione dei bambini e delle famiglie

Nell'agire educativo occorre avere consapevolezza dell'esistenza di molteplici livelli di partecipazione delle famiglie e del livello specifico di partecipazione rispetto ad ogni azione educativa.

La seguente tabella (Serbati S., Milani P., 2013) riporta quattro livelli di partecipazione e relative descrizioni, secondo un ordine crescente che va dall'essere informati all'esercizio della propria decisionalità.

Livelli di partecipazione	Descrizione
Esercizio della propria decisionalità <i>Being in control</i>	Rispetta la capacità delle persone che accedono ai servizi di prendere le decisioni per sé
Decisionalità condivisa <i>Being a partner</i>	Si raggiunge un accordo attraverso il dialogo e la negoziazione con le persone che accedono ai servizi
Essere consultati <i>Being consulted</i>	Le opinioni delle persone che accedono ai servizi sono considerate ma la decisione è assunta dai professionisti
Essere informati <i>Being told</i>	La decisione viene presa dai servizi, le persone che accedono ai servizi sono informate

La *ratio* RdC sostiene l'importanza di riconoscere i nuclei beneficiari quali co-costruttori insieme agli operatori sociali del loro progetto di cambiamento (decisionalità condivisa), ciò non toglie che in alcune circostanze sia necessario adottare livelli di partecipazione differenti.

6.2.3- Il terzo pilastro: lo strumento. Il modello multidimensionale “Il mondo del bambino”

Il modello di riferimento del lavoro educativo è il modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino” (MdB): utilizzato, come detto in precedenza, nel programma P.I.P.P.I. su adattamento dell’Assesment Framework inglese.

L’Assesment Framework si sviluppa negli anni ’90 all’interno del programma governativo *Looking After Children*, “nasce e si diffonde per rispondere al bisogno di migliorare gli interventi nelle situazioni di tutela e protezione dei bambini, ma successivamente esso è stato adattato anche nella fascia dei servizi non specialistici, in un’ottica di prevenzione che consente anche nelle situazioni di disagio non conclamato di individuare interventi volti alla promozione del benessere del bambino e del suo sviluppo ottimale.” (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia, Colombini, 2018, 30)

Esso consiste in un modello triangolare “come guida per comprendere e aiutare i bambini e le famiglie e si fonda su sette dimensioni di sviluppo, importanti per tutti i bambini per raggiungere un benessere di lungo periodo. Esse sono; salute, istruzione, sviluppo affettivo e comportamentale, identità, relazioni familiari e sociali, rappresentazioni sociali, capacità di prendersi cura di sé. Queste dimensioni si collocano sul lato sinistro del modello triangolare dell’Assesment Framework. Negli altri lati sono disposti gli elementi che influiscono rispetto allo sviluppo di queste sette dimensioni, in riferimento alle capacità dei genitori e ai fattori familiari e ambientali.” (Ibidem, 29)

Figura 1 L'Assessment Framework inglese.



Nel giro di pochi anni l'Assessment Framework viene esteso in quindici Paesi del mondo, tra cui Canada, Russia e Nuova Zelanda e dalla rielaborazione dei diversi adattamenti che ne sono conseguiti, è stato realizzato il modello multidimensionale triangolare "Il Mondo del Bambino", modello di riferimento del programma P.I.P.P.I..

P.I.P.P.I. viene avviato al termine del 2010 da una collaborazione tra MLPS, il LabRIEF dell'Università di Padova e dieci città italiane aderenti al progetto. Il programma sulla base delle leggi 285/1997, 328/2000 e 149/2001 e, sulla base della concezione multidimensionale ed ecologica della genitorialità e della negligenza, punta a un accompagnamento dei genitori vulnerabili verso una loro capacitazione e quindi alla rottura del ciclo dello svantaggio sociale (REC 2013/112/UE). Tale accompagnamento si realizza attraverso una valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) rappresentata da alcuni strumenti, primo tra tutti per l'appunto il modello MdB.

Il nome P.I.P.P.I. rimanda al personaggio P.I.P.P.I. Calzelunghe, la quale rappresenta in modo emblematico le potenzialità, la resilienza dei bambini e la capacità, come direbbe Marianella Sclavi, di uscire dalla cornice di cui si è parte attraverso l'ascolto attivo, il decentramento e l'umorismo e così facendo immaginare altri mondi possibili (Sclavi M., 2003).

"P.I.P.P.I. è il programma più ampio finora avviato nella storia delle politiche sociali in Italia, in termini di numeri di partecipanti, di entità dei finanziamenti, di attività gestite, di estensione nel tempo, di risultati raggiunti.

Dal 2011 a oggi P.I.P.P.I. ha coinvolto 264 ATS italiani distribuiti in tutte le Regioni e le Province autonome, più di 4.450 famiglie e quasi 5.000 bambini in situazione di vulnerabilità. Le figure professionali (assistenti sociali, educatori domiciliari, educatori dei nidi, pedagogisti, sociologi, insegnanti, psicologi, neuropsichiatri infantili, coordinatori di cooperative sociali, responsabili d'area) finora formate sono circa 8.000” ([LabRIEF - Le finalità \(fisppa.it\)](#)).

Dunque “Il Mondo del Bambino” detto altrimenti il Triangolo, è uno strumento operativo che, al posto dei problemi, si pone l’obiettivo di rilevare i bisogni, le risorse, i funzionamenti e le capacità di un bambino e della sua famiglia attraverso un approccio teorico bioecologico rappresentato dalle tre dimensioni di benessere del bambino stesso:

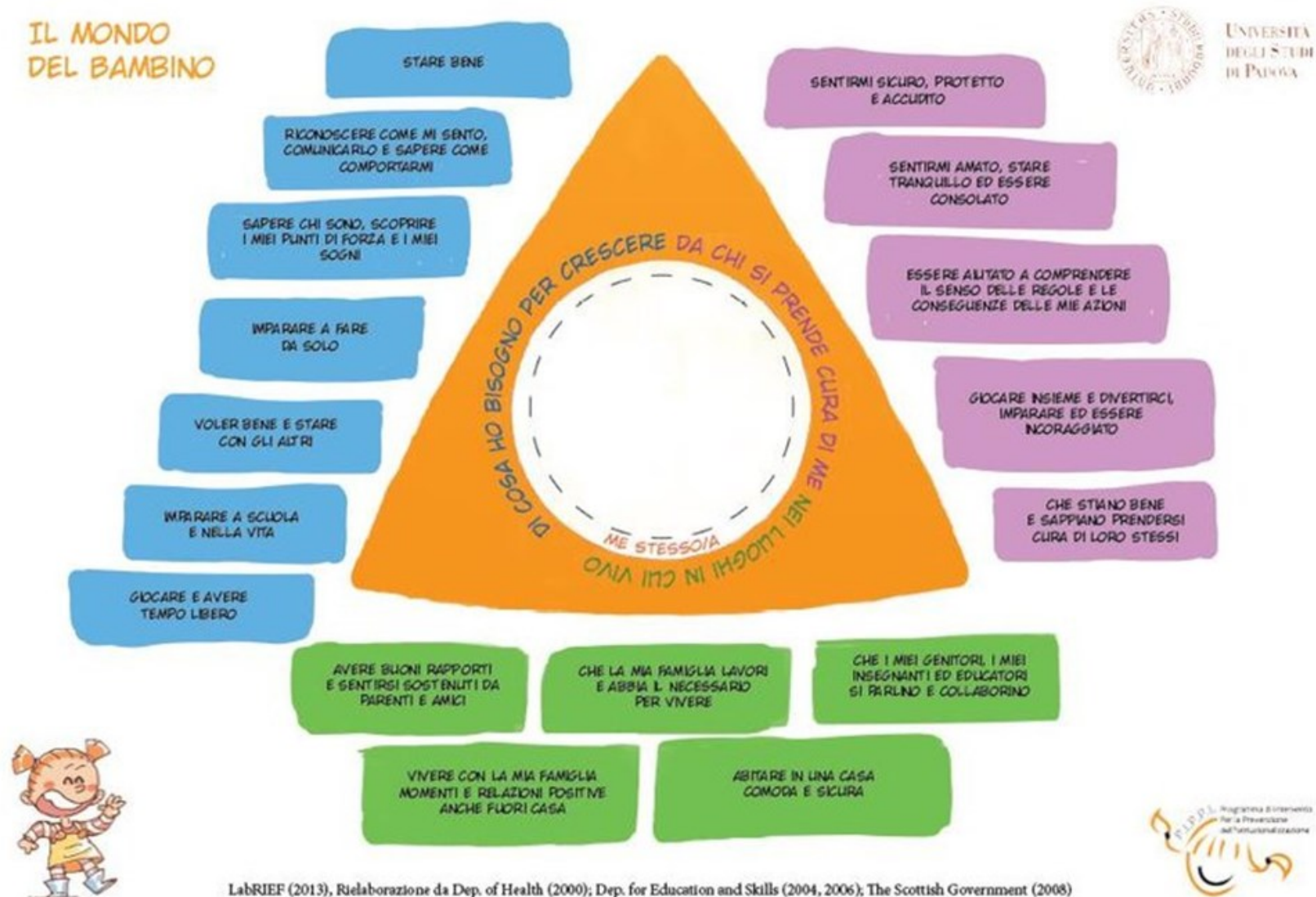
- i suoi bisogni di crescita nel lato sinistro del triangolo;
- le capacità di soddisfacimento di questi bisogni proprie di chi si prende cura del bambino (“di cosa ho bisogno di crescere da chi si prende cura di me”) nel lato destro del triangolo;
- i fattori familiari e ambientali che possono incidere sulla risposta a questi bisogni (“Il mio ambiente di vita”) alla base del triangolo.

Questo modello, che al contempo è uno strumento e una cornice teorica (un referenziale), vuole rappresentare un linguaggio comune tra operatori dell’Ufficio di Ambito, dell’equipe multidisciplinare e con gli operatori che realizzano gli strumenti d’intervento educativo, denominati dispositivi d’intervento (spiegati nel prossimo pilastro) funzionali a sostenere il nucleo rispetto ai bisogni individuati nell’AP e ai rispettivi impegni del PaIS.

Figura 2 Il modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino (versione operatori)”



Figura 3 Il modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino (versione bambini)”

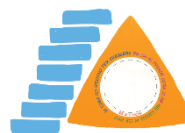


LabRIEF (2013), Rielaborazione da Dep. of Health (2000); Dep. for Education and Skills (2004, 2006); The Scottish Government (2008)

La tabella seguente accompagna l'educatore professionale nella realizzazione del triangolo attraverso delle domande guida che facilitano l'osservazione educativa sistemica.

Figura 4 Guida alla compilazione delle sottodimensioni relative alle tre dimensioni del modello “Il mondo del Bambino”

Di che cosa ho bisogno per crescere – lato BAMBINO



Versione Bambini

Versione Operatori

Stare bene

SALUTE E CRESCITA

Come sto di salute? Che cosa e quando mangio? Dormo bene? Mi riposo a sufficienza o mi capita di sentirmi stanco e assennato durante la giornata? Faccio attività fisica o qualche sport? Quando sto male vado dal medico, prendo le medicine? Sono mai stato ricoverato all'ospedale? Come mai? Come stanno i miei denti? Mi portano dal dentista?

Includere tutte le informazioni che riguardano la salute del bambino e il suo sviluppo fisico in relazione all'età: le condizioni di salute e di disabilità, i ricoveri in ospedale, le condizioni che possono influenzare il funzionamento nella vita quotidiana (alimentazione, tempo del riposo, attività fisica), lo sviluppo sessuale, eventuali ritardi nello sviluppo, l'assistenza sanitaria di base (Sono garantite vaccinazioni e controlli di routine? Sono garantite le cure necessarie qualora ce ne fosse bisogno? È seguito da un dentista?)

Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi

EMOZIONI, PENSIERI, COMUNICAZIONE E COMPORAMENTI

Riesco a capire come mi sento e a nominare le emozioni che provo? Come faccio a far capire agli altri come sto e cosa provo? Come comunico con loro? Mi piace parlare, disegnare, scrivere, cantare, ballare, fare lavoretti, telefonare, chattare/social network, ...? Capisco cosa gli altri mi chiedono e cosa vogliono da me? Come reagisco a queste richieste? Come descriverei il mio comportamento con gli altri (più piccoli, coetanei, più grandi e adulti) nei diversi luoghi in cui vivo (casa, scuola, amici, sport, parenti, gruppi, vicini di casa, quartiere, parrocchia, luoghi religiosi ecc.)?

Riguarda l'essere competente nella vita sociale quotidiana, dunque la capacità di comunicare con gli altri in modo efficace e adeguato, di esprimere i propri pensieri, i sentimenti e i propri bisogni. Qual è il canale di comunicazione preferito? Ci sono delle persone particolari con le quali il bambino preferisce comunicare e che è importante riuscire a coinvolgere? Com'è l'apprendimento delle competenze sociali e di comportamento necessarie per condurre una vita sociale soddisfacente e adeguata? Come il bambino considera le altre persone? È capace di comprendere che cosa ci si aspetta da lui e di agire adeguatamente? In quali contesti? Il bambino riesce a rispondere adeguatamente ai compiti di sviluppo relativi alla sua età? Ad esempio, il gioco collaborativo per i bambini piccoli, le aspettative degli amici per i più grandi. Comprendere nella riflessione i comportamenti sessuali inadeguati, i tentativi di manipolare o controllare gli altri, i comportamenti anti-sociali, (l'abuso di sostanze

stupefacenti, distruggere beni altrui, aggressività verso gli altri), l'iperattività, le difficoltà di attenzione e concentrazione e il comportamento impulsivo.

Sapere chi sono, scoprire i miei punti di forza e i miei sogni

IDENTITÀ E AUTOSTIMA

Come mi descrivere? Chi sono io e come mi vedo? Quali sono le mie qualità? Ho fiducia in me stesso? Sono sicuro di me? Che cosa so fare bene? In cosa mi piaccio? Cosa so che mi è utile quando sono in difficoltà? Quali sono le persone e i luoghi importanti della mia storia? A chi mi sento legato? A quale luoghi? Qual è la mia storia? Quali sono le mie radici? A chi appartengo? Cosa desidero? Quali sono i miei sogni? Le mie aspirazioni? I miei progetti? Quali cose penso mi sarebbero utili per realizzarli?

Riguarda la consapevolezza di sé, il saper valutare e apprezzare le proprie abilità, sentendosi sicuro di sé e sostenuto, avere una visione positiva di se stessi che consenta di stare bene nelle relazioni con gli altri.

Considerare anche il temperamento e le caratteristiche del bambino e la natura e la qualità degli attaccamenti attuali e nella prima infanzia.

Apprezzamento della propria identità, delle proprie origini, del proprio retroterra culturale.

Stare bene con se stessi, relativamente al proprio genere, alla propria sessualità o ai propri valori religiosi.

Quali sono le cose che al bambino piacerebbe imparare a fare? Tali aspirazioni sono realistiche ed è possibile sostenerlo nel loro perseguimento?

Imparare a fare da solo

AUTONOMIA

Cosa so fare da solo? Che cosa posso imparare a fare da solo con l'aiuto di qualcuno? Mi piace essere pulito, ordinato nel mio aspetto e nelle mie cose? Come mi prendo cura di me? Quando mi succede qualcosa che non mi piace vado a dirlo ai genitori o a un altro adulto? Quando ho bisogno, chiedo aiuto? In che modo?

L'acquisizione graduale di competenza e fiducia necessarie per un raggiungimento graduale dell'indipendenza, in base all'età. Riguarda il saper mangiare da soli, il sapersi vestire autonomamente, il lavarsi, prepararsi piccoli pasti ecc., il saper individuare confini e limiti, conoscere le regole, sapere quando e come chiedere aiuto. Per i ragazzi più grandi, riguarda anche l'acquisizione di abilità relative ad una vita indipendente, ad esempio, l'uso di strategie appropriate di risoluzione di problemi sociali (come la risoluzione dei conflitti).

Considerare la disponibilità di occasioni nelle quali acquisire fiducia e competenze pratiche per intraprendere attività lontano dalla famiglia.

Voler bene e stare con gli altri

RELAZIONI FAMILIARI E SOCIALI

Chi mi vuole bene? Da cosa capisco che queste persone mi vogliono bene? Quali sono le persone a cui voglio bene? Come dimostro il mio affetto per loro? Com'è la relazione con i miei familiari? E con gli amici? C'è un adulto al di fuori della mia famiglia a cui sono particolarmente affezionato?

Il bambino può contare su relazioni stabili e affettuose con i genitori, con i fratelli o con gli altri membri della famiglia? Come risponde a tali relazioni? Considerare la capacità di risolvere i conflitti, di partecipare e sostenere la vita della famiglia, e la possibilità e l'incoraggiamento a sviluppare le competenze sociali necessarie a stringere nuove amicizie: il bambino frequenta attività formali o informali che gli permettano di stare insieme ai propri

Che cosa mi piace fare con loro? Come stiamo insieme?

Mi piacciono gli animali o le piante?

Ne ho qualcuno di cui mi prendo cura?

pari? Il bambino è capace di ricercare soluzioni ai conflitti, di aiutare gli altri, di costruire relazioni? Sono presenti una o più relazioni stabili e affettuose con adulti significativi? Il bambino ha la possibilità di coltivare tali relazioni e di essere sostenuto da esse? Considerare la presenza di animali domestici e/o di piante con cui il bambino gioca e di cui si prende cura.

Imparare a scuola e nella vita

APPRENDIMENTO

Mi piace andare a scuola? Come vado a scuola? Che cosa mi interessa e mi piace imparare, a scuola e fuori scuola? In che cosa mi sento bravo? Con chi imparo? Chi mi aiuta a imparare? Cosa vorrei imparare ancora? Quando secondo me imparo cose nuove? Come mi viene più facile imparare (ascoltare, leggere, fare concretamente, fare insieme con gli altri, avere un adulto vicino, ...)?

Riguarda la capacità di comprendere e organizzare le informazioni, di ragionare e di risolvere i problemi. Quale impatto hanno eventuali disabilità o bisogni speciali, e come possono essere superati?

In che modo l'apprendimento valorizza i linguaggi preferiti dal bambino (es. gioco simbolico, gioco collaborativo, suono, gesti, movimento ecc.)?

Il bambino sta bene a scuola? In che modo partecipa alle attività che gli vengono proposte? È riconoscibile un sostegno adeguato da parte degli adulti? Come si svolge? Quali sono i progressi e i successi del bambino? In che modo tali successi vengono valorizzati?

Comprendere sia le competenze di base (le abilità di lettura, scrittura e di espressione in italiano e di far di conto), sia le competenze chiave (la capacità di imparare, di lavorare con gli altri e di portare a termine dei compiti). Considerare anche lo sviluppo di particolari punti di forza o abilità per esempio, nello sport, arti (musica, pittura, danza, ...) o nella formazione professionale.

Giocare e avere tempo libero

GIOCO E TEMPO LIBERO

Cosa faccio nel tempo libero? A cosa mi piace giocare? Con chi? Cosa mi diverte? Quando e come mi riposo? Cosa mi piacerebbe fare per divertirmi e stare bene?

Considerare gli spazi, i tempi e le modalità (come e con chi) di gioco, di divertimento, di tempo libero e di relax.



Versione Bambini

Versione Operatori

Sentirmi sicuro, protetto e accudito	CURA DI BASE, SICUREZZA E PROTEZIONE
<p>Chi mi fa stare bene, mi protegge e si prende cura di me? Come? C'è qualcosa che desidererei per sentirmi sicuro, protetto e accudito?</p>	<p>Assicurare ai bambini la risposta ai bisogni di accudimento, in base all'età. Includere la cura fisica quotidiana, l'alimentazione, l'abbigliamento, il garantire una casa adeguata. Includere anche le risposte al bisogno di protezione fisica e sicurezza fisica (proteggere dai pericoli)</p>
Sentirmi amato, stare tranquillo ed essere consolato	CALORE, AFFETTO E STABILITÀ EMOTIVA
<p>Da chi mi sento amato? Come ci dimostriamo il nostro affetto? Con chi trascorro momenti belli e sereni in cui siamo contenti e stiamo bene insieme? Chi mi consola e mi tranquillizza quando sono preoccupato, triste, arrabbiato, scoraggiato? Come? Come vengono affrontati i problemi in famiglia? Come ci diciamo le cose, anche quelle più difficili?</p>	<p>Offrire affetto, calore, attenzione e coinvolgimento emotivo in maniera stabile. Chi sono le persone che rispondono ai bisogni affettivi del bambino? C'è stabilità nei rapporti? Considerare anche se contatto fisico, conforto e coccole sono adeguati e sufficienti a dimostrare calore, gratificazione e incoraggiamento. Considerare anche se eventuali problemi tra genitori e tra familiari hanno un impatto nella qualità delle cure rivolte al bambino, come vengono affrontati i problemi in famiglia e il tipo di comunicazione?</p>
Essere aiutato a comprendere il senso delle regole e le conseguenze delle mie azioni	GUIDA, REGOLE E VALORI
<p>Ci sono delle regole nella mia famiglia? Quali sono? Sono importanti? Perché? Come le ho imparate? Riesco a rispettarle? Cosa succede a casa quando non riesco a rispettarle? Che cosa mi aiuterebbe a rispettarle?</p>	<p>Orientare, dare regole e limiti. Dare al bambino una struttura di riferimento coerente. Considerare la coerenza e l'adeguatezza nel dare regole adeguate all'età del bambino e nel definire i ruoli e i compiti all'interno della famiglia. Considerare anche l'utilizzo di un sistema di controllo delle regole/ punizioni non violento, ma basato sulle conseguenze ed efficace. Garantire una funzione transgenerazionale da intendersi come la capacità di trasmettere al bambino la propria storia familiare e culturale e gli eventuali aspetti che riguardano la spiritualità e la fede. Riguarda l'immettere il bambino dentro una storia/narrazione familiare che crea un continuum tra le generazioni e rispetto le proprie origini.</p>

Tale storia include anche l'ancoraggio ad un sistema valoriale/culturale proprio della famiglia che trasmette una forza normativa attraverso atteggiamenti e comportamenti (Cos'è il bene? Cos'è il male? In che direzione devo andare? Come fargli capire ciò che è bene? Come gestire i conflitti? Come tenerlo lontano dal male? Quali valori possono sostenere la sua crescita?)

Giocare insieme e divertirci, imparare ed essere incoraggiato

DIVERTIMENTO, STIMOLI E INCORAGGIAMENTO

Con chi gioco e mi diverto in famiglia? Cosa facciamo? Cosa mi piacerebbe che chi si prende cura facesse per farmi divertire?

Offrire stimoli e incoraggiamento per imparare cose nuove e per apprezzarle divertendosi. Saper dare seguito agli interessi, alle richieste e alle capacità del bambino. Chi passa il tempo con il bambino comunicando, interagendo, rispondendo alle sue curiosità, offrendo risposte stimolanti e incoraggianti? Considerare anche l'incoraggiamento rispetto agli interessi, ai miglioramenti e alla partecipazione nelle attività scolastiche del bambino.

Che stia bene e sappia prendersi cura di sé

AUTOREALIZZAZIONE DELLE FIGURE GENITORIALI

Le persone che si prendono cura di me stanno bene? Cosa fanno per stare bene? C'è qualcosa che li fa stare bene? Che cosa rende difficile il loro stare bene? C'è qualcosa che li fa stare male? Cosa potrebbero fare per loro stesse e per stare bene? Cosa li potrebbe aiutare?

Considerare lo stato di salute psicofisica e il livello di benessere di chi si prende cura del bambino. Come stanno le persone che si prendono cura del bambino? Soffrono di qualche particolare disturbo? Presentano alcune specifiche difficoltà personali? Sono seguite da un servizio specialistico per adulti? Stanno facendo qualcosa per il loro "stare bene", su propria iniziativa e/o in maniera concordata con il servizio? In che modo si prendono cura di loro stesse? In che modo queste loro condizioni influenzano la loro capacità di prendersi cura del bambino?



Versione Bambini

Versione Operatori

Avere buoni rapporti e sentirsi sostenuti da parenti e amici

RELAZIONI E SOSTEGNO SOCIALE

Chi frequentiamo fuori casa? Con chi sto oltre ai miei genitori? Abbiamo parenti e/o amici di famiglia che frequentiamo? Qualcuno viene a trovarci? Andiamo a trovare qualcuno? Ci sono persone che ci aiutano? Noi aiutiamo altre persone? Come?

Considerare le reti familiari e di supporto sociale, e le relazioni con i nonni, zie e zii, cugini, la famiglia allargata e gli amici. Quale tipo di supporto possono assicurare alla famiglia? Sono riconoscibili tensioni o aspetti negativi nelle reti sociali della famiglia? Ci sono problemi di isolamento o ci sono relazioni che sono andate spegnendosi nel tempo? Ci sono relazioni significative e durature alle quali la famiglia può fare riferimento? La famiglia è di riferimento/aiuto per altre persone/famiglie? Quali sono le persone significative per il bambino all'interno del suo ambiente di vita?

Vivere con la mia famiglia momenti e relazioni positive anche fuori casa

PARTECIPAZIONE E INCLUSIONE NELLA VITA DELLA COMUNITÀ

Con la mia famiglia partecipo ad attività che si svolgono in paese/quartiere/luoghi religiosi/ centri per le famiglie ecc.? Quali? Quando? Mi piacciono? Cosa mi piacerebbe fare ancora? Perché? Io e/o la mia famiglia facciamo parte di qualche gruppo? Quale? Mi piace? Cosa cambierei? Perché? Cosa ci potrebbe aiutare?

Le risorse a cui il bambino e la famiglia possono accedere per il tempo libero, lo sport o le esperienze religiose, nonché l'accessibilità a negozi e attività commerciali e l'accessibilità ai servizi sanitari, alle scuole e agli asili, ai servizi specialistici.

Vicino alla mia casa ci sono i posti dove ci troviamo le cose che ci servono (la scuola, il medico, l'assistente sociale, la psicologa, la logopedista, la farmacia, il supermercato, i negozi, la fermata dell'autobus ecc.) e ci piacciono (centri dove fare sport, parchi gioco, ludoteche, biblioteche, librerie, punti di ritrovo in cui bambini e ragazzi possono stare insieme tra di loro e/o con le loro famiglie)? Che cosa cambierei? Perché? Che cosa ci può aiutare?

Ci sono iniziative che possono offrire supporto e guida nei momenti di stress? Le attività offerte sul territorio danno la possibilità di costruire relazioni sociali, tali da potersi sentire parte di una comunità? Ci sono pregiudizi e tensioni che possono mettere a repentaglio la possibilità del bambino o della famiglia di stare bene nel luogo dove vivono?

Che la mia famiglia lavori e abbia il necessario per vivere

LAVORO E CONDIZIONE ECONOMICA

Cosa ci serve per vivere bene? Nella mia famiglia abbiamo il necessario per vivere bene? Che cosa cambierei? Perché? Che cosa potrebbe aiutarci?

Lavoro: quali sono le opportunità di formazione e di avere un buon lavoro offerte dalla zona in cui la famiglia abita? Quali sono le aspettative lavorative e di impiego dei membri della famiglia? Il lavoro, o la mancanza di lavoro, incide sul rapporto della famiglia con il bambino? Condizioni economiche: il reddito disponibile è sufficiente per garantire i bisogni della famiglia? Ci sono problemi di povertà o svantaggio? Le entrate economiche della famiglia vengono utilizzate adeguatamente per rispondere alle necessità di tutti? Ci sono problemi di debiti? Il reddito della famiglia è sufficiente per assicurare che il bambino possa andare a scuola con tutto il necessario (compreso un abbigliamento adeguato) e possa frequentare le attività che rispondono ai suoi interessi?

Abitare in una casa comoda e sicura

ABITAZIONE

Mi piace la mia casa? Che cosa in particolare? Ci sto bene? Perché? È una casa comoda per me e la mia famiglia? Mi sento sicuro quando sono a casa? Cosa cambierei? Perché?

Qual è la situazione abitativa? L'alloggio è adeguato per i bisogni della famiglia e del bambino? Ci sono delle condizioni di pulizia e ordine sufficienti e compatibili con l'età dei bambini? Sono previsti degli spazi dedicati al bambino/ragazzi (tappeto, scrivania, angolo giochi, ...)? La zona di residenza è sicura? Ci sono frequenti spostamenti di residenza?

Che i miei genitori e i miei insegnanti ed educatori si parlino e collaborino

RAPPORTO CON LA SCUOLA E LE ALTRE RISORSE EDUCATIVE

Come la tua famiglia e i tuoi maestri/professori si incontrano e si parlano per aiutarti insieme a crescere bene? Cosa cambieresti? Perché? Quando e come questo succede con altri adulti (insegnanti di musica, danza, allenatori, educatori dei centri pomeridiani, animatori, capi scout, animatori/rappresentanti di gruppi religiosi, ...) con cui fai delle cose importanti nel tuo tempo libero?

L'interessamento e il coinvolgimento da parte di chi si prende cura del bambino rispetto agli aspetti che riguardano la scuola e le altre risorse educative di cui il bambino usufruisce (es. attività sportive, musicali, di gruppo ecc.). Le persone che si prendono cura del bambino sono in contatto con gli attori che gestiscono tali risorse (insegnanti, allenatori, animatori ecc.)? Comprendere la qualità di tali interazioni e il livello di interessamento reciproco. È possibile individuare delle modalità che consentono ai diversi attori di valorizzare a vicenda il proprio compito educativo rispetto al bambino?

Come riportato nel “Quaderno di P.I.P.P.I.” (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia, Colombini, 2018), Il Triangolo rappresenta uno strumento:

- che vuole “dare la parola” (Milani., Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia, Colombini, 2018, 171), ovvero dare voce alla narrazione della persona rispetto al proprio vissuto e al contempo sviluppare ascolto nell’operatore;
- da percorrere come se fosse una mappa: operatore e soggetto dell’intervento seguono la mappa, assumendo ruoli alterni nella guida;
- caratterizzato da flessibilità e plasticità per cui può essere realizzato in uno o più incontri e compilato in tutte o solo in alcune parti;
- di riflessione sui tre lati del Triangolo;
- generatore di un racconto concreto attorno a un linguaggio immediato supportato da esempi;
- che vuole rilevare fattori di protezione e di rischio;
- dai molteplici utilizzi.

Esempi di utilizzo del Triangolo.

Con i bambini

Si mostra lo strumento, si chiede al bambino di scrivere al centro il proprio nome o di fare un disegno di sé o di incollare una foto. Si spiegano in modo semplice i tre lati, ovvero “di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo”, si invita il bambino a raccontare qualcosa rispetto alle sottodimensioni, in caso guidandolo attraverso le domande della figura 3 o facendolo riempire gli spazi vuoti delle sottodimensioni. Quanto scritto in ogni sottodimensione può essere poi completato dal bambino o dall’operatore attraverso un segno “+” per indicare un punto forte o invece un segno “-” “se si tratta di un punto da migliorare.

L’operatore può abbinare il Triangolo al gioco di P.I.P.P.I, un gioco in cui attraverso “il giro freccia” il bambino è portato ad esprimersi circa le sottodimensioni del triangolo stesso.

Con i genitori e/o chi si cura del bambino

Scrivere il nome del bambino o applicare una sua foto al centro di una copia del triangolo e guidare i genitori alla comprensione delle dimensioni del mondo del loro bambino, esaminandole una ad una oppure lasciando che l’adulto inizi da quelle che gli risultano più significative. Ciò che il genitore racconta, l’operatore lo riporta in una copia vuota del Triangolo.

Con i bambini e i genitori insieme

Triangolo e gioco di P.I.P.P.I. possono essere utilizzati nell'attività bambini e genitori e la condivisione può facilitare il supporto reciproco nel racconto e dunque l'espressione di sé.

Nei gruppi dei genitori

Il Triangolo può avere molteplici utilizzi: cornice di lavoro, punto di partenza per selezionare delle dimensioni o sottodimensioni quali oggetto centrale dell'incontro, oppure attività singola o a coppie con restituzione in gruppo, attività dinamica da svolgersi nello spazio di una stanza in cui i partecipanti camminando tra le sottodimensioni sotto forma di nuvole collocate a terra sono portati a fermarsi in corrispondenza delle nuvole in cui hanno qualcosa da dire.

Con la famiglia per riunire le informazioni raccolte con altri strumenti

Di fatto il Triangolo può essere usato per inserire le informazioni provenienti da altri strumenti e restituire importanza a questi stessi strumenti.

L'ecosistema nel Triangolo

Analizzare in modo ecosistemico il Triangolo permette di mettere in luce la complessità dei fattori di protezione e dei fattori di rischio rispetto alla risposta ai bisogni del bambino.

Sulla base di quanto evidenziato nel primo capitolo, l'analisi ecosistemica (o bioecologica) si realizza considerando il contenuto di ogni sottodimensione, le interrelazioni all'interno di ciascun lato e quelle tra tutte le sottodimensioni dei tre lati.

Il cronosistema, proprio sempre della teoria bioecologica, si ritrova nella considerazione che gli aspetti a cui ogni sottodimensione si riferisce sono differenti a seconda dell'età del bambino.

Ogni sottodimensione presenta tre colonne: la prima è dedicata alla descrizione oggettiva di quanto si osserva, la seconda è riservata alle annotazioni e ai commenti, ovvero agli elementi soggettivi ritenuti rilevanti e la terza ai pensieri che si sviluppano in merito a delle possibili piste di lavoro. La presenza della separazione tra la descrizione oggettiva e quella soggettiva permette di sviluppare attenzione e consapevolezza verso l'annotazione distinta di questi aspetti.

La griglia costituisce uno strumento che accompagna l'educatrice durante l'osservazione educativa realizzata nel percorso di accompagnamento dei nuclei RdC con bambini e ragazzi.

Figura 5 Griglia di osservazione educativa secondo il modello “Il mondo del Bambino”

GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA

Periodo osservazione: dal _____ al _____

LATO BAMBINO:	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Salute e crescita			
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti			
Identità e autostima			
Autonomia			
Relazione familiari e sociali			
Apprendimento			
Gioco e tempo libero			

LATO FAMIGLIA	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Cura di base, sicurezza e protezione			
Calore, affetto e stabilità emotiva			
Guida, regole e valori			
Divertimento, stimoli e incoraggiamento			
Autorealizzazione delle figure genitoriali			

LATO AMBIENTE	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Relazioni e sostegno sociale			
Partecipazione e inclusione nella vita della comunità			
Lavoro e condizione economica			
Abitazione			
Rapporto con la scuola e le altre risorse educative			

Educatore di riferimento _____

6.2.4- Il quarto pilastro: i dispositivi

Il termine dispositivi viene definito nelle Linee di indirizzo nazionali “L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità”, in tale documento si afferma che: “I dispositivi d’intervento costituiscono l’insieme delle azioni con le quali realizzare il Progetto Quadro condiviso nell’équipe multidisciplinare. Essi sono da intendersi come un insieme articolato di interventi attraverso i quali si mette a disposizione un accompagnamento globale e intensivo alla famiglia, finalizzato alla sua emancipazione dall’aiuto istituzionale e alla riattivazione delle sue risorse interne ed esterne, in modo che la famiglia stessa possa gradualmente anche mettere a disposizione di altre famiglie l’esperienza realizzata nel percorso di accompagnamento. Alcuni dispositivi d’intervento sono di tipo istituzionale, altri invece riguardano le azioni che consentono di valorizzare le risorse ricreative, culturali, sportive, artistiche, spirituali ecc. presenti in un territorio” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, 66).

In pratica, dalle osservazioni e valutazioni educative, in riferimento al lavoro con i nuclei RdC con bambini e ragazzi, deriva l’eventuale individuazione ed attivazione di dispositivi d’intervento educativi rivolti ai genitori e/ai loro figli e funzionali a rispondere ai bisogni individuati nell’AP e quindi all’accompagnamento verso il raggiungimento degli obiettivi costruiti con la famiglia nel PaIS.

Sono dispositivi, ad esempio, interventi di educativa domiciliare, doposcuola, centri estivi, centri di aggregazione per bambini e ragazzi, corsi di lingua italiana per genitori, percorsi di accompagnamento alla genitorialità, servizi di socializzazione tra genitori e bambini.

Questi dispositivi si configurano al contempo come quelli che nel RdC vengono definiti “sostegni” alle famiglie e opportunità di coinvolgimento e attivazione della comunità educante nel suo complesso, comunità costituita non solo dai soggetti tradizionalmente considerati di supporto ma anche da quelle stesse famiglie che da beneficiarie di aiuto diventano protagoniste del proprio processo di capacitazione e anche potenziali erogatrici di supporto per altre famiglie.

Molteplici sono gli approcci teorici alla base dei dispositivi, in particolare il riferimento va alla teoria delle capacità, alla prospettiva dell’*empowerment*, della partecipazione, del metodo dialogico e delle reti e alla prospettiva teorica sulla vulnerabilità sociale.

In pratica, l’educatrice professionale attraverso la sua osservazione e valutazione riflette circa il bisogno di dispositivi d’intervento educativo e condivide il suo pensiero con la *case manager* del proprio punto di accesso e con l’assistente sociale di riferimento per quel nucleo.

Difatti, ogni *case manager* ha in gestione per il proprio punto di accesso un importo annuale per il pagamento di eventuali dispositivi d’intervento sociali per i membri dei nuclei beneficiari, pertanto la riflessione verso le possibili azioni deve considerare il criterio di efficacia unito a quello della sostenibilità economica. La condivisione con l’assistente sociale comunale risponde sia alla logica

dell'accompagnamento sistemico della persona sia alla possibilità di una sua compartecipazione alla spesa.

Ad esempio, nel caso in cui per un nucleo si condivida assieme ai possibili attuatori del dispositivo, il bisogno di un intervento di educativa domiciliare con un numero consistente di ore settimanale da suddividere tra due educatori, potrebbe essere che l'assistente sociale comunale convenga con l'equipe di base e dia la disponibilità a sostenere attraverso, ad esempio, il fondo regionale della Povertà Educativa, l'intervento meno consistente rivolto ad uno dei bambini del nucleo. Per poter ingaggiare il Terzo settore nell'attuazione di dispositivi d'intervento educativo, è necessario che l'ente interessato svolga la procedura per l'iscrizione all'Albo fornitori dell'Ufficio di Ambito, in questo modo noi educatrici possiamo richiedere l'emissione del *voucher* per il pagamento del loro servizio.

Il territorio dell'Ambito Ven_04 presenta numerose associazioni e cooperative sociali e, a partire dallo scorso anno, il nostro ufficio ha iniziato degli incontri di conoscenza con le varie realtà funzionali a mappare le opportunità del territorio, facilitare la comunicazione e la collaborazione interna al Terzo settore stesso e tra questo e gli enti pubblici e agire da attivatore delle risorse sociali presenti e da generatore, insieme al Terzo settore stesso, di nuove risorse sulla base dei bisogni rilevati

Come evidenziato nel sottoparagrafo precedente, il modello di lavoro educativo portato avanti dall'Ufficio di Ambito, privilegia l'utilizzo di un linguaggio comune tra educatrici professionali e operatori del dispositivo

Al fine della condivisione di informazioni tra educatrici, assistenti sociali *case manager* e operatori del dispositivo d'intervento educativo, le educatrici compilano quindi una **scheda di conoscenza educativa**, scheda che ripropone lo strumento del *Preassessment e Postassessment* di P.I.P.P.I.. Il *Preassessment* è “una guida per l'osservazione che orienta gli operatori che si trovano a dover decidere quali famiglie includere nel programma P.I.P.P.I.” (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia, Colombini, 2018, 185) e torna qui utile perché, allo stesso tempo, esso richiama le teorie e i concetti alla base del *framework* RdC.

In essi, infatti, si ritrovano in particolare la teoria bioecologica, l'approccio alle capacità, quello sulla vulnerabilità, sul sostegno alla genitorialità e quello sulle reti e il dialogo.

Da sottolineare, inoltre, il fatto che la scheda costituisce uno strumento operativo proprio delle educatrici che andrà ad implementare la documentazione sul nucleo raccolta dalle assistenti sociali *case manager* attraverso gli strumenti dell'AP, QA e PaIS.

La scheda si compone delle seguenti parti:

- nominativi case manager ed educatrice;
- date di svolgimento degli strumenti operativi;
- parte generale con dati anagrafici e vulnerabilità della famiglia;
- servizi attivi per il nucleo familiare;
- la storia della famiglia:

- le dimensioni del triangolo del bambino;
- fattori di protezione;
- fattori di rischio;
- qualità della relazione tra servizi e famiglia;
- possibili piste di lavoro;
- richiesta dell'ufficio di Ambito per l'inclusione sociale all'equipe della cooperativa, associazione o ente del terzo settore e accordi presi.

La scheda, una volta compilata nelle sue diverse parti, ad eccezione di quella inerente agli accordi presi con l'attuatore del dispositivo, viene condivisa dall'educatrice e della *case manager* con il responsabile del dispositivo d'intervento educativo e con l'operatore o gli operatori che saranno direttamente coinvolti nel progetto. Le informazioni riportate costituiscono il punto di partenza di un progetto e dunque di un processo di cambiamento migliorativo dei membri dei nuclei coinvolti, che andrà progressivamente implementato con nuove osservazioni e valutazioni da parte degli operatori del dispositivo ma anche dell'educatrice di Ambito referente del nucleo.

L'avvio del dispositivo è preceduto da “un incontro ponte” tra l'equipe di base RdC, i membri del nucleo coinvolti e le figure educative esecutori dell'intervento. Tale incontro è auspicabile che avvenga in occasione del PaIS o se quest'ultimo è già stato svolto si organizzerà un opportuno incontro.

Inoltre, questa scheda continua poi ad essere il documento in cui, vengono riportate le osservazioni che si continuano a raccogliere dal PaIS fino alla chiusura del percorso di accompagnamento.

Essa rappresenta, quindi, il documento finale che andrà ad aggiungersi alla cartella della *case manager* in qualità di titolare dei casi RdC che seguono il percorso di inclusione sociale.

Figura 5 Il modello della “Scheda di conoscenza educativa” con note in corsivo riguardo alla compilazione

**SCHEDA DI CONOSCENZA DA PARTE DELL'EDUCATORE
DELL'UFFICIO DI AMBITO**

Data Analisi Preliminare			
Case manager segnalante		Educatore di riferimento	
Incontri	Valutazione educativa		
Data PaIS			

1. PARTE GENERALE

DATI ANAGRAFICI DELLA FAMIGLIA	
<p>MADRE (cognome e nome): B.E. data di nascita: _____ lavoro: _____ domicilio (se diverso dal figlio/a): _____</p> <p>PADRE (cognome e nome): _____ data di nascita: _____ lavoro: _____ domicilio (se diverso dal figlio/a): _____</p> <p>SITUAZIONE DEI GENITORI: _____</p> <p>FIGLIE / FIGLI</p> <p>cognome e nome: _____ data di nascita: _____ scolarità / lavoro: _____ cognome e nome: _____ data di nascita: _____ scolarità / lavoro: _____</p> <p>RESIDENZA: _____ domicilio: (se diverso dalla residenza) _____ TELEFONO: _____</p> <p>ALTRE PERSONE CONVIVENTI: _____ _____</p> <p>RETE DELLA FAMIGLIA: <i>La rete della famiglia può essere individuata attraverso l'utilizzo dello strumento dell'ecomappa e dalle informazioni raccolte con i soggetti di riferimento del nucleo.</i></p>	

VULNERABILITÀ DELLA FAMIGLIA (è possibile più di una risposta)

- abitazione
- abuso e/o sospetto
- adozione difficile
- assenza di uno o entrambi i genitori
- bassa scolarizzazione dei genitori
- comportamenti devianti/a rischio
- condizione economica/lavorativa
- conflittualità di coppia
- detenzione
- dipendenza
- disabilità bambino/a
- disabilità famiglia
- disagio psicologico bambino/a
- disagio psicologico famiglia
- dispersione scolastica dei bambini
- evento traumatico e/o stressante
- famiglia ricomposta
- incuria e negligenza
- isolamento/emarginazione sociale
- maltrattamento
- migrazione
- patologia psichiatrica bambino/a
- patologia psichiatrica famiglia
- povertà
- presa in carico transgenerazionale
- quartiere degradato
- violenza assistita
- altro _____
- altro _____
- altro _____

SERVIZI ATTIVI PER IL NUCLEO FAMILIARE (è possibile più di una risposta)

- assistenza domiciliare socio-assistenziale
- centri di ascolto tematici
- centri diurni
- centri per le famiglie
- consultorio
- distribuzione pasti e/o lavanderia a domicilio
- famiglia d'appoggio
- gruppi di genitori
- inserimento lavorativo
- interventi per l'integrazione sociale
- mediazione culturale
- mediazione familiare
- mensa sociale
- neuropsichiatria infantile
- psichiatria
- psicologia

- ser.t
- sostegno economico (assegni, bonus, social card, rette)
- sostegno socio-educativo scolastico
- sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare
- supporto per il reperimento di alloggi
- trasporto sociale
- altro _____
- altro _____
- nessuno

2. STORIA DELLA FAMIGLIA E DEGLI INTERVENTI ATTUATI

Le informazioni relative alla storia della famiglia e degli interventi attuati (la “cartella” del nucleo) vengono riportate seguendo l’approccio bioecologico del triangolo del bambino. Inoltre in quest’area si approfondiscono gli aspetti di vulnerabilità della famiglia.

Nei tre lati del triangolo vengono riportate le informazioni raccolte durante le osservazioni educative

3. TRIANGOLO: LATO BAMBINO

Salute e crescita	
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	
Identità e autostima	
Autonomia	
Relazione familiari e sociali	
Apprendimento	
Gioco e tempo libero	

TRIANGOLO: LATO FAMIGLIA

Cura di base, sicurezza e protezione	
Calore, affetto e stabilità emotiva	
Guida, regole e valori	
Divertimento, stimoli e incoraggiamento	

Autorealizzazione delle figure genitoriali	
--	--

TRIANGOLO: LATO AMBIENTE

Relazioni e sostegno sociale	
Partecipazione e inclusione nella vita della comunità	
Lavoro e condizione economica	
Abitazione	
Rapporto con la scuola e le altre risorse educative	

Fattori di protezione (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

BAMBINO					
1	2	3	4	5	6
FAMIGLIA					
1	2	3	4	5	6
AMBIENTE					
1	2	3	4	5	6

Descrizione dei fattori di protezione (facoltativa)
<i>La descrizione dei fattori di protezione e di rischio è funzionale a fornire una spiegazione del valore assegnato. Ne “Il quaderno di P.I.P.P.I.” (Ibidem, 187,188,189) è presente una tabella in cui sono indicati i fattori di protezione e di rischio maggiormente rilevanti in ambito clinico ed educativo rispetto ai tre lati del triangolo. Si tratta di indicazioni in ogni caso non esaustive rispetto alle variabili che possono entrare in gioco tra la persona e il suo sistema di vita.</i>

Fattori di rischio (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

BAMBINO					
1	2	3	4	5	6
FAMIGLIA					
1	2	3	4	5	6
AMBIENTE					
1	2	3	4	5	6

Descrizione dei fattori di rischio (facoltativa)

4. QUALITÀ DELLA RELAZIONE TRA I SERVIZI E LA FAMIGLIA (1 difficile – 6 ottimale)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

è prevalentemente con:

la mamma	il papà	altre figure genitoriali
<ul style="list-style-type: none">• coinvolgente• collaborativa• compiacente• richiedente• delegante• conflittuale• assente• genitore non presente	<ul style="list-style-type: none">• coinvolgente• collaborativa• compiacente• richiedente• delegante• conflittuale• assente• genitore non presente	<ul style="list-style-type: none">• coinvolgente• collaborativa• compiacente• richiedente• delegante• conflittuale• assente• genitore non presente

Commenti

Valutazione complessiva (1 famiglia non a rischio-6 famiglia a rischio alto)

Si tratta di una valutazione globale sulla situazione del bambino

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

SPAZIO PER DOMANDE, DUBBI, PENSIERI, FANTASIE, INTERPRETAZIONI (ascolto di sé durante l'osservazione)

Spazio in cui vengono riportate le annotazioni principali che hanno accompagnato l'osservazione

5. POSSIBILI PISTE DI LAVORO

Spazio in cui viene riportata una sintesi delle ipotesi di intervento individuate durante l'osservazione e inserite nella griglia di osservazione educativa.

PADRE

MADRE

FIGLIA/ FIGLIO/FIGLI

6. RICHIESTA DA PARTE DELL'UFFICIO DI AMBITO ALL'EQUIPE DELLA COOPERATIVA / ASSOCIAZIONE / ENTE DEL TERZO SETTORE

Riportare la richiesta sulla base di quanto condiviso con gli operatori del dispositivo d'intervento stesso e con la famiglia beneficiaria RdC

MOTIVAZIONI

OBIETTIVI

TEMPI E MODI PROPOSTI

RUOLI E COMPITI DEI DIVERSI SERVIZI E OPERATORI

CONSENSO / CONDIVISIONE DA PARTE DEI FAMILIARI – DEL BAMBINO-RAGAZZO

ACCORDI PRESI

Riportare gli accordi presi con l'ente del Terzo Settore attuatore del dispositivo d'intervento educativo

Educatore professionale di riferimento _____

6.2.5- Il quinto pilastro: il lavoro nell'ambiente

Garantire alla famiglia un accompagnamento che non solo permetta ai genitori di rispondere più positivamente ai bisogni di crescita dei loro figli, ma che sia orientato a sostenere le famiglie nelle comunità locali, assumendo un mandato di prevenzione e protezione a favore dei bambini che prevede una responsabilità collettiva finalizzata ad assicurarne la sicurezza e il migliore sviluppo.

Il lavoro nell'ambiente rimanda all'importanza di considerare l'interdipendenza dei sistemi che costituiscono l'ambiente ecologico della persona, ricordando che il rafforzamento delle singole persone influisce sulla comunità e viceversa anche quello della comunità influisce sulle persone.

6.2.6- Il sesto pilastro: l'identità e la direzione dell'educatore

La figura di educatore che si delinea attraverso il lavoro con le famiglie del RdC presenta un'identità che, per certi versi, si scosta dall'immaginario tradizionale: alla volontà di costruire una relazione significativa con la famiglia si sostituisce la consapevolezza che tale relazione si esprime nel contesto sociale, culturale e politico della comunità locale. L'educatore diventa ora **un facilitatore di processi**, ricercatore di risorse e di opportunità, creatore di reti, inventore di strategie e di soluzioni funzionali al superamento degli ostacoli che si incontrano.

Detto in altri termini, da fine diventa mezzo del percorso di capacitazione delle persone.

Ed ecco che si esprime l'inadeguatezza dell'espressione "presa in carico": l'educatore come il *case manager* non è al centro della scena, deve fare spazio sia al protagonismo della famiglia e anche all'accettazione di essere portavoce di una **pedagogia della "parzialità"**, ovvero una pedagogia che sostituisce all'idea di ristrutturare la vita delle persone l'accettazione di cambiamenti parziali e gradualità. Parzialità non significa però superficialità né passività verso degli obiettivi minori: riprendendo il concetto di obiettivi S.M.A.R.T., la parola parzialità indica l'aver cura nella ricerca e nella verifica delle azioni semplici ma efficaci per raggiungere gli obiettivi, nella lettura delle risorse del territorio e nell'attivazione del territorio stesso attraverso l'individuazione di adeguati dispositivi d'intervento.

6.3- Analisi di un caso: l'accompagnamento di una famiglia con bambini nella progettualità del RdC

Questo paragrafo è dedicato alla narrazione della pratica dell'accompagnamento di una famiglia con bambini nella progettualità del RdC. In allegato al lavoro di tesi sono presenti gli strumenti operativi del RdC, ovvero l'AP e il PaIS compilati relativamente a questo nucleo (il QA non è stato realizzato considerato l'esito B dell'AP) e gli strumenti propri del lavoro educativo, vale a dire la griglia di osservazione educativa e la scheda di conoscenza.

Nella griglia di osservazione educativa ho riportato le osservazioni finora raccolte seguendo il modello de "Il mondo del Bambino" e nella Scheda di conoscenza ho riportato le descrizioni oggettive contenute nella griglia oltre a tutte le altre informazioni richieste.

Pertanto, l'analisi dettagliata del caso si ritrova esaminando tali documenti, mentre questo paragrafo ripercorre in maniera discorsiva il modello di lavoro sociale ed educativo intrapreso dall'ufficio di Ambito Ven_04 di Thiene.

L'analisi riguarda un nucleo ghanese residente a Schio e composto dai coniugi A. e B. e dai loro tre figli W., R. e T. di età compresa tra due e cinque anni. Nel rispetto della *privacy*, i nomi sono indicati attraverso delle iniziali che non corrispondono a quelle reali e i documenti sono riportati privi dei dati anagrafici ad eccezione dell'anno e del Comune di nascita.

La scelta del nucleo è coerente con gli obiettivi indicati nell'introduzione della presente tesi, ovvero mostrare il carattere sistemico della povertà e l'importanza dell'intervento educativo precoce al fine di interrompere il circolo dello svantaggio sociale e contrastare in modo efficace la povertà attraverso un processo di capacitazione familiare.

Insieme alla collega assistente sociale *case manager*, a inizio ottobre, ho avuto il primo incontro di AP con il nucleo presso la sede dell'ufficio di Ambito per l'inclusione sociale del Punto di accesso di Schio. Da sottolineare, come prima criticità, il fatto che A. aveva presentato la richiesta di RdC ancora a metà luglio 2021 e l'informazione è stata trasmessa dall'INPS alla piattaforma GePi a fine settembre 2021. Come sottolineato nel quarto capitolo questa distanza temporale può ostacolare il riconoscimento del significato del percorso del RdC e l'assunzione di un atteggiamento proattivo da parte della famiglia.

All'incontro di AP erano presenti la signora B., i suoi tre bambini e C., il figlio che il signor A. ha avuto dal suo primo matrimonio. A. invece era assente a causa di un altro impegno, tale assenza potrebbe essere legata a una non comprensione dell'importanza della sua presenza come richiedente del RdC, comprensione che potrebbe essere stata inficiata dalla scarsità di informazioni e dalla mancanza di coordinamento temporale tra servizi.

B. parla e comprende poco l'italiano e la presenza di C. è stata importante per poter riuscire a raccogliere informazioni sulla famiglia e spiegare il nostro ruolo e gli strumenti connessi alla ricezione del RdC.

A. è arrivato a Schio dal Ghana a fine anni '90 mentre B. sette anni fa. C. ha vent'anni, vive a Vicenza con la madre, lavora come elettricista e ha un buon rapporto con il padre e la sua nuova famiglia.

B. comunica, anche se con difficoltà e grazie all'aiuto di C., le informazioni richieste dalla *case manager* e relative all'AP: B. e il marito sono inoccupati, ma A. in passato ha lavorato anche se non in maniera continuativa, ricevono circa 1000 € di RdC e vivono in un piccolo appartamento in centro. T. e R. sono iscritti alla scuola dell'infanzia, rispettivamente all'ultimo e al primo anno; mentre W. ha due anni e mezzo e non frequenta l'asilo nido. B. lo scorso anno ha preso parte a un corso di lingua italiana per stranieri di livello A1 presso il CPIA di Schio, la partecipazione si è interrotta durante il periodo di didattica a distanza dovuto all'emergenza Covid-19.

C. parla di un problema ad un braccio riportato dal padre quando aveva lavorato in fonderia ma né lui, né B. sanno se ad A. è stata riconosciuta un'invalidità civile.

I bambini appaiono curati e in buona salute, T. è molto tranquillo, mentre R. e W. si mostrano un po' irrequieti e la mamma per farli star buoni dà loro spesso il cellulare e dice di far fatica a gestirli.

Il nucleo non ha una rete sociale di riferimento: B. dice di non avere legami con i vicini o le famiglie ghanesi che abitano in questo territorio e di non conoscere l'assistente sociale comunale di riferimento per il loro quartiere.

Con la collega *case manager* concordiamo una visita domiciliare al fine di conoscere il signor A. e raccogliere altre informazioni utili all'AP. In questo secondo incontro, rileviamo la difficoltà di A. nel fornire informazioni circa l'infortunio avuto sul lavoro e nel ritrovare la relativa documentazione. A. sembra mostrare una lieve difficoltà cognitiva: la fatica nel comprendere probabilmente è da associare solo in parte al fattore linguistico data la presenza in Italia ormai quasi trentennale. A. afferma inoltre che il problema riportato al braccio non lo limita a livello lavorativo.

Notiamo inoltre come gli spazi abitativi siano molto ridotti e con scarsi ed adeguati stimoli per i bambini. In particolare, i genitori lasciano che i figli utilizzino senza controllo il cellulare e l'impressione è che ciò rappresenti proprio una strategia per tenerli tranquilli.

Sempre ai fini dell'AP, programmo con i genitori un incontro di osservazione educativa, il cui scopo come spiego loro è di rilevare eventuali bisogni di crescita dei bambini privi di una risposta completa e in caso di individuare e condividere assieme dei dispositivi d'intervento educativi adeguati nel potenziare la capacitazione educativa dell'intero nucleo.

A. e B. acconsentono anche se sembrano aver compreso poco il motivo di quest'incontro, A. a questo proposito dice che lui ha bisogno di trovare un lavoro, mentre i bambini "stanno bene così".

L'incontro si svolge quando T. e R. sono a scuola e così osservo la relazione tra i genitori e la piccola W. e mi confronto con A. e B.

Utilizzo con A. il triangolo del modello "Il Mondo del bambino": considerato che i bambini sono tre e A. sembra mostrare poca tenuta rispetto all'attività, per ognuno dei tre triangoli, mi concentro su alcuni aspetti, con l'idea che successivamente avrei incontrato le insegnanti dell'infanzia e realizzato con i

genitori un secondo incontro funzionale a raccogliere osservazioni relative ad altri aspetti, sulla base anche di quanto evidenziato dalle insegnanti stesse.

In sostanza, il papà ha messo in evidenza il fatto che i figli stanno bene, T. e R. frequentano molto volentieri la scuola dell'infanzia e i tre bambini giocano tra di loro e non hanno bisogno di svolgere altre attività. Mentre parlo con A., B. cucina e W. usa il cellulare e si arrampica sul divano rischiando a mio avviso di farsi male ma i genitori non sembrano preoccuparsi di ciò.

Con B., considerata la maggiore difficoltà linguistica, utilizzo il kit "Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative" (Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D., 2011) e in particolare le schede inerenti i piaceri condivisi.

Si tratta in sostanza di uno strumento che, attraverso disegni semplici e chiari, "dà la parola" al genitore permettendo di individuare le attività piacevoli che condivide con i figli e di sviluppare delle possibili aperture su tematiche inerenti i figli e la genitorialità. Con i bambini, B. canta, guarda la TV, fa loro il solletico e le coccole, va a fare la spesa e qualche volta va al parco e a fare una passeggiata. Data la notevole difficoltà linguistica risulta difficile approfondire questi piaceri condivisi.

B. dice che in casa non ci sono dei libri e che non sono mai andati in biblioteca.

Si mostra affettuosa con la figlia, la tiene in braccio, le canta una canzoncina in inglese e la piccola la ripete, le offro un libro per bambini che ho portato da casa e prova a guardarlo con W.

Chiedo ai genitori il consenso ad avere un colloquio personale con le insegnanti al fine di rilevare la loro osservazione educativa su T. e R., A e B. acconsentono e dico loro che successivamente comunicherò quanto riportato dalle maestre.

Contemporaneamente, mi confronto con la *case manager* sulle informazioni finora rispettivamente raccolte: la collega, contattando il CPI, è venuta a conoscenza del fatto che ad A. è stata riconosciuta un'invalidità civile pari al 75% e legge 68/99 sul collocamento mirato. Inoltre, l'assistente sociale comunale di riferimento per il quartiere abitato dal nucleo, le ha riferito di aver supportato il signor A. nella domanda di alcuni contributi economici e di aver ipotizzato un suo limite cognitivo date le difficoltà di comprensione da lei riscontrate in queste occasioni.

Per quello che concerne la parte educativa, condivido con la *case manager*, il bisogno genitoriale di supporto nelle competenze educative e di ipotizzare in tal senso l'attivazione di un'educativa domiciliare. Ad ogni modo il confronto con le insegnanti permetterà di avere un quadro più chiaro dei bisogni educativi. La collega, pensa che un'educativa possa essere in effetti utile e potrebbe riguardare anche un accompagnamento di A. verso un reinserimento nel mondo del lavoro.

Contatto le insegnanti delle due diverse sezioni dei bambini e fissiamo due incontri distinti, anche perché le insegnanti di R. lo conoscono da quest'anno scolastico (R. ha frequentato lo scorso anno come "piccolissimo" la sezione a cui appartiene ancora il fratello) e hanno bisogno di avere del tempo ulteriore per svolgere un'osservazione più accurata.

Le maestre di T., in sostanza, riportano che il bambino ha un buon funzionamento sociale e l'unica criticità al momento riguarda la comprensione e la produzione linguistica, però rispetto allo scorso anno scolastico si notano dei miglioramenti, pertanto in previsione dell'avvio della primaria, al momento dell'incontro, non hanno considerato l'avvio di una valutazione specialistica.

L'insegnante di R. (la collega era assente per malattia) rileva invece delle criticità riguardo allo sviluppo e al funzionamento del bambino: R. sembra vivere una condizione di disagio, parla pochissimo, rifiuta il cibo, il contatto dell'adulto e dei compagni, non riesce a spiegare cosa lo disturba e reagisce piangendo e agitandosi. Le uniche cose che sembrano interessarlo sono la pittura e i numeri, oltre alla musica verso la quale sembra avere una fissazione. Entrambi i bambini sono sempre puliti e curati nell'abbigliamento, vengono accompagnati a scuola dal papà che però quest'anno, a differenza dello scorso, non ha partecipato all'incontro con le insegnanti tenutosi verso metà ottobre. Le restrizioni legate alla pandemia purtroppo sono di ostacolo alla comunicazione con i genitori nel momento dell'ingresso a scuola e dell'uscita e perciò l'insegnante di R. risulta sollevata nell'aver un confronto con me e si rende disponibile ad un incontro con i genitori.

Per quanto mi riguarda, spiego alle maestre il ruolo del nostro ufficio, le modalità del lavoro che portiamo avanti coerentemente con il *framework* del RdC, le informazioni a mia disposizione sul nucleo che possono risultare loro utili e condivido l'ipotesi dell'educativa domiciliare che, considerate anche queste ulteriori informazioni, potrebbe essere il dispositivo d'intervento educativo più adatto.

Il confronto con le insegnanti è stato molto significativo: ha fornito informazioni importanti per la progettualità del PaIS con la famiglia, ha permesso alle insegnanti di avere degli ulteriori elementi per comprendere alcuni aspetti dei bambini e della loro famiglia, ha facilitato la mediazione tra il microsistema familiare e quello scolastico andando a veicolare la comunicazione del mesosistema scuola-famiglia, in un periodo in cui specie in presenza di una diversità linguistica e culturale, può risultare più difficile a causa delle restrizioni legate alla pandemia.

Inoltre, questa condivisione ha reso possibile, non solo per il microsistema familiare ma anche per il microsistema della scuola, la conoscenza del *framework* del RdC e della volontà di interrompere il circolo dello svantaggio sociale attraverso una progettazione familiare e al contempo comunitaria.

Condividere con le insegnanti il ruolo dell'ufficio di Ambito quale attivatore di soggetti pubblici e del Terzo settore ha delle ripercussioni anche sul macrosistema in quanto contribuisce ad accrescere il riconoscimento del sistema normativo del RdC e lo sviluppo della comunità quale comunità di pratiche generatrici di cambiamento.

Con il consenso di A, contatto inoltre il pediatra per avere informazioni sullo stato di salute dei bambini: il medico ha poche informazioni sui bambini perché di fatto li ha visti solo un paio di volte e T. non gli risulta di averlo mai visitato.

A questo punto, con la collega *case manager* vado nuovamente a casa di A. e B.. Riporto le informazioni delle insegnanti e raccolgo il punto di vista dei genitori: riguardo ad R., A. dice che parla poco anche in

ghanese, conferma che piange facilmente, mangia poco e ipotizza che quest'anno a scuola sia "triste" perché non è nella stessa sezione del fratello. Rispetto ai controlli medici, A. dice di portare i bambini quando non stanno bene.

La *case manager* spiega ad A. le informazioni avute dal CpI e lo invita a cercare di nuovo l'opportuna documentazione. A. ritrova quanto richiesto e ribadisce di essere in grado di svolgere normali mansioni lavorative nonostante il problema riportato con l'incidente.

Chiediamo ai coniugi di che cosa pensano di aver bisogno per poter migliorare la loro condizione di benessere: A. risponde di aver bisogno di lavorare e B. è d'accordo.

Condividiamo con i coniugi la nostra riflessione circa l'intervento che riteniamo adatto per rafforzare la capacitazione familiare: siamo d'accordo con loro che sia importante che A. trovi un lavoro, al contempo pensiamo che sia utile per A. avere un accompagnamento anche solo temporaneo verso il reinserimento lavorativo e la gestione più autonoma di documenti e richieste di benefici e per entrambi i coniugi un supporto nella capacitazione genitoriale attraverso "il fare insieme" con l'educatrice e i bambini, la conoscenza di modalità, attività e luoghi educativi funzionali alla crescita sana dei figli e al potenziamento del ruolo genitoriale.

Spieghiamo ciò attraverso semplici esempi ed A. e B. in questo modo comprendono quanto diciamo, si mostrano favorevoli e sembrano riconoscere il beneficio di questa progettualità.

Diciamo loro che a breve li contatteremo per incontrare l'educatrice che li accompagnerà in questo percorso e il responsabile dell'educativa domiciliare della cooperativa stessa.

La *case manager* ed io ci confrontiamo sulle cooperative del territorio impegnate nell'educativa domiciliare e conveniamo nel richiedere la disponibilità di una cooperativa con lunga esperienza con i bambini, i ragazzi e le famiglie e che da tempo lavora seguendo il modello di P.I.P.P.I.

Contatto così il responsabile dell'educativa territoriale della cooperativa in questione, al quale chiedo la disponibilità per lo svolgimento di questo accompagnamento. La sua risposta è affermativa, così gli espongo brevemente la situazione della famiglia e le riflessioni dell'osservazione sociale ed educativa.

Il referente dell'educativa è d'accordo con me sul fatto che sia preferibile una figura femminile come educatrice, mi fornisce alcune riflessioni di massima circa il numero di incontri, ore e periodo complessivo che pensa possano servire per realizzare gli obiettivi che gli ho descritto e il costo approssimativo dell'intervento. Inoltre, concordiamo un incontro specifico sulla situazione del nucleo presso l'ufficio del punto di accesso, incontro a cui saranno presenti oltre alla *case manager* ed io, il referente dell'educativa e l'educatrice incaricata del suo svolgimento. Nel frattempo, completo la scheda di conoscenza e la invio al referente dell'educativa, in modo tale che per l'incontro fissato lui abbia avuto modo di condividere le informazioni con la sua équipe educativa e in particolare con l'educatrice titolare del caso.

In occasione di questo incontro, ci si confronta sulla storia della famiglia, le azioni e le riflessioni realizzate, i pensieri e i dubbi circa la fattibilità del progetto (caratteristiche dei membri del nucleo, tempi

di svolgimento delle azioni, costi...): è uno spazio aperto di dialogo e di costruzione di progetti di cambiamento nella consapevolezza che occorre mantenere l'apertura costante verso la possibilità di modellare e plasmare gli obiettivi e le azioni educative. Si concordano tre incontri domiciliari settimanali dalla fine di novembre 2021 al 30 giugno 2022 e si prevedono momenti di monitoraggio con il nucleo e la cooperativa a cadenza regolare ed eventualmente a bisogno.

Risulta fondamentale mantenere e coltivare il lavoro di rete tra i vari soggetti coinvolti, educatrice e referente della cooperativa, educatrice e case manager dell'ufficio di Ambito, famiglia e soggetti che, come la scuola, possono dialogare e apportare cambiamento per e con il nucleo.

In seguito a questo confronto, il responsabile della cooperativa mi invia il preventivo definitivo, in modo che io possa predisporre l'e-mail per la segnalazione dell'intervento educativo e dunque per l'avvio della procedura amministrativa funzionale alla realizzazione della determina e all'emissione del *voucher*.

Concluse queste azioni, è il momento di ritrovarsi con i componenti adulti del nucleo per il PaIS. La compilazione del PaIS è stata precedentemente realizzata dall'equipe di base: obiettivi, risultati e impegni sono definiti sulla base delle osservazioni realizzate e delle condivisioni con il nucleo e con gli altri soggetti di riferimento per il nucleo stesso. A questo incontro sono inoltre presenti l'assistente sociale comunale, il responsabile dell'educativa territoriale della cooperativa e l'educatrice preposta per l'intervento.

La presenza dei soggetti che a vario titolo sono coinvolti nel percorso della famiglia, aiuta il nucleo stesso a sentirsi al centro di un processo, il focus è la famiglia e il cambiamento può avvenire solo con lei e attraverso il coinvolgimento del proprio contesto.

Dopo le presentazioni, la case manager legge il PaIS e insieme lo spieghiamo con parole semplici ai coniugi, loro mostrano di voler capire meglio come si svolgerà l'intervento educativo e così l'educatrice gli lascia un semplice schema in cui sono indicati gli orari dei tre giorni settimanali in cui effettuerà gli incontri e con chi andrà a lavorare principalmente nei tre interventi.

Al PaIS viene allegato un documento della cooperativa contenente gli accordi presi: oggetto dell'educativa territoriale, tempi e impegni reciproci dei soggetti. Questo documento va a completare la scheda di conoscenza e precisamente va inserito nello spazio relativo agli "accordi presi".

Io e la *case manager* spieghiamo loro che noi restiamo presenti attraverso il lavoro di rete con l'educatrice della cooperativa, gli incontri di monitoraggio, la presenza agli eventuali momenti di confronto con la scuola o con altri servizi e che gli obiettivi e i relativi impegni potrebbero subire delle modifiche in caso di variazioni considerevoli dei bisogni.

Al termine dell'intervento di educativa, previsto per fine giugno verranno inoltre svolte delle valutazioni in merito al raggiungimento degli obiettivi e al bisogno di proseguire eventualmente il progetto ritardando o meno in caso gli obiettivi.

Una seconda criticità da evidenziare nell'attuazione degli strumenti operativi del RdC è relativa ai tempi: la norma stabilisce che tra l'AP e il PaIS non dovrebbero trascorrere più di 20 giorni, in realtà è spesso

difficile restare dentro questi termini: un'AP può richiedere ben più di un incontro, da svolgersi non solo con il nucleo beneficiario ma anche con eventuali altri soggetti significativi per il nucleo stesso. In questo caso specifico tra il primo incontro di AP e il PaIS è trascorso circa un mese e mezzo.

Una terza criticità riguarda l'utilizzo degli strumenti stessi: AP e PaIS devono essere considerati in un rapporto circolare e non sequenziale. Di fatto la piattaforma prevede che l'AP prima e il PaIS dopo, vengano finalizzati e che eventuali modifiche possano essere apportate solo attraverso la loro definalizzazione.

In realtà, l'approccio bioecologico insegna come queste fasi abbiano un carattere circolare: AP, PaIS e monitoraggio interno al PaIS, non hanno un legame lineare di sequenzialità ma bensì di tipo circolare. Allo stesso modo, anche la griglia di osservazione educativa non si completa nel periodo tra l'AP e il PaIS ma continua con le osservazioni legate al monitoraggio fino al termine dell'accompagnamento del nucleo beneficiario di RdC.

Ad oggi, sono stati svolti un incontro di monitoraggio con A., B, l'educatrice e il referente dell'educativa territoriale e un incontro a distanza con le insegnanti della classe di R., i genitori e l'educatrice della cooperativa.

Queste occasioni hanno rappresentato momenti di condivisione di informazioni rilevanti per consolidare la progettualità familiare e il legame del mesosistema famiglia-scuola.

Inoltre, a inizio 2022, A. ha trovato lavoro in modo autonomo in una fabbrica del territorio, dimostrando di fatto di avere le capacità per svolgere i compiti richiesti e di non essere limitato dal problema al braccio.

Questo elemento è indicativo del potenziale cambiamento delle condizioni insito nella natura umana e quindi di conseguenza del carattere circolare degli strumenti del RdC, di come le osservazioni degli operatori sociali possano rivelarsi sbagliate o incomplete e sia importante considerare il punto di vista della persona che si sostiene nel percorso.

L'educatrice ha così concentrato l'intervento sul potenziamento delle capacità genitoriali.

Lei evidenzia come B. non avesse mai portato i bambini da sola al parco e invece nel tempo abbia iniziato a condividere con loro questa attività. Inoltre, mentre inizialmente diceva poche parole in italiano e sembrava poco motivata a mettersi in gioco nell'apprendimento linguistico, ad oggi (fine aprile 2022) il suo grado di comprensione e produzione orale è molto migliorato e in presenza dell'educatrice e di connazionali parla solo in italiano e sottolinea anche con loro questa necessità.

Al contempo, se da un lato l'educatrice ha rilevato che B. ha delle abilità artistiche e che queste inizialmente hanno costituito un elemento importante nella relazione educativa e nella motivazione verso attività legate al fare insieme con i bambini, dall'altro, nel corso degli incontri, ha notato che queste capacità si mostravano non di reale stimolo nel rapporto con i figli. Inoltre, talvolta ha riscontrato una carenza nella risposta al bisogno di protezione e di cura dei bambini e nel dar loro delle regole: in effetti l'irrequietezza di R. e W. potrebbe essere interpretata come una richiesta di maggior attenzione e di

contenimento. Le osservazioni realizzate in analisi preliminare in questo caso trovano conferma e a breve avremo un secondo incontro di monitoraggio in cui con i coniugi si affronteranno questi aspetti e si condivideranno delle piste di lavoro.

La non linearità nell'evoluzione delle situazioni e la necessaria elasticità nell'adottare nuove strategie e soluzioni si ritrova anche nell'osservazione e nella relazione con i bambini: le problematiche evidenziate dall'insegnante di R. nel primo incontro risultano diminuite e la comunicazione e la comprensione tra il bambino e le figure adulte è molto migliorata. Invece ad oggi, la difficoltà linguistica di T., evidenziata già a gennaio dall'educatrice e in contemporanea ritenuta non rilevante dalle insegnanti, preoccupa ancora l'educatrice stessa, la quale con i genitori ha preferito richiedere, considerato tra l'altro l'inizio a settembre della scuola primaria, una valutazione specialistica e a breve avere un colloquio con le insegnanti.

In effetti, ora siamo a fine aprile e considerando i bisogni che erano stati osservati e quelli ad oggi ancora presenti, è probabile che il percorso di accompagnamento proseguirà oltre il termine del 30 giugno inizialmente previsto: probabilmente si valuterà se accompagnare i genitori fino all'avvio per T. della scuola primaria e in contemporanea rafforzare in particolare B. nei compiti di cura e di guida normativa verso i figli. Tale continuazione risponde all'ottica di perseguire il processo di capacitazione familiare e spezzare il circolo dello svantaggio sociale.

Il carattere multidimensionale della povertà si evince considerando che la risposta al bisogno lavorativo non è stata sufficiente per contrastare la povertà stessa, permangono altri bisogni nel nucleo legati fondamentalmente alla cura dei bambini e all'integrazione con l'ambiente di crescita dei bambini stessi. Perché questi bambini crescano liberi di realizzare la propria fioritura personale, è necessario investire ancora sulla famiglia e continuare a tessere la rete con il territorio, in modo che anche al termine della ricezione del RdC, il nucleo sappia di poter contare su una comunità locale e al contempo si senta parte di essa e capace di dare il proprio contributo.

Conclusioni

Il percorso sviluppato attraverso questo lavoro di tesi vuole mostrare come, attraverso un approccio ecologico e capacitante, sia possibile contrastare la povertà e dunque spezzare il circolo dello svantaggio sociale. Si vuole evidenziare inoltre come, nei nuclei con figli, questa azione di rottura risulti tanto più incisiva, quanto inferiore sia la loro età e in particolare se si va ad agire nella parentesi temporale tra gli zero e i tre anni.

Nel primo capitolo, si è posta la base della concezione della povertà oltre il possesso delle risorse e quindi, attraverso le teorie di Amartya Sen, Martha Nussbaum e Urie Bronfenbrenner, hanno trovato spazio e centralità concetti come quelli di funzionamento, capacità e libertà, inquadrati all'interno della teoria ecologica dello sviluppo umano.

Nel secondo capitolo, i dati statistici sull'aumento delle disuguaglianze secondo una scala da globale a locale sono stati accompagnati dall'analisi sociologica e psicosociale, in linea con le teorie del primo capitolo, di studiosi attuali e in particolare di Gino Mazzoli, Nicola Negri e Stefania Porchia. Le loro riflessioni hanno messo in luce come la società contemporanea sia caratterizzata da una quotidianizzazione del rischio e della vulnerabilità sociale, la cui definizione come differenza tra i fattori di rischio e di protezione (o di resilienza) si ritrova poi nei materiali del programma P.I.P.P.I., nella ratio del RdC e negli strumenti di conoscenza educativa che noi educatrici utilizziamo all'interno dell'Ufficio di Ambito Ven_04.

Il terzo capitolo guarda con attenzione a come la povertà è considerata all'interno del RdC: riprendendo le Linee Guida del RdC e il contenuto del "Quaderno della formazione." per *case manager* si esamina l'approccio multidimensionale e capacitante proposto nel RdC.

Il quarto capitolo, ripercorrendo attraverso un breve *excursus* le politiche europee ed italiane di sostegno al reddito mette in luce il passaggio dall'erogazione del solo beneficio economico all'accompagnamento di politiche attive ed esamina i punti essenziali del RdC secondo quanto previsto dal D.L. 4/2019.

La *ratio* del RdC si manifesta poi nel quinto e sesto capitolo, ovvero nell'analisi degli strumenti operativi previsti dalla normativa del RdC e negli strumenti di osservazione e valutazione educativa utilizzati dalle educatrici professionali dell'ufficio di Ambito Ven_04.

A seguire un paragrafo dedicato alla pratica del lavoro sociale ed educativo con un nucleo beneficiario RdC con bambini di età inferiore a sei anni. La finalità del paragrafo è di mostrare come di fatto si persegue il processo di capacitazione del nucleo stesso e quindi il valore del lavoro realizzato dalle *case manager* attraverso gli strumenti propri del RdC a cui si aggiunge quello delle educatrici professionali che con esse lavorano in equipe di base e utilizzano strumenti educativi in linea con il *framework* del RdC.

Come evidenziato nel quarto capitolo e nell'analisi stessa del caso, il RdC presenta degli aspetti di criticità ma al contempo occorre riconoscere e come operatori sociali farsi portatori della *ratio* alla base del beneficio stesso.

L'anteporre l'erogazione del contributo alla progettazione con il nucleo, la distanza temporale tra l'accettazione della domanda di beneficio e il trasferimento nelle piattaforme delle informazioni e l'aggiornamento non sistematico delle piattaforme stesse costituiscono di fatto alcuni tra i più evidenti ed immediati punti critici della misura.

D'altro canto, è importante però sottolineare come il RdC permetta di far luce su dei nuclei che possono essere sconosciuti o comunque poco conosciuti ai servizi sociali, permettendo un loro "ingaggio" funzionale al rafforzamento globale del benessere familiare. Nel caso specifico analizzato, l'assistente sociale comunale aveva supportato il nucleo essenzialmente in un bisogno di natura economica, mentre la lettura multidimensionale della povertà del *framework* del RdC è propria di una prospettiva ecologica e capacitante che quindi può evidenziare bisogni di altra natura e andare a lavorare in un'ottica preventiva di modo che si possa spezzare il circolo dello svantaggio e la vulnerabilità non diventi povertà. In conclusione, con il presente lavoro si è inteso documentare una modalità operativa che, seppur sicuramente migliorabile e necessariamente da adattare ai singoli contesti e ad eventuali cambiamenti normativi, è considerata dagli operatori del servizio che la implementano nel quotidiano una pratica promettente per il benessere dei singoli, delle famiglie e della comunità locale.

Bibliografia

- Appadurai A. (2004). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Trad. o. A cura di O. de Leonardis. Milano: et e Edizioni
- Baldini M., n G. & Gallo G. (2018). *Da politiche di reddito minimo a sistemi integrati nel contrasto alla povertà? Un'analisi di dieci paesi europei*. La Rivista delle Politiche Sociali, 2, 189-211.
- Benedetto L, Ingrassia M. (2010). *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*. Roma: Carocci.
- Bornstein M.H. (2005). *Handbook of Parenting*. LawrenceErlbaum Associates Publishers (voll. I-V)
- Brandolini A., Saraceno C. (2007). *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it. (1986). Bologna: Il Mulino.
- Carneiro P., Heckman J. (2003), *Human capital policy*, NBER Working Paper, No. 9495.
- Castel R. (1997). *Diseguaglianze e vulnerabilit  sociale*, in "Rassegna italiana di sociologia", 1, 38, pp. 41-56
- Conti G., Heckman J., Urzua S., (2010). *The education-health gradient*, American economic review,
- Corrado F., (2014) *Capacit  e funzionamenti: definizioni, prospettive, strumenti e misurazioni*. Tratto da: <http://www.data.unibg.it>
- Gregori D. & Gui L. (2012). *Povert : politiche e azioni per l'intervento sociale*. Roma: Carocci.
- Habermas J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it. (1986). Bologna: Il Mulino.
- Hackman D.A., Betancourt L.M., Gallop R., Brodsky A., Giannetta J.M., Hurt H. & Farah M.J. (2014). Mapping the trajectory of socioeconomic disparity in working memory: Parental and neighborhood factors. *Child Development*, 85, 1433-1445

Heckman J. J., 2008, *Role of Income and Family Influence on Child Outcomes*, Annals of the New York Academy of Sciences, No. 1136

Heidegger M. (2005). *Essere e tempo*, Milano: Longanesi

Hendren & Sprung-Keyser, (2020). A unified Welfare analysis of Government Policies, Opportunity insight team. Harvard University Working Papers.

Sito: [LabRIEF - P.I.P.P.I. \(fisppa.it\)](http://labrief-pippi.fisppa.it)

Lacharité C., Ethier L. e Nolin P. (2006), Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants, in "Bulletin de psychologie"

Lavigneur S., Coutu Sylvain, Dubeau Diane (2011). *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Ed. italiana a cura di Milani P., Serbati S. e Ius M. Trento: Erickson

Lawson G., Hook C.J. & Farah M.J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21, 2, 1-22

Lewin K. (1935). *Teoria dinamica della personalità*, tr.it. (2011). Milano: Giunti.

Mazzoli G. (2013) *Come cambia il lavoro di comunità*. Tratto da *Welfare Oggi* 03/2013, Consultato da: <http://www.fondcarim.it/uWeb/upload/file/Gino%20Mazzoli.pdf>

Mazzoli G. (2011) *Cittadini invisibili in esodo silente dalla cittadinanza. I vulnerabili: terreno di incontro tra sociale e politico*. Tratto da: *Costruire partecipazione nel tempo della vulnerabilità. Le ipotesi di partenza*. Supplemento a n. 259/2012 di *Animazione Sociale*. Consultato da: https://www.caritas.it/materiali/temi/consulta/2011_2012/seminari/mazzoli_estratto.pdf

Mazzoli G. (2011) *Linee guida distrettuali sulla povertà. Un'occasione per ripensare i Piani Di Zona*. Consultato da: https://www.osservatoriopartecipazione.it/common/dashboard/media/odp_files/archive/20131231129330.articolo%20welfare%20oggi.pdf

Mazzoli G. (2013) *Spazio Comune: risposta alla crisi del Welfare. Intervista a Gino Mazzoli.*

Consultato da: <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/spazio-comune-intervista-a-gino-mazzoli-coordinatore-nazionali/>

Mazzoli G. (2015) *Un contesto drasticamente mutato (un'emergenza indicibile?)*

Consultato da:

<https://www.bing.com/search?q=presentazione+gino+mazzoli+un+contesto+drasticamente+mutato&qs=n&form=QBRE&sp=->

[1&pq=presentazione+gino+mazzoli+un+contesto+drasticamente+mutato&sc=0-](https://www.bing.com/search?q=presentazione+gino+mazzoli+un+contesto+drasticamente+mutato&sc=0-59&sk=&cvid=6E7491D39CC04EAA9CC3EFB826AFD72B#:~:text=https%3A//www.csvnet.it/component/phocadownload/category/76-lotta-a%E2%80%A6)

[59&sk=&cvid=6E7491D39CC04EAA9CC3EFB826AFD72B#:~:text=https%3A//www.csvnet.it/component/phocadownload/category/76-lotta-a%E2%80%A6](https://www.bing.com/search?q=presentazione+gino+mazzoli+un+contesto+drasticamente+mutato&sc=0-59&sk=&cvid=6E7491D39CC04EAA9CC3EFB826AFD72B#:~:text=https%3A//www.csvnet.it/component/phocadownload/category/76-lotta-a%E2%80%A6)

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità.* Roma: Carocci.

Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., Colombini S. (2018). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma di intervento per prevenire l'istituzionalizzazione.* Nuova edizione riveduta e ampliata. Padova: Becco Giallo. Consultato da: <https://www.LabRIEF-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report/>

Milani P e Petrella A. (2020). *Il quaderno della formazione. Materiali del corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto della povertà e sostegno al reddito.* Padova: University Press.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità".* Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019a). *Linee Guida. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale.* Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019b). *L'Analisi preliminare. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale.* Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2019d). *Il Patto per l'inclusione sociale. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale.* Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Montessori M. (1936) *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti

Morlicchio E. (2012). *Sociologia della povertà*. Bologna: Il Mulino.

Negri n. (2006), *La vulnerabilità sociale. I fragili orizzonti delle vite contemporanee*, Animazione sociale, agosto-settembre

Oxfam Italia, (2021) *Diseguitalia. Rapporto sulla diseguaglianza 2021*.

<https://www.oxfamitalia.org/disuguitalia-2021/>

Noble K.G. et al. (2015). Family Income, Parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents. *Nature Neuroscience*, 18, 5, 773-778.

Petrella A., Milani P. (a cura di) (2020). *Il Quaderno della Formazione. Materiali del corso di formazione per “Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l’analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito”*. Padova: Padova University Press. Consultato da: <https://www.LabRIEF-unipd.it/home-italiano/reddito-di-cittadinanza/materiali-e-strumenti/>

Porchia S. (2020) *L’Ambito Sociale nelle politiche di welfare in Regione Veneto*. Slide del progetto “Bussola: nuove coordinate per l’Ambito Territoriale Sociale” (Ambito Territoriale Sociale Thiene - VEN_04)

Porchia S. (2021) *Il lavoro sociale e le politiche di contrasto alla povertà*. Slide del progetto “Bussola: nuove coordinate per l’Ambito Territoriale Sociale” (Ambito Territoriale Sociale Thiene - VEN_04) - 20/10/21

Pourtois J.P., Desmet H. (2006). *L’educazione postmoderna*. Pisa: Del Cerro.

Ranci C. (2002). *Le nuove diseguaglianze sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino

Ranci C. (2008). *Vulnerabilità sociale e nuove diseguaglianze sociali*. In “Sociologia del lavoro”, n.110, pp.161-171.

Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, trad. it. Iannotta D. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.

- Saraceno C. (2020). *Politiche per le famiglie e disuguaglianze*. Politiche Sociali/ Social Policies, 1, 103–124.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Sellenet C (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza. Un riesame critico*, tr. it. (1994). Bologna:Il Mulino
- Sen A.K. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. tr.it. (1998) Padova:Marsilio
- Sen A.K. (1999). *Lo sviluppo è libertà*, tr. it. (2000). Milano: Mondadori.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Siza R. (2019). *Il reddito di cittadinanza fra neoassistenzialismo e condizionalità*. Prospettive Sociali e Sanitarie, 2, 1-4.
- Volpini L (2011). *Valutare le competenze genitoriali. Teorie e tecniche*. Roma: Carocci.
- Zanfrini L. (2011). *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*. Bologna: Zanichelli
- Zenarolla A. (2012). *Denaro con fiducia. Ripensare agli interventi economici per il contrasto alla povertà*. Milano: Franco Angeli

ALLEGATI

Elenco allegati relativi al nucleo esaminato:

1- AP

2- PaIS

3- griglia di osservazione educativa

4- Scheda di conoscenza educativa

Allegato 1: AP del nucleo O.



UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo

POIN
INCLUSIONE

M

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

REDDITO DI
CITTADINANZA

Id Domanda: INPS-RDC- codice identificativo della domanda
Stato: In definizione Patto Risultato Anali Preliminare :B
Assegnata da: coordinatore assistente sociale NOA-data e ora data presentazione :
Ultima modifica AP: *nominativo case manager- data e ora*

Sezione 1 - Anagrafica della famiglia e caratteristiche dei componenti

Coniuge: A.O. (M) nato il *giorno/mese/1966* CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficiario): Motivazione:
Beneficiario
INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Motivazione: (Recertification)
Tenuto agli obblighi

Inizialmente in carico a: Comune Motivazione: (Recertification)

Stato della condizionalità: Attivo Ragioni: Fino al

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Ghana Codice comune di nascita: Z318

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: SI Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale:
Titolo di studio: Licenza elementare Studente:
Qualifica Professionale:
Frequenza corsi di studio e attività formative:

Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: SI Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Dichiarante ISEE: B.E. (F) nato il *giorno/mese/1984* C.F. Beneficiario

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficiario): Motivazione:
Beneficiario
INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Motivazione: (Recertification)
Tenuto agli obblighi

Inizialmente in carico a: Comune Motivazione: (Recertification)

Stato della condizionalità: Esonerato parzialmente da case manager

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Comune di nascita: Ghana Codice comune di nascita: Z318

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: N Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale: Studente:

Titolo di studio: Licenza elementare

Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:

Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Figlio minorenni: T.D.(M) nato il giorno/mese/2016 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficio): Motivazione:

Beneficiario

INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Motivazione: Età

Non tenuto agli obblighi

Inizialmente in carico a: Escluso Motivazione: Età

Stato della condizionalità: Escluso Ragioni: Fino al dasplitting

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Comune di nascita: Santorso Codice comune di nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: N Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale: Titolo di studio:

Nessun titolo Studente:

Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:

Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Figlio minorenni: R.D.(M) nato il giorno/mese/2018 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficio):

Beneficiario
INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità):
Non tenuto agli obblighi
Motivazione:
Motivazione: Età
Inizialmente in carico a: Escluso
Motivazione: Età
Stato della condizionalità: Escluso
dasplitting Ragioni: Fino al

Telefono: Cellulare: E-mail

Nazionalità: Comune di
nascita: Santorso Codice comune di
nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: N
Convivenza con il resto del
nucleo: SI Condizione
occupazionale: Titolo di studio:
Nessun titolo Studente:

Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività
formative:
Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi
terzi): SI

Figlio minorenni : W. D. (F) nato il giorno/mese/2020 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al
beneficio): Motivazione:
Beneficiario
INPS - RDC Stato (rispetto alla
condizionalità): Motivazione: Età
Non tenuto agli obblighi
Inizialmente in carico a: Escluso
Motivazione: Età
Stato della condizionalità: Escluso
dasplitting Ragioni: Fino al

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Comune di nascita: Santorso Codice comune di nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: NO Convivenza con il resto del nucleo: NO Condizione occupazionale:
Titolo di studio: Nessun titolo Studente:

Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:

Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Sezione 2. Indicatore della situazione economica della famiglia

Numero componenti: 5 Scala di equivalenza: 3,55 ISEE: \$364.62
ISR: \$0.00 ISP: \$0.00

Sezione 3. Bisogni del richiedente e del suo nucleo

Sezione	Obiettivi	Risultati	Note
3.1a	Stato di salute: sono presenti in famiglia componenti maggiorenni con	3. Patologie lievi permanenti	1. Non si presentano particolari criticità
3.1b	Bisogni di cura e funzionamenti personali e sociali, sono presenti in famiglia componenti maggiorenni con	Difficoltà nella gestione dei carichi di cura o assistenza 15. isolamento sociale	
3.1c	Stato di salute dei minorenni: sono presenti in famiglia minorenni con	1. Buono stato di salute e di crescita regolare	
3.1d	Bisogni di cura e funzionamenti personali e sociali: sono presenti in famiglia minorenni	2. Con relazioni sociali con i pari deboli (vede un pari fuori dal contesto scolastico meno di una volta a settimana; non frequenta attività educative extrascolastiche	
3.2a	Spese familiari: negli ultimi dodici mesi ci sono stati momenti o periodi in cui la sua famiglia non aveva soldi per	3. Spese mediche straordinarie 6. Affitto o mutuo 7. Bollette di acqua, luce e gas e tributi	
3.3a	Condizione lavorativa della famiglia: nel nucleo sono presenti componenti maggiorenni con	3. Inadeguate/Insufficienti competenze linguistiche 4. Inadeguate/Insufficienti competenze informatiche/digitali 5. Assenza titolo di studio adeguato 6. Competenze formative e/o tecnico-professionali non adeguate per l'accesso al mercato del lavoro o a lavori sufficientemente remunerativi	1. Non si presentano particolari criticità
3.4a	Educazione dei minori: sono presenti in famiglia minorenni con	2. Con difficoltà linguistiche	1. Non si presentano particolari criticità
3.5a	Titolarità abitativa	3. In affitto da privato	1. Non si presentano particolari criticità

3.5b	Criticità rispetto all'alloggio	8. Alloggio inadeguato (assenza di riscaldamento, servizi igienici assenti o privi di acqua corrente, spazio fruibile insufficiente e scarsa salubrità ecc.)	
3.6a	Reti familiari e sociali	Debolezza delle reti sociali (parentali, amicali, di vicinato, di comunità, associative ecc)	

Sezione 4 Servizi attivi per il nucleo familiare

4.a Servizio erogato da Servizio sociale e socio-educativo minori, adulti e famiglia

Si prega di definire il risultato: **B) Attivazione del servizio sociale per progetto semplificato**

Informativa agli utenti in materia di protezione dei dati personali (art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679)

Sottoscrivendo il presente modulo, si dichiara di avere preso visione dell'informativa sulla privacy disponibile al seguente link:
<https://pattosocialeRdC.lavoro.gov.it/Home/About>

Firme

Firma richiedente

Firma delegato amministrazione

Allegato 2: Patto per l'inclusione sociale del nucleo O.



Id Domanda: INPS-RDC- *codice identificativo della domanda*

Stato: In definizione Patto Risultato Anali Preliminare: B
Assegnata da: *assistente sociali NOA-data e ora* Data presentazione:
Ultima modifica PP: *case manager-data e ora*

Sezione 1 - Anagrafica della famiglia e caratteristiche dei componenti

Figlio minorenni: T.O.(M) nato il *giorno/mese/2016* CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficiario): Beneficiario Motivazione:

INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Non tenuto agli obblighi Motivazione: Età

Inizialmente in carico a: Escluso Motivazione: Età

Stato della condizionalità: Escluso Ragioni: Fino al dasplitting

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Santorso Codice comune di nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: N Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale:
Titolo di studio: Nessun titolo Studente:
Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:

Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Figlio minorenni: R.O. (M) nato il *giorno/mese /2018* CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficiario): Beneficiario Motivazione:

INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Non tenuto agli obblighi Motivazione: Età

Inizialmente in carico a: Escluso Motivazione: Età

Stato della condizionalità: Escluso
dasplitting Ragioni: Fino al

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Santorso Codice comune di nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: NO Convivenza con il resto del nucleo: NO Condizione occupazionale
Titolo di studio: Nessun titolo Studente:
Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:
Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi: SI

Figlia minorenni: W.O.(F) nato il giorno/mese/2020 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al
beneficio): Beneficiario Motivazione:

INPS - RDC Stato (rispetto alla
condizionalità): Non tenuto agli
obblighi Motivazione: Età

Inizialmente in carico a: Comune Escluso Motivazione: Età

Stato della condizionalità: Escluso da splitting
Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Santorso Codice comune di nascita: I353

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: NO Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale
Titolo di studio: Nessun titolo Studente:
Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:
Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi SI

Dichiarante ISEE : B.E. (F) nato il giorno/mese /1984 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al
beneficio): Beneficiario Motivazione:

INPS - RDC Stato (rispetto alla
condizionalità): Tenuto agli obblighi Motivazione: (Recertification)

Inizialmente in carico a: Comune Motivazione: (Recertification)

Stato della condizionalità: Ragioni: Presenza carichi di cura
Esonerato parzialmente da case (minore sotto i 3 anni) ; Fino al
manager

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Ghana Codice comune di nascita: Z318

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: N Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale:
Titolo di studio: Licenza elementare Studente:
Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative:
Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: SI Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi): SI

Coniuge: A.0. (M) nato il giorno/mese /1966 CF:

INPS - RDC Stato (rispetto al beneficiario): Beneficiario Motivazione:

INPS - RDC Stato (rispetto alla condizionalità): Tenuto agli obblighi Motivazione: (Recertification)

Inizialmente in carico a: Comune Motivazione: (Recertification)

Stato della condizionalità: Attivo Ragioni: Fino al

Telefono: Cellulare: E-mail:

Nazionalità: Ghana Comune di nascita: Ghana Codice comune di nascita: Z318

Indirizzo:

Disabilità / Non Autosufficienza: SI Convivenza con il resto del nucleo: SI Condizione occupazionale:
Titolo di studio: Licenza elementare Studente:
Qualifica Professionale:

Frequenza corsi di studio e attività formative
Prestazioni erogate dall'INPS:

NASPI: NO Periodo di disoccupazione: 0

DID Firmata: SI Stato Patto di Lavoro:

Titolo di soggiorno (per cittadini Paesi terzi) SI

Sezione 2. Indicatore della situazione economica della famiglia

Numero componenti: 5 Scala di equivalenza: 3,55 ISEE: 364,62 €

ISR: 0,00 € ISP: 0,00 €

Area Bisogni e Risorse della Persona

Sez	Obiettivi	Risultati
1	Potenziare/Sviluppare il benessere e il funzionamento della persona	Partecipare ai colloqui / incontri con l'equipe e aderire ai programmi concordati con i servizi di riferimento Nota: Continua collaborazione con il Comune per il sostegno economico necessario ad integrazione del reddito familiare e aggiuntivo al beneficio RdC;
2	Potenziare/Favorire percorsi di istruzione, formazione, sviluppo delle competenze	Partecipazione ad un corso di conoscenza della lingua italiana Nota: B.E si impegna nella frequenza di un corso di lingua italiana, che la possa aiutare ad inserirsi meglio nel contesto di vita e a rapportarsi anche ad ambiente scuola, socialità, lavoro.
3	Migliorare/Sviluppare la condizione lavorativa/occupazionale	Accedere al collocamento mirato o interventi propedeutici al lavoro per persone con disabilità Nota: A.O. si impegna ad approfondire con l'aiuto dei servizi la questione relativa alla l.68/99 per un eventuale inserimento lavorativo più adeguato alla sua condizione fisica.

Area Ambiente e Famiglia

Sez	Obiettivi	Risultati
4	Sostenere la cura dei bambini e dei ragazzi	Assumere / potenziare il ruolo educativo e di cura genitoriale Accedere a interventi socio educativi (es. domiciliari, semi residenziali, territoriali, ecc.) Nota: progettazione di un intervento educativo domiciliare di sostegno alla genitorialità per potenziare le funzioni genitoriali e quindi la risposta ai bisogni di sviluppo dei figli

IMPEGNI

Data Avvio: 04/11/21/2021 Data Termine: 31/12/2022 Prossima Verifica: 31/03/2022

Frequenza:

Tipo Impegno: Atti di ricerca attiva di lavoro e disponibilità alle attività di cui all'articolo 20, comma 3, del decreto legislativo n. 150 del 2015

Componenti della famiglia: A.O.

Data Avvio: 04/11/21/2021 Data Termine: 31/12/2022 Prossima Verifica: 31/03/2022

Frequenza:

Tipo Impegno: Frequenza e impegno scolastico

Componenti della famiglia: B.E.

Data Avvio: 04/11/21/2021 Data Termine: 31/12/2022 Prossima Verifica: 31/03/2022

Frequenza:

Tipo Impegno: Cura dei bisogni cognitivi, di affetto, sicurezza, stabilità, autonomia e socializzazione dei minorenni

Componenti della famiglia: A.O. e B.E.

SOSTEGNI

Data Avvio: 04/11/21/2021

Data Termine: 31/12/2022

Prossimo: 31/03/2022

Frequenza:

Tipo Sostegno: Interventi afferenti all'area scolastica ed educativa

Componenti della famiglia: B.E.; A.D.

Informativa agli utenti in materia di protezione dei dati personali (art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679)

Sottoscrivendo il presente modulo, si dichiara di avere preso visione dell'informativa sulla privacy disponibile al seguente link:
<https://pattosocialeRdC.lavoro.gov.it/Home/About>

Firme

Firma richiedente

Firma delegato amministrazione

Allegato 3 La griglia per l'osservazione educativa del nucleo D.

Periodo osservazione: dal 04/10/2021 al 29/04/2022

LATO BAMBINO-T.	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Salute e crescita	<p>04-06/10/21/21 incontro di AP: i genitori riportano che il bambino sta bene. Il bambino mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età.</p> <p>04/11/21 scambio di informazione con il pediatra: mi comunica di non avere mai visto T. Contatto il papà e mi dice invece di averlo portato in passato.</p>	Strano che il pediatra non l'abbia mai visto in cinque anni, meglio verificare	
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	<p>04/10/21 incontro di AP: T. durante l'incontro rimane tranquillamente seduto a disegnare e poi mostra quanto realizzato, parla molto poco; risponde a monosillabi alle semplici domande circa quanto ha disegnato. C., il fratello maggiore, dice che T. "dove lo metti sta" e in questo assomiglia, secondo quanto gli dice il papà, a com'era anche lui alla sua età.</p> <p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che T. parla e capisce di più rispetto allo scorso anno anche se presenta ancora delle difficoltà, comunque mostra di comprendere le loro consegne (es. "prendi il colore giallo"). É tranquillo, solare, allegro, affettuoso con loro e con i compagni. Mostra un'intelligenza intuitiva e al momento non sembra necessitare di una valutazione psicologica funzionale a rilevare eventuali difficoltà di apprendimento linguistico anche in vista dell'avvio a settembre della scuola primaria. Gioca volentieri e in modo adeguato con i compagni e viene scelto da loro come compagno di gioco., in particolare le bambine mostrano una preferenza nei suoi confronti. Ha appreso con le maestre lo stare a tavola a mangiare: lo scorso anno si capiva che non era abituato a mangiare a tavola, ma poi nel corso dell'anno ha imparato e si comporta in modo opportuno durante la mensa.</p>		

	<p>04/11/21 incontro on line con la maestra L: oltre ad essere insegnante di R., è anche insegnante di sostegno nella sezione di T.: in merito a T. afferma che è un bambino affettuoso, le corre incontro e l'abbraccia quando la vede entrare in classe. T. parla e capisce poco rispetto ai bambini di pari età, e per questo pensa che in previsione anche della scuola primaria sia da comprendere se avviare una valutazione.</p> <p>08/11/21 osservazione educativa: A. mi dice che T. parla poco anche in ghanese ma capisce quello che gli viene detto.</p> <p>21/01/22 telefonata dell'educatrice domiciliare alla maestra F.: l'educatrice chiede il punto di vista sul linguaggio di T., l'insegnante dice che comprende le consegne e al momento non pensano serva una valutazione.</p> <p>22/02 telefonata con l'educatrice domiciliare: considerate le difficoltà nel linguaggio presenti sia in italiano che in ghanese, i genitori e lei hanno preferito contattare il pediatra per avviare una valutazione ed accertare così l'eventuale bisogno di un percorso di logopedia. Considerati i lunghi tempi di attesa, sanno che per il primo appuntamento con il servizio di neuropsichiatria infantile potranno trascorrere diversi mesi e in caso l'educatrice ha consigliato ad A. e a B. di valutare se rivolgersi in privato.</p>		<p>Monitorare l'apprendimento del linguaggio e valutare se richiedere una valutazione specifica e avviare di conseguenza eventuali percorsi di logopedia.</p>
Identità e autostima	<p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che T mostra attaccamento verso di loro, i compagni e i familiari e manifesta soddisfazione verso quello che sa fare: disegnare, dipingere e in genere le attività proposte dalle insegnanti.</p>		
Autonomia	<p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che lo scorso anno ha imparato a mangiare a tavola e a lavarsi le mani e che in genere ha un grado di autonomia conforme all'età.</p>		
Relazione familiari e sociali	<p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: sulla base di quanto mi viene detto dalle insegnanti e ho modo di osservare a casa, mi sembra che T. possa contare su relazioni stabili</p>		

	e affettuose con i genitori, i fratelli, le insegnanti della scuola dell'infanzia e i compagni di scuola. I compagni di classe lo ricercano quale compagno di gioco.		
Apprendimento	14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: sulla base di quanto mi viene detto dai genitori e dalle insegnanti, T. frequenta molto volentieri la scuola dell'infanzia e il papà riporta il fatto che il bambino vorrebbe andarci anche durante il fine settimana.	Forse T. vorrebbe andare a scuola anche nel fine settimana perché a casa si annoia.	
Gioco e tempo libero	06/10/21 incontro di AP; 14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: i genitori e le insegnanti riportano che sia a casa che a scuola gioca volentieri da solo e con gli altri. 04/10 incontro di AP: in Comune fa con piacere un disegno, mentre nell'incontro domiciliare in cui è presente dorme e al risveglio si mette subito a giocare con uno smartphone.	Provo dispiacere per l'uso e inoltre incontrollato del telefono da parte di un bambino così piccolo	Migliorare la competenza genitoriale circa i giochi adatti ai bambini.

LATO BAMBINO-R.	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Salute e crescita	06/10/21 incontro di AP: i genitori riportano che il bambino sta bene. Il bambino mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età. 04/11/21 scambio di informazioni con il pediatra: dice di aver visitato il bambino a febbraio in corrispondenza del controllo dei 3 anni. 04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: riporta che a scuola non mostra alcun interesse per il cibo, allontana il piatto ancora prima di vedere che cosa contiene e resta digiuno dall'arrivo a scuola fino all'uscita delle 16. Al papà è stato detto che il bambino non mangia ma secondo la maestra non sembra essersi preoccupato di questo. Il pomeriggio sembra dormire sereno, a svegliarlo è l'insegnante però appena alzato il suo pensiero è quello di tornare a casa.	Il cibo cucinato dai genitori sembra molto diverso da quello della scuola: possibile che il rifiuto sia legato a questo. Oppure si tratta di una manifestazione di un malessere? Di notte dorme bene?	L'educatrice potrebbe preparare con la mamma qualche ricetta simile a quanto proposto a scuola.

	<p>08/11/21 osservazione educativa: il papà dice che R. a casa mangia un po' di tutto ma meno rispetto ai fratelli.</p>		
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	<p>04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: l'insegnante riporta che R. parla pochissimo, è serio, non sorridente, piange quando viene sgridato, quando non capisce e talvolta apparentemente senza motivo, sembra vivere una situazione di disagio che in alcuni casi prova a spiegare, senza però riuscirci.</p> <p>Non accetta la vicinanza degli altri bambini: è infastidito dalla loro presenza e li allontana. Vaga per l'aula senza una direzione, da inizio anno ha la fissazione per la radio e l'ascolto di alcuni cd, al punto da essere difficile direzionare la sua attenzione su altro, attualmente però questo atteggiamento è diminuito.</p> <p>08/11/21 osservazione educativa: il papà dice che R. parla poco anche in ghanese ma capisce, da sempre tende a piangere quando non sa fare o spiegare qualcosa. Riguardo al fatto che a scuola il bambino sia triste, A. mi richiama per dirmi che secondo lui il non essere in classe con il fratello, come lo scorso anno, può influenzare questo suo malessere.</p> <p>21/02/22 incontro on line con le insegnanti di sezione, l'educatrice</p> <p>La maestra L. conferma come nel primo incontro che R. ha delle passioni per i numeri, per le lettere e in genere per le attività grafiche pittoriche. Quest'insegnante principalmente svolge queste attività e ha una buona partecipazione da parte del bambino.</p> <p>I racconti invece non lo interessano, ci si chiede però quanto il disinteresse sia legato anche ad una difficoltà linguistica.</p> <p>In ogni caso rimane l'osservazione verso lo stato emotivo del bambino: ha momenti di sconforto verso situazioni ormai note (come il momento di andar a prendere la giacca per andare a casa o in cortile), nelle quali ha bisogno di essere rassicurato e ogni tanto ha esplosioni di rabbia che lo portano anche a rovinare il lavoro dei compagni.</p> <p>Dal punto di vista verbale, il bambino va tanto stimolato perché non parla se può farne a meno, questa difficoltà linguistica non lo aiuta a</p>	<p>Alcuni suoi comportamenti sembrano essere delle manifestazioni proprie di una forma di autismo: atteggiamento infastidito verso i pari, fissazione verso l'utilizzo di alcuni strumenti (il lettore di CD)</p> <p>Sono contenta per la dimostrazione di interesse e la collaborazione di A. che mostra nel richiamarmi in seguito alla mia telefonata.</p>	<p>Cercare di comprendere l'origine di queste manifestazioni di disagio e quali strumenti adottare per la loro gestione. In caso valutare se avviare una valutazione specialistica.</p>

migliorare la tendenza al gioco egocentrico e ad esprimere ciò che lo pone in condizione di disagio

Le insegnanti affermano che il punto su cui aiutare il bambino è l'espressione verbale: è importante stimolarlo in continuazione nell'espressione verbale e in questo si può far presa sui suoi punti di forza, ovvero la passione e la precisione per l'espressione grafica e artistica e per l'organizzazione spaziale.

Rispetto all'inizio dell'anno scolastico, le maestre hanno notato comunque dei cambiamenti positivi: le attività proprie dell'ambientamento hanno portato ad un leggero miglioramento però al contempo permane una difficoltà di espressione linguistica. L'educatrice chiede se è presente una palestra ma le insegnanti dicono di no perché lo spazio preposto è utilizzato come dormitorio. L'educatrice fa notare come il bambino abbia capacità motorie notevoli e quindi è un peccato che non sia presente una palestra. Le maestre L e P. sottolineano come questa precisione motoria risalti anche nell'espressione grafica.

L'educatrice riporta il fatto che con i bambini a casa svolge attività creative: R e i fratelli partecipano molto volentieri come pure la mamma. R. gioca in modo positivo con i fratelli e con L'educatrice, si arrabbia e si isola quando non riesce a spiegarsi o quando non riesce a fare come lui vorrebbe un'attività, del resto, come dice la maestra P., è un perfezionista a livello grafico.

L'educatrice dice che ultimamente lei riesce ad anticipare i momenti di rabbia e di chiusura del bambino contenendolo fisicamente con un abbraccio.

La maestra L. dice che l'interesse per la musica è rimasto ma non è più ossessivo come aveva raccontato nel primo incontro.

La maestra G. di religione conferma la difficoltà linguistica B. chiede se adesso R. mangia: le maestre concordano sul fatto che rispetto all'inizio dell'anno, pur rimanendo selettivo, ha iniziato a mangiare.

Il papà chiede se il figlio piange e la maestra P. risponde che piange meno e che quando succede cercano di rassicurarlo e di capire con il piccolo il motivo del suo malessere.

Identità e autostima	04/11/21 incontro on line con la maestra L.: ha una passione per i numeri e la pittura, così la maestra cerca di coinvolgerlo dando a lui il compito di far la conta dei compagni al mattino e di dipingere anche dei lavoretti comuni della classe.		
Autonomia	14/10/21/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: riportano che lo scorso anno ha imparato a mangiare a tavola e a lavarsi le mani. 04/11/21 incontro on line con la maestra L.: riporta che durante il pranzo R. non mangia nulla, gioca con il cibo e disturba i compagni; al risveglio pomeridiano la maestra cerca di lasciare che i bambini imparino a rimettersi le scarpe da soli, ma R. piange, si arrabbia e lancia le scarpe. Dice che R. è in difficoltà circa le modalità in cui chiedere aiuto.	Queste manifestazioni di malessere in effetti preoccupano l'insegnante e un po' anche me.	Cercare di comprendere l'origine di queste manifestazioni di disagio e quali strumenti adottare per la loro gestione.
Relazione familiari e sociali	In base a quanto osservato e a quanto riferito dall'insegnante, oltre ai genitori e ai fratelli sono presenti le insegnanti e i compagni della scuola dell'infanzia, il bambino però come segnalato dalla maestra L. rifiuta la vicinanza degli altri bambini.		
Apprendimento	04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: come detto sopra, comunica che R. non sembra star bene a scuola, mostra di vivere una situazione di disagio, chiede del papà ed è infastidito dalla presenza degli altri. Ha difficoltà a farsi capire e reagisce piangendo e arrabbiandosi. Gli piacciono i numeri e la pittura e ha una passione secondo lei ossessiva per lo stereo e la musica.		
Gioco e tempo libero	08/11/21 osservazione educativa: a casa gli piace correre e mettersi a testa all'ingiù sul divano. A scuola ha una passione per i numeri e la pittura. Nell'incontro in Comune e a casa osservo che utilizza senza controllo lo smartphone della mamma per guardare video	Provo dispiacere per l'uso e in più senza controllo del telefono da parte di un bambino così piccolo	Migliorare la competenza genitoriale circa i giochi adatti ai bambini

LATO BAMBINO-W.	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Salute e crescita	<p>06/10/21/21 incontro di AP: i genitori riportano che la bambina sta bene. La bambina mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età.</p> <p>5/11/21 scambio con il pediatra: comunica di aver visto la bambina per una stomatite nel mese di settembre.</p>	La stomatite è legata ha un'alimentazione in parte scorretta?	Preparare con la mamma qualche ricetta simile a quanto proposto a scuola.
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	<p>14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che la piccola ricerca e usa per giocare il cellulare.</p> <p>Stando in braccio della mamma canta con lei delle canzoncine per bambini in inglese e si diverte "ad essere messa a testa in giù"</p>	Provo dispiacere per l'uso e in più senza controllo del telefono da parte di un bambino così piccolo	Migliorare la competenza genitoriale circa i giochi adatti ai bambini
Identità e autostima	<p>14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. è affettuosa con la mamma. W. appare come una bambina allegra e vivace.</p>		
Autonomia	<p>14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. corre e cammina con sicurezza, si arrampica sul divano, utilizza lo smartphone della mamma per guardare video.</p> <p>14/10/21 osservazione domiciliare: stando seduta sul divano mangia da sola con un cucchiaino del riso da un piattino e beve da un bicchiere con beccuccio. Mangiare in quella posizione le risulta piuttosto complesso.</p>	Per me è strano che B. non pensi che sarebbe corretto che W. mangi seduta su una seggiolina agganciata al tavolo: mangiare stando seduti per terra può essere un aspetto culturale, ma al contempo mi sembra che si scontri con la praticità della cosa. In effetti in casa è presente un tavolo di dimensioni ridotte per mangiare tutti e cinque assieme però sarebbe comunque possibile utilizzarlo a questo scopo.	

Relazione familiari e sociali	14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. è affettuosa verso la mamma. W. non frequenta nessuna attività che gli permetta di stare con bambini di pari età al di fuori dei fratelli.		
Apprendimento	14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: non la sento parlare però la sento canticchiare con la mamma.		
Gioco e tempo libero	06/10/21 AP; 14/10/21; 08/11/21: osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: W in ogni occasione d'incontro ha utilizzato senza controllo lo smartphone della mamma. W. ha provato anche a prendere dalla mia borsa il mio cellulare per giocarci. 14/10/21 osservazione domiciliare: le offro un libro di pezza e uno di cartonato, lei è incuriosita e li guarda ripetutamente, si nota da come li utilizza che non ha familiarità con questo oggetto; infatti, la mamma mi dice che in casa non ci sono libri e i bambini non sono mai stati in biblioteca.		Apertura dei genitori verso l'accesso a luoghi adatti ai bambini come la biblioteca

LATO FAMIGLIA	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Cura di base, sicurezza e protezione	06/10/21 incontro di AP; 14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: osservo che i tre bambini sono puliti, vestiti con cura e in modo adeguato, anche le insegnanti riportano questo relativamente a T e a R. A. dice di portare i bambini dal pediatra quando stanno poco bene. 14/04/22 telefonata dell'educatrice: l'educatrice dice che in un paio di occasioni W. si stava per mettere in pericolo camminando per strada, B. era disattenta e l'educatrice ha rincorso e preso al volo la bambina. Sia W. che R. sono molto vivaci e necessitano di tanta attenzione. B., se si tratta di fare un'attività insieme con i figli e l'educatrice partecipa, altrimenti non cura tanto la relazione con i figli. Ad esempio, nell'attesa di entrare ad un appuntamento, anziché seguire la figlia, passerebbe il tempo a guardare il cellulare. L'educatrice sottolinea come sia importante continuare a lavorare affinché il fare insieme con i figli non sia circoscritto ai momenti in cui lei è presente ma diventi una modalità relazionale autentica.		

<p>Calore, affetto e stabilità emotiva</p>	<p>06/10/21 incontro di AP; 14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: noto atteggiamenti affettuosi da parte della mamma verso W.: la prende in braccio, la coccola, canta con lei delle canzoncine in inglese per bambini, sfoglia il libro di pezza “tocca e senti” che le offro.</p> <p>Riguardo a R. e T., i bambini sono stati presenti solo all’incontro in Comune e ad uno in casa ma nel primo T. ha fatto un disegno e nell’altro dormiva, mentre R. in entrambe le occasioni giocava con il cellulare e si arrampicava sul divano.</p> <p>Percepisco affetto da parte dei genitori verso i figli: B. mostra soddisfazione verso i disegni di T. e R. appesi alla parete, A. mi dice che R. piange spesso ma non capisce il motivo.</p> <p>A. richiama in modo brusco la moglie durante gli incontri in Comune perché lascia che W. giochi con una penna in modo improprio e poi con il cellulare lasciando i video ad altro volume.</p>		
<p>Guida, regole e valori</p>	<p>14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: R e W. si arrampicano sul divano, mettendosi anche in situazioni un po’ pericolose ma la mamma non dice nulla. I genitori lasciano che tutti e tre i bambini giochino con i loro smartphone.</p> <p>06/10/21 incontro di AP In Comune W. usa una penna in modo improprio, la mamma non se ne accorge e le toglie la penna di mano solo quando il marito, vedendo la nostra preoccupazione, glielo fa notare in modo brusco. I genitori lasciano che i bambini giochino con i loro smartphone.</p> <p>14/04/22 telefonata dell’educatrice: l’educatrice dice che specie R. e W. hanno bisogno di essere contenuti ma B. non dà loro delle regole.</p>		
<p>Divertimento, stimoli e incoraggiamento</p>	<p>I giochi sono pochi (vedo un camioncino, un pupazzetto, un sonaglio e una piccola moto) non diversificati e poco stimolanti. Utilizzo di oggetti non adeguati al gioco: smartphone. Gli spazi ristretti non agevolano il gioco. In ingresso sono presenti due piccole biciclette.</p> <p>04/11/21 “Kit della genitorialità” (Lavigneur S., Coutu Sylvain, Dubeau Diane, 2011) carte dei piaceri condivisi: mostro alla</p>		

	<p>mamma queste carte e in riferimento ai tre bambini, B. riconosce questi piaceri condivisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cullare, cantare -fare cose divertenti come il solletico -guardare la TV -andare al parco (qualche volta) -fare una passeggiata (qualche volta) -andare a fare la spesa. <p>B. dice che in casa non ci sono dei libri e che non sono mai stati in biblioteca. Data la notevole difficoltà linguistica risulta difficile approfondire questi piaceri condivisi.</p> <p>11/01/22 incontro di monitoraggio. Sono presenti case manager, referente dell'educativa, educatrice domiciliare, B. ed io</p> <p>L'educatrice racconta che il lunedì pomeriggio giocano tutti insieme, sono andati in biblioteca e al parco e B. e i bambini mostrano tanta passione e abilità per la pittura.</p>		
Autorealizzazione delle figure genitoriali	<p>06/10/21 incontro di AP: A. in seguito a un incidente sul lavoro, ha riportato una lesione agli arti superiori, inoltre sembra avere qualche difficoltà a livello cognitivo, limite che comunque non è stato diagnosticato. A. è alla ricerca di lavoro e spera di riuscire a trovare un'occupazione in breve tempo.</p> <p>11/01/22 incontro di monitoraggio</p> <p>Sono presenti il referente dell'educativa, l'educatrice, la <i>case manager</i>, B. ed io</p> <p>A. non è presente perché sta facendo una prova di lavoro in una fonderia in zona industriale. E' stato operato alla mano dx di tunnel carpale e ha in programma la riabilitazione, per la quale è in attesa di chiamata.</p> <p>B. continua con il corso di italiano e dal 17/01 avrà i risultati dell'esame A2.</p> <p>Il Permesso di Soggiorno (PdS) di B. scade tra 4 mesi, da capire se perché diventi di lunga durata basta solo la certificazione A2 di lingua italiana. W. ha lo stesso PdS, mentre A. e i figli T. e R. hanno un PdS di durata illimitata.</p>		

	<p>B. ci racconta di avere anche un'altra figlia, Sandy, di 16 anni, avuta da una precedente relazione. Sandy è in Ghana con i nonni materni e sta studiando graphic designer. Dice che le piacerebbe farla arrivare in Italia, cosa che ha condiviso anche con A..</p> <p>17/01/22: B. non ha superato l'esame di italiano di livello A2</p> <p>14/04/22: telefonata dell'educatrice: la comprensione e la produzione orale di B. è molto migliorata. Quando negli incontri con l'educatrice, capita siano presenti degli amici ghanesi, B. parla loro in italiano e chiede loro di fare lo stesso. Poco tempo fa l'educatrice, su richiesta di B., l'ha accompagnata a una visita specialistica e ha notato come B. abbia compreso bene quanto le è stato detto e come lei si sia espressa in modo comunicativamente comprensibile. In sostanza, in seguito alle gravidanze, B. soffre di pressione alta e diabete, il tutto comunque è ben controllato</p>	<p>Da capire se sia solo un pensiero o si stiano muovendo in tal senso. Nell'abitazione attuale sarebbe difficile che riuscissero ad accoglierla date le dimensioni molto limitate.</p> <p>La buona gestione delle patologie è indice di un buon funzionamento e capacità di prendersi cura di questi aspetti sanitari.</p>	
--	--	--	--

LATO AMBIENTE	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)	ANNOTAZIONI, COMMENTI	IPOTESI DI INTERVENTO
Relazioni e sostegno sociale	Il fratello C., nato dalla prima relazione del papà, e le insegnanti della scuola dell'infanzia. La comunità della chiesa pentecostale non sembra rappresentare un sostegno sociale: il nucleo sembra limitarsi ad andare a messa.		
Partecipazione e inclusione nella vita della comunità	Frequenza della scuola dell'infanzia per R. e T. e partecipazione domenicale alla messa presso la comunità della chiesa pentecostale locale.		
Lavoro e condizione economica	A. è disoccupato e B. è inattiva. Beneficiano del Reddito di Cittadinanza. 11/01/22 incontro di monitoraggio: nel mese di gennaio A. trova lavoro in una fonderia in zona industriale.	Gli impieghi di A. sono terminati per motivi dipendenti o meno dalle sue capacità, anche in	Accompagnare A. nella ricerca lavoro supportandolo anche nella

	Nel mese di marzo il contratto viene rinnovato: A. è contento del lavoro	relazione alla sua invalidità? Qual è la sua tenuta effettiva rispetto al lavoro?	questione inerente il collocamento mirato
Abitazione	<p>Appartamento in affitto di dimensioni ridotte in riferimento al numero di componenti del nucleo: è costituito infatti da un locale cucina con soggiorno, una sola camera da letto e un bagno. L'abitazione è priva di terrazzi e cortile, si presenta abbastanza ordinata e apparentemente abbastanza pulita. Si trova al primo piano di una palazzina con numerosi appartamenti vicino alla stazione ferroviaria. L'affitto è pari a 325€ mensili.</p> <p>Sulla parete del salotto sono appesi i lavoretti svolti alla scuola dell'infanzia da T. e L.</p> <p>Le scarpe dei bambini sono ammonticchiate in salotto, i divani hanno molte macchie.</p> <p>14/10/21 osservazione domiciliare: in cucina vedo un carrellino pieno di scatolette di tonno.</p> <p>A. ha fatto domanda per alloggio popolare ad ottobre 2021</p>	Provo una sensazione di oppressione pensando agli spazi dell'abitazione ridotti e poco stimolanti per i bambini.	
Rapporto con la scuola e le altre risorse educative	<p>21/10/21 incontro con insegnanti F. e G.: lo scorso anno A. ha partecipato agli incontri a distanza, i bambini vengono accompagnati da lui a scuola ma a causa del Covid le insegnanti non incontrano i genitori all'entrata e uscita da scuola.</p> <p>04/11/21 incontro con insegnante L.: i genitori non hanno partecipato all'incontro in presenza svolto nel cortile della scuola a ottobre 2021. L'insegnante L. dice di aver detto ad A. che R. rifiuta il cibo e non mangia ma non ha percepito la sua preoccupazione a questo riguardo.</p> <p>Dagli scambi con le insegnanti mi sembra che loro si mostrino coinvolte nel parlare di T. e R., interessate ai loro bisogni di crescita e amorevoli nei loro confronti. Dal confronto con i genitori percepisco che ritengono importante la frequentazione della scuola dell'infanzia. Alla parete del salotto sono appesi i lavoretti eseguiti da T. e L. a scuola.</p> <p>B. non accompagna i figli a scuola perché resta a casa con W</p>	Le informazioni relative allo stato di disagio di R. date dall'insegnante L. non trovano riscontro con quanto riportato dalle maestre F. e G. riguardo ai comportamenti del bambino durante lo scorso anno: pur avendo speso poche parole su di lui, in quanto l'incontro riguardava T., esse non avevano messo in rilievo nessuna preoccupazione.	Sostenere l'osservazione genitoriale verso i comportamenti dei figli, in particolare di R., e promuovere l'adozione di eventuali strategie educative

	<p>11/01/22 incontro di monitoraggio. Sono presenti case manager, referente dell'educativa, educatrice domiciliare, B. ed io</p> <p>Il percorso con la famiglia è stato incentrato sulla costruzione di un rapporto di fiducia. Dopo un momento iniziale di diffidenza, ora il rapporto è buono. L'educatrice racconta che il lunedì pomeriggio giocano tutti insieme, sono andati in biblioteca e al parco e B. e i bambini mostrano tanta passione e abilità per la pittura.</p>	<p>Da comprendere bene l'evoluzione del suo comportamento.</p>	
--	---	--	--

Allegato 4. La scheda di conoscenza educativa del nucleo D.

Data Analisi Preliminare	04/10/2021		
Case manager segnalante		Educatore di riferimento	Faoro Roberta
Incontri	Osservazione- valutazione educativa		
Data PaIS	22/11/2021		

1. PARTE GENERALE

DATI ANAGRAFICI DELLA FAMIGLIA
<p>MADRE (cognome e nome): E.B. data di nascita: giorno/mese/1984 lavoro: INATTIVA domicilio (se diverso dal figlio) :/</p> <p>PADRE (cognome e nome): O.A. data di nascita: giorno/mese/1966 lavoro: DISOCCUPATO domicilio (se diverso dal figlio) :/</p> <p>SITUAZIONE DEI GENITORI: CONIUGI</p> <p>FIGLIE / FIGLI</p> <p>cognome e nome: O.T. data di nascita: giorno/mese/2016 scolarità / lavoro SCUOLA INFANZIA <i>omissis</i>- GRUPPO GRANDI</p> <p>cognome e nome: O. R. data di nascita: giorno/mese/2018 scolarità / lavoro: SCUOLA INFANZIA <i>omissis</i> - GRUPPO PICCOLI</p> <p>cognome e nome: O.W. data di nascita: giorno/mese/2020 scolarità / lavoro: /</p> <p>RESIDENZA: _____ domicilio: (se diverso dalla residenza): / TELEFONO: ALTRE PERSONE CONVIVENTI: /</p> <p>RETE DELLA FAMIGLIA: -il figlio C., nato dalla relazione con la prima moglie, è legato al nucleo e di supporto in caso di bisogno;</p>

- le insegnanti della scuola dell'infanzia;
- la chiesa Pentecostale locale.

VULNERABILITÀ DELLA FAMIGLIA (è possibile più di una risposta)

- abitazione**
- abuso e/o sospetto
- adozione difficile
- assenza di uno o entrambi i genitori
- bassa scolarizzazione dei genitori**
- comportamenti devianti/a rischio
- condizione economica/lavorativa**
- conflittualità di coppia
- detenzione
- dipendenza
- disabilità bambino/a
- disabilità famiglia
- disagio psicologico bambino/a
- disagio psicologico famiglia
- dispersione scolastica dei bambini
- evento traumatico e/o stressante**
- famiglia ricomposta
- incuria e negligenza
- isolamento/emarginazione sociale
- maltrattamento
- migrazione**
- patologia psichiatrica bambino/a
- patologia psichiatrica famiglia
- povertà**
- presa in carico transgenerazionale
- quartiere degradato
- violenza assistita
- altro _____
- altro _____

SERVIZI ATTIVI PER IL NUCLEO FAMILIARE (è possibile più di una risposta)

- assistenza domiciliare socio-assistenziale
- centri di ascolto tematici
- centri diurni
- centri per le famiglie
- consultorio
- distribuzione pasti e/o lavanderia a domicilio
- famiglia d'appoggio
- gruppi di genitori
- inserimento lavorativo
- interventi per l'integrazione sociale
- mediazione culturale
- mediazione familiare

- mensa sociale
- neuropsichiatria infantile
- psichiatria
- psicologia
- ser.t
- sostegno economico (assegni, bonus, social card, rette)
- sostegno socio-educativo scolastico
- sostegno socio-educativo territoriale o domiciliare
- supporto per il reperimento di alloggi
- trasporto sociale
- altro _____
- altro _____
- nessuno

2. STORIA DELLA FAMIGLIA E DEGLI INTERVENTI ATTUALE

Il nucleo è di origine ghanese ed è composto dal sign. A., dalla moglie B. e dai loro figli T., R. e W. A. è stato precedentemente sposato e dalla relazione con la prima moglie è nato C.. Quest'ultimo ha 19 anni, vive a Vicenza con la madre ed ha un buon rapporto con il padre e la sua nuova famiglia,

Nel mese di ottobre 2021, la famiglia ha presentato domanda di alloggio popolare, attualmente vivono da sette anni in un appartamento di dimensioni molto ridotte, vicino alla stazione ferroviaria, al primo piano di una palazzina composta da numerosi appartamenti

La famiglia percepisce un RdC di circa 1000€ e la domanda è stata presentata a settembre 2021.

A è in Italia dalla fine degli anni Novanta e ha lavorato fino a giugno 2021, ma non in modo continuativo, come operaio in alcune aziende locali, sviluppando esperienza in particolare in fonderia e acquisendo il patentino del muletto. Attualmente A. è alla ricerca di lavoro.

Nel 2015, A ha avuto un incidente sul lavoro a causa del quale, come si rileva dalla relativa documentazione, ha riportato una lesione agli arti superiori. Per questo motivo, presenta invalidità civile pari al 75% e dal 2018 è iscritto alla legge 68/99 relativa al collocamento mirato. A. riporta di riuscire comunque a svolgere i compiti lavorativi che gli sono stati finora richiesti, nonostante il movimento, in particolare con il braccio destro, sia rallentato.

Le informazioni relative al collocamento mirato sono state reperite dalla *case manager* attraverso il CpI, in quanto A. non era riuscito a riportarle e in successivo momento A. ha ritrovato la documentazione.

I coniugi dicono di non presentare altri problemi di salute.

Essi hanno avuto qualche contatto con l'assistente sociale comunale *omissis* per il sostegno nel pagamento di qualche utenza, l'assistente riporta la sua percezione di una difficoltà di comprensione da parte di A. che, secondo lei, non è solo di tipo linguistico ma anche cognitivo.

A. ha una conoscenza della lingua limitata considerato il numero di anni di presenza in Italia e B. ha un livello di comprensione e di produzione orale molto limitato. La signora ha frequentato un corso di italiano di livello A1 presso il Centro Provinciale Istruzione adulti (CPIA) di Schio e quest'anno a partire dal 19 ottobre sta partecipando a un corso del medesimo livello con l'insegnante *omissis*.

B. non ha mai lavorato.

T. e R. frequentano la scuola dell'infanzia statale *omissis* di Schio.

Lo scorso anno erano nella stessa sezione in quanto T. era del gruppo dei medi e R. dei piccolissimi e tale gruppo era riunito in una stessa sezione; quest'anno invece appartengono a due

sezioni distinte: T. alla sezione A di cui fanno parte bambini grandi (età 5 anni) e R. alla sezione C comprendente solo bambini piccoli (età 3 anni).

Le insegnanti di T. si chiamano F. e G., mentre quelle di R. sono L. e M. (iniziali di fantasia).

Lo scorso anno le insegnanti di entrambi i bambini erano F. e G.

W. non frequenta l'asilo nido, è a casa con i genitori.

3.IL TRIANGOLO DEL MODELLO “IL MONDO DEL BAMBINO”

TRIANGOLO: LATO BAMBINO- T.

LATO BAMBINO-T.	PARTE DESCRITTIVA (aspetti qualitativi e quantitativi)
Salute e crescita	<p>04-06/10/21/21 incontro di AP: i genitori riportano che il bambino sta bene. Il bambino mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età.</p> <p>04/11/21 scambio di informazione con il pediatra: mi comunica di non avere mai visto T. Contatto il papà e mi dice invece di averlo portato in passato.</p>
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	<p>04/10/21 incontro di AP: T. durante l'incontro rimane tranquillamente seduto a disegnare e poi mostra quanto realizzato, parla molto poco; risponde a monosillabi alle semplici domande circa quanto ha disegnato. C., il fratello maggiore, dice che T. “dove lo metti sta” e in questo assomiglia, secondo quanto gli dice il papà, a com'era anche lui alla sua età.</p> <p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che T. parla e capisce di più rispetto allo scorso anno anche se presenta ancora delle difficoltà, comunque mostra di comprendere le loro consegne (es. “prendi il colore giallo”). È tranquillo, solare, allegro, affettuoso con loro e con i compagni. Mostra un'intelligenza intuitiva e al momento non sembra necessitare di una valutazione psicologica funzionale a rilevare eventuali difficoltà di apprendimento linguistico anche in vista dell'avvio a settembre della scuola primaria. Gioca volentieri e in modo adeguato con i compagni e viene scelto da loro come compagno di gioco., in particolare le bambine mostrano una preferenza nei suoi confronti. Ha appreso con le maestre lo stare a tavola a mangiare: lo scorso anno si capiva che non era abituato a mangiare a tavola, ma poi nel corso dell'anno ha imparato e si comporta in modo opportuno durante la mensa.</p> <p>04/11/21 incontro on line con la maestra L: oltre ad essere insegnante di R., è anche insegnante di sostegno nella sezione di T.: in merito a T. afferma che è un bambino affettuoso, le corre incontro e l'abbraccia quando la vede entrare in classe. T. parla e capisce poco rispetto ai bambini di pari età, e per questo pensa che in previsione anche della scuola primaria sia da comprendere se avviare una valutazione.</p> <p>08/11/21 osservazione educativa: A. mi dice che T. parla poco anche in ghanese ma capisce quello che gli viene detto.</p> <p>21/01/22 telefonata dell'educatrice domiciliare alla maestra F.: l'educatrice chiede il punto di vista sul linguaggio di T., l'insegnante dice che comprende le consegne e al momento non pensano serva una valutazione.</p>

	22/02/22 telefonata con l'educatrice domiciliare: considerate le difficoltà nel linguaggio presenti sia in italiano che in ghanese, i genitori e lei hanno preferito contattare il pediatra per avviare una valutazione ed accertare così l'eventuale bisogno di un percorso di logopedia. Considerati i lunghi tempi di attesa, sanno che per il primo appuntamento con il servizio di neuropsichiatria infantile potranno trascorrere diversi mesi e in caso l'educatrice ha consigliato ad A. e a B. di valutare se rivolgersi in privato.
Identità e autostima	14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che T mostra attaccamento verso di loro, i compagni e i familiari e manifesta soddisfazione verso quello che sa fare: disegnare, dipingere e in genere le attività proposte dalle insegnanti.
Autonomia	14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: le insegnanti riportano che lo scorso anno ha imparato a mangiare a tavola e a lavarsi le mani e che in genere ha un grado di autonomia conforme all'età.
Relazione familiari e sociali	14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: sulla base di quanto mi viene detto dalle insegnanti e ho modo di osservare a casa, mi sembra che T. possa contare su relazioni stabili e affettuose con i genitori, i fratelli, le insegnanti della scuola dell'infanzia e i compagni di scuola. I compagni di classe lo ricercano quale compagno di gioco.
Apprendimento	14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: sulla base di quanto mi viene detto dai genitori e dalle insegnanti, T. frequenta molto volentieri la scuola dell'infanzia e il papà riporta il fatto che il bambino vorrebbe andarci anche durante il fine settimana.
Gioco e tempo libero	06/10/21 incontro di AP; 14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: i genitori e le insegnanti riportano che sia a casa che a scuola gioca volentieri da solo e con gli altri. 04/10 incontro di AP: in Comune fa con piacere un disegno, mentre nell'incontro domiciliare in cui è presente dorme e al risveglio si mette subito a giocare con uno smartphone.

TRIANGOLO: LATO BAMBINO- R.

Salute e crescita	06/10/21 incontro di AP: i genitori riportano che il bambino sta bene. Il bambino mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età. 04/11/21 scambio di informazioni con il pediatra: dice di aver visitato il bambino a febbraio in corrispondenza del controllo dei 3 anni. 04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: riporta che a scuola non mostra alcun interesse per il cibo, allontana il piatto ancora prima di vedere che cosa contiene e resta digiuno dall'arrivo a scuola fino all'uscita delle 16. Al papà è
-------------------	---

	<p>stato detto che il bambino non mangia ma secondo la maestra non sembra essersi preoccupato di questo.</p> <p>Il pomeriggio sembra dormire sereno, a svegliarlo è l'insegnante però appena alzato il suo pensiero è quello di tornare a casa.</p> <p>08/11/21 osservazione educativa: il papà dice che R. a casa mangia un po' di tutto ma meno rispetto ai fratelli.</p>
<p>Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti</p>	<p>04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: l'insegnante riporta che R. parla pochissimo, è serio, non sorridente, piange quando viene sgridato, quando non capisce e talvolta apparentemente senza motivo, sembra vivere una situazione di disagio che in alcuni casi prova a spiegare, senza però riuscirci. Non accetta la vicinanza degli altri bambini: è infastidito dalla loro presenza e li allontana. Vaga per l'aula senza una direzione, da inizio anno ha la fissazione per la radio e l'ascolto di alcuni cd, al punto da essere difficile direzionare la sua attenzione su altro, attualmente però questo atteggiamento è diminuito.</p> <p>08/11/21 osservazione educativa: il papà dice che R. parla poco anche in ghanese ma capisce, da sempre tende a piangere quando non sa fare o spiegare qualcosa. Riguardo al fatto che a scuola il bambino sia triste, A. mi richiama per dirmi che secondo lui il non essere in classe con il fratello, come lo scorso anno, può influenzare questo suo malessere.</p> <p>21/02/22 incontro on line con le insegnanti di sezione, l'educatrice</p> <p>La maestra L. conferma come nel primo incontro che R. ha delle passioni per i numeri, per le lettere e in genere per le attività grafiche pittoriche. Quest'insegnante principalmente svolge queste attività e ha una buona partecipazione da parte del bambino.</p> <p>I racconti invece non lo interessano, ci si chiede però quanto il disinteresse sia legato anche ad una difficoltà linguistica.</p> <p>In ogni caso rimane l'osservazione verso lo stato emotivo del bambino: ha momenti di sconforto verso situazioni ormai note (come il momento di andar a prendere la giacca per andare a casa o in cortile), nelle quali ha bisogno di essere rassicurato e ogni tanto ha esplosioni di rabbia che lo portano anche a rovinare il lavoro dei compagni.</p> <p>Dal punto di vista verbale, il bambino va tanto stimolato perché non parla se può farne a meno, questa difficoltà linguistica non lo aiuta a migliorare la tendenza al gioco egocentrico e ad esprimere ciò che lo pone in condizione di disagio</p> <p>Le insegnanti affermano che il punto su cui aiutare il bambino è l'espressione verbale: è importante stimolarlo in continuazione nell'espressione verbale e in questo si può far presa sui suoi punti di forza, ovvero la passione e la precisione per l'espressione grafica e artistica e per l'organizzazione spaziale.</p> <p>Rispetto all'inizio dell'anno scolastico, le maestre hanno notato comunque dei cambiamenti positivi: le attività proprie dell'ambientamento hanno portato ad un leggero miglioramento però al contempo permane una difficoltà di espressione linguistica.</p> <p>L'educatrice chiede se è presente una palestra ma le insegnanti dicono di no perché lo spazio preposto è utilizzato come dormitorio.</p> <p>L'educatrice fa notare come il bambino abbia capacità motorie notevoli e quindi è un peccato che non sia presente una palestra.</p>

	<p>Le maestre L e P. sottolineano come questa precisione motoria risalti anche nell'espressione grafica.</p> <p>L'educatrice riporta il fatto che con i bambini a casa svolge attività creative: R e i fratelli partecipano molto volentieri come pure la mamma. R. gioca in modo positivo con i fratelli e con L'educatrice, si arrabbia e si isola quando non riesce a spiegarsi o quando non riesce a fare come lui vorrebbe un'attività, del resto, come dice la maestra P., è un perfezionista a livello grafico.</p> <p>L'educatrice dice che ultimamente lei riesce ad anticipare i momenti di rabbia e di chiusura del bambino contenendolo fisicamente con un abbraccio.</p> <p>La maestra L. dice che l'interesse per la musica è rimasto ma non è più ossessivo come aveva raccontato nel primo incontro.</p> <p>La maestra G. di religione conferma la difficoltà linguistica</p> <p>B. chiede se adesso R. mangia: le maestre concordano sul fatto che rispetto all'inizio dell'anno, pur rimanendo selettivo, ha iniziato a mangiare.</p> <p>Il papà chiede se il figlio piange e la maestra P. risponde che piange meno e che quando succede cercano di rassicurarlo e di capire con il piccolo il motivo del suo malessere.</p>
Identità e autostima	<p>04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: riporta che ha una passione per i numeri e la pittura, così la maestra cerca di coinvolgerlo dando a lui il compito di far la conta dei compagni al mattino e di dipingere anche dei lavoretti comuni della classe.</p>
Autonomia	<p>14/10/21 incontro in presenza con le insegnanti F. e G.: riportano che lo scorso anno ha imparato a mangiare a tavola e a lavarsi le mani.</p> <p>04/11/21 incontro on line con la maestra L.: riporta che durante il pranzo R. non mangia nulla, gioca con il cibo e disturba i compagni; al risveglio pomeridiano la maestra cerca di lasciare che i bambini imparino a rimettersi le scarpe da soli, ma R. piange, si arrabbia e lancia le scarpe. Dice che R. è in difficoltà circa le modalità in cui chiedere aiuto.</p>
Relazione familiari e sociali	<p>In base a quanto osservato e a quanto riferito dall'insegnante, oltre ai genitori e ai fratelli sono presenti le insegnanti e i compagni della scuola dell'infanzia, il bambino però come segnalato dalla maestra L. rifiuta la vicinanza degli altri bambini.</p>
Apprendimento	<p>04/11/21 incontro on line con l'insegnante L.: come detto sopra, comunica che R. non sembra star bene a scuola, mostra di vivere una situazione di disagio, chiede del papà ed è infastidito dalla presenza degli altri.</p> <p>Ha difficoltà a farsi capire e reagisce piangendo e arrabbiandosi.</p> <p>Gli piacciono i numeri e la pittura e ha una passione secondo lei ossessiva per lo stereo e la musica.</p>
Gioco e tempo libero	<p>08/11/21 osservazione educativa: a casa gli piace correre e mettersi a testa all'ingiù sul divano.</p> <p>A scuola ha una passione per i numeri e la pittura.</p> <p>Nell'incontro in Comune e a casa osservo che utilizza senza controllo lo smartphone della mamma per guardare video</p>

TRIANGOLO: LATO BAMBINO- W.

Salute e crescita	06/10/21 incontro di AP: i genitori riportano che la bambina sta bene. La bambina mi sembra avere uno sviluppo fisico adeguato in relazione all'età. 5/11/21 scambio con il pediatra: comunica di aver visto la bambina per una stomatite nel mese di settembre.
Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che la piccola ricerca e usa per giocare il cellulare stando in braccio della mamma canta con lei delle canzoncine per bambini in inglese e si diverte "ad essere messa a testa in giù".
Identità e autostima	14/10/21; 04/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. è affettuosa con la mamma. W. appare come una bambina allegra e vivace.
Autonomia	14/10/21; 04/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. corre e cammina con sicurezza, si arrampica sul divano, utilizza lo smartphone della mamma per guardare video. 14/10/21 osservazione domiciliare: stando seduta sul divano mangia da sola con un cucchiaino del riso da un piattino e beve da un bicchiere con beccuccio. Mangiare in quella posizione le risulta piuttosto complesso.
Relazione familiari e sociali	14/10/21; 04/11/21 osservazioni domiciliari: osservo che W. è affettuosa verso la mamma. W. non frequenta nessuna attività che gli permetta di stare con bambini di pari età al di fuori dei fratelli
Apprendimento	14/10/21; 04/11/21 osservazioni domiciliari: non la sento parlare però la sento canticchiare con la mamma in inglese.
Gioco e tempo libero	06/10/21 AP; 14/10/21; 08/11/21: osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: W in ogni occasione d'incontro ha utilizzato senza controllo lo smartphone della mamma. W. ha provato anche a prendere dalla mia borsa il mio cellulare per giocarci. 14/10/21 osservazione domiciliare: le offro un libro di pezza e uno di cartonato, lei è incuriosita e li guarda ripetutamente, si nota da come li utilizza che non ha familiarità con questo oggetto; infatti, la mamma mi dice che in casa non ci sono libri e i bambini non sono mai stati in biblioteca.

TRIANGOLO: LATO FAMIGLIA RELATIVO AI TRE BAMBINI

Cura di base, sicurezza e protezione	<p>06/10/21 incontro di AP; 14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: osservo che i tre bambini sono puliti, vestiti con cura e in modo adeguato, anche le insegnanti riportano questo relativamente a T e a R. A. dice di portare i bambini dal pediatra quando stanno poco bene.</p> <p>14/04/22 telefonata dell'educatrice: l'educatrice dice che in un paio di occasioni W. si stava per mettere in pericolo camminando per strada, B. era disattenta e l'educatrice ha rincorso e preso al volo la bambina. Sia W. che R. sono molto vivaci e necessitano di tanta attenzione. B., se si tratta di fare un'attività insieme con i figli e l'educatrice partecipa, altrimenti non cura tanto la relazione con i figli. Ad esempio, nell'attesa di entrare ad un appuntamento, anziché seguire la figlia, passerebbe il tempo a guardare il cellulare.</p> <p>L'educatrice sottolinea come sia importante continuare a lavorare affinché il fare insieme con i figli non sia circoscritto ai momenti in cui lei è presente ma diventi una modalità relazionale autentica</p>
Calore, affetto e stabilità emotiva	<p>06/10/21 incontro di AP; 14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari; 22/11 PaIS: noto atteggiamenti affettuosi da parte della mamma verso W.: la prende in braccio, la coccola, canta con lei delle canzoncine in inglese per bambini, sfoglia il libro di pezza "tocca e senti" che le offro.</p> <p>Riguardo a R. e T., i bambini sono stati presenti solo all'incontro in Comune e ad uno in casa ma nel primo T. ha fatto un disegno e nell'altro dormiva, mentre R. in entrambe le occasioni giocava con il cellulare e si arrampicava sul divano. Percepisco affetto da parte dei genitori verso i figli: B. mostra soddisfazione verso i disegni di T. e R. appesi alla parete, A. mi dice che R. piange spesso ma non capisce il motivo.</p> <p>A. richiama in modo brusco la moglie durante gli incontri in Comune perché lascia che W. giochi con una penna in modo improprio e poi con il cellulare lasciando i video ad altro volume.</p>
Guida, regole e valori	<p>14/10/21; 08/11/21 osservazioni domiciliari: R e W. si arrampicano sul divano, mettendosi anche in situazioni un po' pericolose ma la mamma non dice nulla. I genitori lasciano che tutti e tre i bambini giochino con i loro smartphone.</p> <p>06/10/21 incontro di AP In Comune W. usa una penna in modo improprio, la mamma non se ne accorge e le toglie la penna di mano solo quando il marito, vedendo la nostra preoccupazione, glielo fa notare in modo brusco. I genitori lasciano che i bambini giochino con i loro smartphone.</p> <p>14/04/22 telefonata dell'educatrice: l'educatrice dice che specie R. e W. hanno bisogno di essere contenuti ma B. non dà loro delle regole.</p>
Divertimento, stimoli e incoraggiamento	<p>I giochi sono pochi (vedo un camioncino, un pupazzetto, un sonaglio e una piccola moto) non diversificati e poco stimolanti.</p> <p>Utilizzo di oggetti non adeguati al gioco: smartphone.</p> <p>Gli spazi ristretti non agevolano il gioco</p> <p>In ingresso sono presenti due piccole biciclette.</p> <p>04/11/21 "Kit della genitorialità", carte dei piaceri condivisi: mostro alla mamma queste carte e in riferimento ai tre bambini, B. riconosce questi piaceri condivisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cullare, cantare -fare cose divertenti come il solletico

	<p>-guardare la TV -andare al parco (qualche volta) -fare una passeggiata (qualche volta) -andare a fare la spesa. B. dice che in casa non ci sono dei libri e che non sono mai stati in biblioteca. Data la difficoltà linguistica risulta difficile approfondire questi piaceri condivisi. 11/01/22 incontro di monitoraggio. Sono presenti case manager, referente dell'educativa, educatrice domiciliare, B. ed io L'educatrice racconta che il lunedì pomeriggio giocano tutti insieme, sono andati in biblioteca e al parco e B. e i bambini mostrano tanta passione e abilità per la pittura.</p>
Autorealizzazione delle figure genitoriali	<p>06/10/21 incontro di AP: A. in seguito a un incidente sul lavoro, ha riportato una lesione agli arti superiori, inoltre sembra avere qualche difficoltà a livello cognitivo, limite che comunque non è stato diagnosticato. A. è alla ricerca di lavoro e spera di riuscire a trovare un'occupazione in breve tempo. 11/01/22 incontro di monitoraggio Sono presenti il referente dell'educativa, l'educatrice, la <i>case manager</i>, B. ed io A. non è presente perché sta facendo una prova di lavoro in una fonderia in zona industriale. È stato operato alla mano dx di tunnel carpale e ha in programma la riabilitazione, per la quale è in attesa di chiamata. B. continua con il corso di italiano e dal 17/01 avrà i risultati dell'esame A2. Il PdS di B. scade tra 4 mesi, da capire se perché diventi di lunga durata basta solo la certificazione A2 di lingua italiana. W. ha lo stesso PdS, mentre A. e i figli T. e R. hanno un PdS di durata illimitata. B. ci racconta di avere anche un'altra figlia, Sandy, di 16 anni, avuta da una precedente relazione. Sandy è in Ghana con i nonni materni e sta studiando graphic designer. Dice che le piacerebbe farla arrivare in Italia, cosa che ha condiviso anche con A.. 17/01/22: B. non ha superato l'esame di italiano di livello A2 14/04/22: telefonata dell'educatrice: la comprensione e la produzione orale di B. è molto migliorata. Quando negli incontri con l'educatrice, capita siano presenti degli amici ghanesi, B. parla loro in italiano e chiede loro di fare lo stesso. Poco tempo fa l'educatrice, su richiesta di B., l'ha accompagnata a una visita specialistica e ha notato come B. abbia compreso bene quanto le è stato detto e come lei si sia espressa in modo comunicativamente comprensibile. In sostanza, in seguito alle gravidanze, B. soffre di pressione alta e diabete, il tutto comunque è ben controllato.</p>

TRIANGOLO: LATO AMBIENTE RELATIVO AI TRE BAMBINI

Relazioni e sostegno sociale	Il fratello C., nato dalla prima relazione del papà, e le insegnanti della scuola dell'infanzia. La comunità della chiesa pentecostale non sembra rappresentare un sostegno sociale: il nucleo sembra limitarsi ad andare a messa
Partecipazione e inclusione nella	Frequenza della scuola dell'infanzia per R. e T. e partecipazione domenicale alla messa presso la comunità della chiesa pentecostale locale.

vita della comunità	
Lavoro e condizione economica	<p>A. è disoccupato e B. è inattiva. Beneficiano del Reddito di Cittadinanza. 11/01/22 incontro di monitoraggio: nel mese di gennaio A. trova lavoro in una fonderia in zona industriale. Nel mese di marzo il contratto viene rinnovato: A. è contento del lavoro</p>
Abitazione	<p>Appartamento in affitto di dimensioni ridotte in riferimento al numero di componenti del nucleo: è costituito infatti da un locale cucina con soggiorno, una sola camera da letto e un bagno. L'abitazione è priva di terrazzi e cortile, si presenta abbastanza ordinata e apparentemente abbastanza pulita. Si trova al primo piano di una palazzina con numerosi appartamenti vicino alla stazione ferroviaria. L'affitto è pari a 325€ mensili. Sulla parete del salotto sono appesi i lavoretti svolti alla scuola dell'infanzia da T. e L. Le scarpe dei bambini sono ammonticchiate in salotto, i divani hanno molte macchie. 14/10/21 osservazione domiciliare: in cucina vedo un carrellino pieno di scatolette di tonno. Sul piccolo tavolo in cucina sono appoggiate delle parrucche che la mamma utilizza A. ha fatto domanda per alloggio popolare ad ottobre 2021</p>
Rapporto con la scuola e le altre risorse educative	<p>21/10/21 incontro con insegnanti F. e G.: lo scorso anno A. ha partecipato agli incontri a distanza, i bambini vengono accompagnati da lui a scuola ma a causa del Covid le insegnanti non incontrano i genitori all'entrata e uscita da scuola. 04/11/21 incontro con insegnante L: i genitori non hanno partecipato all'incontro in presenza svolto nel cortile della scuola a ottobre 2021. L'insegnante L. dice di aver detto ad A. che R. rifiuta il cibo e non mangia ma non ha percepito la sua preoccupazione a questo riguardo. Dagli scambi con le insegnanti mi sembra che loro si mostrino coinvolte nel parlare di T. e R., interessate ai loro bisogni di crescita e amorevoli nei loro confronti. Dal confronto con i genitori percepisco che ritengono importante la frequentazione della scuola dell'infanzia. Alla parete del salotto sono appesi i lavoretti eseguiti da T. e L. a scuola. B. non accompagna i figli a scuola perché resta a casa con W. 11/01/22 incontro di monitoraggio. Sono presenti case manager, referente dell'educativa, educatrice domiciliare, B. ed io Il percorso con la famiglia è stato incentrato sulla costruzione di un rapporto di fiducia. Dopo un momento iniziale di diffidenza, ora il rapporto è buono. L'educatrice racconta che il lunedì pomeriggio giocano tutti insieme, sono andati in biblioteca e al parco e B. e i bambini mostrano tanta passione e abilità per la pittura.</p>

Fattori di protezione (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

BAMBINO					
1	2	3	4	5	6

FAMIGLIA					
1	2	3	4	5	6
AMBIENTE					
1	2	3	4	5	6

Descrizione dei fattori di protezione
Bambini T., R., W.: adeguata autonomia personale rispetto all'età e ai compiti di sviluppo (anche se per T e R è presente difficoltà di espressione linguistica)
Famiglia Affetto e calore verso i figli
Ambiente Buona accoglienza e integrazione con la scuola

Fattori di rischio (1 poco numerosi – 6 molto numerosi)

BAMBINO					
1	2	3	4	5	6
FAMIGLIA					
1	2	3	4	5	6
AMBIENTE					
1	2	3	4	5	6

Descrizione dei fattori di rischio
Bambini R.: disagio relazionale R, T., W.: sviluppo parziale delle capacità per stimoli limitati o in parte inadeguati
Famiglia: assenza di lavoro
Ambiente: isolamento sociale

4. QUALITÀ DELLA RELAZIONE TRA I SERVIZI E LA FAMIGLIA (1 difficile – 6 ottimale)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

è prevalentemente con:

la mamma	il papà	altre figure genitoriali
coinvolgente collaborativa compiacente richiedente delegante	coinvolgente collaborativa compiacente richiedente delegante	coinvolgente collaborativa compiacente richiedente delegante

conflittuale assente genitore non presente	conflittuale assente genitore non presente	conflittuale assente genitore non presente
--	--	--

<p>Commenti</p> <p>In questi incontri, la coppia ha avuto difficoltà a comprendere, anche per problemi linguistici, il ruolo mio e della case manager e la tipologia di impegno richiesto loro. Inizialmente A. pensava che noi lo potessimo aiutare a cercare lavoro e B. era presente agli incontri ma con difficoltà di comprensioni tali da rendere difficile una reale condivisione della progettualità. L'educativa domiciliare viene presentata come un supporto alla genitorialità così da rafforzare le loro competenze e arricchire di stimoli idonei la vita quotidiana e inoltre come un accompagnamento al reinserimento lavorativo, eventualmente anche attraverso la legge 68/99.</p>
--

Valutazione complessiva (1 famiglia non a rischio-6 famiglia a rischio alto)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

SPAZIO PER DOMANDE, DUBBI, PENSIERI, FANTASIE, INTERPRETAZIONI (ascolto di sé)
 Bisogno di approfondire il disagio manifestato da R. e se ritenuto opportuno avviare una valutazione neuropsichiatrica.

Comprendere se il lento miglioramento dell'apprendimento linguistico di T., gli permetterà di arrivare al primo anno della primaria con competenze sufficienti o se è preferibile procedere con una valutazione psicologica da parte del medico del servizio

5. POSSIBILI PISTE DI LAVORO

PADRE e MADRE: assumere e potenziare il ruolo genitoriale assumendo strumenti e modalità più efficaci nella gestione della relazione con i figli, con la scuola e con eventuali altri servizi del territorio.

PADRE: impegnarsi ad approfondire con l'aiuto dei servizi la questione relativa alla l.68/69 per un inserimento lavorativo adeguato alla sua condizione fisica

MADRE: impegnarsi nel continuare a frequentare un corso d'italiano per stranieri

FIGLI: accrescere e potenziare le capacità di rispondere ai compiti di sviluppo relativi alla loro età, accrescere gli stimoli di apprendimento e divertimento

In particolare:

FIGLIO T.: accrescere lo sviluppo del linguaggio ed eventuali altre competenze carenti anche in relazione all'inizio della scuola primaria nel settembre 2022

FIGLIO R.: osservare e valutare la condizione di disagio rilevata in particolare dalla scuola.

6. RICHIESTA DA PARTE DELL'UFFICIO DI AMBITO ALL'EQUIPE DELLA COOPERATIVA / ASSOCIAZIONE / ENTE DEL TERZO SETTORE

MOTIVAZIONI

La motivazione della richiesta di un intervento di educativa domiciliare alla Coop. *omissis* è legata alla rilevazione di una situazione di vulnerabilità legata in particolare a due aspetti: la difficoltà di reinserimento lavorativo adeguato di A. e le difficoltà nella crescita globale dei figli tenendo in considerazione la necessità di dare risposte efficaci ai loro bisogni di sviluppo, in modo da garantire stimoli adeguati alla loro crescita cognitiva, emotiva e relazionale.

OBIETTIVI

- Supportare A. nel reinserimento lavorativo anche attraverso un approfondimento della legge 68/69.
- Potenziare le competenze genitoriali in relazione ai bisogni di sviluppo dei bambini.
- Potenziare le conoscenze e i contatti con i servizi educativi e socio-sanitari del territorio come la scuola, la biblioteca, eventuali servizi specialistici, il pediatra, etc.

TEMPI E MODI PROPOSTI

Si propone che l'educatrice *omissis* realizzi tre incontri settimanali della durata di due ore ciascuno di cui:

- un incontro con l'intero nucleo per andare a supportare le competenze genitoriali attraverso il fare insieme;
- un incontro di supporto ad A. nell'accompagnamento verso il reinserimento adeguato nel mondo del lavoro.
- un incontro incentrato sulla relazione tra i genitori, in particolare tra la mamma e W..

Si tratta in ogni caso di incontri che presentano una certa flessibilità legata alla possibile necessità di adeguarsi ai bisogni che si riscontrano.

La durata del progetto è prevista da fine novembre 2021 a fine giugno 2022.

A cadenza mensile e/o ogni qualvolta necessario, si svolgeranno incontri di monitoraggio degli obiettivi e di aggiornamento del PaIS.

RUOLI E COMPITI DEI DIVERSI SERVIZI E OPERATORI

Servizio proponente (Ufficio di Ambito)

monitoraggio del progetto e verifica con i genitori, i bambini e l'educatrice dell'andamento dell'intervento e del raggiungimento degli obiettivi.

Educatrice (Cooperativa *omissis*)

attuazione degli obiettivi del progetto, secondo i tempi e modi stabiliti;
rilevazione e comunicazione ai servizi referenti di elementi che possono portare ad una modifica del progetto in atto;
partecipazione ai momenti di verifica del progetto.

CONSENSO / CONDIVISIONE DA PARTE DEI FAMILIARI – DEL BAMBINO-RAGAZZO
presente

ACCORDI PRESI

Allegato al Patto di inclusione sociale

SOSTEGNO SOCIO-EDUCATIVO TERRITORIALE

Il progetto di Educativa Territoriale prevede la presenza di una educatrice della Cooperativa Sociale *omissis* che, su richiesta dell'Ufficio di Ambito per l'inclusione sociale del Comune di Thiene e in accordo con la famiglia, presta servizio presso il contesto di vita della famiglia.

Si tratta di un intervento temporaneo in cui l'educatrice è presente alcune ore alla settimana per un periodo definito e concordato di tempo.

Le attività svolte con l'educatrice prevedranno dei momenti a domicilio ed eventualmente delle attività, concordate con la famiglia, nel territorio.

Le attività definite nel patto educativo vengono realizzate da ogni partecipante nei tempi e nelle forme concordate.

TEMPI

della settimana: 3 accessi in casa da parte dell'educatrice

del progetto: fino al 31/06/22

A cadenza mensile e/o ogniqualvolta necessario ci incontreremo per capire se ci stiamo avvicinando agli obiettivi e per aggiornare il patto educativo.

IMPEGNI:

Famiglia:

disponibilità all'accoglienza dell'educatrice;

presenza dei genitori ed altri componenti del nucleo familiare quando richiesto dal progetto;

collaborazione riguardo agli obiettivi del progetto;

partecipazione ai momenti di verifica del progetto organizzati dal servizio;

comunicazione di eventuali impegni che comportano l'impossibilità di realizzazione dell'intervento.

Per comunicazioni o variazioni di programma si prega di fare riferimento alla Educatrice dell'Ufficio di Ambito, Faoro Roberta, di cui riferimento cellulare. *omissis* o al numero *omissis* o, eventualmente, agli educatori della Cooperativa al numero *omissis*

Servizio proponente (Ufficio di Ambito)

monitoraggio del progetto e verifica con i genitori, i bambini e l'educatrice sull'andamento dell'intervento ed il raggiungimento degli obiettivi.

Educatrice (Cooperativa *omissis*)

attuazione degli obiettivi del progetto, secondo i tempi e modi stabiliti;

rilevazione e comunicazione ai servizi referenti di qualsiasi elemento che possa portare ad una modifica del progetto in atto;

partecipazione ai momenti di verifica del progetto.

Educatrice professionale di riferimento: Roberta Faoro