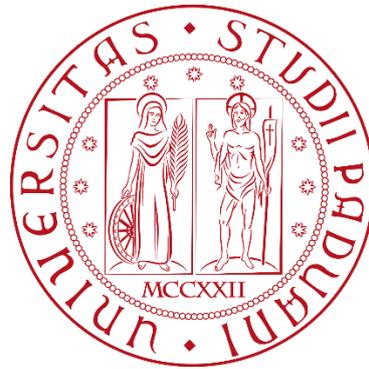


Università Degli Studi Di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso Di Laurea Magistrale In Pedagogia

**Dimensioni di vulnerabilità nelle famiglie
con background migratorio. Lettura dei fattori
di rischio individuati attraverso il Programma
P.I.P.P.I.**



Relatore

Agostinetto Luca

Laureanda

Dorizza Elena

2058090

Correlatore

Bugno Lisa

Anno Accademico 2023/2024

Indice

Indice.....	3
Abstract.....	5
Abstract in inglese.....	7
Capitolo 1.....	11
L'intercultura come spazio sovversivo: orizzonte pedagogico e cornici di senso	11
1.1 Un paradigma rivoluzionario.....	12
1.2 Il dialogo interculturale.....	16
1.3 Immagini identitarie.....	19
1.4 Tra incontro e riconoscimento.....	22
1.5 <i>Hostire</i> il processo educativo.....	26
1.6 P.I.P.P.I.: un approccio orientato all'azione.....	28
1.7 Famiglie e democrazia.....	32
Capitolo 2.....	39
Il Programma P.I.P.P.I. attraverso la lente interculturale: un approccio multiprospettico.....	39
2.1 Che cos'è P.I.P.P.I.: attori, soggetti e protagonisti.....	40
2.2 Orientamenti e finalità del Programma.....	43
2.3 Pratiche a sostegno della genitorialità.....	46
2.4 L'agire educativo nei contesti eterogenei.....	49
2.5 Prospettiva o prospettive?.....	51
2.6 L'agire educativo: il lavoro di rete.....	54
2.7 Un modello multidimensionale: " <i>Il Mondo del Bambino</i> ".....	57
Capitolo 3.....	63
Lettura dei fattori di rischio individuati nel programma P.I.P.P.I.: un'indagine qualitativa attraverso ATLAS.ti.....	63

3.1 Il focus qualitativo.....	63
3.2 Approcci e metodologie d’indagine	68
3.3 Prime evidenze raccolte	74
3.4 Verso l’analisi testuale	76
3.5 Applicazione dei codici: il lavoro con ATLAS.ti	80
Capitolo 4.....	87
Evidenze raccolte: “ <i>Il Mondo del Bambino</i> ” alla luce dell’analisi testuale	87
4.1 Il Lato Bambino: evidenze raccolte	88
4.2 Il Lato Famiglia: evidenze raccolte.....	93
4.3 Il Lato Ambiente: evidenze raccolte	100
4.4 Presentazione dei risultati	108
4.5 Riflessioni e sintesi	113
Conclusioni	115
Bibliografia	123
Ringraziamenti	133
Allegati.....	135
Allegato 1: Libro dei codici	135

Abstract

Il presente elaborato si propone di indagare in chiave interculturale i fattori di rischio rilevati per le famiglie con *background* migratorio che vivono situazioni di vulnerabilità coinvolte nel Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, il quale viene sinteticamente denominato con l'acronimo P.I.P.P.I. . A partire da un'attenta analisi bibliografica, il primo capitolo è dedicato ai principali costrutti della pedagogia interculturale: nello specifico, si indaga il concetto identitario, che diventa inter-identitario, e si lega il concetto di riconoscimento, nonché al concetto di alterità. Nel secondo capitolo, viene presentato il Programma P.I.P.P.I. nelle sue caratteristiche e nella sua composizione, attraverso cui si cerca di determinare le direzioni della sua messa in pratica, in accordo con le finalità. Inoltre, il discorso interculturale trova in P.I.P.P.I. adeguato riferimento attraverso concetti quali pluralizzazione, eterogeneità e intersezionalità (Zoletto, 2020), tipici dei contesti odierni. Alla luce di questo, il tentativo è di trovare una definizione pedagogica del concetto di cultura, la quale non è un oggetto o un insieme di oggetti, ma è un processo in continuo divenire che ha almeno quattro caratteri essenziali (Agostinetto, 2022), infatti è aperto e dinamico, relazionale e contestuale, educabile. Entro tali implicazioni contenutistiche e lessicali, nel capitolo successivo viene esposto il concetto di genitorialità, in quanto “spazio sociale” entro cui promuovere il benessere del minore (Milani, 2021), promozione della consapevolezza che i minori sono soggetti di portatori di diritti, e le iniziative progettate e programmate sono mirate alla promozione dell'agio, non solo a prevenire il disagio. Il *framework* di riferimento è la prospettiva ecologica, che trova rappresentazione nel modello multidimensionale de “*Il Mondo del Bambino*” (LabRIEF, 2013), il quale permette di coniugare le risorse – attuali o potenziali – rintracciabili nei minori e nelle loro famiglie, così come quelle da poter attivare nell'ambiente, e sviluppare quelle presenti, attraverso il lavoro e il coordinamento dell'équipe multidisciplinare. Nel quarto capitolo si illustrano le evidenze raccolte nel corso dell'indagine qualitativa proposta, emerse dai processi di codifica ed analisi condotte attraverso il software ATLAS.ti, volti a rilevare la frequenza e l'alternanza delle etichette applicate a partire dal “*Libro dei Codici*”. La parola “intervento” unisce così a sé ricerca e pratica, famiglie e operatori sono attori

mutualmente coinvolti all'interno del Programma, da cui emerge il rapporto ricorsivo e vicendevole tra teoria e prassi educativa. Nelle conclusioni si evidenzia come la "riflessività situata" (Agostinetto, Bugno, 2020) che scaturisce la presente analisi direziona la tensione trasformativa ed intenzionale del progetto pedagogico sulla realtà multiculturale, e per possibilità, interculturale (Agostinetto, 2022). In questa sede, assumere una postura capace di partire dai punti di forza (Zoletto, 2020) permette di declinare il concetto di resilienza, in quanto occasione di controbilanciamento delle esperienze di avversità (Milani, 2021) dei soggetti. Tale stato potenziale, in direzione positiva, consente al lettore di togliere il velo del "senso comune" (Agostinetto, 2016), contrastando immagine dicotomiche e rappresentazioni semplicistiche, e comprendere l'intercultura come possibilità educativa nell'ordine di una cittadinanza veramente solidale e globale.

Abstract in inglese

This work aims to investigate from a cross-cultural perspective the risk factors detected for families with migrant backgrounds experiencing situations of vulnerability involved in the Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, which is synthetically referred to by the acronym P.I.P.P.I. . Beginning with a careful bibliographical analysis, the first chapter is devoted to the main constructs of intercultural pedagogy: specifically, it investigates the concept of identity, which becomes inter-identity, and links the concept of recognition, as well as the concept of otherness. In the second chapter, the P.I.P.P.I. Program is presented in its characteristics and composition, through which an attempt is made to determine the directions of its implementation, in accordance with the aims. Moreover, intercultural discourse finds in P.I.P.P.I. adequate reference through concepts such as pluralization, heterogeneity and intersectionality (Zoletto, 2020), which are typical of today's contexts. In view of this, the attempt is to find a pedagogical definition of the concept of culture, which is not an object or a set of objects, but is an ongoing process that has at least four essential characters (Agostinetto, 2022), in fact it is open and dynamic, relational and contextual, and educable. Within these content and lexical implications, the next chapter discusses the concept of parenting as a "social space" within which to promote the well-being of the child (Milani, 2021), promoting the awareness that children are subjects of rights bearers, and the planned and programmed initiatives are aimed at promoting ease, not just preventing distress. The framework of reference is the ecological perspective, which finds representation in the multidimensional model of "*Il Mondo del Bambino*" (LabRIEF, 2013), which makes it possible to combine the resources - current or potential - that can be traced in minors and their families, as well as those that can be activated in the environment, and develop those that are present, through the work and coordination of the multidisciplinary team. The fourth chapter discusses the evidence gathered during the proposed qualitative investigation, which emerged from the coding and analysis processes conducted through the ATLAS.ti software, aimed at detecting the frequency and alternation of labels applied from the "Libro dei Codici". The word "intervention" thus unites research and practice to itself; families and practitioners are mutually involved actors within the Program, from which the recursive and mutual relationship between educational theory and practice

emerges. In the conclusions, we highlight how the "situated reflexivity" (Agostinetto, Bugno, 2020) that flows from the present analysis directs the transformative and intentional tension of the pedagogical project on the multicultural, and by possibility, intercultural reality (Agostinetto, 2022). Here, assuming a posture capable of starting from strengths (Zoletto, 2020) allows the concept of resilience to be declined, as an opportunity to counterbalance the subjects' experiences of adversity (Milani, 2021). Such a potential state, in a positive direction, allows the reader to remove the veil of "common sense" (Agostinetto, 2016), countering dichotomous image and simplistic representations, and understand intercultural as an educational possibility in the order of a truly supportive and global citizenship.

Capitolo 1

L'intercultura come spazio sovversivo: orizzonte pedagogico e cornici di senso

Il momento storico in cui viviamo è caratterizzato da profonde trasformazioni, talvolta diversificate per la determinazione dei fattori, tali per cui le società moderne hanno assunto, e continuano ad assumere, nuove configurazioni. Di fronte a nuovi assetti del rapporto tra realtà sociale e sistema di vita, prodotti e riprodotti dai processi di globalizzazione in atto, l'urgenza è quella di educare all' "era planetaria", definita così da Morin (2018) in virtù della progressiva interdipendenza di contesti e relazioni: i processi temporali e le dimensioni spaziali hanno assunto forme inattese, in cui il futuro non è predeterminato ma "dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione" (Bocchi, Ceruti, 2004, p.6). In virtù della rapidità che caratterizza la dimensione spazio-temporale, si delinea l'emergenza odierna di comprendere e studiare le implicazioni - educative - dei fenomeni in corso, in relazione alle condizioni di vita dei soggetti storici concreti (Macinai, 2020), con il fine di esplicitare i bisogni ancora inespressi e prevedere degli interventi formativi per i "cittadini del mondo"¹ (UNESCO, 2015). In particolare, si tratta di promuovere l'interiorizzazione del senso di appartenenza rispetto ad una comunità che si amplia e comprendere lo scenario di una comunità condivisa. A fronte di tale transizione planetaria, in seguito anche ai processi di deterritorializzazione, il concetto di cittadinanza si configura come un processo in permanente costruzione e ricostruzione, un *iter* la cui evoluzione non si arresta e gli esiti sono imprevedibili. La ridefinizione continua dei confini – spaziali e cognitivi - coinvolge non solo il piano istituzionale, ma permea le pratiche individuali e sociali, i comportamenti e i pensieri degli individui, interroga i diritti e i doveri tradizionalmente intesi.

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (ultima consultazione: 07/2023).

In ambito pedagogico, in particolar modo, attraverso la lente interculturale, si tratta di ridefinire i paradigmi dell'educazione per sviluppare e promuovere una riflessione critica rispetto ad elementi che permeano fortemente la quotidianità di ognuno, tra i quali la nozione di identità culturale e la pluralità di appartenenze entro cui ci troviamo, in relazione al concetto di cultura. Nel presente capitolo vengono individuati i nuclei fondanti della pedagogia interculturale, all'insegna del rapporto locale-globale, nonché l'interdipendenza planetaria di relazioni, organismi e istituzioni²: la direzione espositiva e argomentativa delle seguenti pagine intende incoraggiare un processo educativo costituito dalla piena cittadinanza e dalla partecipazione democratica, per favorire e sostenere la comprensione reciproca, il senso di responsabilità e solidarietà (Fiorucci, 2020). Questi concetti trovano particolare riferimento nel volume *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*³ (1997) ed appaiono oggi ancor più rilevanti di fronte a società sempre più multiculturali, in quanto eterogenee e ad alta complessità socioculturale (Zoletto, 2020). Si tratta allora di progettare, come sostiene Fiorucci (2011), ma anche di predisporre e realizzare, percorsi educativi e formativi per affrontare i problemi del presente e sviluppare competenze per comprenderne i processi senza subirli.

La prospettiva che si sviluppa lungo il capitolo nasce dal carattere dirompente dell'intercultura, promuovendo il dialogo interpersonale. A partire dall'*excursus* identitario, che diventa inter-identitario, si lega il concetto di riconoscimento, che si fonda sul concetto di alterità e rimanda a quello di identità, per introdurre quanto viene proposto nel capitolo che segue. Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione è fortemente radicato nel dialogo interculturale e trova riferimento nelle implicazioni contenutistiche e lessicali proposte, a cui segue un capitolo dedicato.

1.1 Un paradigma rivoluzionario

I cambiamenti a cui assistiamo oggi sono profondi e radicali, e pervadono ogni ambito della vita quotidiana: ne risulta modificata la sfera economica e politica, ma

² https://www.mef.gov.it/ufficio-stampa/articoli/2018_2023

[Giovanni Tria/documenti/article_0056.pdf](#) (ultima consultazione: 07/2023).

³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374638> (ultima consultazione: 04/2023).

anche quella giuridica e socioculturale. Questi mutamenti, sul piano individuale e collettivo, incidono anche – inevitabilmente - sull’idea di educazione (Portera, 2022), da cui ne consegue una crisi che investe tutte le istituzioni, in maniera particolare per quanto riguarda le dimensioni di famiglia e scuola. A fronte di tale crisi educativa, deriva anche una profonda crisi pedagogica. Dinanzi al crescente pluralismo etnico e culturale, la pedagogia è chiamata a interrogarsi rispetto a quale sia la forma di educazione migliore, senza avere però alcuna pretesa di risposta definitiva. All’interno di questa cornice in mutamento, assume rilievo l’interrogativo che l’autore pone a tal proposito: come è possibile rispettare le forme di diversità che caratterizzano la società globale? Ne consegue che la risposta pedagogica più adatta a tale interdipendenza di ambiti e fattori, è rintracciabile nella pedagogia interculturale, che “può essere considerata come vera rivoluzione pedagogica” (p.66). Per tale motivo, diventa necessario avanzare delle precisazioni riguardo gli elementi relativi al discorso interculturale, il quale si allontana dalla visione culturalista o deterministica, supera il relativismo culturale, fa sempre riferimento ad un intervento e considera criticamente concetti quali etnia, cultura, nazione e identità. Approcciarsi alla realtà sociale complessa, che come si è detto multifattoriale e dinamica, non può tradursi in un atteggiamento di categorizzazione e controllo che divide i gruppi sociali in *ingroup-outgroup*, il cui esito non potrebbe essere che escludente, secondo la categoria *aut/aut* (Beck, 2005; Macinai, 2020). Il tentativo, che orienta le parole degli autori, è quello di uscire da un’ottica “dell’emergenza”, dettata dall’autoreferenzialità e dal disorientamento culturale, e di entrare nell’ottica del mutamento, entro cui è possibile intendere la pedagogia interculturale come esercizio di decentramento cognitivo e di destrutturazione delle categorie concettuali – che ne derivano – e rendono il pensiero rigido tra schemi e prospettive di tipo binario. La pedagogia interculturale si stabilisce così nelle categorie di mezzo, nella quali sono previsti orizzonti di possibilità: il termine rivoluzione, che deriva dal latino *revolutio – oni* (Treccani, nd, Definizione 2b), esprime la processualità, il divenire continuo di un approccio che si struttura proprio dal ritorno delle categorie che si intersecano. Ne deriva che la pedagogia interculturale è una vera e propria rivoluzione di pensiero che si attua nelle pratiche di dialogo, confronto e interazione, e per questo “rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa come possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a

priori a parti significative della propria identità culturale” (Portera, 2022, p.93). All’interno del *framework* rivoluzionario, si considera pedagogicamente e maggiormente adatto il termine di “prospettiva” interculturale, affinché venga esplicitata l’infinita declinazione del significato, come orizzonte, panorama, per discostarsi dall’idea di muovere delle azioni educative entro un modello definito aprioristicamente, a cui adattarsi senza alcun margine di flessibilità.

Per poter comprendere il vigore rivoluzionario e dirompente dell’analisi proposta, che sta alla base dell’approccio interculturale, è necessario prendere in esame lo sviluppo storico dell’approccio stesso, e avanzare delle riflessioni riguardo al suo andamento.

Il concetto di *Intercultural Education* è stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti, verso la fine degli Anni Venti del secolo scorso, in risposta ai sentimenti *antialiens*, discriminatori e razzisti nutriti nei confronti degli immigrati, che arrivavano tra gli anni 1881 e 1915 da Germania e Irlanda, ma anche Italia, Spagna, Portogallo e Grecia. Nei due decenni successivi, il termine continuava ad essere utilizzato anche relativamente alla nascita del movimento *Intergroup Education* (Johnson, Pak, 2019), il cui fine educativo implicato era che i cittadini immigrati avrebbero dovuto essere assimilati nella società americana tradizionale. Tale movimento rimandava ad una visione liberale della società, che trovava espressione nella metafora del *melting pot*⁴: la metafora proposta Portera (2013) è impiegata per nascondere ideologicamente quelli che sono i tratti segregazionisti di una società ineguale, che prevede l’assimilazione di un dato modello culturale attraverso la negazione dell’identità dell’individuo. Durante quel periodo infatti, tra gli Americani era diffuso un forte senso di preoccupazione rispetto ai nuovi immigrati, aprendo così la competizione dal punto di vista lavorativo (e quindi remunerativo), ma anche rispetto ai valori e alle istituzioni tradizionali. In risposta a questi eventi, si svilupparono oltre 200 progetti in campo scolastico e educativo, con il fine di contrastare discriminazioni e pregiudizi, e favorire la conoscenza etnica e sviluppare accettazione e rispetto reciproco. Tuttavia, l’accezione a carattere assimilatorio sottendeva la conservazione dei privilegi dei gruppi dominanti, nonché alimentare e realizzare il processo di americanizzazione (Banks, 1986): “il processo assimilatorio realizzato attraverso l’educazione speciale rivolta a gruppi etnicamente individuati prendeva forma

⁴ <https://www.treccani.it/enciclopedia/melting-pot> (ultima consultazione: 04/2023).

esattamente sulla base degli stessi pregiudizi che proclamava di voler contrastare” (Macinai, 2020, p.7). Ed è proprio nei movimenti socio-politici della seconda metà del secolo scorso che l’ideologia dell’eguaglianza mostra il carattere contraddittorio del suo presupposto fondante: assumendo in maniera astratta l’ideologia universalista, in cui le differenze si annullano solo apparentemente, l’esito che si otteneva era il processo di categorizzazione.

Un evento decisivo per il cambio di paradigma è stato il *Civil Rights Movement*, tra gli Anni Sessanta e Settanta del Novecento, che ha visto come protagonisti alcuni gruppi minoritari attivarsi e manifestare, protestando per poter mantenere le proprie diversità culturali, senza dover rinunciare a diritti quali l’uguaglianza di opportunità e l’inclusione sociale (Newman, 2004). Di fronte alla risonanza di tali proteste, il 16 dicembre 1966 l’Assemblea Generale dell’ONU adotta la convenzione *International Covenant on Civil and Political Rights*⁵, nella quale si sostiene che l’educazione dovrà indirizzarsi verso il pieno sviluppo della personalità umana e della sua dignità, nonché rafforzare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. In questo senso, l’educazione interculturale consente alle persone, senza alcuna esclusione, di partecipare in maniera effettiva ad una società libera, in cui le Nazioni Unite collaborano per promuovere e mantenere la pace, la tolleranza e l’amicizia tra i gruppi. Dagli Anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (Catarci, Macinai, 2015), negli Stati Uniti così come nei Paesi europei, l’obiettivo è quello di promuovere un’educazione finalizzata alla risoluzione delle ingiustizie sociali, anche se cominciavano ad emergere le contraddizioni del “paradigma multiculturale che non si era rivelato per nulla adeguato al superamento delle discriminazioni e delle conflittualità di una società frantumata” (Macinai, 2020, p.10).

Sintetizzando l’*excursus* evolutivo, l’educazione interculturale è passata dall’essere esclusiva rispetto alle differenze culturali, per poi prevederne l’integrazione (riconfermando quindi una visione asimmetria e superiorità), e diventando infine attenta a tutti gli aspetti della diversità umana (Agostinetto, Allemann-Ghionda, Bugno 2021).

In seguito a questo nuovo approccio, emergeva l’idea di un’educazione interculturale che, secondo Macinai (2020), prendeva forma da un’ulteriore necessità, nonché

⁵ <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights> (ultima consultazione: 04/2023).

elaborare attraverso una progettualità pedagogica un possibile orizzonte valoriale comune e condiviso, capace di restituire senso profondo alla convivenza tra differenze e senza cadere nel vizio etnocentrico dell'assimilazione ai valori della cultura dominante, ma non per questo sfociare nel riduzionismo e nell'autosegregazione difensiva cui tende il particolarismo culturale (pp.10-11).

La dimensione della complessità, a cui si è fatto riferimento nell'introduzione al capitolo, emerge a partire dalla storicità dei processi di mutamento delle società stesse, andando progressivamente ad aumentare il riconoscimento e la sensibilità delle e sulle differenze culturali, in quanto profonda espressione e condizione di democrazia.

1.2 Il dialogo interculturale

A questo punto, è importante sottolineare che il cambiamento di paradigma espresso nelle righe precedenti, non è limitatamente relativo ad un passaggio lessicale, ma è un'occasione per comprendere come le culture, nei contesti di vita sociale, sono coinvolte in processi di interscambio ed ibridazione. Proseguendo attraverso tale analisi, il primo passo da compiere è quello di precisare la differenza strettamente pedagogica che esiste tra due termini diversi tra loro, e spesso usati come interscambiabili: *multi-cultura* e *inter-cultura*.

Il primo termine fa riferimento alla fattiva “compresenza di appartenenze (anche) culturali diverse in un medesimo contesto” (Agostinetto, 2022, p.21), è cioè un dato di fatto. Il secondo termine, invece, si riferisce al “progetto (pedagogico) sulla realtà multiculturale, volto a massimizzare le potenzialità e rendere così superabili le difficoltà” (*Ibidem*). L'intercultura ha carattere educativo-pedagogico poiché si manifesta attraverso la tensione positiva, cercando di rispondere educativamente a quella che è la multiculturalità. L'intercultura allora non può essere – e non è - neutrale e ci chiama ad agire per comprendere la complessità dei contesti socioculturali odierni e l'intrinseca eterogeneità, elementi a cui fa riferimento Zoletto (2020) e che vengono presi in analisi nel seguente capitolo. L'idea di complessità che emerge da queste prime pagine, ma che trova maggior riferimento in tutto il corso del presente elaborato, è caratteristica intrinseca della nozione di intercultura, trova ragion d'essere nelle parole di Portera:

concetti come “identità” e “cultura” non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l’alterità, l’emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva (2022, p.92).

Antonelli (2004), in accordo con quanto sopra esposto, sostiene che la strategia interculturale cerca di progettare interventi “là dove effettivamente la multiculturalità agisce, vale a dire a livello delle molte inter-relazioni che le persone hanno o stabiliscono con i gruppi sociali che li circondano, riferendosi ai sistemi di significato, ad idee, a valori, a prospettive d’azione” (p.359). In altre parole, si tratta di superare la situazione multiculturale fattuale, a favore della rivoluzione a cui si fa riferimento, nonché intesa come possibilità di dialogo, confronto paritetico e interazione, senza costringere i soggetti in relazione di dover rinunciare, parzialmente o totalmente, alla propria identità culturale. Laddove il prefisso “multi” definisce l’irriducibile pluralità e compresenze culturali all’interno di una data società, particolarmente emblematica è la scelta di utilizzare la parola “strategia”, intesa nel suo significato più ampio, nonché come un insieme di azioni orientate all’individuazione di obiettivi ed i relativi modi e mezzi più opportuni per raggiungerli. Non solo: individuare una strategia interculturale per abitare la società multiculturale non si limita alla gestione dei mezzi di cui si dispone, intesi come risorse materiali e concrete, ma significa saper coniugare disposizioni emotivo-cognitive quali motivazione, capacità di analisi e pensiero critico.

In seguito all’analisi terminologica condotta, la nozione di cultura si articola e necessita di alcune precisazioni. All’interno della prospettiva interculturale essa viene intesa come un processo costantemente aperto, e ciò significa che ci permette di conoscere – e riconoscere – il valore positivo che scaturisce dalle interazioni tra individui e gruppi, valore ineliminabile secondo Macinai (2020), a cui è difficile sottrarsi. Nel tentativo di trovare una definizione pedagogica del concetto di cultura è possibile sostenere dapprima che non è un oggetto o un insieme di oggetti, ma è un processo in continuo divenire che ha almeno quattro caratteri essenziali (Agostinetto, 2022), infatti è aperto e dinamico, relazionale e contestuale, educabile. La cultura, in virtù di quest’ultimo elemento caratterizzante, è un processo che non si arresta: è educabile nella misura in cui è possibile orientarlo intenzionalmente, entro certe relazioni e specifici contesti. Solo attraverso queste precisazioni è possibile oltrepassare l’idea di cultura comunemente intesa, nel suo

senso di staticità e assoluta determinazione, e comprendere invece che “ogni cultura è per necessità multiculturale e, per possibilità, interculturale” (p.128). Identificare una cultura rispetto ad un'altra è dunque un'invenzione, poiché non esistono confini oggettivi facilmente individuabili e tangibili, su cui far riferimento in maniera determinata e certa: “l'identificazione di una cultura [...] dipende dunque dalla scala di analisi che adottiamo, in definitiva da quello che cerchiamo” (Fabietti, Remotti, 1997, p.217). Proprio a partire da quanto sostenuto dagli autori, è possibile affermare che è il nostro sguardo che definisce ciò che andiamo a classificare come somiglianze e differenze, nonché un processo di astrazione che ci permette di organizzare quanto raccolto. Si evince che il rapporto che intercorre tra le culture non è separato da confini oggettivi, poiché come si è detto, non esistono, ma è possibile individuare il carattere di significativa relatività, che orienta l'organizzazione delle diversità (Agostinetto, 2022; Hannerz, 2001). In questo senso, se le culture sono in ogni momento coinvolte in processi di interscambio e ibridazione, il dialogo interculturale rimanda ad un impegno caratterizzato da progettualità fortemente educativa, ma anche civile e politica, per una responsabilità verso il futuro della medesima società democratica. Tale strategia è volta a modificare le *forme mentis* di insegnanti e educatori, così come quelle dei soggetti in formazione ma anche dei politici e governanti.

La cornice interculturale richiamata trova particolari riferimenti negli elaborati che precedono gli Anni Duemila, redatti dall'Unesco e dal Consiglio d'Europa (Portera, 2007). Tra i vari documenti internazionali e intergovernativi è rilevante ricordare la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti*, approvata dall'Unesco nel 1990, e il *Libro bianco sul dialogo interculturale “Vivere insieme in pari dignità”*⁶, promosso nel 2008 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. In quest'ultimo, trova puntuale riferimento la definizione di dialogo interculturale, definito come

Un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, ne sono elementi indispensabili. Il dialogo interculturale contribuisce

⁶https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (ultima consultazione: 04/2023).

all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana, la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri. [...] La riuscita del dialogo interculturale richiede numerosi comportamenti favoriti da una cultura democratica: l'apertura mentale, la volontà di intraprendere il dialogo e di lasciare agli altri la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, la capacità di risolvere i conflitti con mezzi pacifici e l'attitudine a riconoscere la fondatezza delle argomentazioni altrui. (COE, 2008, pp.17-18).

Il dialogo interculturale, quindi multiculturale, pone ognuno di noi in una condizione di liminalità (Agostinetto, 2021): il confine, con il suo statuto relativo, è allora un gioco di specchi perché “mi illude di tenere all'esterno ciò che non solo è anche dentro il mio spazio familiare e vitale, ma è anche già dentro di me: il cambiamento, non sapere cosa sto per essere, quello che potrei diventare” (Macinai, 2020, p.59). La pedagogia interculturale, nel suo essere rivoluzionaria e strategica, è l'esigenza di andare incontro, spingersi verso, a ciò che non si è ancora conosciuto. È possibilità di cambiamento profondamente democratica, ricerca di una soglia instabile, dove l'idea di identità assume rinnovate implicazioni.

1.3 Immagini identitarie

Il discorso interculturale fin qui esposto, si mostra strettamente legato ad una pluralità di strategie, che prevendo quindi una pluralità di soggetti. In questo orizzonte pedagogico si trova il concetto di alterità, il quale è inscindibile dal concetto di vulnerabilità: la relazione con l'Altro ci inserisce in una condizione di esposizione individuale, potenzialmente presente lungo tutto il corso della vita. L'Altro assume talvolta diverse implicazioni, fino a comprendere che noi stessi siamo “altri” attraverso lo sguardo esteriore: l'esposizione diventa espansione quando le dinamiche relazionali sono aperte e feconde, nelle variabili socioculturali, educativo-formative ed economico-politiche. Si tratta di accettare la relativizzazione del proprio sistema di valori e di un decentramento dai propri punti di vista, verso il tentativo di “costruire un pensiero migrante capace di spostarsi tra paradigmi e categorie non omogenei” (Antonelli, 2004, p.382). Migrare con il pensiero, metaforicamente, significa essere capaci di spostarsi da

un'idea all'altra, diversa da quella di partenza, per ricercare una situazione d'arrivo che possa essere migliore da quella cui si proviene.

La precisazione lessicale si estende, poiché l'intento - che sottende l'elaborato - è quello di fornire al lettore una visione che sia il più possibile precisa e coerente rispetto all'oggetto di analisi e al tema che si snoda.

Ne deriva necessariamente che il termine "identità" è un costrutto complesso, ed altrettanto necessariamente problematico, poiché è relativo alla formazione di sé, ma in cui concorre l'interazione con l'alterità. Secondo Adballah-Preteceille (2001) l'identità "non è una categoria stabile, ma è soprattutto una dinamica, una costruzione permanente, che è fonte di adattamenti, contraddizioni, conflitti, manipolazioni e disfunzioni" (p.15). In virtù di questo, il posizionamento identitario e la categorizzazione stereotipata sono determinati da implicazioni comunicative e sociali, ipotizzando talvolta che siano rappresentative, risiedono proprio nelle connotazioni identitarie.

Nella relazione e nel confronto il soggetto apprende a riconoscersi come essere singolare e particolare, dotato di valore in sé e diverso da chi gli è simile (Dusi, 2017): l'elaborazione dell'identità ha natura sociale e nasce nelle condizioni di contatto con l'Altro. La risposta alla domanda identitaria "chi sono io?" non trova e non troverà una risposta autoreferenziale, si risolve solo quando vi è identificazione nell'appartenenza ad un gruppo. A tal proposito Simard (1980) sostiene che "l'identità è prima di tutto un'alterità reciproca. Un gruppo ci appare diverso da noi perché siamo diversi da esso. Così, il confronto con l'altro è generatore di una doppia polarità di identificazione" (pag. 31). Nelle parole dell'autore è importante sottolineare che identità e identità sociale coesistono e procedono insieme: l'esito del processo di identificazione non avviene in maniera isolata e solitaria, non può esistere senza considerare il contesto sociale in cui è inscritto. In virtù dell'irriducibilità socio-contestuale, il concetto di identità si configura come un processo - talvolta temporaneo e indefinito - variabile nel *continuum* spazio-temporale, composto da movimenti di identificazione e alterazione, nonché o dispercezione. Ed è proprio a partire da tale dispercezione che permea il senso comune, che diventa emblematico, in questa sede - ma anche all'interno dell'orizzonte pedagogico stesso - avanzare il "problema del velo" (Agostinetto, 2016). La prima immagine che sovvienne alla mente del lettore - o uditore - quando si propone il sostantivo "velo", è il riferimento al velo islamico, quale *hijab* o *burqa* (Agostinetto, 2022). È interessante

rilevare l'equivocità di alcuni termini usati quotidianamente, i quali portano con sé significati condivisi e sistemi di valori, siano essi positivi o negativi. La parola "velo" mostra come vi sia la tendenza ad associarla ad immagini stereotipate, con il risultato di rendere la realtà più semplificata di quanto non sia: l'immaginario semplificato si allarga fino all'alterità culturale e ne modifica la nostra percezione, talvolta la nostra comprensione. Di contro, il rischio di accettare l'autorappresentazione è duplice: da un lato si rafforza lo stereotipo interno, dall'altro quello esterno, ritornando così ad un pensiero essenzialista e polarizzante. Il discorso identitario e quello interculturale si fondono in un piano di ricerca che trova esplicitazione anche nell'analisi sociolinguistica, affrontata da Pistolesi (2007), richiamando così la parola "velo" a cui nelle righe precedenti si è fatto riferimento. A fronte di ciò, Lucenti (2015) suggerisce dapprima di cercare di decostruire le categorie di tipo eurocentrico che sono state raccontate e descritte, a volte intrappolate, nei manuali e che contribuiscono a raccontare l'alterità. Il fine è quello di evitare che l'eredità coloniale rinnovi processi di "essenzializzazione, discriminazione, inferiorizzazione e segregazione dell'alterità" (p.3), a partire da cui i gruppi sociali vanno determinandosi provocando effetti di stigmatizzazione per sé stessi e per gli altri, effetti che, riprende l'autore, si concretizzano in violenza materiale e/o simbolica. Da qui, il concetto di identità si mostra fortemente legato a quello di realtà, in cui vi è tuttavia il rischio di trascinare con sé un immaginario identitario non coerente con la realtà stessa.

All'interno dell'ottica educativa, promuovere il processo identitario, sia a livello individuale che sociale, significa promuovere uno sguardo critico interpersonale, in cui conoscersi e riconoscersi come persone - non per mezzo di immagini composte e immutabili - e attraverso la lente interculturale, diventare capaci di abbracciare la diversità e la contraddittorietà del mondo. Si tratta di promuovere azioni che intendono svelare: togliere il velo del senso comune, del pensiero stereotipato e poter andare oltre il velo, che schermo e separa; togliere il velo significa metaforicamente esporsi all'eventualità e al rischio di incontrare lo straniero, fuori e dentro sé stessi.

La formazione identitaria del soggetto si struttura così a partire dall'incontro con altri soggetti, i quali a loro volta strutturano la loro identità nella relazione: l'identità individuale è una forma particolare da tutelare, che i processi educativi concorrono alla sua promozione affinché diventi espressione del diritto di autorealizzazione (Dusi, 2017).

Secondo Agostinetto (2022) la continua dinamicità del concetto identitario non è altro che “il risultato processuale della sintesi che ognuno di noi dà alla propria dimensione individuale e di quella che sente essere la propria appartenenza sociale” (p.133). In altre parole, è possibile sostenere che essendo l’identità intesa come un processo non può che essere relazionale, contestuale e per questo educabile, infatti l’autorealizzazione dell’individuo si fa possibilità aperta, mai conclusa, e in essa, la relazione educativa diventa sostegno e accompagnamento. Anche secondo Bugno (2022) la dimensione dell’alterità ci permette di stupirci, provare meraviglia dalle particolarità altrui, scoprendolo simile a noi stessi. Se l’identità è permessa solo nell’alterità, allora l’Altro è per noi indispensabile e il rapporto che nutre la relazione Io-Tu è ancora una volta di tipo processuale: identità personale e identità culturale sono iscritte nel riconoscimento continuo e dinamico. Riconoscere l’Altro significa dichiarare di averlo visto, riconosciuto come persona, colto nella sua essenza; proprio nell’atto del riconoscimento, secondo Dusi, ha luogo lo svelamento dell’Altro: svelare – togliere il velo- è un’azione tipicamente educativa, che trova nell’interculturale le sue fondamenta. Ma se l’interculturale si presenta come un interrogativo, la domanda che pone è dapprima rivolta a sé stessi (in seguito si rivolge agli altri): la questione pedagogica attraverso la lente interculturale chiede di mettere sé stessi in discussione, talvolta anche attraverso riflessioni problematiche, e aprirsi a nuove prospettive, diventando così una risorsa “aggiuntiva” (Agostinetto, 2013) a promozione del cambiamento educativo. Metaforicamente si potrebbe dire che dinamicità e diversità sono due facce della stessa medaglia: il costrutto identitario è bidimensionale attraverso la lettura interculturale.

1.4 Tra incontro e riconoscimento

Dopo aver affermato che alla base del discorso interculturale vi è il riconoscimento interpersonale e che nasce proprio dalla relazione tra i soggetti (non dall’azione degli uni sugli altri), si scopre un nuovo territorio instabile: la condizione per cui per poter porre l’Altro sullo stesso piano di quello individuale, è necessario esplorare sé stessi. “Guardarsi allo specchio”: poter guardare sé stessi attraverso lo sguardo degli altri è un’opportunità pedagogica che racchiude due polarità dialettiche: unità e diversità (Granata, 2018). Il dinamismo che ne emerge fa nascere un possibile equilibrio tra le diversità delle culture, delle tradizioni, delle origini e delle biografie, e l’unità della

comune esistenza che tutti condividiamo. A questo punto però è necessaria una precisazione: le alterità allo specchio non sono il solo presupposto per l'incontro, il riconoscimento ne è l'elemento scaturente, termine che assume aspetti innovativi all'interno del mondo globalizzato, caratterizzato per molto aspetti da un immaginario "velante". Secondo la retorica del villaggio globale⁷, ossimoro introdotto da McLuhan nella seconda metà del secolo scorso, oggi le distanze sono con ogni probabilità raggiungibili, ogni luogo sembra predisposto per essere visitato e ogni diversità geografica, nonché antropologica, si mostra accessibile come merce qualsiasi (Spagna, 2013). In questo scenario, l'Altro sembra essere più vicino e conoscibile a noi, ma questo porta con sé una sfida (Besozzi, 2001): l'estraneo risulta inquietante e problematico, talvolta un nemico. De Simone (2005) sostiene una dimensione ambivalente della realtà quotidiana:

nella società complessa, quando siamo tutti insieme non abbiamo quasi niente in comune, non riusciamo a comunicare, mentre quando condividiamo una stessa comunità di appartenenza, una lingua comune, una tradizione e una storia, una reciproca identità, rifiutiamo l'altro e chi è diverso da noi (p.178).

Colui che viene considerato "diverso", proveniente da una cultura diversa da quella maggioritaria, la sola appartenenza ad una cultura rispetto ad un'altra diviene elemento sufficiente per creare separatezza, la quale si tradurrebbe in un processo di essenzializzazione dei tratti identitari. La situazione che si presenta è a questo punto paradossale, e per certi versi insostenibile: si finisce per negare quella differenza che si intendeva evidenziare e affermare, annullando tutte le altre sfumature. Annullare le differenze tra sé e l'Altro, significa parimenti eliminare i propri tratti identitari, il che non può che avere effetti alienanti. La prospettiva interculturale ci permette di fare in modo che la cultura (Granata, 2018) diventi un concetto operativo che permette alla cultura stessa di non diventare un'immagine statica ed omogenea, entro cui rappresentare rigidamente l'Altro (e di conseguenza se stessi). Così come la cultura è dinamica, anche la formazione dell'identità personale è in continuo mutamento, e la cultura - anzi, le culture - ne è elemento costituente. Ecco che "l'idea del riconoscimento permetterebbe

⁷ <https://www.treccani.it/vocabolario/villaggio/> (ultima consultazione: 10/2023)

di sottolineare l'importanza dell'uguaglianza nella diversità" (p.20): siamo tutti uguali nell'essere tutti diversi, possiamo corrisponderci solo nelle nostre differenze.

Parlare di diversità può diventare pericoloso se in stretto riferimento con il concetto identitario, vi è infatti la concreta possibilità che la diversità venga reificata nella misura in cui l'identità viene concepita come sostanza, nucleo stabile e permanente che deve essere difeso (Fiorucci, 2020). La direzione che invece il presente elaborato intende seguire e promuovere, in accordo con l'oggetto di ricerca e l'orizzonte di senso della pedagogia interculturale, è favorire una riflessione critica sui costrutti proposti perché

la diversità non è una proprietà oggettiva, di per sé connaturata alla struttura di una certa cultura, bensì è una qualità percepita di natura relativa e interattiva. Non si è intrinsecamente diversi, ma si è diversi agli occhi di qualcun altro e rispetto a qualche punto di vista. La diversità non è una entità ma una relazione (Anolli, 2006, pag.20).

In altre parole, è possibile sostenere che la diversità ci compete quando siamo e stiamo con l'Altro, è un elemento che costituisce la relazione qualitativamente. In questo senso, l'educazione all'Alterità (Bugno, 2022) ci permettere di assumere una prospettiva d'analisi più ampia, cogliere le potenzialità relazionali che l'incontro ci offre per la co-costruzione di significati, esperienze e spazi condivisi e condivisibili, un circuito di scambio.

Affinché vi sia riconoscimento, processo e non prodotto della relazione umana, è fondamentale ammettere gli altri alla nostra presenza, da cui ne risulta un incremento (Spagna, 2013). Il riconoscimento permette gli uni agli altri di rinnovarsi e ridefinirsi nell'interazione, in quanto "è un atteggiamento, un modo etico di stare in relazione con il mondo degli altri e della vita. Il riconoscimento è un evento, epifania tra persone che non lascia indifferenti, tocca la sostanza e lo apre all'esistenza." (Dusi, 2017, pag.34). Manifestarsi agli altri significa allora mostrare la propria essenza attraverso la propria presenza, attraverso un processo di meta-consapevolezza per creare situazioni di incontro-scontro che non esauriscono nell'avvenuta relazione, ma che si rinnovano costantemente nel suo progredirsi.

Il focus si riorienta, il punto di partenza si evolve e la tensione orientativa si sposta: secondo Granata (2018), avviene il passaggio da una "conoscenza dell'altro" alla "coscienza dell'altro" (p.13). A tal proposito, Milan (2020) avanza delle suggestioni

artistiche per rappresentare il concetto di riconoscimento e sollecita ad includere il nero, interiorizzarlo ed esplorarlo, indagarne gli scorci di luce, scoprire le zone d'ombra e illuminarle, indagare le aree marginali. Riconoscere l'Altro dentro sé stessi è un esercizio di cittadinanza attiva e responsabile e si lega alla partecipazione politica: allontanarsi da questa ricerca di riconoscimento significa fuggire da un appello etico e fuggire dell'Altro, nonché da sé stessi.

In sintesi, si giunge a comprendere che fare esperienza di incontro e riconoscimento con l'alterità diventa un'opportunità ricreativa (Spagna, 2013), perché attraverso la testimonianza dell'Altro possiamo confermare il nostro potere di essere e crederci capaci (Dusi, 2017). L'intercultura si fa allora possibilità educativa quando non riconosce soltanto l'esistenza di un "io", ma anche la presenza del "tu", permettendo così ad ognuno di essere sé stesso. Tuttavia, quando l'Altro riconosciuto suscita sentimenti di ostilità, paura e chiusura, l'approccio culturale si mostra complesso in quanto non privo di contraddizioni (Granata, 2018). Il rischio più frequente è quello che porta ad associare direttamente – e inscindibilmente – l'approccio culturale e la realtà dell'immigrazione, stabilendo così un netto confine tra la cultura autoctona e quella "immigrata". Da tale errore, ne deriva una seconda associazione altrettanto imprecisa: non distinguere l'esperienza migratoria e considerarla un tratto culturale statico. Al contrario, l'immigrazione è un momento transitorio della vita, e non una caratteristica definitiva (Abdallah-Preteceille, 2001). Secondo quest'ordine di idee, colui che arriva da un altro paese non può essere definito "migrante" per la sua intera esistenza: "non solo perché non è sempre stato un migrante, ma lo è divenuto a un certo punto del proprio percorso di vita" (Granata, 2018, p.30). Vandembroeck (2011) offre un importante contributo rispetto alla figura educativa che opera per la promozione del riconoscimento, in cui l'aggettivo "interculturale" – secondo le parole dell'autore – viene sostituito dal termine "diversità". Egli avanza degli interrogativi, che interpellano le figure educative e che permettono alle argomentazioni di proseguire, essi sono i seguenti:

Noi educatori come possiamo aiutare i bambini, ora e in futuro, per consentire loro di andare verso "l'altro", lo sconosciuto, con mente aperta? Come sostenerli per fare in modo che non si isolino, ma che vadano verso "l'altro", che imparino a comprenderlo o comprenderla e che, alla fine, si stabilisca una vera comunicazione? (pag.45).

1.5 *Hostire* il processo educativo

È nella proposta di Milan che è possibile individuare più precisamente alcune risposte ai quesiti posti nelle righe soprastanti - che tuttavia non hanno la pretesa di essere esaustive - in particolare il termine “ospitalità” può costituire proprio la parola chiave entro cui orientarsi. Va precisato, però, che la parola “ospitalità” è caratterizzata da una certa componente di ambiguità a livello semantico (Milan, 2020). Etimologicamente, tra le parole da cui deriva, troviamo “*hostis*”, che secondo gli antichi romani rappresentava lo straniero, l’Altro in generale, colui che proveniva da una cultura altra e che bisognava uguagliare con un’offerta (*hostire*). L’offerta era possibile solo attraverso il dono dell’uguaglianza (*hostia*): secondo questa pratica, la relazione con l’Altro ha un ruolo centrale e permette di oltrepassare le distanze e le paure nei confronti di chi viene dall’ “*extra*”. Secondo l’analisi linguistica che riporta Milan, solo in seguito, il termine si trova a subire una scissione, in cui il significato viene modificato e riferito – secondo la nuova attribuzione – ad “ostile”. Colui che dapprima era designato come “altro in generale”, diventa nemico, mentre l’ospite viene definito, anzi ridefinito, “*hospes*”. Attraverso tale *excursus* etimologico, l’autore intende promuovere il nostro sguardo critico e avanzare una corrispondenza tra l’itinerario di alcune parole e il percorso di noi stessi, in quanto esseri umani: “dimentichiamo, insomma, l’iniziale necessità dell’offerta, del cogliere il “tu” nell’autentica e originaria prospettiva di “*hostis*” ” (p.79). La visione, e il conseguente riconoscimento, dell’Altro diviene così tradita e travisata, negando allo straniero la qualità perché trattato come nemico.

Anche nel mondo greco è possibile individuare un’impostazione simile, secondo la quale il concetto di ospitalità (*xenia*) faceva riferimento ad un importante patto reciproco e alle sue relative regole. In molte narrazioni del mondo antico, in particolar modo nei testi omerici, il patto di ospitalità veniva testimoniato attraverso il “*symbolon*”, nonché la parte di un anello spezzato in due. Il fatto che, a distanza di diverso tempo, le parti separate dell’anello si potessero ricomporre rappresentava il legame eterno di reciprocità e la possibilità di costruire nuovamente l’unità scomposta.

È attraverso questa analisi linguistica e contenutistica che l’ospitalità può diventare un gioco dinamico, entro cui i soggetti coinvolti non sono separati e lontani come si può ipotizzare. Rimane sempre aperta la possibilità di potersi ricongiungere e ritrovare l’unità:

invitare l'Altro ed essere invitati, accogliere ed essere accolti sono pratiche interconnesse, poiché l'una presuppone l'altra.

La parola "ospite"⁸ è allora investita da questo duplice significato: può far riferimento sia a chi dà ospitalità, sia a chi la riceve. Milan sostiene che non si tratta un'ambiguità semantica, il cui obiettivo ne è la risoluzione, ma proprio del principio costitutivo dell'ospitalità in quanto dialogica, in cui è sempre presente il riconoscimento. Buber (1983), a tal proposito, parla di incontro dialogico: quella che propone l'autore è una prospettiva dialettica in cui emerge la relazione "Io-Tu", che si differenzia nettamente dal monologo "Io-Esso" (Fedeli, 2023). All'interno di questa cornice di significato lo straniero diventa ospite nell'accoglienza, che supera la risposta assistenzialista, entro cui si presuppone la superiorità di uno sull'altro. Ecco che l'incontro con l'Altro, che non è più un individuo minaccioso da cui allontanarsi, permette di incontrare sé stessi. "Io mi faccio nel Tu" afferma Buber (p.16).

Esplorandosi vicendevolmente nel territorio dell'incontro, gli individui si espongono alla possibile vulnerabilità data dall'incontro stesso, come sottolineato in precedenza. Per tale motivo, diventa "necessario formare cittadini-persona, dialogici, solidali" (Milan, 2020, p.102) affinché essi diventino "pontieri", così come suggerisce Langer (1996). Essere costruttori di ponti trascende le dimensioni di orizzontalità e verticalità entro cui le relazioni e i contatti sociali ne sono gli elementi costitutivi: le identità e le culture si intersecano nella frontiera interculturale.

L'intercultura, all'interno di queste implicazioni, non si configura come una tecnica, ma come una metodologia di lavoro sociale, in cui "l'atteggiamento del ricercatore non è mai neutro, ma sempre impegnato nel compito sia di osservare l'uomo sia di accompagnarlo nel suo percorso evolutivo" (Granata, 2018, pp. 148-149). La possibilità, sempre aperta, di confrontarsi e confrontare gli aspetti teorici con quelli pratici richiama il rapporto dialettico sopra espresso: teorie e prassi, Io e Tu, sono strettamente legati all'interno dell'approccio preso in esame.

Attraverso le parole di Baldacci (2010) è possibile coglierne il collegamento:

Si tratta indubbiamente di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria senza prassi è vuota; così come la prassi senza teoria è cieca. [...] In altre parole, una

⁸ <https://www.treccani.it/vocabolario/ospite/> (ultima consultazione: 04/2023).

teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta e inefficace; ma al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi (pag.65).

Il rapporto dialettico che intercorre tra teoria e prassi si inserisce in un *continuum* che vede intrecciarsi le dimensioni del sapere, del fare e del saper fare, in cui azione e riflessione sono interdipendenti. Secondo questo rimando continuo di elementi costitutivi il cambiamento degli obiettivi della ricerca orienta la ricerca stessa, poiché si realizza e si rinnova a partire dall'incontro con l'Altro.

Riassumendo, si evince chiaramente la ricorsività dei rapporti dialettici entro cui il lavoro educativo non è mai statico, in quanto profondamente radicato in contesti particolari e complessi, parte di una società altrettanto mutevole. La prospettiva che si delinea, entro cui le differenze sono valorizzate, ci permette di cogliere l'ottica di una duplice ospitalità: ospitare ed essere ospitati, essere ospiti degli ospiti. L'intercultura, ancora una volta, si declina nella sua intrinseca dinamicità, tale per cui “*hostire*” il processo educativo significa ospitare tali possibilità, e i rischi che ne derivano: l'agire educativo è orientato dall'apertura mentale, nonché la libertà dal pregiudizio, postura attitudinale che è capace di attendere l'imprevisto e accogliere la novità. In sintesi, ciò che ci permette di compiere la pedagogia interculturale - attraverso il dialogo, l'incontro e la relazione – è di trovare, o tentare di trovare, significato nelle persone (Bugno, 2022) in quanto interdipendenti.

1.6 P.I.P.P.I.: un approccio orientato all'azione

La chiave di lettura, che accomuna i temi sviluppati nel presente capitolo, è rintracciabile nella potenzialità di trasformazione e contro bilanciamento delle esperienze di avversità che interpella – inevitabilmente - ogni individuo, con l'obiettivo di “realizzare un'evoluzione contestualizzata e praticabile in grado di migliorare lo *status quo*” (Bugno, 2022, p.64). In questo senso, se il fine è quello di tracciare e realizzare un progetto pedagogico su quella che è la realtà multiculturale, allora l'intercultura riguarda tematiche quali l'alterità, l'identità e la diversità, implicando così forme e strategie di partecipazione orizzontale e verticale a livello territoriale. Tra le iniziative presenti sul territorio nazionale, in questo paragrafo, si introduce la prospettiva che il Programma P.I.P.P.I. veicola: creare nuove prospettive per favorire situazioni di resilienza per

genitori e minori, in cui la loro partecipazione, l'esser parte e il prendere parte all'esperienza (Triani, 2018), si struttura a partire da una "doppia contingenza" (Besozzi, 2017). In particolare, il Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, (denominato sinteticamente anche attraverso l'acronimo P.I.P.P.I.) da una parte cerca di dare seguito e realizzazione all'uguaglianza delle opportunità e dei diritti di tutti e di ciascuno e, dall'altra parte, si propone di considerare e valorizzare diversità e differenze. Questa introduzione ha un forte carattere potenziale: permette di evidenziare che, laddove siamo tutti potenzialmente vulnerabili, siamo tutti potenzialmente resilienti (Milani, 2021), rendendo chiaro il rimando all'apertura e alla circolarità a cui si è fatto riferimento durante lo sviluppo delle argomentazioni.

Il rapporto dialettico tra teoria e pratica che struttura il Programma ha il fine di predisporre e promuovere percorsi partecipativi, in cui diversità e identità diventano occasione di arricchimento (Agostinetto, 2022), sanciti non solo dal punto di vista normativo, ma all'interno dell'esercizio di una cittadinanza veramente umana.

Il Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione nasce alla fine del 2010 in quanto risultato della collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova (LabRIEF)⁹, le dieci Città italiane e i servizi sociali, nonché di protezione e di tutela dei minori¹⁰. Rappresenta il tentativo di promuovere un rapporto fecondo tra istituzioni ed enti diversi, pur condividendo il medesimo obiettivo: la promozione del bene comune rappresenta il filo rosso di P.I.P.P.I., che si costituisce dall'intento di aumentare la sicurezza di bambini e ragazzi al fine di poter migliorare le qualità del loro sviluppo, inteso nel suo senso più ampio. L'Equipe di lavoro, un *team* multidisciplinare composto da professionisti provenienti da vari ambiti, tra cui insegnanti, educatori, operatori sanitari, assistenti sociali, psicologi, ha proposto pratiche di intervento da attivare con le famiglie definite "negligenti" per poter ridurre quanto possibile il rischio di maltrattamento dei bambini, ed il successivo allontanamento dal nucleo familiare.

Il Programma fin qui descritto vede la sua articolazione comporsi da quattro fasi, le quali saranno meglio illustrate e comprese nelle pagine che seguono, alla luce dei rimandi teorici.

⁹ <https://labrief.fisppa.it/> (ultima consultazione: 09/2023).

¹⁰ <https://www.minori.gov.it/it/il-programma-pippi> (ultima consultazione: 09/2023).

Gli attori istituzionali coinvolti condividono un sistema di collaborazione aperto a tutti, secondo la prospettiva del *welfare* educativo (Iori, 2018): utilizzando in modo diverso le risorse economiche e sociali a disposizione, e prevedendo la loro rigenerazione, “aiuteremo i figli della crisi a trovare ancora possibilità di futuro” (p.36). Ecco che prossimità e identità trovano diretto riferimento in P.I.P.P.I., dove professionisti, genitori e minori condividono e agiscono nel territorio della reciprocità e del riconoscimento identitario. Inoltre, viene riconosciuta la centralità dei genitori coinvolti, ognuno di loro infatti partecipa con gli operatori e prende parte attiva nelle scelte e nelle direzioni da perseguire: il concetto di *governance* diventa trasversale e unitario, allontanandosi dalla logica settoriale e separatista, entro cui indagare insieme i bisogni dei bambini, partecipare alle attività previste e individuare strumenti per comprendere meglio la propria situazione familiare. I genitori aiutano, sostengono e supportano i figli a diventare futuri cittadini: la famiglia si configura così luogo e tempo caratterizzante per l’infanzia, in cui sono presenti, tuttavia, momenti di inevitabile criticità. “Genitori non si nasce, si diventa!”¹¹: diventare genitori è anch’esso parte di un processo, e del Programma stesso, che si realizza nel *contunuum* di collaborazione e interazione tra le alterità coinvolte. Ne deriva che affiancare il minore nel contesto di vita della famiglia, prestando attenzione all’abitazione e all’ambiente in cui i soggetti sono inseriti, significa valorizzare le risorse e accompagnare il nucleo familiare nella costruzione di risposte positive, nonché competenze e strategie, in relazione ai bisogni educativi del bambino¹². Quanto proposto nel documento “*Orientamenti Interculturali*” (2022), redatto dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, trova riferimento normativo con l’emanazione della Legge n.285/1997¹³ *Disposizione per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza*, in cui gli interventi previsti sostengono una cultura della deistituzionalizzazione e della prevenzione dell’allontanamento del minore, aiutando la famiglia a riappropriarsi delle competenze parentali in ottica di responsabilizzazione rispetto al ruolo educativo, attraverso strategie di coinvolgimento e

¹¹ <https://labrief.fisppa.it/p-i-p-p-i/le-finalit%C3%A0> (ultima consultazione: 09/23).

¹² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (ultima consultazione: 07/2023).

¹³ https://www.lavoro.gov.it/documenti-enorme/normative/Documents/1997/19970828_L_285.pdf (ultima consultazione: 04/2023).

condivisione (Serbati, Milani 2013). Approcciarsi alla famiglia, in quanto organica al contesto sociale, significa individuare le istanze dei processi educativi che vedono famiglia e comunità come soggetti, che si formano e che si evolvono (Milani, 1999), nella misura in cui il processo di co-educazione prevede l'accompagnamento dei genitori nel processo, diventando un compito dello Stato, ovvero di tutti (Regioni, Province, Comuni, ASL). Particolarmente emblematiche sono le parole "legami sinergici", usate da Agostinetto (2023) per descrivere la connessione vigorosa che sempre più si auspica tra il settore pubblico e quello privato, tra le università e il mondo del lavoro, integrando saperi e strumenti.

I dispositivi di intervento che orientano l'agire delle molteplici figure professionali coinvolte si diversificano all'interno di P.I.P.P.I. in percorsi di educativa domiciliare (*home visiting*), gruppi di co-lavoro con genitori e bambini, collaborazione tra i servizi educativi per la prima infanzia, scuole, famiglia e servizi sociosanitari, famiglie d'appoggio e vicinanza solidale. Mobilitare il potenziale educativo delle figure parentali costituisce un'azione centrale per ogni società democratica che intende agire attivamente contro ogni tipo di disuguaglianza. Attraverso la partecipazione delle famiglie *in primis*, e quindi dei minori, alla cui base si trova il riconoscimento e la valorizzazione (nonché successiva attivazione) delle risorse interne ed esterne (attuali e potenziali), si permette alle figure genitoriali di rispondere in maniera costruttiva e positiva ai bisogni di bambini e ragazzi. La valutazione partecipativa e trasformativa (*VPT*) dei bisogni di ogni famiglia (Serbati, Milani, 2013) si rivela il metodo attraverso cui si costruisce il percorso di accompagnamento delle famiglie stesse.

Attraverso le parole di Agostinetto (2021) è possibile individuare il filo rosso che lega P.I.P.P.P.I. e le tematiche prese in analisi, nonché la rilevanza della questione interculturale: la potenzialità intrinseca dei soggetti coinvolti nel Programma e la possibilità di creare uno "spazio" (presidiato e tutelato)" (p.7) in cui l'incontro si trasforma in una relazione e permette di superare la chiusura delle alterità.

A conclusione del presente capitolo, è interessante ricordare che la dimensione del *well-being*, analizzata in maniera precisa da Bugno (2020) e ripresa nelle pagine seguenti, rientra all'interno del concetto ombrello che si interseca con dimensioni quali la resilienza e la speranza: il circolo virtuoso che caratterizza il Programma P.I.P.P.I. prevede il sostegno alla resilienza, che permette di incrementare la speranza, entro cui si realizza e

si promuove il benessere dei minori e delle loro famiglie. P.I.P.P.I. dunque si configura come un approccio pluridirezionale e collaborativo, orientato all'azione, dove la parola "intervento" è parte del suo acronimo rappresentativo. Non è un metodo e non intende esserlo, poiché non nasce per essere applicato, e di fatto non si applica, in maniera standardizzata, rigida, uniforme, tuttavia intende rispondere alle sfide che lo strutturano: mette in campo interventi flessibili e integrati nei quali il processo di interazioni sociali è centrale, con l'obiettivo di restituire dignità sia a bambini che ad adulti, sviluppando e rinforzando l'*empowerment* dei soggetti. L'ambizione che ha P.I.P.P.I. è quella di trasformare l'esistente, non di modellarlo, attraverso modo di agire che si orientano in maniera coerente con le teorie, creando un circolo virtuoso che obbliga le teorie e le pratiche ad un continuo ripensamento, secondo ogni trasformazione possibile. La dimensione interculturale si fa indispensabile interpretazione (Bugno, 2022) tra le realtà prese in esame e il sapere pedagogico. P.I.P.P.I. rappresenta un sodalizio tra l'analisi bibliografica condotta e le azioni progettate e realizzate dai professionisti coinvolti, ma è anche un'alleanza tra i soggetti territoriali all'interno di una dimensione ecologica che risulta educativa solo se considerata tale.

1.7 Famiglie e democrazia

In accordo con il percorso tracciato, l'orizzonte a cui tende l'educazione interculturale all'interno dell'oggetto di ricerca è la promozione della consapevolezza che i minori sono soggetti di portatori di diritti, e le iniziative progettate e programmate sono mirate alla promozione dell'agio - non solo a prevenire il disagio. La promozione dell'agio trova potenziale realizzazione nel nucleo familiare, il quale si trova però ad essere immerso nelle sfide della società odierna, a cui si è fatto riferimento sin dall'inizio del presente elaborato. Parlare oggi di famiglia significa mettere in evidenza le storie, le vicende umane, ma anche le identità e le culture che ne caratterizzano l'assetto. Macinai (2020) preferisce parlare di famiglie al plurale, in quanto sono "l'espressione varia e multiforme del pluralismo culturale che caratterizza l'irriducibile gamma di stili di vita, scelte e preferenze, valori e desideri, progettualità, credenze e saperi incarnati dai membri della società multiculturale" (p.91).

Se le relazioni familiari ci conducono verso la differenza culturale è importante avanzare delle precisazioni rispetto al tema della diversità, approcciato anche nelle pagine

precedenti, ora relativamente alla varietà culturale e biologica della famiglia. Ammettere la variabilità alla base della costituzione della famiglia stessa – non come un dato preconstituito storicamente – significa rinunciare al tentativo di restaurazione di un ordine definito tradizionale e preglobalizzato: “la pluralità delle famiglie mi rivela in maniera contundente la mia stessa diversità” (p.92).

All'interno dell'orientamento interculturale proposto, le diversità diventano un punto di vista privilegiato entro cui realizzare processi educativi, in rapporto ai minori e al loro *background* familiare. Il discorso interculturale però non trova realizzazione nell'azione di un'istituzione che opera in maniera unitaria, così come le questioni delle migrazioni non si possono affrontare solo attraverso le politiche migratorie, ma richiedono un intervento più diffuso (Nanni, Fucecchi, 2018; Fiorucci 2020). La proposta alternativa in chiave interculturale, che vede al centro il nucleo familiare in collaborazione con i servizi del territorio, ha luogo attraverso le politiche sociali, ma anche educative, abitative ed economiche. È necessario che l'Italia, in quanto Paese caratterizzato da processi di immigrazione¹⁴, assuma uno sguardo inedito rispetto ai soggetti di origine straniera, per considerarli portatori di diritti, e non più come portatori di bisogni (Sardelli, 2013). In particolare, lavorare con le famiglie con *background* migratorio significa allontanarsi dalla retorica e sviluppare democraticamente il dialogo interculturale e prevedere una simmetria tra cittadini, siano essi migranti o meno. Per assumere una prospettiva di co-educazione Fiorucci (2020) individua alcuni interventi, dotati di particolare rilevanza se finalizzati al lavoro con le famiglie, rintracciabili anche in P.I.P.P.I.:

- valorizzazione del patrimonio linguistico-culturale dei soggetti portatori, entro cui si trova la differenza culturale come risorsa in quanto socialmente costruita nell'interazione sociale;
- fare in modo che anche i bisogni formativi e culturali dei migranti siano visibili, non solo per i bisogni di primo livello (ovvero l'accoglienza), ma anche rispetto all'orientamento scolastico, formativo e/o professionale delle seconde generazioni;

¹⁴ https://webpub.istat.it/sites/default/files/pdf/Storia_demografica_Italia_4.pdf (ultima consultazione: 07/2023).

- incrementare la rete di collaborazione e condivisione tra le varie istituzioni (scuole, centri di educazione per gli adulti, associazioni).

La competenza interculturale richiede allora un impegno costante e interistituzionale attraverso processi di *lifelong learning* dei soggetti e della comunità. La continuità educativa si muove parallelamente ai contesti che mutano costantemente, entro i quali mutano gli assetti familiari e le relazioni tra genitori e figli (Balsamo, 2003). Il processo di cambiamento e ridefinizione di sé che coinvolge le famiglie con *background* migratorio, rappresenta un confine sottile di realtà che coesistono: sono presenti tensioni ambivalenti, scrive Balsamo, verso il paese d'origine e il paese di residenza, laddove lo sviluppo del bambino richiede stabilità e sicurezza, sono presenti elementi di provvisorietà ed incertezza. Entro tale ambivalenza situazionale una strategia che si rivela efficace da adottare è quella di mediare che “nel senso più ampio del termine, significa avvicinare, facilitare il contatto, includere, favorire l'interazione e lo scambio, promuovendo opportunità equivalenti nel rispetto delle diversità” (Favaro, Fumagalli, 2004, p.19). Per tale motivo in letteratura si sostiene che

l'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondo culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza e affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p.618).

La responsabilità dell'educazione dei bambini diventa corresponsabilità, evitando di cadere nel rischio di voler formare dei genitori perfetti per dei bambini perfetti (Milani, 2021). La responsabilità educativa diventa corresponsabilità condivisa, in modo particolare, rispetto all'assunzione di un approccio collaborativo che permette agli operatori di interpretare il rapporto con la famiglia non come un ostacolo, bensì come un'area privilegiata di lavoro – per quanto caratterizzata da difficoltà – in cui è possibile intervenire concretamente all'insegna di prassi significative. I servizi che operano in tale direzione intervengono in quelle situazioni in cui l'ambiente socio-familiare è

caratterizzato da povertà educativa ed economica, fattori di vario genere che incidono sullo sviluppo socio-emotivo e cognitivo dei minori, tra i quali disagio, trascuratezza, negligenza e scarse reti relazionali extra-familiari (Pandolfi, 2020). Questi fattori vengono presi in analisi durante i seguenti capitoli, in relazione all'analisi dei dati del Programma.

Il circolo del vantaggio sociale che si intende promuovere, non si rifà all'idea di "capitale umano", poiché è strettamente legata al concetto di valore economico, inteso come compito e fine cui le istituzioni (famiglia e scuola) e la società devono raggiungere¹⁵. Rispetto a questo termine infatti, Sen (1992) avanza una critica: il concetto di capitale umano vede l'uomo come ridotto a mezzo, e ciò non è sostenibile nella prospettiva presa in esame, per cui ne ribalta la prospettiva preferendo considerare l'economia come mezzo. Il circolo del vantaggio sociale è una rappresentazione di tipo circolare che permette lo sviluppo di capacità, che l'autore definisce *capabilities*¹⁶ (Sen, 1999), non inteso come il prodotto di determinate condizioni socioeconomiche, quanto ciò che ne deriva dall'espansione delle libertà fondamentali di cui godono le persone. Per tale motivo, sarebbe maggiormente opportuno secondo Sen parlare di "crescita" piuttosto di sviluppo umano, poiché richiama inevitabilmente quello economico. Ecco che lo sviluppo del potenziale – anziché capitale – umano si inserisce all'interno dell'educazione familiare unitamente al supporto dell'equipe multidisciplinare, verso la rimozione degli ostacoli che impediscono la piena crescita della persona umana, in cui si trova riferimento nell'Articolo 3 della Costituzione italiana¹⁷. E come sostiene a tal proposito Milani (2021) la Costituzione non ha potere in sé; tuttavia, sono i cittadini a darle potere, per cui la promozione del cambiamento è possibile attraverso l'impegno di tutti i soggetti, verso la realizzazione dei diritti e della democrazia.

¹⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32013H0112> (ultima consultazione: 07/2023).

¹⁶ https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:5b8a1858-c28f-47c0-9a6e465358893a01/download_file?file_format=application%2Fpdf&safe_filename=gprg-wps-032.pdf&type_of_work=Working+paper (ultima consultazione: 07/2023).

¹⁷ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3> (ultima consultazione: 04/2023)

Infatti, la democrazia non può funzionare senza un basilare senso di solidarietà, che trova le sue fondamenta nella convinzione di appartenere alla medesima comunità. La comunità in questo senso è intesa come comunità educativa (ed educante) e le relazioni che intercorrono fra essa. Ed ecco che ritorna l'importanza del riconoscimento: percepirsi e considerarsi come comunità, in cui tutti i soggetti sono riconosciuti come membri che la costituiscono, che si realizza la democrazia come bene comune per l'Altro, e quindi per sé stessi. Bambini e genitori, insieme ai professionisti che operano con loro, diventano "pontieri" nella promozione, nella prevenzione e nella protezione dalle situazioni di vulnerabilità contestuale, ambientale e situazionale. Infatti, al termine *welfare* Sen (1991) predilige il termine *well-being*, il quale si riferisce ad espressioni quali "star bene" o benessere": il concetto di *flourishing life*, "vita fiorente" riguarda proprio la fioritura delle qualità e delle capacità umane. Attraverso la sua critica, il tentativo offerto da Sen è di dar conto della pluralità delle dimensioni del bene umano, nonché della pluralità dei contesti in cui si realizza, discostandosi dal benessere economico di tipo utilitaristico e puramente quantitativo. Il superamento del paradigma dell'*homo economus* permette così di mirare alla promozione del bene personale e collettivo, in accordo con il paradigma ecologico di Brofenbrenner (1979). L'obiettivo è quello di "evitare di frammentare la situazione del bambino/ragazzo e della sua famiglia in tanti "pezzi" " (Pandolfi, 2020, p.139). Il lavoro di rete si propone di superare la frammentazione settoriale delle vite dei minori, poiché esse – così come i contesti d'azione – non sono separate ma costituiscono un *unicum* multidimensionale.

In questa prospettiva, il *framework* dell'incontro con l'alterità non appare più così lontano dalle esperienze quotidiane dei singoli, ma è possibile considerare svariati e molteplici interventi di vicinanza solidale e prossimità, in cui servizi, famiglie e singoli costruiscono reti sociali. La democrazia diventa così partecipativa e si trasforma in emancipazione, ed ecco che emerge la necessità di prendere consapevolezza rispetto al proprio operare, pedagogicamente orientato. In altre parole, "l'intercultura si configura [...] come continua interazione dinamica di tempi, spazi, valori, tradizioni, visioni che proprio in questo confronto a volte conflittuale sanno rigenerarsi" (Milan, 2020, p.169), è uno spazio sovversivo quando accoglie e affronta le diverse forme di vulnerabilità, supportando i singoli a (ri)scoprire risorse personali e comunitarie, attraverso esperienze dialogiche e partecipative.

Sulla base delle argomentazioni fino a qui condotte e sostenute, è possibile introdurre il capitolo successivo precisando che l'educazione interculturale non è un tipo particolare di educazione, non è una sottodimensione da inserire all'interno di una macroarea, non riguarda solo gli stranieri o coloro in situazioni di vulnerabilità, ma è rivolta a tutti: il filo rosso che orienta il lavoro interculturale è costituito dal percorso pedagogico da attuare, affinché nessuno si senta straniero. In accordo con quanto sostenuto da Agostinetto (2022), emerge il significato più profondo delle parole "educare" nella direzione interculturale: "aprire l'educando alla capacità di accoglienza dell'altro da sé" (p.167), laddove tale attitudine umana risulta complessa e allo stesso tempo necessaria. In altre parole, la difficoltà educativa può diventare "generatrice" (Agostinetto, Bugno, 2020), essere una risorsa per pensare ad un punto di vista non ancora pensato, considerare un intervento ancora non attuato, legando così pratica, riflessione e ricerca, come si vede nel Programma P.I.P.P.I..

In conclusione, il contributo che si intende sostenere è sinteticamente il seguente: la strategia finalizzata alla promozione dei bisogni – educativi – dei soggetti si iscrive nella realizzazione di un progetto di vita, eminentemente sociale, che si rivolge al futuro e si fonda sulla vita comunitaria, supera l'ottica dell'emergenza per orientare le pratiche interculturali affinché siano sostenibili a lungo termine.

Capitolo 2

Il Programma P.I.P.P.I. attraverso la lente interculturale: un approccio multiprospettico

In questo capitolo viene presentato il Programma P.I.P.P.I. nelle sue caratteristiche e nella sua composizione, in stretta relazione alle implicazioni di natura pedagogico-educativa che si collocano nell'ambito interculturale. In quanto approccio multidisciplinare e multidimensionale orientato all'azione, nel quale la parola "intervento" unisce a sé ricerca e pratica, famiglie e operatori sono attori mutualmente coinvolti all'interno del Programma. Nelle pagine che seguono si fa diretto riferimento al concetto di vulnerabilità, il quale assume per un'inedita accezione terminologica, quella di condizione potenziale. Il discorso interculturale trova in P.I.P.P.I. adeguato riferimento attraverso concetti quali pluralizzazione, eterogeneità e intersezionalità (Zoletto, 2020), inoltre l'acronimo intende rappresentare nel senso più ampio possibile la resilienza, risorsa di tipo processuale che viene promossa in direzione positiva (Milani, 2021). La chiave di lettura, che accomuna i temi presentati nel presente capitolo, è la caratteristica potenziale di trasformazione e contro bilanciamento delle esperienze di avversità che interpella ogni individuo. La prospettiva che il Programma P.I.P.P.I. veicola, e su cui si sviluppa nelle diverse edizioni, è quella di creare nuove prospettive per favorire situazioni di resilienza per genitori e minori, la cui finalità è quella di promuovere la più alta qualità educativa e relazionale delle famiglie e del loro ambiente (Milani, 2022). Entro tale Programma, come viene esplicitato nelle Sezioni de *Il Quaderno di P.I.P.P.I. (2022)*¹⁸, la dimensione della vulnerabilità si trasforma in uno spazio di speciale opportunità, dove si integrano saperi e servizi, in un clima di collaborazione e co-partecipazione. Durante

¹⁸ <https://www.padovauniversitypress.it/it/publications/9788869383403> (ultima consultazione: 11/23).

l'articolarsi del presente capitolo vengono indagati i molteplici aspetti del Programma, ai fini di introdurre l'oggetto d'analisi che viene illustrato nel capitolo successivo.

2.1 Che cos'è P.I.P.P.I.: attori, soggetti e protagonisti

Il Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, denominato sinteticamente Programma P.I.P.P.I., è il risultato di un innovativo paradigma (Milani, 2022) che nasce alla fine del 2010 - e si avvia nel 2011 - dalla collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova (LabRIEF), il territorio nazionale e i servizi sociali, nonché di protezione e di tutela dei minori. A partire dall'approvazione del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza nel 2021* (PNRR)¹⁹ il Programma P.I.P.P.I. viene riconosciuto come un *Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS)*. Tale definizione trova preciso riferimento nel documento redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali relativo al *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali (2021)*²⁰, in cui si sostiene che l'acronimo *LEPS* è finalizzato a

rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile, sicuro, protettivo e “nutriente”, contrastando attivamente l'insorgere di situazioni che favoriscono le disuguaglianze sociali, la dispersione scolastica, le separazioni inappropriate dei bambini dalla famiglia di origine, tramite l'individuazione delle idonee azioni, di carattere preventivo che hanno come finalità l'accompagnamento non del solo bambino, ma dell'intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità, in quanto consentono l'esercizio di una genitorialità positiva e responsabile e la costruzione di una risposta sociale ai bisogni evolutivi dei bambini nel loro insieme (scheda 2.7.4, p.65).

Tale implementazione del Programma ha permesso di ampliare il raggio d'azione e i soggetti coinvolti, per promuovere un agire integrato fra ambiti, famiglie e operatori.

L'obiettivo condiviso da istituzioni ed enti trova riferimento normativo nel contesto nazionale e internazionale, in particolare si situa all'interno dell'Agenda 2030²¹ per lo

¹⁹ <https://www.italiadomani.gov.it/it/home.html> (ultima consultazione: 11/23).

²⁰ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/pagine/leps> (ultima consultazione: 12/2023).

²¹ <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultima consultazione: 11/2023).

Sviluppo Sostenibile, cui direttamente coinvolti sono i seguenti obiettivi: povertà zero (n.1), istruzione di qualità (n.4), ridurre le disuguaglianze (n.10), pace, giustizia e istituzioni forti (n.16). A partire da tali punti, è possibile attribuire un ulteriore significato alla nozione di “supporto alla genitorialità”: infatti, non si tratta limitatamente ad interventi rivolti ai genitori e alla loro azione, ma alla costruzione condivisa di interventi di prevenzione secondo una prospettiva ecologica. In altre parole, si tratta di attivare, e anche di riattivare, risorse presenti in tutti i soggetti coinvolti, così come risorse presenti nel territorio di riferimento e nelle varie istituzioni. Entro questa prospettiva, l’orizzonte imprescindibile è la comunità.

Nel documento “*Il Quaderno di P.I.P.P.I.I – Sezione 01*” (2022) si illustrano le composizioni del Programma. La sua articolazione si snoda in quattro fasi, di seguito spiegate, che non sono state e non sono intese come consequenziali e separate rigidamente tra loro, ma prendono forma dalla connessione reciproca e dal legame di circolarità e ne genera uno sviluppo innovativo. La prima fase vede una pre-valutazione svolta dall’Equipe multidisciplinare insieme alle famiglie al fine di completare un lavoro di *pre-assessment* riguardo l’ambiente familiare stesso, la sua organizzazione interna ed esterna e lo sviluppo del bambino, potendo così individuare un livello di rischio di allontanamento del bambino. La seconda, prende avvio in seguito all’avvenuta conferma da parte delle famiglie coinvolte circa la partecipazione e prevede strategie di valutazione e progettazione, le quali prevedono la partecipazione attiva dell’Equipe e delle famiglie e dei figli. Segue il terzo stadio, che si focalizza nella realizzazione del Programma, prevedendo quattro principali tipologie di dispositivi, di seguito elencate:

- Interventi di educativa domiciliare assieme alle famiglie coinvolte, al fine di supportare i genitori, migliorare le relazioni genitori-figli e lo sviluppo dei bambini;
- Partecipazione ai gruppi di genitori e bambini tra i quali incontro settimanali o quindicinali durante i quali viene svolta l’attività di sostegno alla genitorialità e le attività correlate;
- Collaborazione tra le scuole e le famiglie e i servizi sociali;
- Famiglie d’appoggio, nonché aiutanti volontari locali che offrono aiuto concreto alle famiglie.

La durata del Programma per ognuna delle famiglie coinvolte è di un periodo di diciotto mesi.

Si giunge così al momento conclusivo previsto: la valutazione *ex-post*. In questa fase il fine è quello di individuare e stabilire se la Famiglia Target debba o meno proseguire con la partecipazione al Programma, oppure si prevede il ritorno alla presa in carico dei servizi individuati. A questo punto è fondamentale precisare le caratteristiche dei soggetti della Famiglia Target: si tratta bambini/e e ragazzi/e e dalle rispettive figure parentali di riferimento (a cui viene posta particolare attenzione alle famiglie con bambini in età 0-3 anni), dove si sono create condizioni di difficoltà concrete e consistenti (Milani, 2022) per cui non è pienamente possibile soddisfare i bisogni evolutivi dei minori. Quando si parla di bisogni evolutivi, specifica l'autrice, si fa riferimento ad una dimensione olistica che include il piano fisico, affettivo, psicologico, ma anche educativo e materiale. Gli interventi di accompagnamento alla genitorialità che vengono in seguito predisposti possono rivolgersi a bambini e famiglie che sono agli inizi di un tale percorso, così come a coloro che hanno già affrontato un percorso analogo. Ancor più nello specifico, l'autrice sintetizza le situazioni di vulnerabilità che coinvolgono i minori in circostanze di avversità, e sono le seguenti: famiglie che hanno esperienze di storie di migrazione complesse e che necessitano di cura particolare, al fine di avviare un percorso di inclusione sociale; bambini con disabilità che vivono in famiglie che faticano a rispondere ai loro bisogni di sviluppo o che hanno sperimentato forme di maltrattamento; minori che vivono in famiglie in cui uno o entrambi i genitori hanno problematiche di consumo o abuso di sostanze o altre dipendenze e/o in cui uno o entrambi i genitori hanno problematiche legate allo stato di salute psicofisica; famiglie per cui è in corso un progetto di allontanamento dei figli, a cui segue l'individuazione delle condizioni per prevedere un programma di riunificazione familiare. Entro tale prospettiva, i genitori partecipano attivamente nelle varie fasi del Programma insieme agli operatori, sperimentando così il concetto di *governance*, precedentemente richiamato. La partecipazione attiva dei diversi soggetti coinvolti viene rappresentata attraverso il dispositivo "*Il Mondo del Bambino*", nonché un modello bioecologico dello sviluppo, che viene illustrato nel dettaglio nel paragrafo 2.7.

All'interno di queste dinamiche diversificate acquista valore l'interprofessionalità (Pandolfi, 2020) dell'équipe per stabilire e condividere logiche e metodi di lavoro,

permettere la circolarità delle informazioni, chiarire compiti e competenze ed esplorare punti di vista. Il Programma, alla luce di quanto detto e delle parole di Pandolfi, permette di coniugare il rigore metodologico, che significa agire consapevolmente attraverso criteri e strumenti precisi, la specificità pedagogica, in quanto prospettiva rivolta al futuro e al possibile (orizzonte della resilienza) e la partecipazione, nonché diritto di bambini, ragazzi e famiglie.

Inoltre, un particolare contributo viene dall'Università di Padova, la quale ha previsto e predisposto uno strumento condiviso di valutazione e progettazione on-line che prende il nome di *RPMonline*²² (acronimo che riassume la denominazione estesa: Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio). Inoltre, *RMPonline* è lo strumento che ha reso possibile lo sviluppo dell'analisi che andrà a svilupparsi nel capitolo seguente. Tale strumento, che nasce nel 2010 e che si affianca a P.I.P.P.I. l'anno seguente, vuole essere una metodologia capace di coniugare diversi tipi di funzionalità rispetto alle informazioni indagate, al fine di poter rendicontare efficacemente interventi ed azioni.

A questo punto, (ri)emerge centrale l'idea di relazione, che abbraccia ed include tutti i livelli dell'ecosistema. Le relazioni interpersonali tra bambini e adulti, famiglie e professionisti, servizi ed istituzioni permettono al lettore di comprendere la sistematicità di P.I.P.P.I., dove ognuno concorre alla creazione di contesti ambientali di prossimità (Milani, 2021). Le finalità entro cui si muovono gli attori coinvolti nel Programma, sostiene l'autrice, intendono modificare il processo delle interazioni sociali per migliorare il benessere delle persone umane.

In seguito alla descrizione del Programma, di carattere strutturale, nel corso delle prossime pagine si intende determinare le direzioni della sua messa in pratica, in accordo con le finalità e con l'intento di coniugare processualmente teoria e pratica.

2.2 Orientamenti e finalità del Programma

A partire dal presupposto che l'infanzia rappresenta il periodo fondamentale per la crescita del bambino, sia dal punto di vista psico-fisico sia dal punto di vista socioculturale, consideriamo questo tempo come una preziosa opportunità in cui essi

²² <https://asit.unipd.it/attivita/sistemi-informativi/applicazioni/applicazioni-ricerca/rpm> (ultima consultazione: 11/ 2023).

sperimentano sé stessi e il mondo. Parimenti, esplorare la dimensione dell'ambiente circostante, fare esperienze, imparare e imparare a sbagliare, forniscono alla crescita una connotazione privilegiata, in cui i genitori aiutano, sostengono e supportano i figli a diventare futuri cittadini di quello che oggi viene definito villaggio-mondo. La famiglia, si è detto, essere luogo e tempo rilevante per l'infanzia, in cui vi sono anche momenti di criticità. I concetti di crescita e di benessere, che si intrecciano in P.I.P.P.I., sono alla base dell'esercizio della cittadinanza, nonché diritto e dispositivo che rende possibile la relazione e si realizza in essa.

Nello specifico, lo scopo del Programma è quello di garantire ad ogni bambino il diritto di un'analisi della propria situazione familiare, secondo standard di qualità – quali l'ascolto e la conoscenza reciproca tra famiglia e servizi -, e un progetto di intervento che agisca in maniera coordinata e pertinente ai bisogni individuati nella fase di analisi che lo precede, secondo una prospettiva di concreta possibilità di realizzazione, sia per le modalità scelte sia per i tempi previsti. Questo avviene secondo una modalità duplice (Milani, 2021): da una parte si tratta di realizzare un modello di intervento preventivo con le famiglie in situazione di negligenza al fine di migliorare l'appropriatezza degli interventi, parallelamente, i soggetti coinvolti costruiscono una comunità di pratiche e di ricerca nei servizi del territorio nazionale, con lo scopo di assicurare livelli di efficacia e qualità attraverso dei percorsi di valutazione che siano scientificamente riconoscibili. Ciò permette di non limitare le azioni previste, poiché gli interventi sono considerati e attuati *in itinere* all'interno di un *empowerment* territoriale, nonché una rete sistemica a declinazione sociale.

La quarta lettera dell'acronimo indica la parola "istituzionalizzazione", come si è detto in precedenza, e la sua prevenzione, indicata dalla terza lettera del nome del Programma, trova le sue fondamenta nella Legge 149/2001²³. La prevenzione dell'istituzionalizzazione dei minori riguarda le forme di difficoltà e complessità insite nelle pratiche dei servizi sociali, tra cui i tempi burocratici e i loro relativi ritardi, l'informazione poco efficace perché scarsa o imprecisa, coordinamenti tra le parti non adeguati e poco proficui, etc. Lo scopo del Programma, nonché quanto normato dalla Legge 149/01, è quello di garantire ad ogni minore il diritto di essere educato nell'ambito

²³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/04/26/001G0206/sg> (ultima consultazione: 11/2023).

familiare, laddove possibile, e/o prevedere interventi di sostegno e aiuto in collaborazione con gli enti locali e la comunità. Tale diritto, si precisa, è assicurato ad ogni minore senza distinzioni di sesso, età, etnia, lingua, religione e identità culturale, poiché parte fondamentale del processo decisionale nella costruzione dell'intervento. Promuovere la genitorialità positiva aiuta a definire dei percorsi realistici, sostenibili ed efficaci, coerenti con le risorse e concretamente utili nella vita quotidiana (Milani, 2021). Il diritto del minore ad essere educato, quanto più possibile all'interno dell'ambito familiare, necessita un'ulteriore precisazione: nella misura in cui i bambini si appoggiano e si affiancano ai genitori nel percorso di crescita, altrettanto i genitori per crescere e imparare hanno bisogno del medesimo supporto da parte di altre figure (altri genitori, insegnanti, professionisti sociosanitari, etc.). Ritorna il legame che conduce la presente analisi: la dimensione di autentica relazionalità, il dialogo, l'incontro con l'alterità. Le finalità di P.I.P.P.I. rappresentano l'evoluzione teorica delle pagine precedenti, in cui "la dinamica interculturale si fa compito e tempo educativo" (Agostinetto, 2022, p.157). Le parole dell'autore permettono di capire come gli interventi del Programma possono essere cambiamento profondo e significativo laddove vi è adesione ed interiorizzazione degli stessi da parte dei soggetti coinvolti. In altre parole, gli obiettivi implicano azioni educativamente orientate alla quotidianità delle famiglie, la quale è diversificata e sicuramente complessa, in quanto reale.

Inoltre, l'acronimo P.I.P.P.I. richiama alla mente il riferimento a Pippi Calzelunghe, personaggio rappresentativo ed emblematico in questa sede: una bambina che viveva da sola in una casa piuttosto rovinata, senza genitori né altri adulti o figure di riferimento. L'analogia tra il Programma e la bambina protagonista dell'omonimo romanzo scritto da Astrid Lindgren (1945), fa emergere la forza e l'allegria, nonché la capacità di resilienza dei bambini di fronteggiare difficoltà e situazioni familiari insolite. Pippi Calzelunghe è il simbolo che rappresenta il Programma P.I.P.P.I. e gli conferisce una nuova ed inedita configurazione: tali lettere vogliono ricordare a tutti i soggetti coinvolti che si intende "lavorare insieme per Promuovere Indipendenza Partecipando e Progettando Insieme"²⁴. Quest'ultima parola, parte di una nuova lettura dell'acronimo, diventa un concetto chiave, attraverso cui comprendere più profondamente la direzione orientativa del Programma:

²⁴ <https://labrief.fisppa.it/p-i-p-p-i/le-finalit%C3%A0> (ultima consultazione: 11/ 2023).

“nessun progetto educativo potrebbe prescindere da un’intenzionalità specificatamente orientata alla costruzione di reti di relazioni di qualità infra-contestuali ed extra-contestuali” (Perla, 2016, p.41). Emerge nuovamente il rapporto tra teoria e prassi, entro cui le finalità degli operatori coinvolti in P.I.P.P.I. si configurano come elementi di sfida e risorsa allo stesso tempo.

Il Programma si connota allora come un insieme di progetti, finalità, articolazioni che coinvolge molteplici soggetti e ha carattere di partecipazione e collaborazione, in cui si mostra il rapporto dialettico, in relazione ai concetti di reciprocità, alterità ed intercultura, presentati nel Capitolo Uno.

2.3 Pratiche a sostegno della genitorialità

Questo Programma, in quanto approccio multidimensionale, viene definito da Milani (2021) come una “forma aperta”, nel senso che Umberto Eco ha attribuito a tale concetto, più precisamente “un’opera che ha una struttura, ma non autonoma e chiusa in quanto aperta al contributo e all’interpretazione dell’altro” (p.218). Secondo tale definizione emerge il carattere dirompente di una serie di interventi che, in maniera flessibile ma integrata, hanno il fine di promuovere il circolo virtuoso che si trova al confine tra situazioni di vulnerabilità e di resilienza.

Dopo aver introdotto le specifiche del Programma, sono necessarie delle precisazioni che permettono una maggiore comprensione della direzione di questo Capitolo, nonché l’avvicinamento al successivo. Gli interventi di P.I.P.P.I., come si è detto, sono rivolti alla promozione del benessere dei minori e delle loro famiglie, ecco perché bambini e genitori sono considerati destinatari con singolari caratteristiche, che rimanda ad un’analisi terminologica più mirata.

L’evoluzione del termine “famiglia” mostra una nozione con un’accezione ampia, la quale può essere riferita al gruppo significativo entro cui un soggetto ha vissuto un’esperienza duratura di intimità, in cui è presente la dimensione di cura e dono e di legami affettivi solidi e duraturi, nei quali i soggetti coinvolti sono responsabili vicendevolmente (Milani, 2021). Entro tale significato, possiamo allora ritrovare anche concetti quali fratellanza, matrimoni o una scelta, poiché la sua natura varia a seconda delle relazioni tra i membri del gruppo. Il termine “genitorialità”, specifica l’autrice, fa riferimento alle funzioni che i genitori – laddove per genitore (biologico o di altro tipo)

si intende la persona che esercita la sua responsabilità nei confronti del bambino – svolgono per prendersi cura dei propri figli, in cui sono compresenti diritti e doveri. In particolare, Milani – richiamando Lacharité (Lacharité *et al.*, 2015) - pone in evidenza che il termine “genitorialità” sia un neologismo: “coniato nei contesti occidentali, quando i genitori sono divenuti soggetti di politiche pubbliche, quindi soltanto fra gli anni Cinquanta e Sessanta” (2021, p.65). Oggi, quando si parla di genitorialità, si fa riferimento a uno spazio sociale in cui sono coinvolte le istituzioni – siano esse formali, non formali o informali – e loro relativi dispositivi.

La prospettiva entro cui genitori e figli sono interconnessi, in particolare all’interno di P.I.P.P.I. in quanto modello ecologico, è quella dei diritti dei bambini: la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza²⁵ (Convention on the Rights of the Child – CRC) si costituisce dai principi e dai diritti che hanno per oggetto la soddisfazione dei bisogni fondamentali del bambino. La CRC è un documento approvato dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, in seguito ratificata dall’Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176²⁶. Tale Convenzione ONU si compone di 54 articoli, il suo testo è ripartito in tre parti, in cui sono rispettivamente:

1. enunciati i diritti (artt. 1-41);
2. individuati gli organismi preposti e le modalità per il miglioramento e il monitoraggio della Convenzione stessa (artt. 42-45);
3. descritta la procedura di ratifica (artt.46-54).

L’interesse per il bambino, centrale nella Convenzione appena citata e nel Programma P.I.P.P.I., e la comprensione della situazione in cui si trova con la famiglia, rimanda al concetto di “bisogno”, in questa sede ritenuto più adeguato e coerente rispetto a termini quali “problema” o “criticità”. La nozione di bisogno è pedagogicamente rilevante poiché intrisa di significati tipicamente caratteristici del contesto educativo: il bisogno è infatti relazionale, ancorato al qui ed ora e non è stigmatizzante. Si tratta di mettere in relazione i bisogni evolutivi del bambino, le capacità dei genitori di risponderci e le risorse disponibili, ponendo attenzione ai fattori di rischio e ai fattori di protezione dell’ecosistema familiare. I professionisti coinvolti in P.I.P.P.I., in accordo con i principi

²⁵ <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/> (ultima consultazione: 11/ 2023).

²⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/11/091G0213/sg> (ultima consultazione: 11/ 2023).

della CRC e l'orizzonte pedagogico, operano per promuovere il bisogno del bambino, nel via più ampio sviluppo psico-fisico e socio-contestuale, in maniera olistica.

In questo *framework* emerge inevitabilmente il concetto di “vulnerabilità”, che - in via potenziale – caratterizza i contesti, nonché le interazioni dinamiche tra gli individui e i contesti stessi. La nozione di vulnerabilità quindi non è riconducibile al singolo soggetto e, considerando la sua condizione di potenzialità, può essere contrastata attraverso pratiche e azioni di tipo preventivo e promozionale. (Milani, Ius, Serbati, 2013). Milani (2021) scrive a tal proposito:

la vulnerabilità è intesa come una condizione potenziale che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne ed esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali (p.182).

Come si evince dalle parole dell'autrice, il concetto di “vulnerabilità” procede con quello relativo alla capacità di azione, nonché di sviluppo dell'*empowerment*, potenza intrinseca e condizione costitutiva umana: la resilienza. La resilienza si configura come un processo relativo alle capacità degli esseri umani di trasformare, in varie forme e modalità, imprevisti, innovativi e lungo il corso della vita, le ferite in elementi fondanti per la costruzione della loro identità (Milani, Ius, Serbati, 2013). È stata definita, sostengono gli autori, una “parola-coro”, poiché non si riduce al concetto di resistenza, ma rappresenta un processo graduale di trasformazione, verso una direzione positiva, degli elementi di vulnerabilità in elementi di forza. Il Programma P.I.P.P.I. ha come finalità, in questo senso, individuare e costruire delle reti di sostegno per supportare i genitori – e le forme di *parenting* – per sostenere i fattori protettivi e controllare i fattori di rischio.

Ne consegue che il processo di resilienza non si costruisce in situazioni di solitudine e isolamento, ma alla sua base vi è piuttosto la relazione umana e la capacità di individuare le forze presenti in ogni attore. La resilienza si sviluppa laddove le relazioni supportive tra bambini e genitori (o altri adulti di riferimento) permettono di costruire abilità e capacità adattive e esperienze di tipo positivo (familiari, socio-culturali, ambientali). In altre parole, la resilienza è direttamente coinvolta nella interazione dinamica tra persone e contesto (Ius, 2020), che veicola processi di adattamento positivi dove sono presenti

delle avversità. Il concetto di resilienza, secondo le parole dell'autore, acquista il carattere sfidante, elemento tipico dei contesti educativi. Solo così, la genitorialità positiva e gli interventi appropriati di *empowerment* del ruolo parentale, si inseriscono all'interno dell'idea di comunitaria e positiva di educazione, nonché come pilastro e compito della società, ponendosi come una barriera che contrasta le diseguaglianze, promuove e difende la democrazia. La genitorialità positiva, in questo senso, non si afferma come un fatto privato, che riguarda solamente la vita intima delle famiglie, ma è il risultato di una relazione multifattoriale, che risente delle influenze sociali e contestuali. A partire da tali caratteristiche eterodirette che influenzano i rapporti minori-genitori, è fondamentale analizzare tempi e spazi di crescita di bambini ed adolescenti e saper cogliere le trasformazioni in atto.

2.4 L'agire educativo nei contesti eterogenei

Il percorso di accompagnamento alla genitorialità è allora inteso, alla luce dei riferimenti bibliografici presi in analisi, nonché all'oggetto d'indagine, un processo di intervento integrato e partecipato, in cui le risorse professionali, personali e ambientali, sono intrinsecamente interpellate. All'interno di questo approccio, le azioni di intervento dei professionisti non sono orientate ad insegnare ai genitori come esserlo – ammettendo così un implicito ruolo stabilito aprioristicamente -, ma ad imparare, di volta in volta, a (poter) essere genitori sempre migliori.

A partire da questa breve premessa, in accordo con quanto sviluppato fino a qui, il Programma P.I.P.P.I. assume rilevanza pedagogica poiché mette in luce elementi familiari e situazionali talvolta particolari, che si declinano secondo caratteri di pluralità, simultaneità e frammentarietà, richiamati da Zoletto (2020). Poiché come sostiene Macinai (2020) “la realtà si esprime attraverso declinazioni plurali e plurime” (p.91), lo scenario che viene a connotarsi è quello di un mondo che si creolizza, nella misura in cui l'eterogeneità emerge in determinati contesti socioculturali. In ambito educativo, la creolizzazione sembra rimandare necessariamente alla pluralizzazione, escludendo così le forme di tipo binario. E tale pluralizzazione, incontrando la rapidità e l'imprevedibilità con cui le diverse forme culturali entrano in relazione, sembra essere chiamata a rimanere declinata nella medesima maniera, includendo così anche la dimensione dell'instabilità. Il concetto di creolizzazione è descritto maggiormente attraverso delle metafore, tra cui

la più esplicativa è quella offerta dallo scrittore francese Glissant, ripresa da Zoletto (2020), il quale “ha osservato come [...] possa essere considerata come “il meticcio con il valore aggiunto dell’imprevisto”” (p.16): l’eterogeneità dei contesti culturali sembra essere destinata a mantenersi tale, portando con sé l’imprevedibilità e allo stesso tempo l’instabilità.

Zoletto (2020), a tal proposito, riprendendo il contributo dell’antropologo Hannerz, definisce il termine “creolizzazione” come “concrete e situate relazioni sociali che intercorrono fra i vari soggetti e delle varie dimensioni che entrano in gioco in tali relazioni” (p.17). Leggere i contesti educativi eterogenei odierni, secondo quanto si afferma, significa acquisire la capacità di analizzarli come contesti che si stanno creolizzando e poterne coglierne gli elementi potenziali, quali creatività, novità, vitalità, e i rischi latenti ma non improbabili, quali effetti di marginalizzazione e/o esclusione. Gli autori permettono di mettere in evidenza la duplice caratteristica che permea i contesti eterogenei: fortemente connotati dall’orizzonte di possibilità di connessioni socioculturali fra i gruppi già esistenti, non sono esenti dall’esposizione che potrebbe portarli a reazioni di chiusura. In virtù di quanto esposto, uno strumento pedagogicamente rilevante e prezioso che Zoletto propone è rintracciabile nel concetto di “internazionalità”, inteso come la modalità attraverso cui varie e molteplici dimensioni e modalità di relazione sociale interagiscono, e i relativi modi di formazione del soggetto (McCall, 2005). Ciò significa porre la lente d’ingrandimento sulle forme di discriminazione, con il rischio di cadere nel riduzionismo e forme di categorizzazione (sebbene quest’ultima non sia esplicita) e non comprendere la complessità situata. Per questo, è necessaria una precisazione: guardare ai singoli contesti e considerarli come la mera somma di aspetti discriminanti, può portare a sostenere che vi sia un’identità, anche se implicita, all’origine, da cui poi deriverebbero le altre. La definizione di “normalità”, in questo senso, non sarebbe altro che una concezione tanto tacita quanto insidiosa – afferma Zoletto - che si potrebbe assumere e conseguentemente cristallizzare. Dal punto di vista educativo e pedagogico, la domanda che muove l’agire del professionista è la seguente: come poter superare questa logica addizionale ed abbracciare, metaforicamente, un punto di vista alternativo? Ecco che la prospettiva dell’internazionalità ci invita a pensare le identità come qualcosa che si struttura in modo situato (Valentine, 2007). Le identità degli individui non sono riducibili a caratteristiche biologiche naturalmente precostituite o il

prodotto di una costruzione socioculturale: concetti abitualmente usati come quello di razza, classe, genere, provenienza non vengono più intesi come fissi, immutabili, ma rimandano a dimensioni plurali che si intersecano, talvolta si sovrappongono, continuamente. Secondo Bugno (2022) elementi quali creolizzazione ed intersezionalità tessono le interazioni interpersonali, ciò significa che le relazioni quotidiane sono intrecciate nel contesto sociale, e il contesto sociale, a sua volta, si struttura proprio a partire da tali interazioni. Sulla stessa linea, Zoletto (2023a) sostiene che l'approccio intersezionale, orientato da una consapevole attenzione pedagogica, può far nascere inedite prospettive "capaci di migliorare l'insieme delle azioni educative messe in campo dalle comunità educanti" (p.139). Parimenti, l'invito degli autori è quello di muoverci con attenzione nei contesti eterogenei, nei quali persone e situazioni sono tali in virtù del contesto stesso. Ciò che emerge dall'intersezione è connotato spazialmente e temporalmente, per cui vi sono variabili potenzialmente infinite che entrano di volta in volta in gioco. L'obiettivo dell'intersezionalità, e anche del presente elaborato, è quello di riuscire a leggere al plurale i contesti, in particolar modo quelli educativi, sapendo valorizzare elementi di identità e di differenziazione, poiché gli uni non escludono gli altri.

2.5 Prospettiva o prospettive?

Ciò che si propone di realizzare il Programma P.I.P.P.I. è offrire, quantomeno tentare di offrire, e condividere una prospettiva di sguardo innovativo, per decostruire le forme di pensiero dicotomico ed essenzialista, come sostenuto nel primo capitolo, in cui viene cristallizzata ed intrappolata la relazione con l'Altro, facendo così aumentare l'asimmetria che contrappone gli uni agli altri. L'approccio che Zoletto (2020, 2023b) ci propone di considerare è la prospettiva definita "critica postcoloniale", poiché intende superare l'opposizione, consolidata nei secoli, tra coloro che sono rappresentati e identificati come "colonizzatori" e coloro che subiscono la posizione dei primi, e per questo "colonizzati". Si tratta di prendere consapevolezza della dicotomia noi-altri e promuovere un atteggiamento critico verso noi stessi e le nostre modalità d'azione e di pensiero. La visione separatista tra Occidente e Oriente, non fa altro che consolidare ciò che viene definito da Sleeter (2010) "*them focus*": la tendenza a focalizzarsi solo sugli "altri", intenzionalmente connotati per le loro differenze, e sui loro punti di debolezza,

evidenziando così solo gli aspetti che consideriamo negativi e tacendo invece i loro punti di forza, sui quali dovrebbe invece basarsi l'intervento pedagogico. Il rischio conseguente a questa operazione impropria è quello di non poter cogliere gli elementi di compresenza, le sfumature dei percorsi identitari dei soggetti in formazione, e considerare la differenza individuata come integralmente legata alle identità, considerate statiche e già definite. Decostruire, in questa sede, assume un significato di apertura e rinascita: si tratta di rompere queste forme di pensiero rigide e polarizzanti e ricostruire una modalità d'azione critica e consapevole, capace di cogliere la continuità tra contesto e identità, tra vite e persone. “A partire dai punti di forza” (2020), titolo emblematico della recente bibliografia citata di Zoletto, è la direzione verso cui tende la progettualità pedagogica e l'invito di cominciare a considerare e riconoscere l'Altro proprio delle caratteristiche individuali, intrise di forza e potenzialità. E perché questo cambio di prospettiva sia possibile, è opportuno operare secondo un capovolgimento di sguardo rispetto ai contesti eterogenei e ad alta complessità. L'approccio inclusivo che si propone, non solo per i minori con *background* migratorio o per coloro che consideriamo in situazioni di particolare disagio, vuole essere uno sguardo nuovo che interpella tutti in un dato contesto. Partire dai punti di forza è possibile solo se si comprende che soggetti e contesti co-evolvono: famiglie, servizi, scuole, associazioni, comunità possono contribuire alla valorizzazione dei soggetti in formazione se considerati in relazione al contesto e ogni aspetto della vita quotidiana. Il capovolgimento di prospettiva, sia dal punto di vista teorico che pratico, si apre ad ulteriori prospettive e arriva a comprendere gli elementi di pluralità, simultaneità e frammentarietà precedentemente richiamati.

P.I.P.P.I., richiamando anche l'omonima bambina, si propone di agire secondo una prospettiva, o più prospettive, di tipo inclusivo per arrivare a garantire quel diritto sancito dalla già citata Legge 149/2001: migliorare le condizioni di vita del bambino, in armonia con la famiglia, significa non solo capovolgere lo sguardo ma anche aprirlo nella sua misura più ampia, fino a cogliere i punti di forza, a volte taciti o impliciti. Ecco che la competenza interculturale, tracciata nel documento “Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?”²⁷ del 2008, non viene descritta come uno stato fisso o come conseguenza diretta ad una formazione supplementare, ma come processo

²⁷ <https://www.fondazionecariplo.it/portal/upload/ent3/2/ICC%20Italiano.pdf> (ultima consultazione: 11/2023).

dinamico e continuo che prevede una spirale di apprendimento perenne e fortemente radicato nei contesti (*lifelong learning*).

Decostruire la propria visione della realtà per promuovere una costruzione alternativa partendo dai punti significa imparare ad assumere una prospettiva di “etnocentrismo critico” e assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenzialista (Fiorucci, 2020). A tal proposito Todorov, offre gli strumenti per decostruire un’errata interpretazione sulle identità collettive, nonché rispetto al “problema dell’Altro”. Nel testo *La paura dei barbari. Oltre lo scontro della civiltà* (2009), l’autore mette in evidenza come – in particolare dopo la caduta del muro di Berlino (1989) – non vi sono più blocchi ideologici e politici che si contrappongono, ma aree culturali di Paesi appartenenti alla stessa civiltà. Il suo punto di vista permette di avanzare alcune considerazioni rispetto al tema dell’identità: ognuno di noi possiede numerose identità culturali che si sovrappongono e che si intrinsecano, per cui ogni individuo è pluriculturale. Lo stesso prefisso “pluri” riporta all’eterogeneità dei contesti, che richiama a sé la pluralità di prospettiva a cui fa riferimento per decostruire il “*them focus*”. Insistere sul concetto di identità, rimandandola a concetti di separatezza e immutabilità, risulta a questo punto pericoloso: è un’illusione, perché ci promette ciò che non c’è, ci fa pensare di essere ciò che in realtà non siamo. Attraverso l’assunzione di una prospettiva educativamente interculturale, in accordo con quanto tracciato nel capitolo precedente, la parola “identità” può allora diventare un’aspirazione, lasciando in sospeso ogni definizione certa e ogni esito predeterminato, in cui identità fa binomio con diversità, aprendo la strada al concetto di alterità. Si tratta di decostruire, dapprima, ed in seguito ricostruire: a partire dall’analisi contestuale e dalle esigenze dei soggetti coinvolti, P.I.P.P.I. si sviluppa proprio da un progetto educativo che non può che basarsi sullo sguardo riconoscitivo. Cima (2019) sostiene che “nei percorsi di accompagnamento delle famiglie è importante accogliere la prospettiva della comunità di appartenenza e di non semplificare la molteplicità e la ricchezza delle differenze culturali presenti” (p.216). Sostanzialmente il Programma P.I.P.P.I. si basa su un approccio inclusivo rispetto a quelli che oggi sono contesti ad alta complessità socioculturale, e da questi, a partire proprio dai punti di forza, cerca di valorizzare delle prospettive di pensiero e di azione in cui promuovere il benessere delle famiglie. Se per Agostinetto (2022) si tratta di contrastare l’immagine valente, secondo Zoletto (2020) l’obiettivo è decostruire: allo stesso modo gli

autori supportano l'orizzonte delle prospettive – ancora una volta declinate al plurale – capaci di aderire alla realtà multiculturale.

Nondimeno, l'atteggiamento di non semplificazione permette a tutti i soggetti coinvolti in P.I.P.P.I. di cogliere una prospettiva inedita, nella quale professionisti, genitori e minori condividono e agiscono nel territorio della reciprocità e del riconoscimento identitario, dove soggetti e contesti co-evolvono insieme.

2.6 L'agire educativo: il lavoro di rete

Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*²⁸ redatto dalla Commissione Europea nell'ottobre del 2000 si specifica che vi sono tre ambiti, interconnessi, entro i quali si verifica l'apprendimento: formale, informale, non formale. Ciò che appare significativo, e che emerge nel Programma P.I.P.P.I. in tutte le sue edizioni e in particolare in quelle analizzate, è l'invito a considerare con il giusto peso l'apprendimento e l'educazione che avvengono nei contesti che non sono propriamente quelli formali. All'interno della prospettiva della *lifelong and lifewide education*²⁹ emerge la necessità di superare la visione sequenzialista della formazione degli individui (secondo la concezione del ciclo scolastico formale), per sviluppare l'integrazione tra le esperienze – potenziali – nella vita degli individui.

Ciò che accomuna le tre aree dell'educazione è il Sistema Educativo Integrato, discorso già avanzato alla fine del secolo scorso, si configura come una nuova frontiera: un processo multicomponenziale, multidirezionale, multidimensionale, sincronicamente e diacronicamente orientato (Ariemma, 2016). Attraverso questa lente trasversale diviene possibile “rispondere alla finalità pedagogica ultima dell'educazione formale, verso la quale è indirizzata ogni progettazione e ogni azione educativa” (p.69): l'educazione dell'uomo e del cittadino. Significa promuovere degli interventi pedagogicamente coerenti, capaci di promuovere punti di vista consapevoli rispetto ai doveri e ai diritti per diventare soggetti pienamente responsabili delle proprie azioni. Questo processo coinvolge genitori e minori coinvolti in P.I.P.P.I. e veicola un percorso di progressiva

²⁸ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2001-0322_IT.html?redirect#_part5_def1 (ultima consultazione: 11/2023).

²⁹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 11/2023).

emancipazione dal pensiero omologante ed omologato ad un pensiero divergente, affinché i soggetti siano in possesso di chiavi di interpretazione ed analisi della realtà e del contesto di vita in cui sono inseriti. La prospettiva precedentemente citata di Milan (2020), di configurarsi come “pontieri”, si esplicita proprio all’interno di questo luogo privilegiato in cui l’esercizio della democrazia è un bene comune e un compito condiviso. Così, la prospettiva dei vari contesti educativi si configura come un meta-contesto, rappresentando una dichiarazione di intenti in cui coordinare varie proposte educativo-formative.

Gli attori istituzionali (Stato, Regioni, Enti locali, Asl) sono mutualmente coinvolti in un sistema di collaborazione e responsabilità condivisa, in cui il territorio si fa rete e si trova ad affrontare “problemi veri” (Agostinetto, Bugno, Moretto, 2023). Attraverso tale prospettiva di *welfare* educativo, emerge la circolarità dei temi fin qui esposti, i quali trovano risoluzioni nello sviluppo progressivo che li richiama vicendevolmente.

Sulla base di quanto esposto, si afferma che P.I.P.P.I. promuove la dimensione democratica del benessere e dello sviluppo di genitori e figli con *background* migratorio, che si sono sentiti “altri” tra gli “altri”. Educatori, psicologi e le molteplici figure professionali coinvolti nel Programma, con attenzione e progettualità, coordinano lo spazio delle relazioni educative tra genitori e figli nelle dimensioni familiari.

Significative per l’analisi in oggetto, sono le *Linee di indirizzo nazionali per l’intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità*³⁰, individuate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nel 2017: il lavoro con i minori e le famiglie si realizza attraverso un percorso di accompagnamento educativo. Tale percorso si articola in diverse aree, nonché prevenzione, promozione e tutela, le quali non sarebbero possibili senza la collaborazione delle istituzioni coinvolte.

Il lavoro di rete emerge nel Programma, in particolar modo, attraverso la valutazione partecipativa e trasformativa, denominata sinteticamente con l’acronimo “VPT” (Serbati, Milani, 2013). È un metodo attraverso cui costruire percorsi di accompagnamento di famiglie e bambini, in cui ogni professionalità si riconosce vicendevolmente, dedicando le risorse comuni per comprendere i bisogni dei soggetti, ipotizzare un progetto di intervento, verificare e valutare ulteriori cicli d’analisi. Si può

³⁰ <https://www.minori.gov.it/it/minori/linee-di-indirizzo-nazionali-lintervento-con-bambini-e-famiglie-situazione-di-vulnerabilita> (ultima consultazione: 11/2023).

immaginare come un percorso a spirale in cui, ad ogni momento, sono presenti due fasi ante e post *VPT*: riflessione e negoziazione, azione. Le tre azioni che gli operatori coinvolti mettono in campo sono analizzare, valutare e progettare, in cui l'azione con la famiglia non è successiva ad esse ma le tiene insieme. In particolare, mentre si analizza, si sta intervenendo (si tratta di ascoltare e raccogliere informazioni di vita quotidiana dei singoli attori, osservando e documentando) e, mentre si interviene, si raccolgono informazioni che aiutano ad orientare l'azione. Tale ricorsività permette di calibrare gli obiettivi in termini di raggiungibilità degli stessi, in relazione alle risorse disponibili, i quali obiettivi diventano via via più definiti con la raccolta delle informazioni. Non solo, il metodo *VPT* intende perseguire una duplice finalità: rendicontativa, per accertare la conformità rispetto a quanto stabilito dal Programma, e formativa, tradurre i risultati in veri e proprio contesti di apprendimento (Milani, 2022). Inoltre, il lavoro di rete e l'aspetto dell'educazione permanente trovano diretto riferimento nella valutazione partecipativa e trasformativa in quanto esercizio della decisionalità e della partecipazione dei destinatari. Entro questi termini, la potenzialità della resilienza, a cui si è fatto riferimento fin dalle prime pagine, si traduce in effettive possibilità e capacità delle persone di prendere parte ai processi decisionali che le riguarda direttamente. Il metodo *VPT* produce potenziale trasformativo nella misura in cui crea, promuove e veicola effettive possibilità di partecipazione, e libertà di partecipazione, delle famiglie. Diventa così un'occasione di auto-valutazione per i partecipanti, che insieme ai professionisti, conoscono, raccolgono e interpretano aspetti non sempre palesi del vivere quotidiano. In particolare, nella Sezione 03 de *Il Quaderno di P.I.P.P.I. (2023)*, Agostinetto e Bugno evidenziano la difficoltà di utilizzare la *VPT* quando incontriamo una famiglia con un altro *background* culturale, poiché l'assunzione di un atteggiamento non adeguato potrebbe pregiudicare la possibilità d'incontro. Un primo ostacolo è dato dalla diversità culturale, unitamente ad una visione "oggettuale" della stessa cultura. In accordo con le tematiche sviluppate nel primo capitolo, gli autori sostengono che sono le persone con alterità culturali ad incontrarsi, non le culture. Ed essendo la cultura frutto di questo incontro, nonché risultato dinamico del piano individuale e di quello sociale, la prospettiva è quella di adottare uno sguardo aperto, capace di ascoltare. In altre parole, P.I.P.P.I. costituisce uno spazio d'incontro, in cui il tempo diventa un elemento chiave:

tempo e spazio scandiscono la logica progettuale in cui bambini e genitori partecipano insieme all'Equipe multidisciplinare per costruire risposte coerenti e condivise.

Il Programma P.I.P.P.I., come si è detto, propone linee d'azione innovative nel campo del sostegno alle pratiche genitoriali vulnerabili, per realizzare un territorio d'incontro tra l'ambito della tutela dei minori e del sostegno alla genitorialità stessa. Questi presupposti hanno trovato solido riferimento anche nelle linee sviluppate dalla *Strategia Europea 2020*³¹, nella quale si intende promuovere una crescita sostenibile, intelligente e inclusiva, nonché mezzo per rispondere ai bisogni della cittadinanza e per interrompere il circolo dello svantaggio sociale.

Quanto sostenuto fino a qui, è mosso dall'intento di tracciare le buone pratiche di P.I.P.P.I., le quali integrano competenze e professionalità, ma anche documentazione, partecipazione e condivisione. Il lavoro d'équipe e il lavoro di rete sono intesi come veri e proprie opportunità, palestre per abbandonare soluzioni d'intervento preconfezionate e settoriali che non rispondono ai bisogni reali e concreti. Ecco che l'agire educativo condiviso e co-progettato diventa una premessa per poter spiegare, dapprima, e in seguito comprendere la rilevanza del *framework* teorico che sta alla base della presente indagine. Attraverso l'analisi, che di seguito viene illustrata, si intende mettere in evidenza il legame dinamico che intercorre tra il sostegno dello sviluppo delle famiglie vulnerabili alla garanzia di una più alta qualità educativa e relazionale, senza separarla dall'ambiente (familiare e sociale) in cui i soggetti si trovano, per contribuire al miglioramento dell'apprendimento scolastico dei minori, conseguentemente ad un'integrazione sociale presente e futura³². Il modello di riferimento è "*Il Mondo del Bambino*", che intende offrire supporto agli operatori, a partire dalle sue tre dimensioni fondanti che costituiscono lo sviluppo del bambino: i bisogni evolutivi, le risposte parentali che seguono a tali bisogni e i fattori ambientali. Di seguito il modello viene illustrato nelle sue componenti, dimensioni e relative sotto-dimensioni.

2.7 Un modello multidimensionale: "*Il Mondo del Bambino*"

³¹ <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/europe-2020-the-european-union-strategy-for-growth-and-employment.html> (ultima consultazione: 11/2023).

³² <https://www.regione.veneto.it/documents/10797/115880/quaderni+ricerca+sociale+45+PIPP/01bceb35-8d26-4683-9e6e-04a818f46858> (ultima consultazione: 11/2023).

Il *framework* teorico di riferimento, entro cui si realizzano progettazione e valutazione di P.I.P.P.I., è il modello bioecologico dello sviluppo umano (Brofenbrenner, 1979), e dal quale deriva il modello multidimensionale de “*Il Mondo del Bambino*” (*MDB*). Quest’ultimo è il risultato dell’adattamento italiano dell’esperienza del governo inglese che, durante gli Anni Novanta del secolo scorso, ha realizzato l’*Assessment Framework* del governo britannico durante gli Anni Novanta e dell’esperienza GIRFEC (*Getting It Right For Every Child*) realizzata dal governo scozzese (Milani, 2021). Il termine “bambino”, all’interno della denominazione di tale modello, viene utilizzato per indicare i bambini e le bambine, nonché i ragazzi e le ragazze, con un’età compresa tra 0 e 17 anni (persone minorenni). “*Il Mondo del Bambino*” si configura come dotato di una duplice identità:

- è un modello teorico di riferimento nella misura in cui intende favorire una comprensione di tipo olistico rispetto a bisogni e potenzialità di ogni bambino coinvolto, in relazione dalla famiglia e all’ambiente in cui si trovano. È una cornice entro cui riportare e connettere le diverse informazioni raccolte, i pensieri degli operatori e le proposte che sorgono *in itinere* dall’utilizzo dei vari strumenti;
- è un modello operativo perché accompagna gli operatori durante le azioni di analisi, progettazione ed intervento, e allo stesso tempo, è anche uno strumento in cui le voci di bambini e adulti – ma anche operatori stessi – diventano un contributo rispetto alla situazione iniziale.

Il *Mondo del Bambino* integra diverse teorie di riferimento e per tale motivo è definito metadisciplinare per eccellenza, Milani (2021) a tal proposito lo definisce “una terra di mezzo che favorisce il riconoscimento tra professioni e dimensioni, soprattutto quella clinica intorno a cui ruota il sanitario, quella della cura per l’educativo, quella del sociale per gli assistenti sociali” (p. 216). Ed è attraverso le parole dell’autrice che emerge nuovamente il tema del riconoscimento e si mostra come elemento fondante di P.I.P.P.I. e della presente analisi. Riconoscersi infatti significa saper vedere le cornici entro cui siamo parte, e allo stesso tempo quelle nelle quali si muovono gli altri.

Di seguito si illustra il modello (*Figura 1*) rappresentato graficamente:



Figura 1: LaBRIEF – Sezione 05 (2022) - Indicazioni operative: proporre il Mondo del Bambino.
Quaderno di P.I.P.P.I.

Tra le diverse dimensioni, dipendenti vicendevolmente, che compongono “*Il Mondo del Bambino*”, al centro della sua struttura vi è un triangolo equilatero, i cui lati corrispondono alle dimensioni fondamentali dei bisogni di sviluppo del bambino, le relative risposte fornite dai genitori oppure da altre figure che se ne prendono cura, e dei fattori familiari e ambientali che influenzano – inevitabilmente – la risposta che segue tali bisogni. All’interno del triangolo equilatero vi è un cerchio che riporta la scritta “Me stesso”: quest’immagine intende mettere in rilievo l’importanza di mettere il bambino al centro, ponendo il focus sul suo mondo, il suo sviluppo e il suo benessere. L’idea che il bambino si trovi in una posizione di centralità rispetto alla raffigurazione del modello è molto significativa. Attorno a questo cerchio, rimanendo all’interno del triangolo, è presente una scritta circolare che intende riassumere e focalizzare l’orizzonte di senso dello strumento e del Programma P.I.P.P.I.: “di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo”. La circolarità di questa frase non permette solamente di individuare le tre dimensioni del triangolo, ma è possibile coglierne la relazione spazio-temporale e la loro influenza reciproca, poiché può essere letta a partire

da ciascun lato e ricorda che il percorso in cui bambini e famiglie sono accompagnati si realizza attraverso le connessioni dei tre lati. Inoltre, la scritta presenta un'ulteriore peculiarità, che diventa pedagogicamente rilevante nel corso di questo elaborato: può essere letta come un'affermazione oppure come una domanda, e questa duplice possibilità ricorda l'apertura relazionale e ricorsiva che sta alla base del Programma stesso. Può essere intesa come un'affermazione se considerata dal punto di vista del bambino che sostiene "ecco di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo", facendo riferimento diretto ai diritti dei bambini di crescere in un ambiente che sia in grado di rispondere a bisogni e necessità (talvolta non espressi), in relazione al ruolo chiave che gli adulti svolgono per la soddisfazione di tali bisogni. Può essere intesa come una domanda quando viene interpretata come "di che cosa ho bisogno per crescere da chi si prende cura di me nei luoghi in cui vivo?". In questo interrogativo non solo emergono i bisogni del bambino che può portare la sua voce all'attenzione e all'ascolto degli adulti, ma porta con sé anche desideri, aspirazioni, punti di vista, obiettivi che permettono di aver maggiore conoscenza del minore e poter rispondere in maniera più adeguata all'interrogativo posto.

Attorno al triangolo equilatero e al cerchio al suo interno, nonché alla frase appena illustrata, sono presenti diciassette sottodimensioni: come riporta l'immagine, ve ne sono sette dal lato del Bambino, cinque nel lato dei Genitori e cinque nel lato dell'Ambiente. Queste sottodimensioni sono rappresentate da degli spazi colorati, nei quali sono inscritte delle voci che intendono richiamare – sinteticamente e quasi istantaneamente - i contenuti di riferimento. Gli operatori dispongono di tre versioni (versione bambino, versione operatori, versione vuota) a seconda degli obiettivi di ogni incontro. Inoltre, gli operatori hanno a disposizione la Guida a "*Il Mondo del Bambino*", attraverso la quale possono prendere in considerazione i contenuti delle sottodimensioni.

Il triangolo, come riporta la Sezione 05 de *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, è uno strumento che ha il fine di conoscere e comprendere il minore durante la sua personale esperienza di crescita, allontanandosi dallo scopo di racchiudere il bambino o il ragazzo in categorie precostituite. La Sezione 05 inoltre vuole precisare che il triangolo è uno strumento capace di ricchezza nel suo utilizzo, poiché il suo impiego è flessibile coerentemente al percorso che famiglie e protagonisti stanno facendo insieme. È prezioso, in quanto versatile e adattabile ai contesti: il Triangolo permette di sviluppare cornici

narrative e promuovere narrazioni, costituisce una mappa per tracciare le strade da esplorare, è allo stesso tempo uno strumento di mediazione entro cui le relazioni nascono e possono svilupparsi. Ecco che tale modello multidimensionale è una vera e propria occasione per porsi attraverso un atteggiamento di apertura e ascolto.

A questo punto, è doverosa un'ulteriore precisazione rispetto alla struttura del triangolo equilatero e dei relativi lati, i quali non sono stati assegnati in maniera arbitraria o casuale rispetto ai contenuti. L'immagine triangolare si fonda sul lato dell'ambiente in cui il bambino vive, rappresentato dal colore verde, nonché la base necessario su cui sviluppare gli altri due lati. Infatti, il lato dei bisogni di sviluppo del bambino (raffigurato di colore azzurro) e il lato delle risposte dei genitori o delle figure che si prendono cura del bambino (raffigurato di colore lilla) si trovano disposti verticalmente l'uno di fronte all'altro, appoggiandosi vicendevolmente, per comunicare – anche visivamente – l'importanza dell'impegno da parte di tutti i diversi attori. Concentrarsi solo su un lato è un rischio che è opportuno evitare: un errato bilanciamento delle risorse presenti in un solo lato porterebbe ad una conseguente deformazione della forma originale che invece si tenta di mantenere e stabilire continuamente. Sulla base di questa immagine, l'approccio sul quale si basa P.I.P.P.I. è allora il tentativo di rendere questo triangolo il più possibile equilatero. Attraverso questa rappresentazione metaforica, si comprende l'importanza di promuovere simultaneamente potenziamento, crescita, cambiamento e sviluppo a tutte le dimensioni, quindi a tutti gli attori, in relazione a tutti i contesti e tramite il supporto di tutte le figure multidisciplinari.

Concludendo, si ritiene importante ribadire che P.I.P.P.I. “è la più ampia sperimentazione fino ad oggi realizzata in Italia nel campo delle politiche familiari” (Milani, 2019, p.8) che vuole promuovere l'innovazione sociale, la quale, a sua volta, valorizza il rapporto tra legame sociale e ruolo del cittadino, nella logica dello sviluppo locale. Il Programma offre la possibilità di adottare una postura riflessiva, anche di tipo postcoloniale (Zoletto, 2023b), per progettare percorsi, ambienti e interventi attraverso la consapevolezza pedagogicamente orientata dei contesti educativi ad alta complessità. L'approccio intersezionale, presente nella *VPT* e ne *Il Mondo del Bambino*, è una sfida che si trasforma in opportunità. Sulla base di quanto esposto nelle presenti pagine, il capitolo che segue mira ad introdurre e spiegare le metodologie e l'*iter* d'analisi che ha guidato l'indagine qualitativa dei dati, in particolare rispetto ai fattori di rischio, delle

edizioni di P.I.P.P.I. che ne sono state oggetto. A partire dall'impostazione teorica dei primi due capitoli, l'intento è quello di mettere in evidenza il rapporto tra teoria e prassi in educazione (Agostinetto, Bugno, 2020), richiamando la tensione generatrice che sottende alle sfide dei contesti eterogenei.

Capitolo 3

Lettura dei fattori di rischio individuati nel programma P.I.P.P.I.: un'indagine qualitativa attraverso ATLAS.ti

A partire dalle argomentazioni sviluppate, nel presente capitolo viene presentato l'oggetto d'indagine, ovvero l'analisi qualitativa dei dati del Programma P.I.P.P.I. dalla seconda edizione alla ottava; nello specifico sono stati presi in esame quelli che sono definiti "fattori di rischio" relativi alle famiglie con *background* migratorio. Inoltre, viene progressivamente descritta l'analisi testuale dei dati disponibili delle edizioni del Programma P.I.P.P.I. . Nelle prime pagine del capitolo viene inoltre condotta una breve ricognizione teorica in riferimento alla ricerca qualitativa, da cui emerge l'impostazione teorica di un'analisi che coniuga la quantificazione e l'interpretazione. L'analisi in oggetto è stata condotta attraverso diverse fasi e diversi strumenti, che verranno illustrati nel corso delle seguenti pagine, in particolare, la sua realizzazione è stata possibile attraverso l'uso del software ATLAS.ti. A tale proposito, è fondamentale dichiarare fin da subito che il lavoro condotto fa parte di una ricerca di tipo qualitativo più ampia e si configura come un'analisi (sostantivo a cui si farà riferimento) che ha l'obiettivo di svolgere un'indagine precisa e rigorosa. Infine, lo sviluppo della tematica viene indagato alla luce dei riferimenti teorici messi in evidenza precedentemente, nonché al rapporto tra teoria e prassi.

3.1 Il focus qualitativo

Ad introduzione del percorso che si intende proporre, è importante sottolineare fin da subito lo sviluppo e la progressione di cui la ricerca qualitativa è stata interessata di pari passo alla progettazione di programmi informatici. Negli ultimi decenni ha subito un notevole sviluppo il lavoro relativo a ciò che viene sinteticamente definito "CAQDAS" (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), nonché programmi che

“offrono un supporto a chi opera nella produzione di conoscenza mediante tecniche di tipo qualitativo” (Chiarolanza, De Gregorio, 2007, p.23). Si tratta di programmi che hanno l’obiettivo di codificare e recuperare le informazioni presenti, che nello specifico riguardano il trattamento di porzioni di testo. Per tale motivo, condurre un’analisi qualitativa permette di realizzare una “chiara illustrazione delle implicazioni e delle utilità attese o auspicabili” (p.13), indagando i contesti reali e la vita quotidiana degli attori sociali, in quanto protagonisti della ricerca. Gli autori individuano dei motivi, rispetto ai quali una ricerca qualitativa è definita tale, e che sono rintracciabili anche nel presente elaborato:

- la presenza di dati che provengono da varie metodologie, quali interviste, osservazioni, documentazioni e filmati;
- i ricercatori si avvicinano al trattamento dei dati e alla loro interpretazione attraverso procedure di codifica, impiego di annotazioni, tecniche relative al campionamento non statistico.

Inoltre, è importante precisare che - in questa sede - è un’azione impropria considerare l’approccio qualitativo, storicamente considerato in antitesi a quello quantitativo, come lontano dall’uso di numeri. Si può affermare che l’elemento numerico non è considerato come il focus dell’analisi, né tantomeno l’orizzonte verso cui tendere, ma costituisce la *conditio sine qua non* (Chiarolanza, De Gregorio, 2007) del lavoro che rendere possibile la rendicontazione e l’esposizione della ricerca. La componente numerica diventa in questo contesto un vantaggio, nonché un supporto alla conduzione del percorso.

In accordo con quanto sostenuto dagli autori, un criterio imprescindibile per la valutazione della ricerca qualitativa, nonché del lavoro svolto, è la dimensione della riflessività: assumendo tale criterio come fondamentale per tutta la durata del processo è possibile ottenere un continuo confronto tra dati e quanto emerge da essi. A supporto di tale argomentazione, Chiarolanza e De Gregorio (2007) distinguono le fasi della valutazione qualitativa secondo tre fasi, le quali, in virtù della flessibilità adottata, non sono intese come lineari ma ricorsive e soggette a revisioni. Le fasi individuate sono le seguenti:

- codifica aperta: il primo step in cui “è necessario sviluppare un sistema di categorie aperto” (p.21), con l’obiettivo di poter far acquisire significato al materiale poco o per nulla strutturato;
- codifica assiale: durante questo stadio vengono sviluppate e perfezionate le categorie, per cui è possibile individuare le relazioni esistenti tra esse;
- codifica selettiva: è la fase finale in cui si individuano le categorie predominanti.

Il processo di progressiva codifica, che ha il fine di sintetizzare il contenuto, offre il vantaggio di rendere gestibile in maniera più semplice grandi quantità di informazioni, restituendo in seguito i risultati in formato grafico. Il lavoro con ATLAS.ti, come sostengono gli autori, permette di lavorare su due fronti: da una parte è presente il livello testuale (separazione e codifica del materiale), dall’altra si sviluppa la dimensione concettuale, che permette la costruzione delle connessioni dei codici utilizzati (Chiarolanza, De Gregorio, 2007). Alla luce di tali premesse, la presente analisi è intesa come una serie di metodologie, le quali implicano approfondimento e cambiamento rispetto alle cognizioni e alle conoscenze esistenti della tematica. Tuttavia, prima di approfondire i processi d’analisi, è importante rendere esplicito il percorso a partire dalle domande che lo hanno mosso. Di fronte alla realtà multiculturale tipica dei contesti eterogenei dei nostri giorni, le domande che hanno guidato quest’analisi sono state orientate dal carattere di intersezionalità e dall’attenzione pedagogico-critica (Zoletto, 2020), che di fronte alle famiglie con *background* migratorio sappiano trovare e capire “tensioni e opportunità” (p.43) per i soggetti in formazione, gli adulti coinvolti nel processo e i retroterra familiari. L’orizzonte interculturale che ha mosso le domande permette di “riorientare lo sguardo verso una visione più ampia e comprensiva, più aperta a leggere la realtà e a vedere l’altro che ci sta davanti” (Agostinetto, 2022, p.51). È secondo questo ordine di idee che i “fattori di rischio” individuati dagli operatori possono diventare opportunità per bambini e genitori per creare o rafforzare percorsi di benessere, apprendimento e cittadinanza. La lettura al plurale, che fin dalle prime pagine è stata promossa, si intreccia con le esperienze biografiche e le traiettorie quotidiane di soggetti migranti e post migranti, laddove rilevanti sono aspetti sociali, di genere, di salute e d’età (Zoletto, 2020). Come si è mostrato nel modello multiprospettico de “*Il Mondo del Bambino*” le variabili che entrano

in gioco riguardano una pluralità di elementi, i quali si intersecano in contesti formali, non formali e informali. Infatti, come sostiene Semeraro (2014), l'analisi non può essere condotta secondo dei risultati definibili a priori; tuttavia, è un agire flessibile e per questo modificabile, sulla base di ciò che emerge *in itinere*. Riprendendo le parole dell'autrice, la ricerca qualitativa intende sviluppare dei dati rispetto alla realtà indagata, una realtà costituita da fenomeni complessi, per cui non è previsto un processo di standardizzazione dei dati. In altre parole, "consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo" (p.100). In linea con questa impostazione teorica, le descrizioni analizzate sono direttamente riferite a situazioni contestuali, che permettono di comprendere e interpretare vissuti quotidiani di situazioni specifiche. Il percorso interpretativo di matrice qualitativa fornisce la possibilità di guardare alla realtà in profondità: la ricerca qualitativa in educazione (Semeraro, 2014) consente di conoscere le relazioni tra soggetti coinvolti e contesti tipicamente connotati, e poter sviluppare degli interrogativi a partire da esse. Seguendo il contributo dell'autrice, si afferma che il modo più diffuso per analizzare le descrizioni dei testi scritti a disposizione presuppone lo sviluppo di fasi di sistematizzazione dei dati. Come verrà illustrato nel dettaglio, il primo passo durante il processo di analisi testuale è stato l'individuazione di unità analitiche di varia lunghezza, per rilevanza o per disponibilità effettiva, dalle quali si individuano nuclei principali di significato. A tali nuclei sono stati attribuiti in seguito delle etichette, denominate codici. Le modifiche iniziali che sono correlate a questa prima azione danno inizio al processo di codifica. Tuttavia, prima di proseguire con l'esposizione di quanto svolto, è fondamentale precisare che nell'analisi dei dati di tipo qualitativo esistono due approcci o modalità, denominati *top-down* e *bottom-up*. Nel primo caso, la giustificazione delle ipotesi di lavoro è predeterminata, in quanto la tendenza è quella di far emergere dai fenomeni indagati dei dati che possono essere generalizzabili, poiché la teoria guida i processi di analisi e ne determina la struttura. Utilizzando, invece, l'approccio *bottom-up* l'analisi dei dati viene orientata da principi interpretativi, che intendono considerare la multidimensionalità degli oggetti d'indagine, dai quali emergono in seguito i risultati della ricerca (Semeraro, 2011). La questione cruciale, seguendo il contributo dell'autrice, e che va esplicitamente dichiarata fin da subito, è che i metodi di ricerca sopra

presentati sono stati entrambi usati durante l'analisi condotta sui fattori di rischio rilevati dagli operatori, relativi alle famiglie con *background* migratorio. Attraverso la correlazione di questi metodi di ricerca è stato possibile interpretare i dati a disposizione della realtà indagata, alla luce dei riferimenti teorici di riferimento, nonché descrivere – e comprendere – realtà complesse (ogni nucleo familiare presenta composizioni e strutture diversificate) e stabilire le ricorrenze nei fenomeni indagati. Secondo tali modalità di analisi si è potuto coniugare i paradigmi di complessità, contestualità e processualità, potendo così cogliere gli elementi di dinamicità e variabilità esposti nei capitoli precedenti.

A questo punto, dopo aver dichiarato la coesistenza di tali metodi, è tuttavia necessaria una precisazione: come si è detto, la presente analisi si colloca all'interno del filone di ricerca qualitativa, la quale per molto tempo non è stata molto apprezzata, poiché si è considerata ricerca quella di tipo quantitativo (Saiani, 2013). Di fatto, la contrapposizione ha schierato nei decenni le scienze definite *hard* (di tipo quantitativo e sperimentale) e le scienze umane, che non si preoccupavano di diventare scienze “a tutti gli effetti”, nonché scienze “del quantificare dello sperimentale” (p.175). L'idea di base che emerge dalle parole di Mortari durante l'intervista con l'autrice, è che una ricerca qualitativa condotta rigorosamente è capace di arrivare ai nodi delle questioni, e non di rimanere in superficie, ed essere in grado di cogliere il significato delle sfumature, dei dettagli di ogni attore coinvolto. Nello specifico scrive “c'è il mondo delle cose che si vedono – *mondo visibile* – e poi il *mondo invisibile* che è il mondo della nostra mente, dei nostri pensieri, degli affetti, dei desideri, delle aspettative, delle paure, delle convinzioni maturate ma anche delle idee che non sappiamo di avere, che stanno nelle zone più profonde della nostra mente” (p.175). Ecco che un'analisi di questo tipo permettere di instaurare una relazione profonda con il processo che si sta attuando: quando si entra in contatto con il *mondo visibile*, è necessariamente implicato nelle decisioni il *mondo invisibile*.

Muovere i passi all'interno di quest'indagine qualitativa significa capovolgere lo sguardo e incontrare quegli spazi carichi di potenzialità tipici del discorso interculturale. Il rapporto dialogico descritto da Buber descritto in precedenza offre due atteggiamenti qualificanti (Granata, 2018) quali accettare e confermare la relazione con l'Altro: in particolare, nella relazione educativa, ciò significa “accettare l'altro [...] e confermarlo

nelle sue capacità, accompagnandolo verso ciò che può diventare” (p.137). Secondo quest’ordine di idee, incontrare l’Altro durante l’attività di studio e/o ricerca – come in questo caso – significa accettare di assumere una determinata postura: “parliamo di postura [...] perché non si tratta né di un metodo né di norme etiche specifiche, ma di atteggiamenti verso l’altro e di un lavoro su di sé costante che permetta [...] di avere cura dell’altro (p.138)”. L’autrice individua delle dimensioni fondamentali della postura del ricercatore, che si possono ritrovare nei professionisti in P.I.P.P.I., quali avere rispetto dell’Altro e prestare attenzione all’incontro e alla personalità di ciascuno, dare fiducia per combattere l’indifferenza e promuovere la partecipazione. Un’ulteriore dimensione importante, in particolare nel campo della ricerca in pedagogia interculturale, è quella di gestire i pregiudizi e gli stereotipi che caratterizzano ogni essere umano, attivando l’empatia come forma di decentramento e strumento per la comunicazione interculturale (Granata, 2018). I dati relativi ai fattori di rischio delle famiglie che hanno vissuto esperienze migratorie, alla luce dei presupposti fondamentali del Programma, vogliono mettere in evidenza le diverse circostanze del concetto di vulnerabilità, senza dimenticare che “la famiglia [...] ha la capacità di giocare, nella duplice funzione di risorsa e di controllo, un ruolo sui due versanti del fenomeno migratorio” (Balsamo, 2020, p.23). Le famiglie costituiscono quindi la rete primaria entro cui vivere e sperimentare legami transnazionali. Come sostiene Agostinetto (2022), il processo di migrazione, seppur sia un “comportamento naturale alla nostra specie” (p.67), implica un impegno evolutivo che interroga la dimensione identitaria, in direzione di un processo di crescita: la migrazione è antropologicamente naturale e allo stesso tempo difficile e rischiosa. A supporto di ciò, l’autore sostiene che “è indubbio che ci siano specificità e particolari difficoltà vissute dalle/dai giovani con *background* migratorio” (p.144), i quali si trovano immersi tra diversi legami familiari, rapporti transgenerazionali e relazioni inedite che appartengono al contesto di accoglienza. Ecco che il progetto interculturale invita il lettore a comprendere la relazione educativa in quanto relazione intersoggettiva, dove l’educatore è in dialogo con sé stesso, interrogando il rapporto tra teoria e pratica nel territorio della riflessività, mentre educatore e educando si muovono nel territorio di prossimità, per creare per rapporto dialogico di incontro ed apertura verso il mondo (Ius, 2020).

3.2 Approcci e metodologie d’indagine

Il Programma P.I.P.P.I. è “un insieme codificato e integrato di procedure orientate all’azione, [...] che permette di sperimentare o implementare nuove pratiche” (Milani, 2021, p.163). In questo senso, è uno strumento che fornisce la possibilità di rispondere alle sfide e ai cambiamenti che avvengono nelle famiglie e nella società. Il concetto di azione è direttamente connesso a quello di intervento, visto che la finalità del Programma è quella di agire in maniera appropriata rispetto a un problema che è stato definito o a un dato livello di esposizione e di rischio. In questa sede, analizzare i fattori di rischio significa individuare aree di intervento rapidamente per agirvi altrettanto rapidamente, contribuendo ad una soluzione efficace per minori e famiglie. A questo punto, ritorna emergente il concetto di negligenza, in quanto condizione meno visibile del maltrattamento, che impatta sullo sviluppo del bambino e sulla sua sicurezza. Entro tali termini, Milani (2021) sostiene che il concetto di negligenza “si riferisce all’assenza di sufficiente attenzione, reattività e protezione adeguate all’età e alle esigenze del bambino” (p.179) I bisogni del bambino, come si è detto, sono multidimensionali e riguardano diverse aree, tra cui la salute e le cure mediche, l’educazione e l’istruzione, l’area emotivo-affettiva, che talvolta possono variare per durata ed intensità. L’analisi che viene proposta di seguito ha lo scopo di partire dai dati ed indagare e comprendere gli elementi ricorrenti che gli operatori rilevano caratterizzare i fattori di rischio che riguardano le famiglie in situazioni di vulnerabilità e che hanno vissuto esperienze di tipo migratorio. La parola vulnerabilità, come si è anticipato nei capitoli precedenti, è recentemente impiegata per descrivere le varie forme di difficoltà che le persone si trovano ad esperire quotidianamente, parola che ha frequentemente sostituito la nozione di problema, diventata oggi desueta (Ius, 2020). Di conseguenza, il concetto di vulnerabilità viene indagato alla luce dello sfondo ecologico dato dall’intersezione tra le persone e l’ambiente, non come caratteristiche attribuibili ai singoli individui. Come viene presentato di seguito, sono stati presi in analisi i dati relativi ai nuclei familiari con *background* migratorio coinvolti nel Programma ed inseriti in *RPMonline* dagli operatori nel corso delle sette edizioni di P.I.P.P.I., dalla seconda all’ottava, a partire dal biennio 2013-2014 (proseguendo in quest’ordine), per un totale di 585 famiglie. I dati in oggetto sono stati raccolti dagli operatori del Programma durante il momento dell’*assessment*, fase fondamentale per definire un adeguato progetto di aiuto. Durante tale fase vengono individuati i bisogni presenti, in relazione ai bisogni evolutivi del

bambino, alle dinamiche genitoriali e/o familiari, considerando le risorse disponibili. Questa prima raccolta dati è particolarmente importante perché permette di comprendere la necessità di pensare ed agire in prospettiva multidimensionale, come il modello di riferimento *MdB*. Come viene descritto ne “*Il Quaderno di P.I.P.P.I. – Sezione 01*” (Milani, 2022), la registrazione dei dati dà vita ad un processo continuo poiché “anche nel momento in cui le azioni del progetto sono state definite è sempre possibile tornare sulla raccolta di informazioni sulla situazione e sui cambiamenti intercorsi e sul significato da attribuire a essi” (p.61). Durante l’*assessment* gli operatori si coordinano per coinvolgere ogni singola famiglia, alla quale viene presentato il modello *MdB*, attraverso il quale non vengono “considerati solo gli aspetti problematici del bambino e del funzionamento familiare, quanto piuttosto che siano valorizzati gli aspetti positivi, i punti di forza da cui far scaturire nuove progettualità positive” (*Sezione 03*, p.62). Entro tale dimensione di condivisione e ascolto reciproco, famiglie e operatori percorrono insieme “i passi di P.I.P.P.I.”, titolo emblematico della Sezione. È doverosa inoltre una precisazione, attraverso cui il lettore può comprendere l’accuratezza e la precisione con cui si redige la compilazione dell’*assessment*: “gli operatori sono invitati a scrivere il più possibile fedelmente quello che i bambini e i genitori hanno detto rispetto alle diverse aree” (p.64). Per giunta, è opportuno che utilizzino un linguaggio il più descrittivo possibile, anche attraverso esempi concreti e diretti riferimenti, considerando ogni informazione riferita e disponibile. In particolare, è stata condotta un’analisi testuale rispetto alle parole scelte dall’*équipe* multidisciplinare durante l’*assessment* per descrivere quelli che sono definiti i fattori di rischio delle famiglie partecipanti. A questo punto è possibile individuare gli interrogativi che hanno mosso l’analisi riportata, i quali trovano fondamento teorico nei capitoli precedenti:

- È possibile rilevare una variazione rispetto alle parole usate dagli operatori per descrivere i fattori di rischio?
- Alla luce di ciò, quali sono i contenuti più rilevanti all’interno di quest’analisi?
- Quali elementi hanno una frequenza maggiore? Rispetto a quali tematiche?
- Cosa emerge attraverso l’analisi testuale?

Nelle prossime pagine, dapprima vengono illustrate le fasi che si sono susseguite durante la lettura dei dati, il cui sviluppo ha permesso di focalizzare le questioni centrali

in maniera progressiva e ordinata che verranno esposte successivamente ai risultati. Come anticipato, è bene precisare ulteriormente che i dati da cui è stato possibile condurre l'indagine in oggetto, sono stati resi disponibili dal dispositivo *RPMonline* (Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio), considerato alla luce della prospettiva della valutazione partecipativa e trasformativa (*VPT*). All'interno di tale indagine, *RPM* assume particolare rilevanza perché permette di condividere la scheda creata per ciascun bambino con tutti gli operatori dell'équipe multidisciplinare e con la famiglia. È uno strumento informatico (Ius, 2020) che permette di garantire la protezione dei dati, l'anonimato e la privacy attraverso il codice identificativo. Il metodo della *VPT* e lo strumento *RPM* rendono possibile, anche attraverso la seguente analisi, la costruzione di “uno strumento finalizzato all'assunzione e mantenimento di uno sguardo complesso e multidimensionale” (p.113), laddove “il progettare resiliente che *RPMonline* promuove vuole garantire una sostenibilità rispetto alle azioni che l'intervento di accompagnamento di una famiglia e la partecipazione ad un progetto di ricerca o un programma richiedono” (p.114). Proprio entro la prospettiva della complessità, si declina il discorso interculturale di un “approccio alla realtà che non può essere lineare” (Agostinetto, 2022, p.44) e si sviluppa l'analisi.

La prima fase dell'analisi condotta riguarda l'organizzazione dei dati che gli operatori hanno reso disponibili attraverso la compilazione della piattaforma *RPMonline* durante l'*assessment*. Questi dati mi sono stati forniti attraverso un unico documento Excel, dal quale sono stati copiati in un unico documento Word. Gli elementi a disposizione dal documento Excel riguardano tutte le 585 famiglie con *background* migratorio coinvolte dalla seconda edizione all'ottava, come riportato nelle righe soprastanti. In particolare, le categorie presenti per ogni famiglia sul file Excel riguardano il numero dell'edizione del Programma, il codice famiglia e il codice bambino, a cui segue una descrizione (non sempre presente) della storia del nucleo familiare, in relazione ai fattori che sono stati individuati rispetto ad elementi di rischio e di protezione. Inoltre, una sezione è dedicata allo spazio in cui gli operatori possono inserire delle annotazioni/commenti, infine sono presenti delle sezioni in cui è possibile riportare elementi anagrafici del minore e della famiglia, anch'essi non sempre presenti. Tali categorie sono le medesime per cui si è creata una tabella al fine di riordinare coerentemente i dati da riportare, e sono le seguenti:

- Edizione Pippi;
- Codice f;
- Codice b;
- Preassess_storia_famiglia;
- Preassess_descrizione_rischio;
- Preassess_descrizione_protezione;
- Preassessment_commenti;
- Anagrafica_bambino;
- Anagrafica_nucleo.

L'elemento denominato "Codice f" fa riferimento al codice che è stato attribuito dal *team* multidisciplinare al nucleo familiare (codice famiglia), per differenziare le famiglie e le loro caratteristiche; infatti, la medesima operazione è stata effettuata anche per il dato denominato "Codice b", il quale intende essere la dicitura sintetica di "codice bambino". Attraverso tali codici, è possibile presentare l'analisi nel totale rispetto dell'anonimato e della privacy dei soggetti partecipanti, presupposto fondamentale dalla *VPT*.

Di seguito viene riportato il modello vuoto (*Tabella 1*) che è stato predisposto come tabella, utilizzata per l'inserimento di ogni elemento.

Pippi		Codice f		Codice b	
Preassess_storia_famiglia					
<u>Preassess_descrizione_rischio</u>					
Preassess_descrizione_protezione					
Preassessment_commenti					
Anagrafica_bambino					
Anagrafica_nucleo					

Tabella 1: Modello vuoto usato per l'inserimento dei dati disponibili per ogni nucleo familiare.

Successivamente, è stato creato un file Word per ogni edizione del Programma P.I.P.P.I. in modo da rendere il lavoro di analisi più ordinato. Tuttavia, prima di cominciare a lavorare sui file Word, si è creata una copia modificabile del database Excel, per cui sono state individuate delle colonne per le seguenti voci: pippi (numero edizione), codice b, codice f, Preassess_descrizione_rischio, Presenza_descrizione_rischio, Numero_parole_descrizione_rischio. Attraverso la funzione $fx = SE$ (*presenza_descrizione_rischio* = “ ; 0; 1) si è proceduto con la compilazione delle ultime due voci citate: laddove compariva la descrizione del rischio per la famiglia, allora sulla quinta colonna compariva il numero uno; al contrario, se assente, compariva il numero zero. Quest’operazione iniziale ha permesso di mettere a fuoco un primo sguardo relativo ai dati, che, come si spiega di seguito, differiscono nelle varie edizioni. Nello specifico, si è proceduto con la rilevazione del numero delle parole usate per ciascuna voce “*Preassess_descrizione_rischio*” compilata, tale azione è stata condotta attraverso la selezione manuale della porzione di testo interessata, per ogni famiglia coinvolta, nel documento Word relativo ad ogni edizione. L’interfaccia di Word, una volta selezionate le parole, mostra il riquadro “Conteggio parole”, attraverso cui il numero delle parole rilevato è stato successivamente inserito nella colonna predisposta “*Numero_parole_descrizione_rischio*” nel file-copia di Excel. Si riporta un *frame* rappresentativo (*Figura 2*), relativo ad alcuni codici della seconda edizione, di quanto svolto sulla copia Excel:

	A	B	C	D	E	F	G
1	#	pippi	codice b	codice f	Preassess_descrizione_rischio	Presenza_descrizione_rischio	Numero_parole_descrizione_rischio
13	1	2	BAFT216B	BAFT216		0	0
14	2	2	BAFT216C	BAFT216		0	0
23	3	2	BOFT203	BOFT203	bambino: claudio appare più in difficoltà	1	223
24	4	2	BOFT204	BOFT204	trascuratezza e negligenza da parte dei	1	22
25	5	2	BOFT206A	BOFT206		0	0
26	6	2	BOFT206B	BOFT206		0	0
27	7	2	BOFT207B	BOFT207		0	0
28	8	2	BOFT207C	BOFT207		0	0
29	9	2	BOFT207D	BOFT207		0	0
30	10	2	BOFT207E	BOFT207		0	0
31	11	2	BOFT207F	BOFT207		0	0
32	12	2	BOFT208A	BOFT208		0	0
33	13	2	BOFT208B	BOFT208		0	0
37	14	2	BOFT213A	BOFT213		0	0
38	15	2	BOFT213B	BOFT213		0	0
39	16	2	BOFT216A	BOFT216		0	0
40	17	2	BOFT216B	BOFT216		0	0
41	18	2	BOFT216C	BOFT216		0	0
46	19	2	FIFT205	FIFT205	la mamma ha estrema difficoltà a	1	75
47	20	2	FIFT206	FIFT206	difficoltà nel comunicare i disagi;	1	128
52	21	2	FIFT213	FIFT213	la madre ammette il forte legame con il	1	98
54	22	2	GEFT205A	GEFT205		0	0
55	23	2	GEFT205B	GEFT205		0	0

Figura 2: Frame rappresentativo del lavoro iniziale su Excel.

3.3 Prime evidenze raccolte

A partire dai file Word che permettono di considerare le edizioni separate, e alla luce di quanto svolto su Excel (*Figura 2*), si è potuto rilevare che i dati presenti nelle diverse edizioni non fossero quantitativamente simili tra loro: questa riflessione ha reso possibile l'individuazione del rapporto tra il numero delle famiglie con *background* migratorio e il numero delle stesse famiglie per cui è stata compilata la sezione "fattori di rischio" (*Tabella 2*). Come mostra la tabella sottostante, si è rilevato che - dalla seconda edizione di P.I.P.P.I. all'ottava - il numero di famiglie con *background* migratorio coinvolte nel Programma è progressivamente aumentato, con una lieve diminuzione per le edizioni centrali (quarta, quinta e sesta). A tali dati si è associato coerentemente il medesimo andamento rispetto alla compilazione della sezione che riguarda la descrizione di fattori di rischio. Ciò che è possibile mettere in evidenza attraverso questi dati, è quanto viene riportato nell'ultima colonna della *Tabella 2*: nonostante a livello numerico i dati abbiano avuto un aumento progressivo, il rapporto percentuale mostra invece che vi è un'oscillazione più o meno equilibrata del rapporto percentuale tra il numero delle famiglie con *background* migratorio che hanno preso parte al Programma in relazione a quelle per cui è stata compilata la descrizione dei fattori di rischio. Inoltre, è importate segnalare che il picco percentuale è presente nella quarta edizione (45%) e che nell'ottava edizione il rapporto percentuale è il più basso rilevato (30%). Ne consegue che il valore percentuale per ogni edizione presa in esame è inferiore al 50%, ciò significa che la descrizione dei fattori di rischio è stata compilata per meno della metà delle famiglie coinvolte.

Edizione Programma P.I.P.P.I.	Tot. Fam con b.m.	N. fam descrizione FR	Rapporto: Tot. Fam con b.m. - N. fam. descrizione FR
2	36	15	42 %
3	98	34	35 %
4	71	32	45 %
5	65	21	32 %

6	90	32	35,5 %
7	101	34	34 %
8	124	37	30%

Tabella 2: Rapporto percentuale tra il numero di famiglie con *background* migratorio e numero per le cui famiglie è stata compilata la sezione "fattori di rischio".

Di fronte a questi dati, si è proceduto analizzando il numero delle parole utilizzate dagli operatori per descrivere la sezione relativa ai fattori di rischio individuati (*Tabella 3*), creando un'ulteriore colonna (l'ultima a destra) per l'inserimento dei nuovi valori.

Edizione Programma P.I.P.P.I.	Tot. Fam con b.m.	N. fam descrizione FR	Rapporto: Tot. Fam con b.m. - N. fam. descrizione FR	Media del n. di parole usate per i FR
2	36	15	42 %	77
3	98	34	35 %	76
4	71	32	45 %	56
5	65	21	32 %	51
6	90	32	35,5 %	43
7	101	34	34 %	47
8	124	37	30%	33

Tabella 3: Illustrazione della media del numero di parole usate per descrivere i fattori di rischio, in relazione ai dati disponibili.

Di fronte a tale andamento, e avendo a disposizione il numero delle parole utilizzate dagli operatori nella compilazione della descrizione dei fattori di rischio (*Figura 2*), i dati mostrano un'inversione rispetto a quanto descritto sopra. Nella *Tabella 2* i dati esposti sono stati considerati in relazione ad un aumento rispetto alle edizioni, tale prospettiva subisce una diminuzione nella *Tabella 3*. Nell'ultima colonna della tabella soprastante è

possibile che notare la media del numero di parole utilizzate dagli operatori per compilare la sezione dei fattori di rischio è progressivamente diminuita con l'avanzare delle edizioni. L'ipotesi che è possibile avanzare in questa fase d'analisi è che rispetto al numero crescente di famiglie coinvolte nel Programma, le équipes multidimensionali abbiano deciso di cambiare strategia di descrizione e adottare una modalità più sintetica.

3.4 Verso l'analisi testuale

Dopo aver terminato la trascrizione dei dati e i processi descritti, si è proceduto con la creazione della copia del documento Word, attraverso la quale è possibile apportare delle modifiche ai dati. In un documento infatti è stato svolto un lavoro di prima analisi, appartenente all'approccio *bottom-up* precedentemente esposto, che prevedeva l'aggiunta di sottolineature alle porzioni di testo e relativi commenti per cominciare a delineare un quadro coerente secondo la classificazione per elementi. Il file-copia è rimasto invece privo di modifiche, per poter essere utilizzato in seguito. Nel file Word in uso è stata effettuata una rilettura dei dati trascritti da Excel, la quale ha posto le basi per poter evidenziare con colori diversi le parole chiave e/o le porzioni di testo ritenute significative. Quest'azione è stata svolta per la sola voce "Preassess_descrizione_rischio", procedendo così con la creazione di un'etichetta a cui è stata attribuita una parola chiave a rappresentazione sintetica di quanto evidenziato. Laddove le parti di testo che sono state individuate ed evidenziate riguardavano il medesimo argomento, è stata attribuita la stessa etichetta, andando a definire così delle categorie e permettendo l'individuazione di macro-aree. Di seguito si riportano alcuni esempi che riguardano l'attività di applicazione delle etichette in Word, fase ha permesso il primo step di analisi dati relativi ai fattori di rischio individuati dagli operatori. Nella seconda edizione del Programma, relativamente alla famiglia con il codice TOFT282, e con il codice bambino TOFT282C, durante la prima analisi si è rilevata una condizione di negligenza da parte del nucleo familiare, derivante da motivazioni economiche (*Figura 3*).

Preassess_descrizione_rischio	il nucleo è sotto sfratto ed entrambi i genitori sono stati per molto tempo disoccupati; recentemente il padre ha trovato lavoro come badante residente ed è assente da casa tutta la settimana; le preoccupazioni economiche forse sono alla base del comportamento "distratto" dei genitori
Preassess_descrizione_protezione	i bambini appaiono molto tranquilli; i genitori hanno una figlia maggiorenne che vive fuori dal nucleo ma che si è occupata dei fratellini durante un'assenza della madre, con buoni risultati visibili a tutti

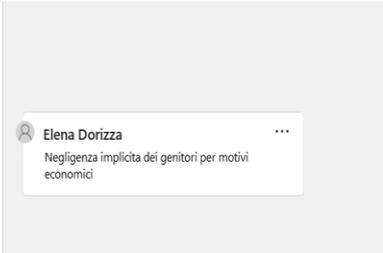


Figura 3: Frame Word relativo al codice famiglia TOFT282, codice bambino TOFT282C (seconda edizione).

Per il codice famiglia MIFT206, nonché codice bambino, si è proceduto con l'evidenziazione delle difficoltà presenti da parte delle figure dei genitori (*Figura 4*). Come riporta la figura sottostante, in alcuni casi ci sono stati dei dati che hanno consentito una valutazione – iniziale e successiva – ristretta e meno ricca, rispetto alle voci “Preassess_descrizione_rischio” nelle quali è presente un’argomentazione maggiormente discorsiva e dettagliata.

Preassess_descrizione_rischio	<ol style="list-style-type: none"> 1. relazioni parentali difficili 2. famiglia ricomposta 3. nuova gravidanza 4. età del genitore
--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

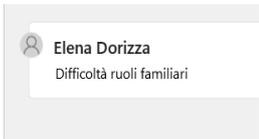


Figura 4: Frame Word relativo al codice famiglia MIFT206, codice bambino MIFT206 (seconda edizione).

Un altro esempio (*Figura 5*) è presente nella famiglia con il codice LOM09F13, relativamente al codice bambino LOM09F13A, che ha partecipato al Programma durante la quarta edizione: viene individuata la condizione economica di difficoltà della famiglia data dalla sola presenza della madre disoccupata, tale dato si interseca alla dimensione ambientale, la quale si configura come scarsa e isolata.

Preassess_descrizione_rischio	Famiglia: condizioni oggettive quali l'assenza da lungo tempo del marito, condizione di solitudine (la signora non ha una rete familiare di riferimento in Italia), la condizione di disoccupazione della signora e la conseguente povertà economica, difficoltà di comprensione della lingua italiana. Ambiente: nessuna rete familiare di riferimento, alloggio isolato dal centro abitato.	
Preassess_descrizione_protezione	Bambino: buona capacità di relazione. Famiglia: persona responsabile ed affidabile, ad oggi capace di garantire alla bambina, le funzioni affettiva, protettiva e di cura. Persona che è capace di attivare risorse in autonomia. Ambiente: territorio che offre buone risorse	

Figura 5: Frame Word relativo al codice famiglia LOM09F13, codice bambino LOM09F13B (quarta edizione).

Nei dati relativi alla famiglia con codice MAR01F04, con codice bambino MAR01F04C, coinvolti nella quarta edizione, la descrizione del rischio riguarda un'ulteriore dimensione (*Figura 6*), quella attinente ai comportamenti definiti “altamente problematici” che il minore manifesta a livello scolastico.

Preassess_descrizione_rischio	Il minore presenta comportamenti altamente problematici in ambito scolastico	
Preassess_descrizione		

Figura 6: Frame Word relativo al codice famiglia MAR01F04, codice bambino MAR01F04C (quarta edizione).

Di seguito si riporta un esempio relativo all'ottava edizione (*Figura 7*), in cui sono presenti diverse etichette relative a diversi ambiti. È possibile mettere in evidenza come laddove la descrizione del rischio è maggiormente articolata, si sono potuti individuare elementi per un'analisi dei fattori più completa.

<p>Preassess_descrizione_rischio</p>	<p>BM: difficoltà nel comunicare il disagio, il dolore e le emozioni; difficoltà a relazionarsi con i pari; iperattività-disturbi del comportamento; percorso scolastico difficoltoso. FAM: orario esteso di lavoro del padre in assenza di supporto familiare per la cura dei figli; atteggiamenti e pratiche educative eccessivamente assistite del padre; comunicazione verbale e non verbale; esigenze della madre. AMB: condizione abitativa inadeguata alle difficoltà della sorella maggiore con disabilità; debolezza delle reti sociali formali e informali.</p>	<p>🗨️ 🗨️ 🗨️ 🗨️</p>	<p>Elena Dorizza Difficoltà comunicazione disagio</p> <p>Elena Dorizza Difficoltà a relazionarsi</p> <p>Elena Dorizza Stato salute minore</p> <p>Elena Dorizza Difficoltà scolastiche</p> <p>Elena Dorizza Difficoltà ruolo genitoriale</p> <p>Elena Dorizza Precarietà abitativa, scarse reti sociali</p>
<p>Preassess_descrizione_protezione</p>	<p>BM capacità di entrare in relazione con gli adulti; buona gestione dell'€"autonomia personale; intelligenza almeno nella media; adulto significativo nell'€"ambiente del bambino, che il bambino vede regolarmente. FAM: capacità di chiedere e cercare aiuto; credo e valori familiari; relazione soddisfacente con almeno un componente della famiglia d'€"origine. AMB: partecipazione ad attività di socializzazione formale e informale; rete di supporto amicale; partecipazione dei genitori alla vita scolastica; clima scolastico positivo con regole chiare; fornire stimoli e sostegno a scuola; i genitori accedono a alcune tipologie di sostegno; attività di partecipazione nella vita di comunità.</p>		

Figura 7: Frame Word relativo al codice famiglia ER07F32, codice bambino ER07F32 (ottava edizione).

A partire dagli esempi riportati, emerge come siano stati usati dei colori per evidenziare tematiche relative a dimensioni comuni: ad esempio, il colore giallo è stato usato inizialmente per sottolineare porzioni di testo relative alla sfera relazionale del minore, il rosso è stato usato per rilevare elementi relativi all'ambiente socio-culturale in cui vive il nucleo familiare.

È importante precisare che in questa fase il processo di codifica della voce "Preassess_descrizione_rischio" è stato condotto senza disporre una batteria di codici preesistenti: ciò ha permesso di focalizzare le aree tematiche e individuare delle possibili etichette.

Dopo aver completato queste prime fasi di "codifica aperta" e "codifica "assiale" (Chiarolanza; De Gregorio, 2007), si è giunti alla fase finale, che gli autori hanno denominato "codifica selettiva", la quale ha permesso di individuare tutte le categorie d'analisi e rilevarne quelle dominanti. Questa fase è stata resa possibile attraverso l'accesso del software di analisi dei dati qualitativi ATLAS.ti. Il primo passo mosso è stato quello di caricare i documenti liberi Word di ogni edizione, denominati "PIPPI_2_fam bam.docx" (esempio relativo alla seconda edizione). In seguito, si è proceduto con la creazione delle etichette attraverso l'opzione "find or create codes", inserendo la dicitura desiderata e procedendo con l'opzione "update" per rendere l'etichetta esplicita, ma sempre modificabile. Mi è stato fornito il "Libro dei Codici", uno strumento di codificazione esistente suddiviso

in tre aree, in accordo con quanto esposto per “*Il Mondo del Bambino*” (LabRIEF, 2013; Milani, 2021). Quindi sono stati creati dei codici relativi ai tre lati del modello multiprospettico, per cui per il lato del bambino sono stati creati dei codici rappresentati dal colore azzurro, per il lato della famiglia si è applicato il colore rosa e per il lato dell’ambiente si è utilizzato il colore verde.

L’analisi è stata condotta a partire da quanto individuato nella fase iniziale di codifica primaria dei dati, in relazione all’approccio ecologico a cui si è fatto riferimento nei capitoli precedenti, nonché al modello multidimensionale (*MdB*). Analizzare il mondo di un bambino necessita di tenere in considerazione le singole parti componenti e, allo stesso tempo, la relazione che intercorre tra esse. A questo punto, è possibile cogliere ulteriori questioni, in virtù della riflessività tipica del processo, tra cui:

- Quali relazioni sono presenti tra le dimensioni dello stesso lato?
- Quali relazioni sono presenti tra le dimensioni dei diversi lati?
- A quale lato appartengono le etichette più ricorrenti?

Tali interrogativi hanno trovato corrispondenza durante il lavoro svolto attraverso il software d’analisi di dati qualitativi ATLAS.ti, il quale ha permesso di categorizzare con maggiore rigore gli elementi individuati, alla luce delle categorie presenti nel Libro dei Codici.

3.5 Applicazione dei codici: il lavoro con ATLAS.ti

Il lavoro svolto attraverso la piattaforma ha permesso di porre l’attenzione sui processi psico-sociali, come sostenuto da Chiarolanza e De Gregorio (2007), in accordo con la prospettiva del “*Il Mondo del Bambino*” (*MdB*) e le *Linee di indirizzo nazionali per l’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). La lettura dei dati, condotta attraverso l’applicazione dei codici, mette in luce quanto sostenuto a livello teorico, affermando che riconoscere le vulnerabilità familiari e/o parentale costituisce “una speciale opportunità per mettere in campo interventi precoci e orientati alla prevenzione” (p.7-8, 2017). Il processo di applicazione delle varie etichette è stato reso possibile a partire al Libro dei Codici, dispositivo già esistente, che mi è stato fornito dal team docente. A tale Libro, ho aggiunto dei codici individuati *bottom up*, i quali sono stati inseriti tra quelli già definiti,

e che hanno permesso una maggiore ricchezza d'analisi. Per quanto riguarda il lato Bambino sono stati individuati due codici *bottom up*:

- per la sottodimensione Salute e crescita si è creata la voce “condizioni di salute”;
- per la sottodimensione Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti è stata creata la voce “rispetto delle regole”.

Relativamente ai codici del lato Famiglia sono stati individuati, dal basso verso l'alto, i seguenti codici:

- per la sottodimensione Calore, affetto e stabilità emotiva sono stati creati i codici “negligenza”, “negazione delle problematiche”, “violenza”;
- per la sottodimensione Guida, regole e valori è stata creata la voce “stile educativo”.

Rispetto al terzo lato, quello dell'Ambiente, sono stati creati diversi codici con il medesimo approccio a quelli precedenti:

- per la sottodimensione Relazione e sostegno sociale si è creato il codice “relazioni extrafamiliari problematiche”;
- per la sottodimensione Partecipazione e inclusione nella vita della comunità si sono individuate le voci “scarse risorse ambientali” e “isolamento sociale”;
- per la sottodimensione Lavoro e condizione economica è stato creato il codice “instabilità lavorativa”
- per la sottodimensione Abitazione si è individuata l'etichetta “costo alloggio”;
- per la sottodimensione Rapporto con la scuola e le altre risorse educative si è individuata la voce “sfiducia nei servizi”.

Tali ulteriori codici hanno permesso, come viene illustrato, di categorizzare aspetti di varia natura, cogliendone le sfumature. Vengono ora riportati alcuni riferimenti al lavoro svolto, rispetto alle diverse edizioni, in cui è possibile cogliere fattori relativi alle domande poste nel capitolo precedente:

- Di che cosa ho bisogno per crescere? Lato BAMBINO
- Da chi si prende cura di me? Lato FAMIGLIA
- Nei luoghi in cui vivo? Lato AMBIENTE (Ius, 2020).

Di seguito, si riporta la descrizione dei fattori di rischio del codice bambino BOFT203, relativo al codice famiglia BOFT203 - presente nella seconda edizione – in cui si evidenzia come sono presenti codici appartenenti a tutti e tre i lati del modello multidimensionale *Mdb*: Bambino, Famiglia, Ambiente. L’immagine sottostante permette di visualizzare come in una descrizione particolarmente ricca sono compresenti diversi codici. Inoltre, l’applicazione delle etichette ha permesso di mettere in evidenza i lati; si riporta nel frame che segue (*Figura 8*) il lavoro sopra descritto svolto attraverso l’applicazione dei codici sulla piattaforma:

<p>Preassess_descrizione_rischi o</p>	<p>bambino: C. appare più in difficoltà a relazionarsi con il gruppo di pari che con gli adulti (forse perché ha vissuto per molti anni in contesti comunitari alla presenza di molti adulti), in particolare mostra atteggiamenti di leadership che non sempre vengono accettati dai compagni e che piuttosto provocano un'esclusione dal gruppo. la criticità da monitorare maggiormente è legata alla sua emotività, che talvolta lo porta a utilizzare il cibo in modo problematico e ad avere comportamenti compulsivi. madre: C. nel corso della presa in carico ha evidenziati in modo ciclico problemi legati all'uso di alcool mai definitivamente risolti, nonostante gli interventi specifici attivati a sostegno del suo percorso (ser.t., gruppi di auto-mutuo aiuto), i problemi sanitari e fisici, che la madre percepisce come un handicap che limita la sua integrazione sociale, la portano spesso ad avvicinarsi a persone marginali e problematiche dalla quali si sente accettata, ma che la espongono a condotte di vita devianti e pericolose per la sua serenità familiare. le sue condizioni di salute e psicologiche limitano anche la possibilità di reperire occupazioni lavorative stabili, per questo tende a mantenere un livello assistenziale molto alto, che talvolta assume tratti di delega delle proprie responsabilità. ambiente: presenza di persone (amici/frequenzazioni occasionali) che conducono una vita marginale e deviante, rispetto alle quali claudia non pare percepire la pericolosità di una frequentazione.</p>	
-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Figura 8: Frame ATLAS.ti relativo al codice famiglia BOFT203, codice bambino BOFT203 (seconda edizione).

Come mostra l’immagine sottostante (*Figura 9*), relativa alla terza edizione, è possibile rilevare come siano presenti etichette appartenenti a tutti i lati de “*Il Mondo del Bambino*”:

<p>Preassess_descrizione_rischi</p>	<p>tensione (atteggiamenti di reciproca sconfirma)Á tra la madre naturale e la famiglia affidataria; desiderio di autonomia da parte della madre, ma stato di salute critico, possibilitÁ di lavorare saltuariamente; la signora Á” molto rivendicativa verso il servizio rispetto agli aspetti economici. gelosia tra le sorelle, tentativo di avere l'attenzione esclusiva della madre Á</p>	
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Figura 9: Frame ATLAS.ti codice famiglia ER01F01, codice bambino ER01F01B (terza edizione).

A partire dai *frame* proposti si vuole evidenziare come le frasi descritte dagli operatori contengano talvolta più di un codice, permettendo così l’intersezione di vari elementi d’analisi, i quali rimandano direttamente al lavoro di rete dell’équipe. La lunghezza della descrizione compilata dagli operatori, come sostenuto in precedenza, è un elemento non secondario poiché ha permesso un’analisi maggiormente ricca di dettagli, come emerge dal Codice f ER08F04 – Codice b ER08F04B:

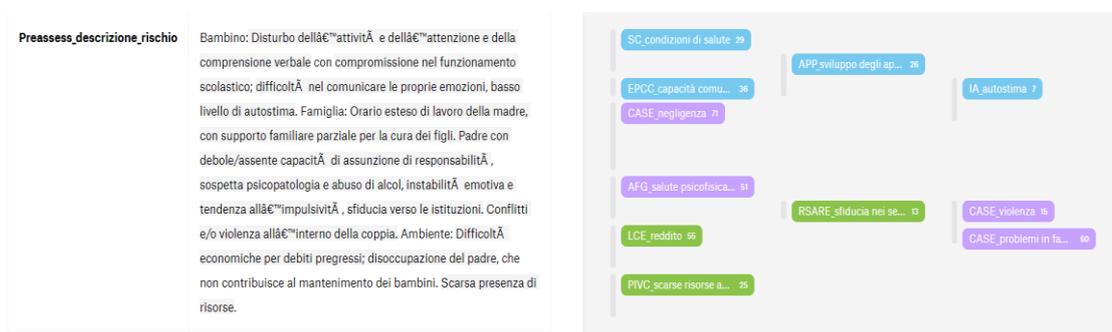


Figura 10: Frame ATLAS.ti relativo al codice famiglia ER08F04, codice bambino ER08F04B (quinta edizione).

Inoltre, per alcune voci “*Preassess_descrizione_rischio*” i fattori sono stati riportati e descritti dagli operatori per ogni singolo lato (di cui esemplificativa è la *Figura 10*), ciò ha permesso di rilevare maggiori elementi che in fase di analisi hanno consentito una migliore comprensione della situazione in cui si trovava la famiglia. Probabilmente, questo aspetto è stato utile anche agli operatori al fine di progettare degli interventi quanto più possibile adeguati rispetto alle esigenze dei nuclei familiari e delle risorse presenti, pur considerando quella da poter attivare. Di contro, come illustrato nella fase iniziale, le descrizioni con minor quantità di parole e scarsa articolazione, hanno reso possibile l’applicazione dei codici in quantità ridotta, sbilanciando l’analisi da un solo lato del modello *MdB*. Si riportano degli esempi:

- “Madre adolescente migrante inserita in un nucleo familiare poco integrato (Partecipazione e inclusione nella vita della comunità _isolamento sociale). Non

- valutabili al momento le voci relative alla scuola benché lo scorso anno, dopo una prima fase di distacco madre/figlia non semplice, il rapporto era buono e non oppositivo. Tutto il nucleo necessita di frequenti sollecitazioni e rimandi da parte del Servizio (Rapporto con la scuola e le altre risorse educative_contatto tra attori)” (**PIPIPI_5_fam bm.docx: Codice f ER10F02, Codice b ER10F02**).
- “La conoscenza con la famiglia e la collaborazione solo apparente ora delegata ad una zia stanno portando il servizio a valutare se procedere o meno con una segnalazione alla procura (Rapporto con la scuola e le altre risorse educative_contatto tra attori)” (**PIPIPI_6_fam bm.docx: Codice f ER05F005, Codice b ER05F005**).
 - “Il valore 4 (fattori di rischio dell'ambiente) è dettato dall'isolamento sociale della famiglia (Partecipazione e inclusione nella vita della comunità_isolamento sociale)” (**PIPIPI_7_fam bm.docx: Codice f LOM09F28, Codice b LOM09F28**).
 - “non integrata con il territorio famiglia (Partecipazione e inclusione nella vita della comunità_isolamento sociale). il marito non è presente e non contribuisce economicamente (Lavoro e condizione economica_reddito)” (**PIPIPI_8_fam bm.docx: Codice f LOM01F101RDC, Codice b LOM01F101RDC**).
 - “scarse capacità empatiche della madre che presenta anche tratti depressivi (Autorealizzazione delle figure genitoriali_salutepasicofisica della figura di cura), (Relazioni familiari e sociali_in famiglia)” (**PIPIPI_7_fam bm.docx: Codice f LOM11F23, Codice b LOM11F23**).
 - “la minore ha vissuti importanti di abbandono e violenza affidataria (Calore, affetto e stabilità emotiva_violenza). Dalla visita con il neuropsichiatra si rileva un ritardo cognitivo lieve (Salute e crescita_disabilità), associato a reazione di adattamento. La madre tende a negare le sofferenze della figlia (Calore, affetto e stabilità emotiva_negazione delle problematiche)” (**PIPIPI_8_fam bm.docx: Codice f ABR05F07, Codice b ABR05F07**).

I dettagli presenti delle diverse descrizioni mostrano elementi di diversità: in alcuni casi non viene fatto alcun riferimento al minore, in altri non viene considerato l'ambiente

in cui vive il nucleo familiare e la disponibilità di servizi formali e non formali, in altri ancora non è precisata la presenza, e la relativa composizione, della famiglia. A partire dagli estratti proposti, nei quali si mostra che le informazioni disponibili talvolta non sono complete, emerge la mancanza di riferimento ad alcuni nuclei tematici del *MdB*. Tali evidenze possono essere spiegate alla luce di alcune ipotesi: da un lato si può pensare che gli elementi da registrare emersi durante i colloqui con le famiglie siano stati insufficienti per gli operatori, per cui la descrizione risulta ridotta; dall'altro si può ipotizzare che vi siano delle scelte soggettive da parte degli operatori, rispetto a quali elementi trascrivere e a quali ritenuti invece meno dominanti per date famiglie. Di fronte a tali ipotesi, non è possibile fornire in questa sede una risposta univoca, tuttavia l'aspetto da segnalare al lettore è che la prospettiva ecologica, che orienta il lavoro degli operatori nel Programma P.I.P.P.I. e si fonda sui dettagli delle storie di vita di figure parentali e minori, non trova riferimento in tutte le sezioni "*Preassess_descrizione_rischio*". Nel capitolo che segue vengono illustrate le evidenze raccolte attraverso il software ATLAS.ti, considerate alla luce della lettura iniziale degli elementi che è stata svolta sulla piattaforma Word e alla successiva applicazione dei codici, nonché in accordo con l'apparato teorico preso in esame.

Capitolo 4

Evidenze raccolte: “*Il Mondo del Bambino*” alla luce dell’analisi testuale

Le evidenze che sono state raccolte, in seguito al processo di etichettatura dei dati attraverso il software ATLAS.ti, fanno emergere una varietà di codici, i quali richiamano il concetto di complessità presente a partire dalle prime pagine dell’elaborato. Il dialogo interdisciplinare, che conduce la lettura dai dati analizzati, emerge dal colloquio tra operatori e famiglie e permette al lettore di cogliere la ricchezza testuale che si illustra di seguito. L’analisi testuale svolta nel presente lavoro di tesi magistrale è da comprendere all’interno della dimensione sociale della pedagogia interculturale, nonché come impegno educativo di indagine della realtà multiculturale (Macinai, 2020). L’obiettivo è allora quello di comprendere le circostanze attuali registrate dall’*équipe* alla luce del contesto comunitario, soprattutto per contrastare il rischio delle scienze umane “di studiare il proprio soggetto di ricerca come se fosse un oggetto” (p.114). È importante dichiarare che vi è l’esigenza di legittimare e confermare le soggettività dei singoli, attraverso “storie di vita, testimonianze dal basso, prospettive puntiformi” (*ibidem*). A partire dalle esperienze umane raccolte si vuole combattere lo sguardo riduzionista e deterministico per veicolare una postura di interpretazione, tipica della ricerca qualitativa, e comprendere i processi di cambiamento delle vite di adulti e bambini. Come sostiene Macinai (2020), “quando l’oggetto della ricerca è un soggetto [...] allora quella stessa ricerca si carica di valenze e contenuti etici” (p.116). Infatti, prima di addentrarsi nello specifico nell’analisi testuale, è necessario richiamare il concetto di riconoscimento – precedentemente esposto – in quanto condizione necessaria dell’ascolto con i partecipanti e garanzia dell’incontro intersoggettivo. Il racconto delle famiglie avvia e supporta esperienze di *empowerment* che il Programma P.I.P.P.I. intende veicolare. Considerato cospicuo il numero degli output d’analisi, si esplicita fin da subito che la modalità espositiva scelta è quella di presentare un Lato de *Il Mondo del Bambino* per volta, illustrando nello specifico i codici con maggiore e minore frequenza, alla luce di

tutte le edizioni prese in carico. I grafici che supportano il capitolo sono ricavati dal lavoro su Google Sheet, il quale ha restituito la frequenza del rapporto tra i codici presenti per ogni lato e le etichette applicate ai codici stessi.

4.1 Il Lato Bambino: evidenze raccolte

Le etichette che hanno riscontrato maggiore frequenza per il Lato Bambino sono state quelle relative ai codici “*gestione emozioni*” (16,2%), “*capacità comunicative*” (11,7%) e riguardano l’area “Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti”; il codice “*con i pari*” (12,7%) e riguarda l’area “Relazioni familiari e sociali”. Come mostra il grafico (Figura 11), durante la lettura dei dati sono stati applicate molte etichette, perché ogni porzione di testo significativa trovasse il corretto riferimento di codifica.

Frequenza Codici Lato Bambino

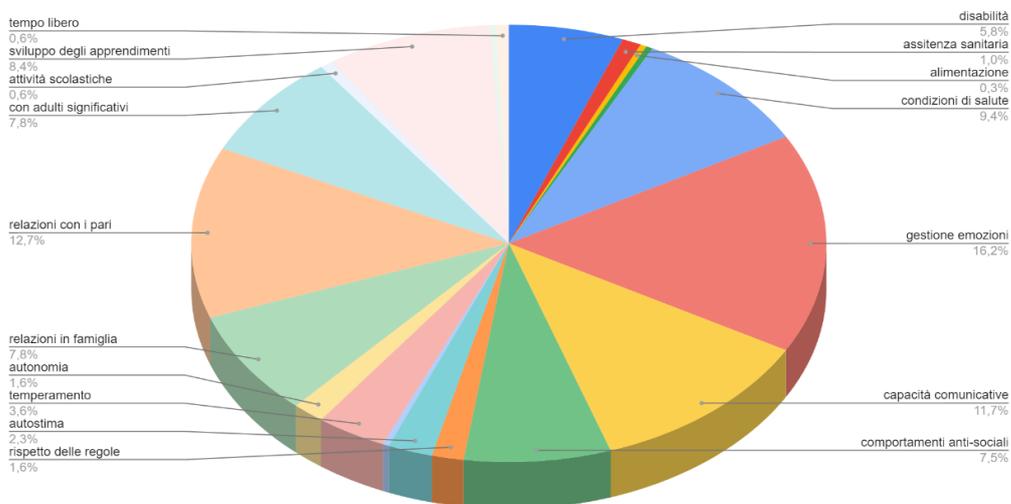


Figura 11: frequenza percentuale dei codici applicati sul Lato Bambino

Si riportano di seguito alcune porzioni di testo che sono state evidenziate per descrivere il codice “*gestione emozioni*”, ritenute rappresentative della ricchezza descrittiva usata dagli operatori:

- “vive molto pesantemente le separazioni, in modo particolare dalla madre”
(PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f GEFT207, Codice b GEFT207);
- “gelosia tra le sorelle, tentativo di avere l'attenzione esclusiva della madre”
(PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f CAM02F10, Codice b CAM02F10);
- “dagli incontri con familiari e scuola emerge una bimba frammentata, sbalottata nel tempo qui e là e che sta poco con la mamma” **(PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM04F12, Codice b LOM04F12);**
- “le insegnanti della scuola primaria riferiscono che la bimba ha difficoltà emotive, di gestione della frustrazione”
(PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f LOM01F60, Codice b LOM01F60);
- “ha difficoltà a comunicare il proprio disagio, dolore ed emozioni”
(PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f MAR03F06, Codice b MAR03F06A);
- “atteggiamenti di ansia paura ed aggressività negli ultimi mesi a scuola incrementate dalla scarsa definizione di un progetto a lungo termine”
(PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f LOM07F55, Codice b LOM07F55).

Quanto emerge dalle descrizioni citate rispetto alla sottodimensione che riguarda la gestione delle emozioni mostra come la relazionale sia un elemento costitutivo nella vita dei minori, in quanto determinante di qualità e possibilità (Pandolfi, 2020) del processo educativo stesso. Ciò assume maggiore rilevanza alla luce dell'esperienza dell'Altro, esposta nei capitoli precedenti: la competenza emotivo-affettiva di bambini e ragazzi deriva dalle esperienze di vita quotidiana. Dalle parole usate dagli operatori emerge la prospettiva ecologica entro cui interpretare tali dati, le abilità e le competenze sociali ed emotive sono un aspetto centrale per la salute del bambino. È possibile cogliere infatti che tali descrizioni fanno riferimento a specifici contesti familiari, ad esempio il rapporto con i genitori e/o con fratelli e sorelle, ma anche a contesti scolastici. La competenza che il minore sviluppa attraverso il Programma è parte della vita sociale quotidiana, in quanto il vivere comunitario implica esprimere e gestire in maniera efficace pensieri, emozioni e bisogni. A partire da tali osservazioni, alcune domande che possono guidare il lavoro degli operatori possono essere quelle fornite dalla *Sezione 05A – Guida a Il Mondo del Bambino* (Milani, 2022):

- “Com'è l'apprendimento delle competenze sociali e di comportamento necessarie per condurre una vita sociale soddisfacente e adeguata?
- Come il bambino/a considera le altre persone? È capace di comprendere che cosa ci si aspetta da lui/lei e di agire adeguatamente? In quali contesti?
- Il bambino/a riesce a rispondere adeguatamente ai compiti di sviluppo relativi alla sua età?” (p.504).

Ciò che questa sottodimensione pone in evidenza permette all'equipe di sviluppare degli interventi dove il focus è la relazione interpersonale, promuovendo atteggiamenti di ascolto, accoglienza e comprensione. Inoltre, tale sottodimensione costituisce anche un punto di partenza attraverso cui predisporre un dialogo con il minore per sviluppare le proprie capacità introspettive.

La capacità comunicativa si mostra strettamente legata alla capacità di gestione emotiva, poiché coinvolge la dimensione relazionale e affettiva. Per tale motivo, le evidenze relative a questi due codici vengono spiegate consecutivamente. Si riportano alcuni esempi relativi alle descrizioni degli operatori per annotare la dimensione delle capacità comunicative dei minori:

- “difficoltà nel comunicare il disagio, il dolore, le emozioni” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f PIE01F381, Codice b PIE01F381**);
- “Considerata la perdita prematura della madre, il minore presenta difficoltà nel comunicare dolori ed emozioni” (**PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f SIC10F03, Codice b SIC10F03**);
- “Per quanto riguarda la bambina i fattori di rischio di rilevano nella sua difficoltà a comunicare le sue emozioni e il disagio vissuto” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f VEN01F54, Codice b VEN01F54**);
- “livello di linguaggio non congruo all'età. Non si esprime con il linguaggio e non si capisce se è in grado di comprendere quello che gli viene detto sia in lingua madre che in italiano” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f LOM08F53, Codice b LOM08F53**).

Dalle descrizioni emerge prevalentemente una difficoltà emotivo-comunicativa dei minori nell'esplicitare emozioni, sensazioni e pensieri. In particolare, è possibile notare

dalle diverse descrizioni degli operatori che per molti bambini e ragazzi è complicato esprimere e comunicare emozioni negative, fonti di sofferenza, quali disagio e dolore. Inoltre, come nell'esempio relativo alla settima edizione, vi sono difficoltà comunicative che possono essere date da difficoltà legate al linguaggio, così come alla difficoltà di comprensione della lingua italiana.

Di seguito, vengono riportate le porzioni di testo più estese a descrivere le relazioni che i bambini vivono con il gruppo dei pari nella loro quotidianità:

- “fino ad ora ha avuto difficoltà dell'inserimento a scuola con il gruppo dei pari e ha vissuto episodi di emarginazione” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f FIFT205, Codice b FIFT205**);
- “la bambina ha difficoltà a relazionarsi con i coetanei, ha pochi amici e non sa di chi fidarsi” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LOM04F01, Codice b LOM04F01**);
- “atteggiamento di chiusura e diffidenza nei confronti dei compagni e delle insegnanti manifestando anche momenti di pianto o comportamenti scorretti nei confronti degli altri alunni; nell'ultimo periodo la minore si è adeguata maggiormente alla situazione scolastica instaurando rapporti positivi con il gruppo classe” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM09F12, Codice b LOM09F12**);
- “a livello relazionale M. manifesta alcuni problemi di comportamento, è imprevedibile ed aggressivo con i compagni di classe che nonostante ciò non lo isolano” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f PIE05F02, Codice b PIE05F02**);
- “nel gruppo fatica ad entrare in relazione ed a esporre le proprie idee o proporre attività che lo interessino” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f PTN02F03, Codice b PTN02F03**).

La capacità di gestire le emozioni e la capacità comunicativa possono essere lette anche alla luce delle relazioni che i minori intraprendono con il gruppo dei pari. Infatti, nelle porzioni di testo riportate, si evidenzia come sono presenti episodi di emarginazione, allontanamento dal gruppo, con conseguenti atteggiamenti di chiusura. La relazione con i pari risulta inficiata e spesso è accompagnata da emozioni che hanno manifestazioni talvolta di isolamento, talvolta aggressive.

D'altra parte, le etichette che hanno riscontrato minore frequenza (0,6%) sono quelle relative ai codici “*tempo libero*”, riguardante la sottodimensione Gioco e tempo libero e “*attività scolastiche*” in riferimento alla sottodimensione Apprendimento, “*assistenza sanitaria*” riguardante la sottodimensione Salute e crescita (1,0%). Viene riportato il grafico (Figura 12) che mostra tutti i codici presenti nell’analisi del Lato Bambino:

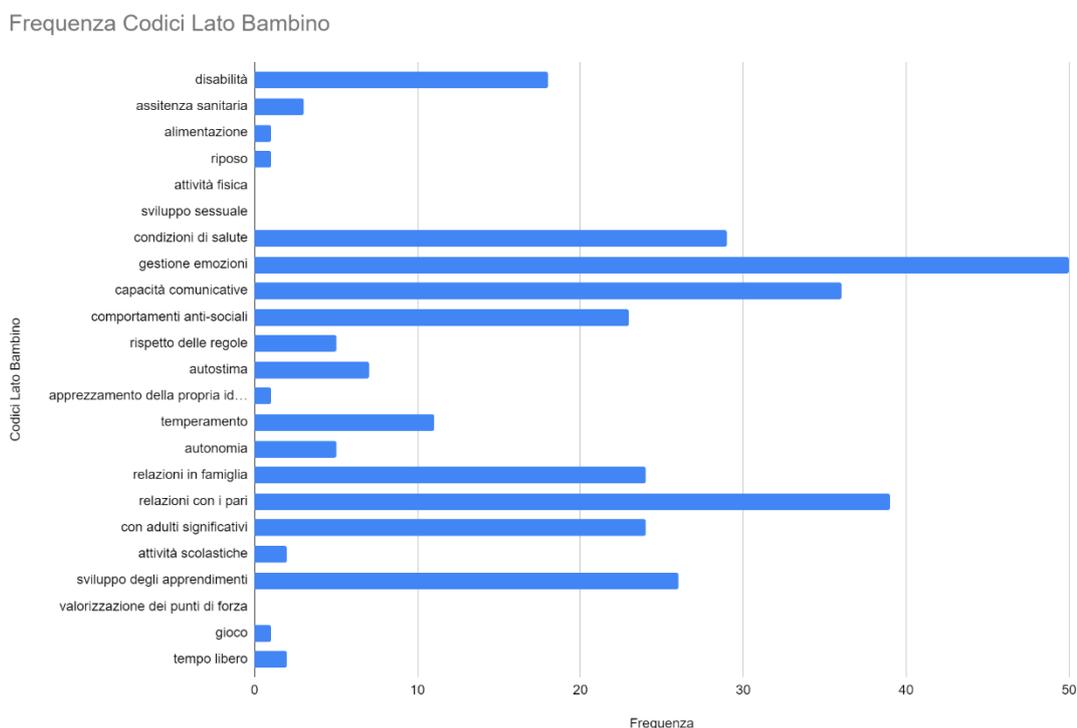


Figura 12: Presenza completa dei codici Lato Bambino

Per quanto riguarda il codice “*assistenza sanitaria*” si segnalano tre ricorrenze:

- “la famiglia, dopo la segnalazione della scuola, si è prontamente attivata per far sostenere terapeuticamente i bambini e continua a farlo.” (PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LIG01F06, Codice b LIG01F06);
- “Sicuramente è necessario un supporto psicologico per le condizioni della piccola che da un giorno all'altro non ha visto più la madre.” (PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f CAM12F10, Codice b CAM12F10);
- “DISABILITA E BISOGNI ASSISTENZIALI CONNESSI” (PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f VEN02F35, Codice b VEN02F35).

Rispetto al codice “*tempo libero*” le descrizioni che vengono evidenziate sono presenti nella quarta edizione e sono le seguenti: “Non frequenta luoghi di socializzazione” (**Codice f LOM03F20, Codice b LOM03F20**), “carenza di esperienze ludiche e sociali” (**Codice f VEN05F09, Codice b VEN05F09**). Anche la sottodimensione “*attività scolastiche*” compare con due etichette all’interno della quarta edizione con i seguenti riferimenti: “Il minore presenta comportamenti altamente problematici in ambito scolastico” (**Codice f MAR01F04, Codice b MAR01F04C**), “La scuola manifesta difficoltà nel gestire la bambina.” (**Codice f PIE03F14, Codice b PIE03F14A**).

Inoltre, si segnala che sono presenti dei codici che, presentando solo un’etichetta, vengono rappresentati nel grafico a barre attraverso minime porzioni. Questi codici sono “*gioco*”, “*apprezzamento della propria identità*”, “*riposo*” e “*alimentazione*”, i quali hanno una frequenza delle 0,3%.

Il grafico a barre (*Figura 12*), inoltre, mette ben in evidenza quali aree sono maggiormente coinvolte rispetto alla frequenza dei codici, è infatti possibile osservare che sono le dimensioni “Salute e crescita”, “Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti”, e “Relazioni familiari e sociali”. Alcuni codici, quali “*attività fisica*”, “*sviluppo sessuale*” e “*valorizzazione dei punti di forza*” non hanno invece trovato alcun riscontro nelle descrizioni dei fattori di rischio per il Lato Bambino.

4.2 Il Lato Famiglia: evidenze raccolte

I risultati emersi dalle etichette applicate attraverso l’utilizzo software ATLAS.ti durante il processo di codifica dei dati mostrano come per il Lato Famiglia siano presenti numerosi codici. Tale complessità è rappresentata dal grafico sottostante (*Figura 13*):

Frequenza Codici Lato Famiglia

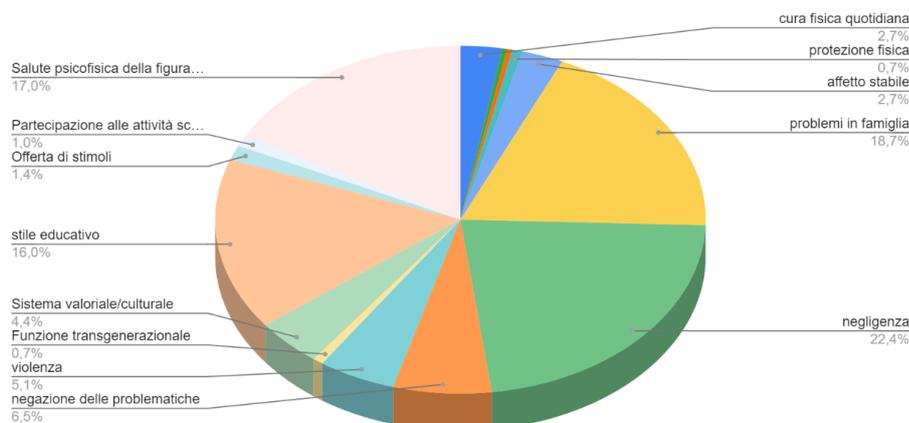


Figura 13: Frequenza percentuale dei codici applicati sul Lato Famiglia

Tra le etichette per cui è presente una maggior frequenza si evidenziano: i codici “*negligenza*” (22,4%), “*problemi in famiglia*” (18,7%) relativi all’area “Calore, affetto e stabilità emotiva”, il codice “*salute psicofisica della figura di cura*” (17%) appartenente all’area “Autorealizzazione delle figure genitoriali” e il codice “*stile educativo*” (16%) che appartiene all’area “Guida regole e valori”. A partire da tali evidenze, si nota come il concetto di negligenza, precedentemente introdotto, viene rilevato dagli operatori attraverso descrizioni che differiscono tra loro, nelle varie edizioni così come all’interno della stessa edizione. Vengono riportate alcune porzioni di testo che sono state selezionate durante l’analisi al fine di rendere esplicita l’articolazione terminologica:

- “cattiva gestione delle dinamiche familiari” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f PAFT208, Codice b PAFT208**);
- “disinteresse per lo sviluppo del figlio” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f VEFT204, Codice b VEFT204**);
- “scarsa consapevolezza della situazione” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LOM07F08, Codice b LOM07F08**);
- “da parte di entrambi i genitori c’è una debole assunzione di responsabilità” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f VEN01F08, Codice b VEN01F08A**);

- “Assenza di visibilità delle difficoltà della figlia minore, genitori molto centrati sul primogenito” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f VEN01F19, Codice b VEN01F19**);
- “la famiglia mostra fragilità ad assumersi delle responsabilità, tendono a sottovalutare l'importanza di intervenire nelle situazioni con modalità educative positive. Sono disorganizzati negli orari, nella frequenza scolastica, nella gestione dei pasti” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f PTN02F03, Codice b PTN02F03**);

Le descrizioni del costrutto di negligenza mostrano al lettore come sia un termine piuttosto ampio, con diverse forme e dimensioni: entro tale termine è possibile ricondurre situazioni di vulnerabilità in cui le famiglie sono coinvolte, più o meno consapevolmente, in quanto questione sociale (Ius, 2020). È importante sottolineare come il concetto di vulnerabilità sia associato a quello di negligenza che, come nel Programma P.I.P.P.I., è legato alla dimensione dell'intervento e alla progettazione di percorsi di accompagnamento. Nello specifico, precisa l'autore, che la parola vulnerabilità differisce nettamente da quella di fragilità, quest'ultima infatti è relativa ad una dimensione generale. Il “*vulnus*”³³, la ferita, fa riferimento ad una condizione sociale e/o esistenziale, contestualizzata spazio-temporalmente nella vita del soggetto, ne deriva che la condizione di negligenza che vivono minori e genitori va letta alla luce degli elementi sociali, culturali, politici ed economici. Come è possibile rilevare dalle citazioni riportate, il concetto di negligenza parentale fa riferimento a delle “forme di trascuratezza spesso collocate in una zona grigia di preoccupazione rispetto alla crescita dei bambini” (Ius, 2020, p. 28), e per tale motivo differisce da altre problematiche che possono essere individuate con maggior evidenza. Per tale motivo, si è deciso di creare il codice “*negligenza*” relativo alla sottodimensione “Calore, affetto e stabilità emotiva”: la caratteristica del costrutto porta con sé il rischio di essere trascurato durante il processo. A questo punto, è possibile affermare che le etichette applicate relative al termine negligenza fanno riferimento alla seguente definizione: “carezza significativa o una mancata risposta ai bisogni di crescita e sviluppo di un bambino, bisogni che sono considerati e riconosciuti come fondamentali dalla letteratura scientifica e dal contesto

³³ <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/vulnus/> (ultima consultazione: 12/2023).

socioculturale in cui il bambino vive” (p. 28). Quanto sostenuto dall’autore mostra il filo rosso che lega le argomentazioni esposte nei capitoli precedenti, nonché la prospettiva ricorsiva presente tra il *framework* teorico di riferimento e le pratiche attuate dagli operatori: significa lavorare con l’obiettivo di coniugare l’attenzione ai bisogni dei bambini, la soddisfazione degli stessi, e le risposte a tali bisogni. Rimanendo all’interno dell’area “Calore, affetto e stabilità emotiva” del Lato Famiglia del Triangolo il codice “*problemi in famiglia*” è secondo per frequenza. Si riportano alcune porzioni di testo individuate durante l’analisi testuale:

- “conflittualità elevata con agiti violenti” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f BOFT204, Codice b BOFT204**);
- “In passato, conflitti e violenze all'interno della coppia genitoriale” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f PIE01F382, Codice b PIE01F382**);
- “conflitti pregressi all’interno della coppia genitoriale” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM08F14, Codice b LOM08F14A**);
- “I fattori di rischio della bambina sono aggravati dalla presenza in passato di violenza assistita del padre nei confronti della madre e maltrattamenti del padre verso i figli” (**PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f VEN11F07, Codice b VEN11F07**);
- “Le dinamiche tra i genitori sono complesse e portano ad una conflittualità ed una ridotta comunicazione in cui i bambini vengono implicati” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f VEN13F01, Codice b VEN13F01**);
- “si segnala la forte conflittualità familiare” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f ER09F14, Codice b ER09F14**);
- “ha vissuto condizioni di instabilità relazionale ed ambientale a seguito della conflittualità della coppia genitoriale e della carcerazione del padre” (**PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f ER05F26, Codice b ER05F26**).

Attraverso queste citazioni è possibile considerare come vengono affrontati i problemi in famiglia in alcuni nuclei, in relazione al bisogno del minore di sentirsi amato e coccolato. Come riporta la dimensione di riferimento del codice, il calore, l’affetto e la stabilità emotiva sono parte della risposta dei bisogni affettivi di bambini e ragazzi. In virtù di quanto raccolto, gli operatori hanno registrato diversi episodi di violenza e

conflittualità tra le figure parentali, che si ripercuotono sull'intero nucleo familiare (direttamente o indirettamente). A partire dalla frequenza del codice, è possibile avanzare una riflessione per comprendere se il contatto fisico e il calore che i minori ricevono (Milani, 2020) sono effettivamente adeguati e sufficienti all'interno del panorama del *MdB*. Infatti, assumendo che la famiglia è il “primo luogo di umanizzazione e socializzazione” (p.93), l'impatto che deriverebbe da quest'impostazione sarebbe determinante nei confronti del soggetto umano in crescita e in formazione. Alla luce di quanto sostenuto dall'autrice il tema dell'accompagnamento parentale nell'educazione dei figli acquista rilievo attraverso la chiave di lettura che si propone: l'educazione è un compito relazionale, che necessita di partecipazione (*VTP*) e di comunità definite dall'autrice “benttrattanti”. L'educazione familiare, e il benessere biopsicosociale del minore, non compete perciò solo alla famiglia, ma coinvolge la rete sociale a cui si è fatto riferimento nel capitolo precedente.

Il codice che compare tra i maggioritari è quello che riguarda la salute psicofisica della figura di cura, appartenente all'area “Autorealizzazione delle figure genitoriali”. Vengono riportati di seguito alcuni riferimenti esplicativi:

- “la mamma è molto fragile e scarsamente consapevole delle proprie responsabilità” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f GEFT207, Codice b GEFT207**);
- “genitori molto giovani e immaturi, abuso di alcol e sostanze e devianza del padre” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LOM07F08, Codice b LOM07F08B**);
- “La madre ha una situazione di sofferenza psichica importante (terapia farmacologica in atto)” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM07F16, Codice b LOM07F16**);
- “sospetta psicopatologia e abuso di alcol, instabilità emotiva e tendenza all'impulsività” (**PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f ER08F04, Codice b ER08F04B**);
- “Il ruolo del padre, che a luglio 2016 ha avuto un ictus e che non si è ancora ripreso del tutto, da quanto visto nei colloqui è assai marginale” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f VEN01F42, Codice b VEN01F42**);

- “La difficoltà di salute della madre, porta all'isolamento dei figli e a forti difficoltà economiche” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f ER09F17, Codice b ER09F17**);
- “Rischio soprattutto legato alla condizione psicologica della mamma, tendenza alla depressione” (**PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f MAR05F01, Codice b MAR05F01**).

Un altro elemento non marginale, come si è visto, è lo stato di salute delle figure di cura dei minori, “salute” inteso ancora una volta nel senso più ampio. Elementi ricorrenti contenuti nelle porzioni di frasi etichettate con questo codice sono infatti malattie, disagio psichico, dipendenza da alcool o sostanze, i quali hanno un impatto sulle funzioni genitoriali. Tali dati si possono leggere alla luce dei rapporti OMS³⁴. Infatti, nei documenti internazionali si sostiene che lo stato di salute migliora in relazione ad un cambiamento di stato sociale. Questa evidenza assume maggiore rilevanza e può essere compresa con maggior completezza attraverso i dati che mostrano quanto emerso dall’applicazione delle etichette del Lato Ambiente (elementi quali reddito, relazioni extrafamiliari, risorse). Le difficoltà delle figure di cura date dai vari motivi di salute impattano sulla realizzazione dei bisogni del bambino, rispetto alle dimensioni considerate dal Triangolo: protezione, cura e crescita educativa. Conseguentemente, tali carenze possono far mancare al bambino possibilità di sviluppo a livello cognitivo, comunicativo, emotivo-affettivo, relazionale, nonché identitario. Di contro, si segnala che – in virtù dell’aspetto di riconoscimento interpersonale descritto fin dalle prime pagine – la figura genitoriale può diventare soggetto a categorizzazioni (es. depresso, tossicodipendente) (Milani, 2022, p. 34) e ciò potrebbe portare ad effetti totalmente negativi per la relazione genitore-figlio. Come viene affermato ne *Il quaderno di P.I.P.P.I* (2022) l’esito sarebbe quello di creare contesti in cui i genitori si sentono colpevolizzati, in cui gli operatori vengono percepiti come nemici, anziché figure professionali in grado di supportare il percorso di accompagnamento educativo. Il processo di costruzione identitario si è detto molte volte essere complesso e relazionale, in virtù di questo, trattare i genitori come “casi” farebbe scaturire degli scenari paradossali: il centro della

³⁴ https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1 (ultima consultazione: 01/2024).

riflessione diventerebbero le “inadeguatezze” dei genitori invece che fare focus sui bisogni evolutivi dei minori e sui loro diritti. In accordo con quanto affermato, lo stato di salute psicofisica della persona di cura ha diretta influenza sul benessere del minore, per tale motivo è considerato un elemento da segnalare. Si precisa che le condizioni di salute, di adulti e minori, migliorano quando si creano le condizioni per migliorare tutti i lati del *MdB*, come emergerà anche dalla lettura dei codici relativi al Lato Ambiente. Ritorna così il paradigma intersezionale precedentemente richiamato (Zoletto, 2020).

I codici che hanno avuto minor frequenza per il Lato Famiglia sono “*partecipazione alle attività scolastiche*” (1,0%) per quanto riguarda l’area “Divertimento, stimoli e incoraggiamento”, “*protezione fisica*” (0,7%) relativa alla sottodimensione “Cura di base, sicurezza e protezione” e “*funzione transgenerazionale*” (0,7%) relativa alla sottodimensione “Guida regole e valori”. Le porzioni di testo che sono state individuate per il codice “*partecipazione alle attività scolastiche*” sono le seguenti:

- “difficoltà di comunicazione tra scuola e famiglia” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f VEFT204, Codice b VEFT204**);

- “il rapporto con la scuola è buono” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f MAR01F33, Codice b MAR01F33**);

- “frequenta la scuola regolarmente e, per quanto possibile, la famiglia lo segue e lo incoraggia nel percorso di apprendimento scolastico” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f PIE05F02, Codice b PIE05F02**).

Per la voce “*protezione fisica*” si segnalano due etichette: “incapacità di protezione rispetto al minore” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f BOFT204, Codice b BOFT204**), “La scuola e l'affidataria hanno rappresentato, negli ultimi tre anni, un luogo sicuro e certo dove rifugiarsi” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f ER02F08, Codice b ER02F08**).

Relativamente al codice “*funzione transgenerazionale*” si riportano le descrizioni che seguono: “la madre ammette il forte legame con il figlio più piccolo e la propria incapacità a gestire i comportamenti della figlia, che più volte gli ha detto di voler tornare a vivere in comunità e non con lei” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f FIFT213, Codice b FIFT213**), “maggiore investimento da parte dei genitori sui figli maggiori a scapito di quelli minori” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f ER03F09, Codice b ER03F09**).

Si illustra di seguito il grafico a barre che permette di cogliere per il Lato Famiglia la concentrazione dei codici applicati nelle varie aree:

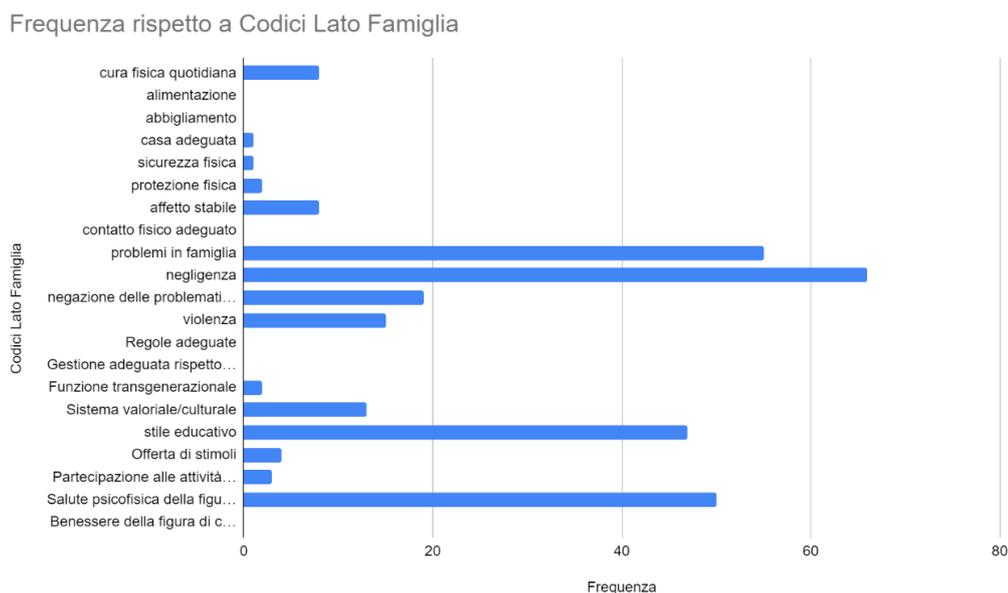


Figura 14: Presenza completa dei codici Lato Famiglia

I codici che hanno minor frequenza tra tutti sono “*casa adeguata*” e “*sicurezza fisica*”, entrambi con valore 0,3%, relativi alla sottodimensione “Cura di base, sicurezza e protezione”. Vi sono inoltre codici che non sono stati citati, quali “*alimentazione*” e “*abbigliamento*”, “*contatto fisico adeguato*”, “*regole adeguate*” e “*gestione adeguata rispetto regole*”, “*benessere della figura di cura*”.

Le sottodimensioni del lato Famiglia in cui sono concentrati i codici più frequenti sono “Calore, affetto e stabilità emotiva”, “Guida regole e valori”, e “Autorealizzazione delle figure genitoriali”.

4.3 Il Lato Ambiente: evidenze raccolte

In questa sezione vengono analizzati i codici presenti nel Lato Ambiente, in relazione all’analisi testuale svolta. Il codice con maggiore frequenza per applicazione di etichette è quello dell’ “*isolamento sociale*” (20,9%) relativo all’area “Partecipazione e inclusione nella vita comunitaria”, seguito dal codice “*reddito*” (16,8%) appartenente all’area “Lavoro e condizione economica” e dal codice “*relazioni significative extrafamiliari*” (13,5%) dell’area “Relazioni e sostegno sociale”.

Frequenza Codici Lato Ambiente

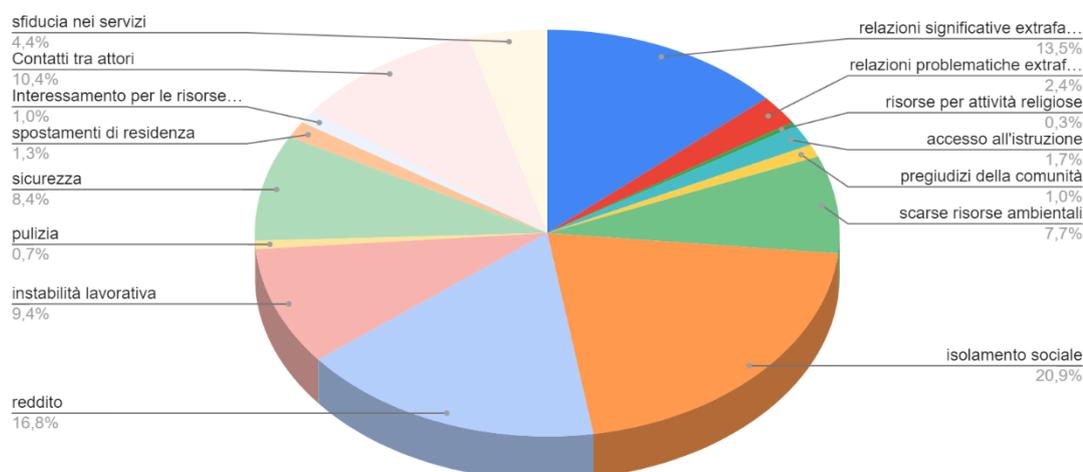


Figura 15: Frequenza percentuale dei codici applicati sul Lato Ambiente

Proseguendo con l'analisi proposta nei Lati precedenti, la voce “*isolamento sociale*” rimanda alla dimensione della negligenza, nonché componente che concorre ad indebolire le possibilità d'azione dei genitori. In questo senso, la negligenza, che si rifà alla capacità genitoriale di soddisfare i bisogni di base del bambino, preclude il minore – come si è detto- e preclude anche la possibilità dell'adulto di riferimento di assumersi le responsabilità che tale ruolo comporta. Vengono riportate di seguito porzioni di testo in cui è presente la descrizione del codice “*isolamento sociale*”:

- “mancanza di una rete di supporto” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f VEFT211, Codice b VEFT211**);
- “la famiglia appare socialmente isolata e disorganizzata” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LOM04F01, Codice b LOM04F01**);
- “Isolamento della famiglia dal contesto” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM01F18, Codice b LOM01F18A**);
- “la famiglia vive fuori paese e per accedere ai servizi (scuola e doposcuola) deve usare prevalentemente l'auto” (**PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f ER09F10, Codice b ER09F10**);

- “vive con la madre (di origine rom), la sorellastra e la nipotina, formalmente residenti altrove, in una situazione di marginalità sociale ed economica” **(PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f TOS08F04, Codice b TOS08F04)**;
- “scarsa rete familiare ed ambientale” **(PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f LIG06F07, Codice b LIG06F07)**;
- “povertà culturale, chiusura ed emarginazione sociale” **(PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f LOM01F106, Codice b LOM01F106)**.

Le porzioni di testo rappresentative sopracitate, intendono mostrare come, rimanendo all'interno di una prospettiva ecologica, il concetto di isolamento richiama direttamente quello di *empowerment*, nonché riconoscere la “capacità degli individui di definire i termini della loro vita, della loro identità e dei loro progetti” (Milani, 2021, p.130). Tale concetto implica che i genitori facciano emergere le loro risorse e le mettano a disposizione entro l'approccio relazionale con il minore: questo è possibile solo se si assume la partecipazione come punto cardine. Secondo l'autrice, la partecipazione di genitori e figli (a vari livelli) costituisce i processi decisionali dell'agire pedagogico, è una strada da percorrere insieme, è responsabilità condivisa. Entro tali termini, è possibile intuire come la rete sociale degli individui, si costruisce in maniera condivisa e partecipativa attraverso la messa in comune di risorse formali e informali: “è un'azione corale, un progetto comunitario” (p.133). Il percorso di accompagnamento in cui sono coinvolte le famiglie con *background* migratorio si articola a partire dall'analisi dei contesti quotidiani e delle risorse, da attivare e valorizzare, secondo cui la partecipazione viene intesa all'interno dell'idea di democrazia: P.I.P.P.I. coinvolge la comunità per attivare l'*agency* di bambini e genitori. L'idea del potenziale trasformativo permette di considerare l'isolamento sociale per attivare interventi in cui le famiglie possono ricevere riconoscimento, consolidare reti sociali in termini di qualità e quantità. La partecipazione, inoltre, aiuta a sviluppare l'apprendimento di *soft skills* (ibidem) e attivare processi di *decision making*. Poter partecipare alle decisioni comuni significa dare importanza all'impatto sull'immagine di sé, in relazione al riconoscimento reciproco, come si è detto, nelle pagine precedenti. Ecco che l'analisi si mostra fin qui integrata: concetti quali riconoscimento e alterità, ma anche identità e cultura, emergono dall'applicazione delle etichette, le quali rimandano a diverse descrizioni familiari, che si ricorda – ancora una

volta – sono considerate attraverso uno sguardo plurale. Riconoscere ogni nucleo familiare con caratteristiche a sé stanti significa legittimare l'identità del nucleo stesso, in virtù della sua composizione. Inoltre, è fondamentale porre in evidenza che la famiglia ha una propria identità, connotata anche a livello culturale, la quale a sua volta è composta da soggetti i quali hanno una loro identità: entro tali termini è possibile comprendere la lettura al plurale proposta fin qui, intrecciandola con la lettura al plurale che gli operatori hanno reso possibile considerando tutti i Lati. Il nucleo familiare può vivere esperienze di riconoscimento, definendo così la propria identità, a partire dal confronto e dall'interazione con le altre istituzioni. Ecco che la voce "isolamento sociale" non può essere spiegata senza adottare una prospettiva di apertura e di relazione tra i vari soggetti sociali e istituzionali, poiché i fattori per cui una famiglia si trova a vivere situazioni di isolamento sociale sono rintracciabili in una prospettiva più ampia, che è quella del contesto socio-culturale in cui è collocata. Riconoscere l'alterità vicendevole di ogni famiglia significa inoltre prestare attenzione alla sfera culturale di riferimento, che rimanda direttamente alla formazione identitaria. Incontrare la famiglia e riconoscerla quindi presuppone la "capacità di stare di fronte alle differenze e compiere ogni sforzo per comprenderle" (Macinai, 2020, p.71), differenze che è possibile rilevare nelle porzioni di testo citate. Il pluralismo, in questa sede, è infatti inteso infatti come pluralismo familiare e pluralismo culturale. La possibilità di comprendere il pluralismo anche in riferimento ai nuclei familiari, non sono in riferimento ai singoli componenti, offre al lettore l'occasione di leggere in maniera interconnessa i dati illustrati e i riferimenti teorici. A questo punto emerge come quanto esposto a livello teorico non possa essere considerato separato dall'indagine qualitativa condotta: solo a partire dal riconoscimento dei bisogni della famiglia, con la sua specifica identità, è possibile attivare un percorso di supporto e di accompagnamento.

Per quanto riguarda il codice "*reddito*" si riportano delle porzioni di testo per spiegare al lettore le parole usate dagli operatori:

- "povertà disoccupazione" (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f MIFT204, Codice b MIFT204**);
- "Condizione di grave indigenza economica della madre (risulta senza reddito)" (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LOM09F10, Codice b LOM09F10**);

- “povertà e disoccupazione cronica” (PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f LOM04f23, Codice b LOM04F23);
- “Difficoltà economiche per debiti pregressi; disoccupazione del padre” (PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f ER08F04, Codice b ER08F04);
- “assenza di lavoro” (PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f LOM01F54, Codice b LOM01F54);
- “I genitori presentano delle difficoltà socio-economiche dovute al loro stato di disoccupazione” (PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f MAR04F08, Codice b MAR04F08B);
- “Problematiche economiche e abitative, la madre non lavora e parla poco italiano” (PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f TOS14F11, Codice b TOS14F11).

Le porzioni di testo riportate per questo codice hanno la caratteristica condivisa di non essere estese in termini di caratteri, in altre parole si evince che gli operatori per spiegare tale dimensione hanno scelto di descrivere brevemente gli elementi a disposizione.

Attraverso queste evidenze è possibile sostenere che il capitale economico familiare, dato dallo stato di occupazione stabile delle figure parentali, non può essere considerato come separato rispetto alle altre aree: la lettura che si intende offrire è che la vita del bambino si costituisce anche attraverso l’intersezione del capitale economico, umano e sociale. Tale sottodimensione si lega al codice “*salute psicofisica della figura di cura*”, relativa al Lato Famiglia, mostrando interconnessione tra le risorse economiche e gli strumenti sanitari a disposizione della famiglia. Attraverso il capitale economico è possibile offrire una chiave di lettura dei dati emersi, che però non vuole essere una lettura unidirezionale: situazioni di povertà e/o disoccupazione possono essere collegate allo stato di salute dei genitori, il quale a sua volta incide sulle funzioni genitoriali. A tal proposito, Milani (2021) sostiene che “lo sviluppo positivo [...] si fonda, fin dalla nascita, su ambienti familiari caldi e responsivi” (p.58). Le parole dell’autrice, interpretate alla luce delle descrizioni raccolte, mostrano come la salute psico-fisica di minori e genitori sia strettamente collegata al benessere anche economico. In questa sede, non si intende

stabilire un rapporto di causa-effetto tra i fattori, tuttavia si vuole mostrare al lettore la circolarità degli elementi considerati.

Il codice “*relazioni significative extrafamiliari*” segue i precedenti per frequenza:

- “la mamma fatica a utilizzare le risorse del territorio. scarsa rete sociale a sostegno dell'integrazione nel contesto italiano” (**PIPPI_2_fam bm.docx: Codice f MIFT218, Codice b MIFT218**);
- “la madre dei minori soffre la distanza dalla propria famiglia d’origine, alla quale chiede appoggio emotivo, non si è inserita nel contesto di appartenenza e non ha ancora trovato un equilibrio tra le due culture” (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f ER03F09, Codice b ER03F09**);
- “situazione caratterizzata da poche relazioni sociali” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f PIE03F11, Codice b PIE03F11**);
- “fattori di rischio legati ad un trasferimento recente e quindi alla mancanza di una rete amicale nel territorio e di una scarsa conoscenza delle risorse del territorio” (**PIPPI_5_fam bm.docx: Codice f MAR01F14, Codice b MAR01F14**);
- “scarsa integrazione degli adulti nel contesto di residenza” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f VEN15F06, Codice b VEN15F06**);
- “scarsa rete di riferimento. la coppia genitoriale non possiede un'automobile” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f LOM08F53, Codice b LOM08F53**);
- “Trauma migratorio e numerose criticità rispetto all'integrazione di una donna sola con un bimbo piccolo” (**PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f LOM01F98, Codice b LOM01F98**).

Dalle porzioni di testo si mostra come la mancanza di relazioni significative extrafamiliari sia data dal processo migratorio e dall’arrivo in un contesto socio-culturale nuovo, poiché si tratta di famiglie con *background* migratorio. Inoltre, emerge come l’equilibrio dato dal Lato Ambiente fa riferimento ad una rete sociale che esce dal contesto del nucleo familiare ma non fa riferimento all’intera comunità territoriale (servizi e istituzioni), per tale motivo questo codice si differenzia da quello che è stato identificato come “*isolamento sociale*”. È possibile rilevare questa differenza nella citazione riportata in riferimento alla terza edizione, in cui viene segnalato che la madre soffre la distanza dal nucleo familiare d’origine, nonché extrafamiliare rispetto a quello

coinvolto nel Programma. In altre parole, la mancanza o la scarsità di relazioni intraprese al di fuori del nucleo familiare non dipendono dall'isolamento sociale, dato cioè da un'emarginazione rispetto alla comunità sociale e all'ambiente territoriale, ma con il presente codice si fa riferimento alle relazioni "faccia a faccia" che riguardano uno o più membri della famiglia intraprese con delle figure amicali o di vicinato. Attraverso la lettura delle porzioni di testo riportate, si può comprendere come in alcune occasioni la figura genitoriale ricerchi supporto emotivo e comprensione, così come occasioni di dialogo con soggetti extrafamiliari con i quali condividere il proprio vissuto. Inoltre, la differenza che intercorre tra i termini dell'isolamento sociale e quelli delle relazioni significative extrafamiliari, secondo me, è data proprio dallo scarto della parole "significative": l'isolamento sociale è un fenomeno ricorrente, in cui il nucleo familiare può trovarsi in situazioni di solitudine o emarginazione rispetto ai servizi territoriali e all'accesso alle istituzioni, pur avendo delle relazioni significative – relative dal punto di vista emotivo-affettivo – esterne al nucleo. Tale proposta di lettura può essere considerata anche invertendo l'ordine degli elementi: laddove sono presenti contatti con le istituzioni e i servizi territoriale, la famiglia può presentare scarse relazioni significative esterne al nucleo familiare.

Vengono ora riportati i codici che, al contrario, si sono rivelati meno frequenti. Il codice "*interessamento per le risorse educative/alleanza educativa*" (1%) relativo alla sottodimensione "Rapporto con la scuola e le altre risorse educative", è presente nelle seguenti porzioni di testo:

- "con una significativa e positiva collaborazione con il servizio sociale" (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f ER02F08, Codice b ER02F08**);
- "La madre ha facilmente accettato di farsi sostenere dalla Psicologa del Servizio di Salute Mentale, il padre, di fare colloqui con la psicologa dell'ATS per un percorso di sostegno alla genitorialità" (**PIPPI_3_fam bm.docx: Codice f LIG01F06, Codice b LIG01F06**);
- "però è inserito [il bambino] in un contesto potenzialmente protettivo e sono in gioco diverse risorse" (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f PIE05F04, Codice b PIE05F04**).

Per la sottodimensione “Partecipazione e inclusione nella vita della comunità” si riportano le operazioni di testo del codice “*pregiudizi della comunità*” (1%):

- “atteggiamento dei coniugi timorosi di non riuscire a gestire situazioni di pregiudizio per i figli” (**PIPPI_4_fam bm.docx: Codice f PUG06F12, Codice b PUG06F12**);
- “Trauma migratorio e numerose criticità rispetto all'integrazione di una donna sola con un bimbo piccolo” (**PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f LOM01F98, Codice b LOM01F89**);
- “Ambiente con pregiudizi, intolleranza e atteggiamenti di rifiuto” (**PIPPI_8_fam bm.docx: Codice f VEN12F36, Codice b VEN12F36**).

Per la medesima sottodimensione anche il codice “*attività religiose*” (0,3%) è tra quelli avuti minor frequenza, per cui si riporta l'unica etichetta applicata: “Per quanto riguarda l'ambiente si valuta un rischio basso in quanto è presente la comunità religiosa che offre loro supporto concreto” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f LOM15F09; Codice b LOM15F09**).

Relativamente alla sottodimensione “Abitazione” il codice “*pulizia*” ha frequenza dello 0,7%, con le seguenti porzioni di testo: “scarsa pulizia” (**PIPPI_6_fam bm.docx: Codice f VEN15F06, Codice b VEN15F06**); “Il palazzo in cui vivono è fatiscente e privo di riscaldamento” (**PIPPI_7_fam bm.docx: Codice f ER09F14, Codice b ER09F14**).

Nel grafico a barre sottostante (*Figura 16*) sono illustrati tutti i codici presenti nel “*Libro dei Codici*”, come si è fatto per il Lato Bambino e il Lato Famiglia, attraverso cui è possibile osservare l'esistenza di codici, i quali non si è ritenuto opportuno applicare, in quanto non presenti nelle descrizioni delle sezioni analizzate. Tra questi ci sono: “*risorse per il tempo libero*”, “*accesso ai negozi*”, “*accesso ai servizi sanitari*” e “*accesso ai servizi specialistici*”, “*opportunità lavorative nel territorio*”, “*costo alloggio*”.

Frequenza rispetto a Codici Lato Ambiente

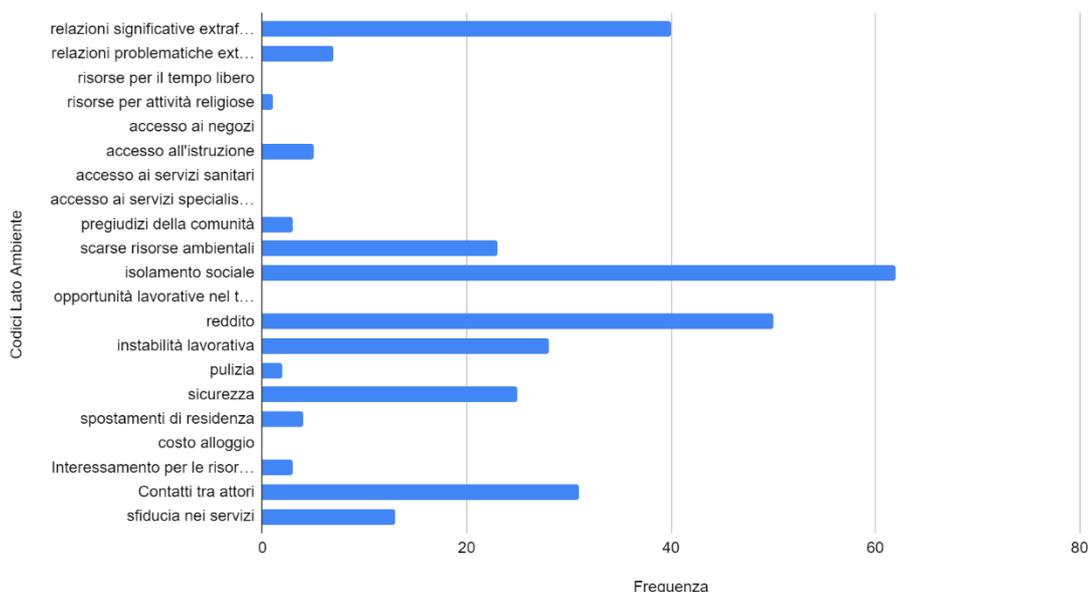


Figura 16: Presenza completa dei codici Lato Ambiente

Per il Lato Ambiente, inoltre, si segnala la difficoltà riscontrata durante l'analisi poiché – nelle varie edizioni – le informazioni rispetto al territorio e le relazioni con i vari attori si sono mostrate ridotte o insufficienti per utilizzare ulteriori codici.

4.4 Presentazione dei risultati

Avvicinandosi alle conclusioni del presente elaborato, si illustrano i risultati raccolti dall'analisi delle porzioni di testo maggiormente significative del Programma P.I.P.P.I., dalla seconda all'ottava edizione, considerando le specificità per ogni Lato del paradigma MdB. L'analisi proposta intende rilevare se vi sono delle variazioni rispetto alle parole usate per descrivere i fattori di rischio, in relazione ai contenuti che emergono come maggiormente rilevanti.

A partire dal grafico sottostante, il quale coniuga i dati esposti nella Tabella 2 e nella Tabella 3 - presente nel Capitolo Tre - è possibile osservare che il numero delle parole impiegate dagli operatori per compilare la sezione "Preassess_descrizione_rischio" diminuisce con il progressivo aumento delle famiglie coinvolte nel Programma. Tali evidenze permettono di rispondere al primo interrogativo

posto che hanno condotto l'analisi, affermando che vi sono delle variazioni rispetto alla numerosità di parole usate dagli operatori durante la fase di documentazione.

L'illustrazione (Figura 17) rappresenta i dati emersi, dove nell'asse delle ascisse è posto il numero totale di famiglie con *background* migratorio presenti in ogni edizione – si segnala al lettore che sono esposte in ordine progressivo - e nell'asse delle ordinate è presente la media del numero di parole utilizzate per ogni descrizione del rischio considerata. Si mostra infatti andamento decrescente.

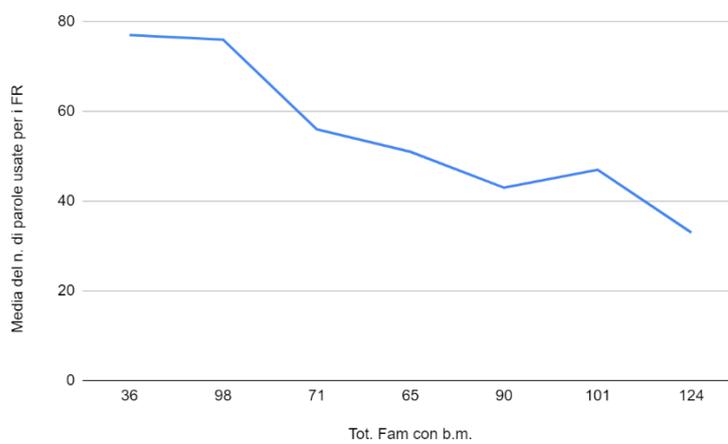


Figura 17: Rapporto famiglie con *background* migratorio e numero di parole usate nella descrizione dei fattori di rischio

A partire da tali dati, ne deriva che l'analisi testuale condotta ha mostrato che l'impianto di scrittura degli operatori è costituito da un registro flessibile e più o meno articolato. Di conseguenza, quanto viene registrato dai professionisti si basa sulla scelta di segnalare – dove ritenuto necessario - gli elementi più significativi e specifici che emergono dai colloqui con ogni famiglia, registrando così anche frasi minime. Un'altra evidenza raccolta dall'analisi testuale è decisamente la ricchezza dei codici che sono stati applicati nelle descrizioni compilate dei fattori di rischio. In virtù di tale ricchezza, si offre uno sguardo d'analisi ai codici, a partire dal *Libro dei Codici (Allegato I)* a disposizione per ogni lato: si registra che i codici disponibili per il Lato Bambino sono 23, di cui applicati 20; per il Lato Famiglia sono 21, di cui applicati 15; per il Lato Ambiente sono 21, di cui applicati 15. Di seguito, si propone una rappresentazione grafica:

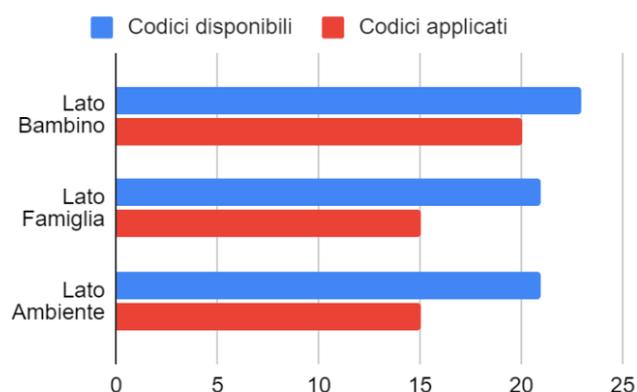


Figura 18: Rapporto codici presenti nel *Libro dei Codici* (blu) e codice applicati (rosso)

Proseguendo con l’analisi dei risultati, si rileva che vi sono dei codici che hanno riscontrato maggior frequenza, mostrando così i contenuti più ricorrenti. Si illustrano nella tabella sottostante i codici, rappresentativi dei contenuti stessi, che hanno trovato maggior riscontro, in considerazione alla Sottodimensione di appartenenza. Si osserva che la frequenza dei codici applicati non risulta sbilanciata rispetto ad un solo Lato, al contrario, si evidenzia un equilibrio delle parti del *MdB*. Le “*core categories*” hanno permesso di tracciare lo *story line* (Chiarolanza, De Gregorio, 2007), tenendo conto della complessità – data dall’elevato numero di famiglie partecipanti – del percorso d’indagine.

	Nome codice	Sottodimensione	Frequenza
Lato Bambino	<i>gestione emozioni</i>	Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	16,2%
	<i>relazioni con i pari</i>	Relazioni familiari e sociali	12,7%
	<i>capacità comunicative</i>	Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti	11,7%
	<i>negligenza</i>	Calore, affetto e stabilità emotiva	22,4%

Lato Famiglia	<i>problemi in famiglia</i>	Calore, affetto e stabilità emotiva	18,7%
	<i>salute psicofisica della figura di cura</i>	Autorealizzazione delle figure genitoriali	17,0%
Lato Ambiente	<i>isolamento sociale</i>	Partecipazione e inclusione nella vita della comunità	20,9%
	<i>reddito</i>	Lavoro e condizione economica	16,4%
	<i>relazioni significative extrafamiliari</i>	Relazioni e sostegno sociale	13,5%

Tabella 4: Codici che hanno riscontrato maggior frequenza per ogni Lato

Ciò che è possibile affermare attraverso l'analisi testuale che è stata svolta si mostra in accordo con l'apparato teorico, poiché vi è la necessità di coniugare i Lati per poter chiarire le dimensioni di vulnerabilità che si trovano a vivere le famiglie coinvolte. Tali dati sono considerati significativi alla luce modalità interpretativa che è stata privilegiata.

Per questo, si offre ora una panoramica riassuntiva entro cui sintetizzare il percorso d'analisi, in maniera discorsiva rispetto ai Lati, che fa riferimento ai dati della *Tabella 4*. Prendendo in considerazione il Lato Bambino le voci che hanno avuto maggiori riferimenti da parte delle letture dei fattori di rischio degli operatori sono state quelle riguardanti la capacità di gestire le emozioni e la capacità comunicativa, perlopiù con espressioni non sempre manifeste di disagio e dolore. Inoltre, dai dati si evince che queste dimensioni impattano di conseguenza le relazioni dei minori con il gruppo dei pari, le quali risultano difficili e caratterizzate da episodi di emarginazione o aggressività. Proseguendo con l'analisi testuale, è stata posta l'attenzione sul concetto di negligenza (Lato Famiglia), che ha permesso di considerare centrali i bisogni del bambino, invece che focalizzarsi sulle mancanze della famiglia. Infatti, si sostiene che, in riferimento a "*Il Quaderno di P.I.P.P.I.*" (2022), la negligenza non è relativa all'inadeguatezza dei genitori, quanto ad una struttura contestuale debole, che non permette a pieno ai genitori di essere responsabili nei confronti dei figli. La negligenza ha varie forme e per questo è

molto complesso approcciarsi ad essa, poiché non esiste un percorso predeterminato per affrontarla. Le difficoltà emotivo-comunicative dei minori, che si trovano a vivere in situazioni di negligenza familiare, dipendono anche da quelli che sono stati definiti “*problemi in famiglia*”, come episodi di violenza assistita e conflitti nella coppia genitoriale. Inoltre, dai dati si è rilevato che l’equilibrio della relazione genitore-figlio può essere compromesso anche dalla salute psicofisica della figura di cura, nella misura in cui lo stato di salute dell’adulto di riferimento inficia la possibilità lavorativa e, di conseguenza, la stabilità economica derivante dal reddito. Queste dimensioni di vulnerabilità si presentano in uno scenario in cui i nuclei familiari vivono in circostanze di isolamento sociale (Lato Ambiente), per cui risulta difficoltoso anche intraprendere delle relazioni amicali o di vicinato significative. Le dimensioni di vulnerabilità possono essere comprese a partire da una prospettiva di lettura che permette di coniugare il piano teorico a quello dell’analisi: i fattori di rischio individuati nelle famiglie con *background* migratorio che hanno partecipato al Programma P.I.P.P.I. non possono prescindere dalla comprensione dell’orizzonte identitario e del riconoscimento vicendevole tra gli attori coinvolti, permettendo così una visione delle risorse secondo uno statuto potenziale. All’interrogativo posto precedentemente “Cosa emerge dall’analisi testuale?” la risposta che si propone è la seguente: emerge la necessità di promuovere una lettura declinata al plurale, poiché considerare i codici applicati ad un Lato singolo potrebbe portare ad un’immagine delle circostanze familiari incompleta e poco chiara.

L’indagine condotta si ritiene possa essere una preziosa occasione per decostruire visioni e analisi deterministiche, per scardinare il pensiero unidirezionale e prendere consapevolezza della ricchezza dell’incontro e del dialogo. Inoltre, alla luce delle evidenze, si ritiene particolarmente rilevante il costante rimando all’impianto teorico, consentendo al lettore di cogliere la flessibilità e l’apertura degli interventi predisposti dagli operatori. L’analisi testuale offre degli spunti per poter rivedere le descrizioni registrate e valutare a posteriori le direzioni della pratica educativa, potendo mettere in evidenza nuovi dettagli. Si precisa, inoltre, che quanto illustrato fin qui non intende essere presentato come generalizzabile, poiché – come si è detto – riguarda le famiglie con *background* migratorio in situazione di vulnerabilità e coinvolte nel Programma P.I.P.P.I. . Per questo,

RMI'auspicio è quello di offrire una chiave di lettura capace di abbracciare prospettive che muovono interesse rispetto al Programma e al suo panorama.

4.5 Riflessioni e sintesi

Il modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino (MdB)* permette proprio di condurre un percorso d'analisi che tenga conto della prospettiva ecosistemica in cui è necessario comprendere i bisogni di sviluppo del bambino, si ricorda infatti che il minore è posto al centro del paradigma. Durante tale percorso la famiglia ha la possibilità di poter riflettere su sé stessa, nonché sul proprio funzionamento e sulla propria storia particolare, a partire da ciò si possono attivare modelli di *decision making*. In particolare, Milani (2021) sostiene che l'individuazione di tale percorso si configura come una risposta sociale che sia coerente, appropriata ed opportuna. Ciò significa individuare azioni d'intervento basate su una comprensione globale e integrata di tali bisogni, in stretta relazione alle necessità degli stessi, calibrando risorse ed ostacoli a disposizione, entro un tempo di vita del minore che sia definito. Questo progetto è possibile solo nella misura in cui non si considera il bambino, in quanto tale, ma in quanto "bambino in crescita, nel suo mondo" (p.235): gli interventi progettati sono tempestivi e si basano sulle specificità dei tempi e dei bisogni dei bambini. Il lavoro svolto dagli operatori, che emerge dai risultati esposti, si realizza proprio a partire dalla "dimensione relazionale-culturale da attuare nell' *hic et nunc*, attraverso l'umile ma concreta azione educativa" (Milan, 2016, p.12), ed entro tale relazione si consente "al figlio di diventare adulto e all'adulto di esserlo propriamente, a tutti gli effetti" (Milan, 2012, p.88). In linea con tale affermazione, l'autore intende far riferimento "alla necessità del lavoro educativo sistemico, capace di connettere all'interno di una condivisa progettualità pedagogica varie agenzie educative: famiglia, scuola, associazioni, chiese, istituzioni presenti nel territorio, volontariato. È necessario superare la frantumazione sociale e dar vita ad una "reticolarità approssimante", cioè ad una rete capace di "farsi prossimo", di avvicinare soprattutto chi rischia di relegarsi, o di essere relegato, in spazi di emarginazione e di solitudine" (p.92). Affermando che il discorso interculturale "si costruisce intenzionalmente attraverso l'educazione tra soggetti che fanno riferimento a differenti sistemi culturali e valoriali" (Fiorucci, 2011, p.132), in virtù della realtà multiculturale, si vuole infine offrire

un'argomentazione ritenuta rilevante, poiché ha permesso il realizzarsi dell'analisi in oggetto. Il sistema educativo, inteso come lavoro di rete, può essere migliorato attraverso l'uso della tecnologia, come è stata impiegata durante il percorso d'analisi fin qui presentato, così come è impiegata dagli operatori di P.I.P.P.I. che utilizzano la piattaforma *RMPonline*. Secondo Fiorucci, infatti, non è possibile comprendere – o tentare di comprendere – la società odierna prescindendo da aspetti quali l'intercultura e le nuove tecnologie, in continuo sviluppo. L'apporto tecnologico “può rappresentare effettivamente un mezzo prezioso per attivare i processi educativi e formativi” (p.145) poiché può potenzialmente costruire le condizioni per scambiarsi idee, punti di vista, ed entrare in relazione al di là di ogni confine. In linea con l'autore si sostiene che il fine “è quello di definire e prefigurare scenari sociali ed educativi di analisi, di riflessione, di comunicazione e di ricerca fondati sulla conoscenza, basati sulla convivenza, sull'intesa, sul rispetto e sulla solidarietà” (p.133). In altre parole, si vuole mettere in evidenza il prezioso contributo che le tecnologie svolgono all'interno del Programma P.I.P.P.I., a partire dall'inserimento dei dati delle famiglie in piattaforma fino ai processi di analisi e sintesi per valutare le traiettorie percorse. Infine, si vuol dar spessore alle analisi condotte con metodologie di tipo qualitativo, poiché permettono di avvicinare narrazioni ed esperienze biografiche dando significato ai partecipanti in prima persona: essere protagonisti e testimoni del proprio cambiamento, realizzare attraverso il dialogo e l'interazione la dimensione relazionale, lasciando traccia dei propri vissuti. La documentazione, qui intesa in riferimento alla piattaforma *RMPonline*, non può essere intesa solo come un risultato a posteriori, ma costituisce lo spazio e il tempo del lavoro educativo. Si ritiene perciò importante mettere in evidenza il rapporto tra la documentazione e le tecnologie.

Conclusioni

In questa sezione si vuole offrire una sintesi al panorama esposto fin dalle primissime pagine per condurre il lettore verso le conclusioni e proporre uno sguardo al percorso quanto più coerente. Nel primo capitolo sono stati indagati i principali costrutti della pedagogia interculturale, quali il concetto identitario, che nasce proprio dalla relazione intersoggettiva, e il concetto di riconoscimento, aprendo così le porte al concetto di alterità. Nel secondo capitolo, è stato presentato il Programma P.I.P.P.I. e le sue caratteristiche, con l'intento di determinare le direzioni della sua messa in pratica, nonché secondo le finalità. Si è fatto diretto riferimento al concetto di vulnerabilità, il quale ha assunto un'inedita accezione terminologica, quella di condizione potenziale. Il discorso interculturale trova in P.I.P.P.I. adeguato riferimento attraverso concetti quali pluralizzazione, eterogeneità e intersezionalità (Zoletto, 2020), che caratterizzano i contesti odierni e dai quali non è possibile prescindere. Si è giunti alla definizione pedagogica del concetto di cultura, la quale viene intesa come un processo in continuo divenire che ha almeno quattro caratteri essenziali (Agostinetto, 2022), infatti è aperto e dinamico, relazionale e contestuale, educabile. Entro tali implicazioni contenutistiche e lessicali, è stato trattato il concetto di genitorialità, in quanto “spazio sociale” entro cui promuovere il benessere del minore (Milani, 2021). Il *framework* di riferimento che ha accompagnato la stesura e le argomentazioni proposte è quello della prospettiva ecologica, che trova rappresentazione nel modello multidimensionale de “*Il Mondo del Bambino*” (LabRIEF, 2013), il quale permette di coniugare le risorse – attuali o potenziali – rintracciabili nei minori e nelle loro famiglie, nei servizi e nel territorio. Il terzo capitolo è dedicato alla lettura dei fattori di rischio che sono stati individuati dagli operatori del Programma durante il lavoro con le famiglie coinvolte. Sono state esposte le prime evidenze raccolte e le scelte metodologiche adottate durante l'analisi qualitativa, a cui è stata dedicata una breve introduzione. Nel quarto capitolo sono stati esposti i dati emersi nel corso del processo dell'analisi testuale, risultanti dei processi di codifica ed analisi condotte attraverso il software ATLAS.ti, andando a rilevare la frequenza delle etichette applicate a partire dal “*Libro dei Codici*” (Allegato 1).

Come si è sostenuto, e si vuole continuare a sostenere, tra le principali caratteristiche della società odierna vi sono i processi di globalizzazione e mutamento sociale che la rendono ricca di elementi, tratti, circostanze che la contraddistinguono (Fiorucci, 2011). Per tale motivo, la società attuale è plurale, per l'appunto, il paradigma della pluralità ha fatto da filo conduttore nelle tematiche affrontate. Tale pluralità, afferma l'autore, non è una caratteristica né negativa né pericolosa, a differenza del pensiero unidirezionale, omologante, statico e preconstituito. Si è parlato infatti di sviluppare la capacità per decostruire la realtà e la visione della realtà stessa, nella misura in cui non ci consente di incontrare l'altro. Il "non pensiero" è per Fiorucci la "morte dell'intelligenza" (p.131): il mondo è eterogeneo, come si sono mostrati eterogenei i codici applicati e la loro ricorrenza durante l'analisi svolta. Se le finalità (anch'esse declinate al plurale) del sistema educativo sono quelle di affrontare le diversità culturali – non negarle – e garantire un'educazione capace di "promuovere e migliorare la convivenza tra i cittadini, è allora necessario garantire e favorire la progettazione e la predisposizione di ambienti [...] interculturali" (p.132). Attraverso l'utilizzo del software ATLAS.ti, è stato possibile coniugare analisi e riflessione per svelare il senso comune presente nelle letture della realtà. L'accompagnamento educativo, nonché il filo rosso del Programma P.I.P.P.I., trova diretto rimando alle parole dell'autore, il quale intende ricordare al lettore quanto sostenuto fin dalle prime pagine: genitori certamente non si nasce, tuttavia lo si diventa, attraverso un percorso progettato e supportato da molteplici professionisti, alla cui base vi è la tensione trasformativa, l'empatia, la resilienza. L'analisi dei fattori di rischio condotta nel corso dello sviluppo delle pagine, a partire dai fondamenti teorici, evidenzia la funzione di "democratizzazione" (Fiorucci, 2011) propria di ogni operatore, nonché direzione dell'intero elaborato, poiché "deve farsi garante del riconoscimento dei diritti di tutti" (p.126). Il Programma P.I.P.P.I. assume una prospettiva dialogica poiché intende promuovere i diritti umani, di minori e adulti, e dei minori con gli adulti, la partecipazione autentica e attiva dei cittadini attuali e dei cittadini futuri per abitare insieme quella che è la realtà multiculturale, e per questo interculturale.

A partire da tali risultati è possibile affermare che il "progettare resiliente" (Ius, 2020) necessita di una postura resiliente negli interventi con le famiglie, declinato secondo il modello biopsicosocioecologico e realizzato attraverso la condivisione dell'équipe multidimensionale: tutti i partecipanti collaborano affinché sia disponibile il

massimo contributo di ciascuno e per ciascuno, in linea con le risorse (interne ed esterne) disponibili e accessibili. Da qui, si afferma che lo sviluppo dei bambini è sicuramente un processo complesso, che si costruisce attraverso un approccio circolare invece che lineare. Questo comporta la necessità di assumere consapevolezza rispetto alla concatenazione degli elementi implicati: lo sviluppo del minore è il risultato dei fattori ambientali e familiari, pur sempre considerando la base genetica. All'interno del discorso interculturale impostato fin dall'inizio dell'elaborato, il ragionamento che ha guidato l'analisi non è stato e non intende essere deterministico, infatti “la genitorialità non può essere isolata dal contesto” (Milani, 2021, p.86). Le variabili che sono state indagate degli operatori durante le edizioni del Programma, tra cui età, livello culturale, contesto storico, rete, hanno richiamato l'idea di eterogeneità proposta da Zoletto (2020). Abitare contesti eterogenei significa non perdere di vista la componente dell'imprevedibilità che, per natura di fattori, è presente nelle variabili e non esclude il loro intreccio.

L'indagine qualitativa condotta non ha alcun interesse verso le generalizzazioni o le standardizzazioni (Macinai, 2020), il suo obiettivo non è quello di individuare categorizzazioni o risultati di tipo statistico. L'analisi delle porzioni di testo ha invece permesso di mettere in luce racconti di storie di vita, o frammenti della stessa, in quanto esperienze vissute.

Il fine di queste pagine finali è quello di offrire sinteticamente il panorama esposto durante l'intero elaborato, perché il lettore possa ricomporre coerentemente le tematiche trattate ed ottenere una lettura esaustiva e il più possibile completa. Per questo si vuole avanzare una precisazione: le conclusioni, che seguono intendono fungere da filo rosso rispetto a quanto tracciato, sono ritenute “provvisorie” – come sostiene Fiorucci (2020) – poiché l'auspicio è quello di non concludere in termini di ricerca e riflessione, critica e scientifica.

Il volume *Gli alfabeti dell'intercultura* (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017) offre un prezioso contributo a queste conclusioni e può essere uno strumento utile per tutti gli operatori del settore, così come al più curioso lettore, per approcciarsi e comprendere le implicazioni tipiche dei processi di globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, nonché degli odierni contesti eterogenei. Tale volume termina con un appello, che in questa sede assume particolare rilevanza, e che è necessario riportarlo di seguito nella sua interezza:

1. “L’educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l’orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.
2. L’educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.
3. L’educazione interculturale si fonda sull’idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l’umanità.
4. L’educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere “ingabbiato” dalle proprie origini etniche o culturali e, dall’altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L’educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell’identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.
6. L’educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L’educazione interculturale rappresenta l’occasione per interrogarsi criticamente su sé stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.
8. L’educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.
9. L’educazione interculturale non è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell’incontro.
10. L’educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l’uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare.” (pp.617-618).

In linea con quanto sostenuto da Agostinetto (2022), l'idea che ha guidato l'elaborato è che l'impianto proposto non sia fine a sé stesso, ma che alla luce dei dati emersi, possa essere un'occasione per riorientare la pratica educativa. La domanda che può sorgere, legittimamente, a questo punto è l'interrogativo condiviso da Macinai (2020): "quali caratteristiche assume il sapere se la nostra conoscenza è una continua impresa di costruzione e ricostruzione di significati condivisi?" (p.54). L'intercultura viene intesa dall'autore come una cornice, metaforica, che ci consente di abbracciare la realtà e il mondo senza essere chiusa: abbraccia per comprendere, non per delimitare, è un'apertura verso l'esterno. L'apertura ci consente di assumere un atteggiamento di che si allontana dalle categorie concettuali – che, come si è detto, velano il nostro pensiero – ma consente di negoziare significati condivisi, creare le condizioni dell'incontro dialogico e costruire nuove dinamiche relazionali.

Lo spazio della relazione tra famiglie e professionisti, servizi e istituzioni è lo spazio in cui si realizzano relazioni di prossimità, nonché territorio prezioso in cui identificare bisogni, situazioni e mondi: la relazione che si crea è una relazione "basata su ascolto e attenzione senza cedimenti" che "preserva la dignità, offrendo riconoscimento" (Milani, 2021, p.222). In accordo con tale affermazione, si mostra nuovamente centrale il concetto di riconoscimento anche nelle parole di Macinai (2020), il quale sostiene che "il senso di una piena realizzazione come individuo può giungere a cogliere il soggetto solo a patto che la sua specificità gli sia riconosciuta da altri" (p.43). Attraverso il riconoscimento che famiglie e operatori si rivolgono vicendevolmente, è possibile realizzare la *Valutazione Partecipativa e Trasformativa (VPT)* e creare setting di partecipazione attiva e condivisa nei contesti comunitari. Durante le varie argomentazioni esposte, la prospettiva a cui si è fatto riferimento è quella del pluralismo, che ha orientato la scelta di declinare al plurale (appunto) parole e concetti per descrivere ed illustrare, attraverso l'analisi, le possibilità attuali o potenziali da attivare e/o potenziare nelle famiglie. I bambini e i ragazzi, insieme alle loro figure di cura, partecipano alla realtà sociale in quanto agenti attivi nel processo di costruzione di significati, per questo la "progettualità educativa interculturale [...] esprime l'intenzionalità pedagogica" (pp.97-98) messa in campo dal team del Programma P.I.P.P.I. .

A partire dal presente lavoro svolto rispetto alle famiglie con *background* migratorio si afferma che “l’intercultura non è la condizione di chi si trova tra più culture, tantomeno quella di chi si auspica o teme l’avvento di una cultura meticcias, ibrida, creolizzata” (p.56). L’intercultura è una postura, è una prospettiva per conoscere ciò che ancora non è noto, è un’occasione di incontrare gli altri e incontrare i propri limiti, “l’intercultura è la ricerca ansiosa e costante di una soglia attraverso la quale, passandola, si realizza la vita” (p.60). Ecco che, il “senso del cambiamento” (Agostinetto, 2016; 2022) che muove l’educazione interculturale è rintracciabile in alcune direzioni fondamentali:

- Educazione all’apertura e al decentramento;
- Educazione al dialogo e alla mediazione;
- Educazione all’accoglienza e all’alterità;
- Educazione ai diritti-doveri e alla cittadinanza (Agostinetto, 2022).

A supporto della conclusione verso cui ci si spinge, l’interrogativo che l’autore pone porta il lettore a chiedersi effettivamente se si stia parlando, a questo punto, di educazione interculturale o di educazione. Infatti, la domanda chiede e ci chiede se nella società che abitiamo, caratterizzata dalla multiculturalità complessa, attraversata da tensioni globali e glocali, le direzioni sopra esposte sono di fatto riconducibili “a qualche particolare prospettiva pedagogica? Oppure, semplicemente, sono orizzonti dei quali nessuna educazione, nessuna prospettiva di sviluppo sociale, di sostenibilità e di promozione umana può fare a meno?” (Agostinetto, 2022, p.178). La risposta che l’autore offre è anch’essa una risposta provvisoria: il traguardo sarà quello di non dover rispondere in maniera così dicotomica e separatista, in altre parole, quando non sarà più necessario specificare che l’educazione deve essere anche interculturale. Le finalità infatti sono trasversali di un’ “educazione contemporanea *tout court*” (Agostinetto, 2016, p.79).

In chiusura di questo elaborato si vuole, come buon auspicio, offrire delle riflessioni, per chi – come me – intende realizzare la professione educativa in un futuro che sia prossimo. Il cammino, metaforico, che ho percorso durante il presente lavoro di tesi magistrale ha permesso di coniugare le conoscenze e le competenze acquisite durante

il percorso accademico, in un continuum con l'azione e la riflessione implicate durante l'analisi svolta. Al termine di queste pagine, si ritiene indispensabile che la professionalità educativa si struttura nelle tematiche esplorate durante i capitoli precedenti. Le competenze educative – in chiave interculturale – sono il risultato di una formazione di base e continua ed hanno la caratteristica di essere “educabili” (Agostinetto, 2013). Per tale motivo, la formazione di insegnanti, pedagogisti e educatori non può dirsi mai conclusa, poiché cambia di pari passo alle esigenze e ai mutamenti della società e si muove tra le sfide del pluralismo culturale (Fiorucci, 2020). Si sostiene che per accogliere ed affrontare le dimensioni di vulnerabilità il professionista dell'educazione sia capace di cogliere il “capitale invisibile” (Milan, 2020), così come si è cercato di fare durante l'analisi testuale, ma non solo. L'espressione “leggere tra le righe” vuole essere un invito che esorta a prestare attenzione, ad ascoltare, ad avere cura, anche laddove le righe da leggere non vi saranno. Cogliere quello che è invisibile significa adottare una certa sensibilità, che permette di far emergere ciò che c'è ed esiste ma non è visibile a tutti, significa notare le sfumature e dare rilievo ai dettagli, per poi sviscerarli. Quest'invito è in primis rivolto a me, alla professionista del domani, certa che ci sarà sempre un nuovo “domani”.

Per riassumere quanto ripercorso nelle conclusioni, si ritiene sia indispensabile assumere una prospettiva capace di decostruire il pensiero unico, i pregiudizi e gli assunti aprioristici, per abbracciare tutti i giorni la flessibilità, la dinamicità e la complessità degli scenari odierni. L'augurio che oriento a me stessa, e a chiunque voglia accoglierlo, è quello di non smettere di interrogarsi, di ricercare lo stupore ed accogliere con entusiasmo le criticità. Il presente lavoro è stato una preziosa occasione di “allenare” le mie competenze interculturali in quanto educatrice e futura insegnante, e per prendere coscienza del rilievo che il lavoro educativo occupa, nella scuola e fuori dalla scuola, veicolando il lavoro di rete coinvolgendo il territorio, le istituzioni e la comunità tutta, per realizzare una cittadinanza davvero globale.

Bibliografia

Adballah-Preteille M. (2001). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Agostinnetto L. (2021), L'intercultura è di frontiera. Stare sullo spazio liminale dell'incontro. In Polenghi S., Cereda F., Zini P., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 3-9.

Agostinnetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.

Agostinnetto L. (2023). Educazione ed emancipazione: Un paradigma fondante e due esempi" opposti". *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1 Supplemento), 193-197.

Anolli L. (2006). *La mente multiculturale*, Roma-Bari: Laterza.

Agostinnetto L., Allemann-Ghionda C., Bugno L. (2021), *L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione*. In Fiorucci M. (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, Roma: Tre-Press, 69-86.

Agostinnetto L., Bugno L. (2020). L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 36-49.

Agostinnetto L., Bugno L., Moretto G. (2023). L'intercultura che affronta i problemi veri. Ricerca pedagogica, alterità, concezioni e colore della pelle. *Educazione interculturale*, 21(1), 129-139.

Agostinetto, L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa* (Vol. 1, pp. 1-192). Lecce: Pensa MultiMedia.

Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 71-86.

Antonelli G. (2004). Persona cultura e società nella comunicazione interculturale. *Studi di Sociologia*, 42 (3), 357-384.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-76.

Balsamo F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.

Banks J. A. (1986). Race, Ethnicity and schooling in the United States; Past, Present and Future. In Banks J.A., Lynch J. (Ed.), *Multicultural education in Western Societies*, Holt: EastBourne (UK).

Beck U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci.

Besozzi, E. (2001). L'incontro tra culture e la possibile convivenza. *Studi Di Sociologia*, 39(1), 65-81.

Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Brofenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. (trad. it. il Mulino, Bologna, 1986).

Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: LDC.

Bugno L. (2022). *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*. Lecce: PensaMultimedia.

Bugno L. (2020). "Minori stranieri non accompagnati e benessere: una revisione della letteratura." *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 67-75.

Catarci M., Macinai E. (2015) (Ed.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.

Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'ANALISI DEI PROCESSI PSICOSOCIALI. LAVORARE CON ATLAS. ti*. Roma: Carocci.

Cima R. (2019). *Attraverso lo sguardo: per una pedagogia dell'incontro*. Roma: Carocci.

Coe (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo: Consiglio d'Europa. Retrieved from <https://rm.coe.int/09000016804ec36d>.

De Simone, A. (2005). Identità, alterità, riconoscimento. Tragitti filosofici, scenari della complessità sociale e diramazioni della vita globale. *Post-filosofie*, (1), 165-191.

Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Fabiatti U., Remotti F. (Ed.) (1997). *Dizionario di antropologia*. Bologna: Zanichelli.

Favaro G., Fumagalli M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.

Fedeli, D. (2023). Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber. *GIORNALE ITALIANO DI PEDAGOGIA SPECIALE PER L'INCLUSIONE*, 11 (1), 086-092.

Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Ed.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.

Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: Padova University Press.

Johnson L. D., Pak Y. K. (2019). Teaching for Diversity: Intercultural and Intergroup Education in the Public Schools, 1920s to 1970s. *Review of Research in Education*, 43, 1–31.

Lacharité C., Pierce T., Calille S., Baker M. (2015). Penser la parentalité au Québec: un modèle théorique et un cadre conceptuel. *Les cahiers du CEIDF*, 3.

Langer A. (1996). *Il viaggiatore leggero*. Palermo: Sellerio.

Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori Education.

McCall L. (2005), "The Complexity of Intersectionality". *Sign* 30(3), 1771-1800.

Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggio interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: PensaMultimedia.

Milan, G. (2012). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 73-93.

Milan, G. (2016). L'"intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 11-30.

Milani, P. (1999). La comunità. *Studium educationis*, 2, 303-310.

Milani P. (2019). PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 7-22.

Milani P. (2021). *Educazione e famiglie, Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carrocci editore.

Milani P. (2023). *Il Quaderno di PIPPI Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione-LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.

Milani P. (Ed.) (2008). *Co-educare I bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: PensaMultimedia.

Milani P., Ius M., Serbati S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 71-80.

Morin E., Ciurana E.R., Motta R.D. (2018), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma: Armando.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017). Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva. Retrieved from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Allegato-2-Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2021). Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023. Retrieved from <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>

Miur (2022). Orientamenti Interculturali Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>

Nanni A., Fucecchi A. (2018). *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*. Brescia: Morcelliana.

Newman, M. (2004). Civil Rights and Human Rights [Review of *Eyes off the Prize: The United Nations and the African American Struggle for Human Rights, 1944-1955*, by C. Anderson]. *Reviews in American History*, 32(2), 247–254.

Pandolfi L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori Education.

Ariemma L. (2016). Il lavoro educativo nei contesti formali, informali e diffusi, non formali. In L. Perla, M. G. Riva (Ed.). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp.65-78). Brescia: Editrice La Scuola.

Pistolesi E. (2007). Identità e stereotipi nel discorso conflittuale. In E. Pistolesi, S. Schwarze (Ed.), *Vicini/lontani: Identità e alterità nella/della lingua*, 115-130.

Portera A. (2007). Educazione e pedagogia interculturale in Italia e in Europa. In Portera A. (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologico e didattici* (pp.3-26). Milano: Vita e Pensiero.

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Portera A., La Marca A., Catarci M. (2022). *Pedagogia interculturale*. Brescia: Scholé.

Saiani, L. (2013). Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari. *ASSISTENZA INFERMIERISTICA E RICERCA*, 32(4), 175-177.

Sardelli R. (2013). *Vita da borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*. Martignano: Kurumuny.

Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano di ricerca educativa*, (7), 97-106.

Sen A. (1991). *Capacità e benessere*, in *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. (trad. it. Marsilio, Venezia, 1993, 91-132).

Sen A. (1992). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. (trad. it. il Mulino, Bologna, 1994).

Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. (trad. it. Mondadori, Milano, 2000).

Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.

Simard J. L. (1980). Autour de l'idée de nation. Appropriation symbolique, appropriation matérielle, socialité et identité, in *Société de philosophie du Québec, Nation, souveraineté et droits. Actes du IVe colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec: la question nationale*, Montréal-Paris: Bellarmin-Desclée, 11-47.

Sleeter C.E. (2010), Afterword. Culturally responsive teaching: a reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1): 11-119.

Spagna F. (2013). *La buona creanza. Antropologia dell'ospitalità*. Roma: Carocci.

Todorov T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.

Valentine G. (2007), Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography". *The Professional geographer*. 59 (1), 10-21.

Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità. Sociale, culturale, etnica, familiare*. Milano: Edizioni Junior.

Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Zoletto D. (2023a). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1), 134-140.

Zoletto, D. (2023b). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational reflective practices: 1, 2023*, 139-150.

Ringraziamenti

A conclusione di questo elaborato, sento doveroso dedicare qualche riga a chi ha reso possibile questo percorso.

Un sentito ringraziamento va al mio relatore Docente Agostinetti Luca che mi ha seguito, con disponibilità e gentilezza, in ogni step della realizzazione di questa tesi magistrale. Un ringraziamento speciale lo rivolgo al mio correlatore, Docente Bugno Lisa, per il suo aiuto puntuale, per i suoi consigli e le sue critiche sempre costruttive. Un grazie anche alla Dott.ssa Moretto Gaia che ha supportato e supervisionato il lavoro d'analisi con preziose indicazioni.

Grazie ai miei genitori, mamma Maria Grazia e papà Maurizio, per avermi amorevolmente accompagnata in questi anni di studio accademico, condividendo soddisfazioni e preoccupazioni. Siete la mia Stella Polare.

Ad Alberto, mio amato fratello, dirti grazie può solo essere il punto di partenza, mai il punto di arrivo: sei la ricchezza della mia vita, sei sostegno imprescindibile. Insieme a te, caro fratello, il cammino della vita è un dono meraviglioso.

Un ringraziamento senza confini a Jonathan, compagno e complice al mio fianco. Hai saputo essere sostegno, condividendo il peso dei giorni anche meno felici.

Grazie a tutti coloro che in ogni misura hanno contribuito alla realizzazione di questo traguardo, parte di un percorso articolato e mai concluso di crescita personale e professionale.

Allegati

Allegato 1: Libro dei codici

- Lato Bambino

I fattori di rischio di quel bambino vengono descritti facendo riferimento a

Lato	Es. etichetta Atlas.t	Sottodimensione	Codici	Approccio	
Bambino	SC_disabilità	Salute e crescita	1	disabilità	TD
			2	assistenza sanitaria	TD
			3	alimentazione	TD
			4	riposo	TD
			5	attività fisica	TD
			6	sviluppo sessuale	TD
	EPCC_gestione emozioni	Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti		condizioni di salute	
			1	gestione emozioni	TD
			2	capacità comunicative	TD
	IA_autostima	Identità e autostima	3	comportamenti anti-sociali	TD
				rispetto delle regole	
			1	autostima	TD
	AUT_autonomia	Autonomia	2	apprezzamento della propria identità	TD
			3	temperamento	TD
	RFS_in famiglia	Relazioni familiari e sociali	1	autonomia	TD
			1	in famiglia	TD
			2	con i pari	TD
APP_attività scolastiche	Apprendimento	3	con adulti significativi	TD	
		1	attività scolastiche	TD	
		2	sviluppo degli apprendimenti	TD	
GTL_gioco	Gioco e tempo libero	3	valorizzazione dei punti di forza	TD	
		1	gioco	TD	
		2	tempo libero	TD	

- Lato Famiglia

I fattori di rischio di quel bambino vengono descritti facendo riferimento a

Lato	Sottodimensione	Codici	Approccio		
Famiglia	Cura di base, sicurezza e protezione	1	cura fisica quotidiana	TD	
		2	alimentazione	TD	
		3	abbigliamento	TD	
		4	casa adeguata	TD	
		5	sicurezza fisica	TD	
		6	protezione fisica	TD	
	Calore, affetto e stabilità emotiva		1	affetto stabile	TD
			2	contatto fisico adeguato	TD
			3	problemi in famiglia	TD
	Guida regole e valori			negligenza	
				negazione delle problematiche	
				violenza	
			1	Regole adeguate	TD
	Divertimento, stimoli e incoraggiamento		2	Gestione adeguata rispetto regole	TD
			3	Funzione transgenerazionale	TD
			4	Sistema valoriale/culturale	TD
				stile educativo	
Autorealizzazione delle figure genitoriali		1	Offerta di stimoli	TD	
		2	Partecipazione alle attività scolastiche	TD	
		1	Salute psicofisica della figura di cura	TD	
		2	Benessere della figura di cura	TD	

- Lato Ambiente

Lato	Sottodimensione	Codici	Approccio
Ambiente	Relazioni e sostegno sociale	1 relazioni significative extrafamiliari	TD
		relazioni problematiche extrafamiliari	BA
	Partecipazione e inclusione nella vita della comunità	1 risorse per il tempo libero	TD
		2 risorse per attività religiose	TD
		3 accesso ai negozi	TD
		4 accesso all'istruzione	TD
		5 accesso ai servizi sanitari	TD
		6 accesso ai servizi specialistici	TD
		7 pregiudizi della comunità	TD
	Lavoro e condizione economica	scarse risorse ambientali	
		isolamento sociale	
		1 opportunità lavorative nel territorio	TD
	Abitazione	2 reddito	TD
		instabilità lavorativa	
	Rapporto con la scuola e le altre risorse educative	1 pulizia	TD
		2 sicurezza	
		3 spostamenti di residenza	TD
		costo alloggio	
		1 Interessamento per le risorse educative/alleanza educativa	TD
		2 Contatti tra attori	TD
	sfiducia nei servizi		