
LE CITTÀ VISIBILI:

LA RICERCA

TRASFORMATIVA

NEI LABORATORI

TERRITORIALI



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione



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

LE CITTÀ VISIBILI: LA RICERCA TRASFORMATIVA NEI LABORATORI TERRITORIALI

LabRIEF

di Chiara Sità, Diego Di Masi,
Andrea Petrella



Programma
di Intervento
Per la Prevenzione
dell'Istituzionalizzazione



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



UNIVERSITÀ
DI TORINO



UNIVERSITÀ
di **VERONA**

Sità Chiara, Di Masi Diego, Petrella Andrea, 2023, *Le città visibili: la ricerca trasformativa nei Laboratori Territoriali*

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata (FISPPA)
Via Beato Pellegrino, 28 35137 Padova
Telefono +390498271745

LabRIEF Laboratorio di Ricerca e Intervento in
Educazione Familiare
<http://labrief.fisppa.it>
<http://pippi.unipd.it>

© 2023 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

ISBN 978-88-6938-369-4
Quest'opera è distribuita con Licenza Creative
Commons Attribuzione - Non commerciale -
Non opere derivate 4.0

Indice

0	INTRODUZIONE	P. 7
1	IL LABT COME RICERCA TRASFORMATIVA	P. 15
	1.1/ I principi della Teoria dell'attività	p. 17
	1.2/ Il modello della Teoria dell'attività	p. 19
	1.3/ Il Change Lab e la ricerca trasformativa nei LabT	p. 21
2	IL LABT COME SISTEMA DI ATTIVITÀ	P. 27
	2.1/ I soggetti	p. 27
	2.2/ Le azioni	p. 28
	2.3/ Gli strumenti	p. 29
	I Dossier di Ambito	p. 29
	I Tutoraggi e le Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR)	p. 32
	I Progetti di Innovazione	p. 33
3	IL LABT COME METODO PER L'APPRENDIMENTO ESPANSIVO	P. 39
	3.1/ Costruire la domanda	p. 41
	3.2/ L'analisi	p. 43
	3.3/ La costruzione del modello	p. 45

	3.4/ Sperimentazione, implementazione e consolidamento del modello	p. 48
	3.5/ Generare nuove domande	p. 50
4	GLI ESITI DELL'APPRENDIMENTO ESPANSIVO NEI LABT	P. 57
<hr/>		
	4.1/ Analisi di un percorso di LabT	p. 59
	4.2/ Le principali aree di intervento del modulo avanzato	p. 64
	4.3/ Da una logica centrata sul servizio a una logica di giustizia sociale	p. 66
	BIBLIOGRAFIA	P. 70

CONTENUTI MULTIMEDIALI



documenti



link esterni



video

0. Introduzione

Il quaderno dedicato al modulo avanzato di P.I.P.P.I. si intitola le "Città Visibili" perché l'obiettivo del LabT (Laboratorio Territoriale) è rendere visibile l'apprendimento organizzativo che operatori e ricercatori realizzano durante il processo di trasformazione del Programma nazionale all'interno dei contesti locali che definiscono il lavoro negli ambiti territoriali. Il racconto di quanto accaduto dall'istituzione del modulo avanzato ad oggi lo facciamo guidati dai dialoghi tra Marco Polo e Kublai Kan così come ci vengono raccontati da Calvino nel libro che si intitola, appunto, "Le città invisibili".

Qui si racconta dell'imperatore, Kublai Kan, "straniero a ciascuno dei suoi sudditi" che riesce a conoscere il suo impero solo attraverso le relazioni degli ambasciatori che ascolta passeggiando nei giardini della sua reggia. Tra i tanti resoconti, Calvino ci racconta quelli fatti da Marco Polo:

“Quando a fare il suo resoconto era il giovane veneziano, una comunicazione diversa si stabiliva tra lui e l'imperatore. Nuovo arrivato e affatto ignaro delle lingue del Levante, Marco Polo non poteva esprimersi altrimenti che con gesti, salti, grida di meraviglia di d'orrore, latrati o chiurli di animali, o con oggetti che andava estraendo dalle sue bisacce: piume di struzzo, cerbottane, quarzi, e disponendo davanti a sé come pezzi degli scacchi. Di ritorno dalle missioni cui Kublai Kan lo destinava, l'ingegnoso straniero improvvisava pantomime che il suo sovrano doveva interpretare [...] Ma, palese o oscuro che fosse, tutto quel che Marco mostrava aveva il potere degli emblemi, che una volta visti non si possono dimenticare né confondere [...] Col succedersi delle stagioni e delle ambascerie, Marco s'impratichì della lingua tartara e di molti idiomi di nazioni e dialetti di tribù. I suoi racconti erano adesso i più precisi e minuziosi che il Gran Kan potesse desidera-

re e non v'è quesito o curiosità cui non rispondessero" (pp. 21-22)

Abbiamo scelto di iniziare questo testo dedicato al percorso avanzato e ai Laboratori Territoriali partendo dalle "Città invisibili" di Calvino per due ordini di motivi.

Il primo perché il dialogo tra Marco Polo e Kublai Kan ci sembra rappresentare il dialogo che nei LabT si articola tra ricercatori e professionisti. Il nostro interesse non è rivolto ai ruoli, in quanto Marco Polo e Kublai Kan possono essere interpretati, a seconda della situazione, dai ricercatori o dai professionisti, o da altri attori del territorio; l'aspetto rilevante sono piuttosto gli elementi del racconto.

Innanzitutto, gli spazi dialogici sono tra un viaggio e l'altro e si configurano come momenti dedicati all'ascolto e alla comprensione reciproca. In secondo luogo, Marco Polo parla mostrando oggetti che dispone davanti a sé "come pezzi degli scacchi". Le piume di struzzo, le cerbottane, i quarzi raccontano all'imperatore ciò che ha visto, creando un contatto vivo con la realtà sperimentata al di là delle parole. Le parole, nella relazione tra Marco Polo e il Kublai Kan, sono una barriera: i due non condividono la stessa lingua ed è necessario del tempo per passare da una comunicazione che usa simboli, gesti, versi, a una narrazione sempre più precisa e coerente. Infine, nella comunicazione gli oggetti concreti sono "emblemi" che rimandano ad altro. Anche nella trama di relazioni che si costruisce nel LabT questi elementi sono presenti: i tutoraggi e le giornate di approfondimento residenziale sono spazi in cui si sospende l'attività routinaria per lasciare tempo alla messa in comune di racconti e di linguaggi; si utilizzano oggetti concreti (che a volte sono dati, come quelli del dossier, altre volte artefatti, come gli strumenti di lavoro usati nel territorio) che vengono fatti oggetto di numerose mediazioni per arrivare ad un linguaggio e a una comprensione condivisa dei fenomeni oggetto di attenzione; al tempo stesso, in una cornice ecosistemica come quella di P.I.P.P.I., ogni oggetto è anche emblema: nel processo di analisi l'oggetto diventa indizio capace di connettere il "micro" con il "macro", rendendo così possibile un lavoro di analisi organizzativa.

La seconda motivazione è di carattere metodologico. Ci sembra di vedere una similitudine tra il modo di procedere di Calvino nella scrittura delle **Città invisibili** e quello del LabT nella scrittura del Progetto di innovazione. Scrive Calvino:

"lo nello scrivere vado a serie: tengo tante cartelle dove metto le pagine che mi capita di scrivere [...] ho una cartella per gli oggetti, una per gli animali, una per le persone, una cartella per i personaggi storici e un'altra per gli eroi della mitologia; ho una cartella sulle quattro stagioni e una sui cinque sensi [...] Quando una cartella comincia a riempirsi di fogli, comincio a pensare al libro che ne posso tirar fuori" (pp. V-VI)

Questo primo movimento descrive il processo di classificazione delle informazioni

all'interno della struttura di P.I.P.P.I.: pre-assessment, dispositivi, descrizione delle famiglie, azioni di formazione, composizione delle EM, ecc, sul quale è costruito anche il Dossier di Ambito. Così come Calvino procede a serie riempiendo di fogli le sue cartelle, nel LabT i dati raccolti nelle diverse implementazioni condotte dall'Ambito territoriale vengono organizzati nel Dossier di ambito suddiviso in tre aree: Contesti, Esiti e Processi per restituire, sincronicamente e diacronicamente, quanto realizzato nell'Ambito nel corso delle diverse implementazioni del programma P.I.P.P.I..

Il processo di organizzazione dei dati raccolti tramite gli strumenti di rilevazione predisposti (come per esempio RPM o il Pre-assessment), serve a definire gli artefatti prodotti durante l'implementazione del programma e a trasformarli in secondo stimolo, ovvero dati a partire dai quali avviare una riflessione all'interno del gruppo di lavoro che anima il LabT.

Ma il processo creativo non sarebbe completo senza un secondo movimento:

“Ebbene, voglio appunto dire che anche un libro così [n.d.r. “Le città invisibili”], per essere un libro, deve avere una costruzione cioè vi si deve poter scoprire un intreccio, un itinerario, una soluzione” (pag. VI)

Questo secondo movimento si riferisce quindi al tentativo di ordinare i singoli pezzi e leggerli mettendoli in relazione per generare domande, produrre ipotesi, avanzare le prime proposte di lavoro.

Come nei dialoghi tra Marco Polo e il Kublai Kan nelle “Città invisibili” di Italo Calvino, il percorso che si fa nel modulo avanzato è intessuto delle domande e delle conversazioni tra ricercatrici/ricercatori e attori locali che interrogano il passato, il presente e il futuro delle loro “città” in relazione alle azioni intraprese in P.I.P.P.I. e si spingono alla ricerca di forme di welfare locale che possano avvicinarsi alle domande e ai saperi che attraversano la vita di quei contesti.

“- La conosci? Dov'è? Qual è il suo nome?

- Non ha nome né luogo. Ti ripeto la ragione per cui la descrivo: dal numero delle città immaginabili occorre escludere quelle i cui elementi si sommano senza un filo che li connetta, senza una regola interna, una prospettiva, un discorso [...]. Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un'altra.

- Io non ho desideri né paure, - dichiarò il Kan - i miei sogni sono composti o dalla mente o dal caso.

- Anche le città credono d'essere opera della mente o del caso, ma né l'una né l'altro bastano a tener su le loro mura. D'una città non godi le sette o settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda” (pp. 43-44)

Quale città, quale territorio siamo? Quale territorio vogliamo essere? Come possiamo essere spazi vivibili per bambini e famiglie, soprattutto per chi vive in situazioni di vulnerabilità? In che modo la ricerca può aiutarci? Queste e molte altre domande raccontano la sostanza del lavoro del modulo avanzato di P.I.P.P.I..

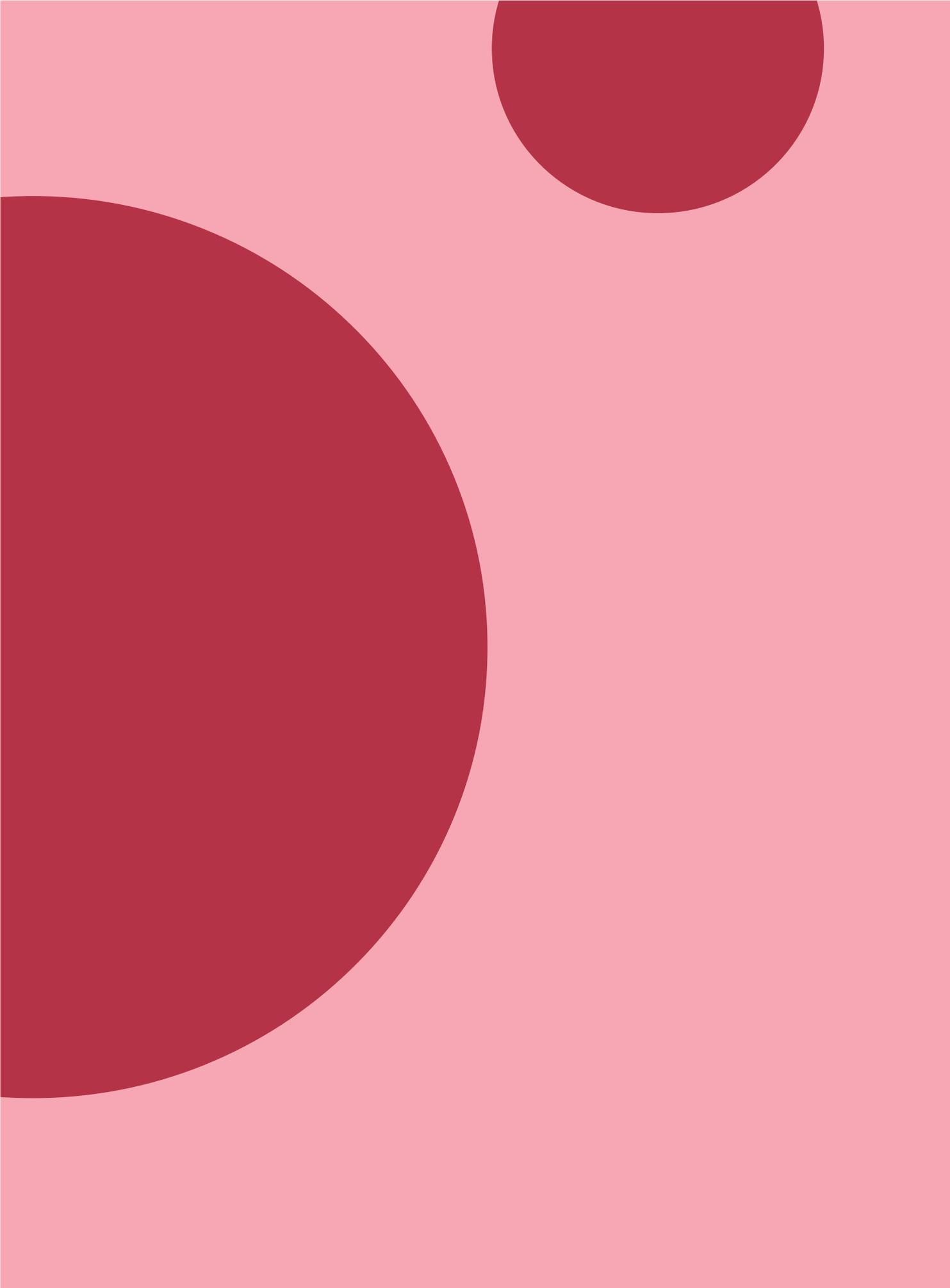
I Laboratori Territoriali (LabT) nascono da P.I.P.P.I. e sono il cuore del modulo avanzato. Chi partecipa a questo modulo accompagna il lavoro con le famiglie target con un'attività di analisi e trasformazione, supportata dal Gruppo Scientifico (GS), che possa coinvolgere attivamente il territorio e valorizzarne le capacità di ricerca e innovazione.

Ai 20 LabT inizialmente costituitisi (2017) se ne sono via via attivati altri 37 nel corso dei primi cinque anni di sperimentazione del modulo avanzato, a testimonianza di un lavoro incrementale e continuo che ha progressivamente ampliato la sua portata andando ad alimentare una "comunità di pratiche" sempre più articolata e composita. L'idea del LabT nasce dopo alcuni anni di implementazione del programma sul territorio italiano a partire da un dato: chi è impegnata/o in P.I.P.P.I. produce, nel tempo, significative innovazioni a livello locale, anche riuscendo a tradurre alcune istanze in politiche del territorio per migliorare la vita di bambini e famiglie. Queste innovazioni costituiscono fonti di stimolo e approfondimento sia per il GS sia per altri territori e hanno bisogno di essere osservate, messe in rete, accompagnate (solo nella misura in cui è necessario) e raccontate ad altre/i - per esempio, in una "non-conferenza" nazionale, come l'*Unconference* annuale, in cui i LabT si confrontano sui loro progetti di innovazione.

Anche la transizione verso la diffusione e l'attuazione delle Linee di indirizzo nazionali ha richiesto più che mai di consolidare il dialogo con i territori in modo che una metodologia a carattere ecosistemico e partecipato come P.I.P.P.I. non costituisca né un'imposizione dall'esterno di un modello né una modalità di lavoro che si aggiunge a quelle esistenti, ma possa invece trovare spazio e radicamento nelle prassi e nelle modalità di funzionamento pregresse dei territori, e al tempo stesso contribuire ad apprendimenti trasformativi a partire dalle esperienze locali.

Questo tipo di lavoro non è pensabile senza una postura di ricerca. Nel percorso avanzato, i territori interrogano le conoscenze pregresse (come i dati di processo e di esito presenti nel Dossier d'ambito), generano domande sul proprio lavoro e sulle caratteristiche dei contesti, elaborano percorsi partecipati di conoscenza e di approfondimento, accompagnati da ricercatrici e ricercatori del GS, e a partire da qui costruiscono e mettono in atto progetti di innovazione insieme ad attori che non necessariamente sono professionisti già coinvolti in P.I.P.P.I. ma che possono, per esempio, includere soggetti della politica, dell'associazionismo locale, della cittadinanza. Da questi dialoghi a più voci, come da quelli tra il mercante e il condottiero, nascono nuove immagini delle città, dei territori, dei loro abitanti, si rivelano fili del discorso fino ad allora nascosti e si possono toccare con mano non solo "le sette o settanta-

sette meraviglie” dei luoghi, ma soprattutto le risposte che questi possono dare alle domande di chi li abita.



IL LABT COME RICERCA TRASFORMATIVA

Parte Prima

1. Il LabT come ricerca trasformativa

Come la sperimentazione P.I.P.P.I. e altre ricerche hanno evidenziato, la vulnerabilità dei nuclei familiari è fortemente connessa a fattori ambientali (Desmet, Pourtois, 2005; Milani, 2018). L'isolamento, la marginalità, le precarie condizioni lavorative e abitative, la bassa scolarizzazione sono tra i fattori di rischio più numerosi, come si vede dal fatto che la maggioranza delle famiglie coinvolte nel programma presenta vulnerabilità sociali ed economiche. Emerge dunque la necessità di sostenere la genitorialità con azioni che mettano al centro, oltre alla relazione genitori-bambini, anche iniziative volte a rafforzare i livelli istituzionali ed organizzativi: il mesosistema. Molto dell'impegno di P.I.P.P.I. è stato infatti rivolto a consolidare le culture, le politiche e le pratiche collaborative per ridurre le disegualianze sociali e contestuali che rendono ancora più fragili i nuclei familiari seguiti dai servizi. Non a caso tutti i dispositivi di intervento proposti dal programma insistono sulla dimensione comunitaria: rapporto con la scuola, educativa territoriale, vicinato solidale, gruppi di genitori. Prevenire l'istituzionalizzazione, in quest'ottica, significa de-istituzionalizzare promuovendo un maggiore coinvolgimento e protagonismo di genitori e bambini e lavorando sul funzionamento delle reti di supporto e sul ruolo dei sistemi professionali. La filosofia americana Judith Butler ci aiuta a leggere la vulnerabilità nei suoi diversi strati e sfaccettature:

“La «vulnerabilità» non dovrebbe essere intesa come condizione soggettiva, bensì come una caratteristica fondamentale delle nostre vite condivise e interdipendenti. Ciò significa che noi non siamo mai essenzialmente vulnerabili, ma sempre vulnerabili in relazione a una situazione, a una persona, a una struttura sociale, a qualcosa su cui facciamo affidamento e a cui siamo esposti. Possiamo

forse dire che siamo vulnerabili a quelle strutture ambientali e sociali che rendono possibile la nostra vita, e che se queste strutture saltano, saltiamo anche noi. È la stessa condizione di dipendenza a implicare la vulnerabilità: si è vulnerabili in relazione alla struttura sociale dalla quale si dipende e se la struttura sociale viene meno ci si ritrova esposti a una condizione precaria” (Butler, 2020, p. 48).

Le numerose “crisi” (ambientali, sanitarie, educative, sociali...) che attraversano il nostro tempo pongono quindi i professionisti di fronte a **fenomeni complessi che non sono più leggibili usando una chiave mono-disciplinare o attraverso le lenti di una funzione professionale assunta in modo isolato**. Non è possibile, di fronte a fenomeni come (per esempio) quello che oggi si definisce come “povertà educativa”, identificare cause e traiettorie in modo lineare; non è sufficiente nemmeno prospettare soluzioni che siano tutte centrate sull’individuo (per esempio, sul potenziamento delle sue capacità, o sul superamento di patologie o disturbi), o solamente finanziarie, o ancora centrate su un’unica istituzione (per esempio, la scuola). I fenomeni complessi richiedono, invece, di superare i confini disciplinari e professionali e di attivare forme di collaborazione sia in chiave orizzontale tra soggetti che operano in professioni diverse, e tra professionisti e non professionisti (reti informali, famiglie, bambini...), sia in chiave verticale tra livelli differenti del sistema ecologico (per esempio, creando canali di dialogo e proposta tra le istituzioni del territorio, e con i decisori politici che contribuiscono alle condizioni di funzionamento del sistema territoriale e quindi alle possibilità di benessere di bambini e famiglie). In questi processi, la ricerca può avere un ruolo centrale e le Università e gli enti di ricerca possono favorire la sistematizzazione delle informazioni e lo sviluppo di pratiche fondate su processi di indagine e accompagnate dalla ricerca*.



<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>

Già con la sperimentazione del programma P.I.P.P.I., per esempio, i dati raccolti hanno fatto sorgere nuovi interrogativi. Tra questi, quelli riportati qui sotto in particolare hanno guidato la progettazione dei laboratori territoriali:

1. In che modo il programma è stato tradotto e adattato nei contesti territoriali?
2. Quali trasformazioni e apprendimenti a livello organizzativo ha promosso il programma nella sua realizzazione sui territori?
3. Quali fenomeni, quali bisogni, quali contraddizioni emergono dall’analisi dei dati disponibili per ciascun territorio?
4. In che modo questi fenomeni, bisogni, contraddizioni possono diventare oggetto di analisi e di nuove progettazioni in una chiave di sistema?

Per esplorare queste domande, gli ambiti che hanno completato almeno una edizione di P.I.P.P.I. hanno la possibilità di partecipare al modulo avanzato e di costituire il LabT.

Il LabT si presenta quindi come un sistema di attività interconnesso che continuamente elabora nuove strategie per promuovere collaborazione, ma che non può fare

a meno di confrontarsi con le contraddizioni interne ai singoli sistemi.

1.1/ I principi della teoria dell'attività

Per leggere i sistemi di attività e le loro contraddizioni c'è la necessità di dotarsi di chiavi di lettura e strumenti adeguati. La Teoria dell'Attività è un modello che consente di analizzare le azioni collettive e il modo in cui si organizzano, e di seguirne l'evoluzione dinamica leggendola come un processo di apprendimento capace di produrre trasformazioni. La Teoria dell'Attività, in particolare, vede i contesti di attività umana congiunta come dei potenziali luoghi di "apprendimento espansivo". L'apprendimento espansivo è un processo che si avvia quando delle persone coinvolte in un'attività collettiva trasformano il sistema di attività stesso, attraverso la riconcettualizzazione del loro oggetto e del movente¹ dell'attività, abbracciando un orizzonte più ampio di possibilità rispetto al modello di attività precedente (cfr. Engeström, 2001, p. 137).

Il sistema di attività come unità di analisi

In questo approccio, l'unità di analisi fondamentale è un sistema di attività collettivo, mediato da artefatti, strumenti, metodi, e orientato verso degli "oggetti" di lavoro comuni. Questo sistema è osservato nelle sue relazioni di rete con altri sistemi di attività. In questa prospettiva, le azioni individuali e di gruppo e le routine non sono lette in modo isolato, ma nella cornice del sistema di attività complessivo. Questo è il lavoro che cercano di fare i LabT nel percorso avanzato: analisi condivisa che si intreccia con la ricerca e l'approfondimento per realizzare una progettazione situata, sviluppando connessioni interistituzionali e tra servizi e altri soggetti chiave del territorio.

La multivocalità dei sistemi di attività

I sistemi di attività non sono monolitici, ma multivocali: sono comunità che contengono molteplici punti di vista, tradizioni e interessi. Ogni attività si caratterizza per una divisione del lavoro, che pone i partecipanti in posizioni diverse, legate ai ruoli e alle culture professionali, ai saperi di cui sono portatori, alle dinamiche di potere che caratterizzano il territorio. Inoltre, i soggetti portano con sé le proprie storie, ognuna diversa dall'altra. "Il sistema di attività stesso ha molteplici strati e fili di storia incisi nei suoi artefatti, nelle sue regole e nelle sue convenzioni" (ibidem, p. 136).

¹Oggetto e movente di un'attività sono strettamente legati. Abbiamo usato "movente" come traduzione del termine *motive*, che contiene in sé sia le motivazioni di un'attività, sia il senso dell'attività per i partecipanti, ma comprende anche il significato di "ciò che fa muovere" il sistema di attività. "L'oggetto dell'attività non deve essere confuso con gli oggetti dell'ambiente o con gli obiettivi; un'entità diventa oggetto dell'attività umana quando la sua trasformazione soddisfa un bisogno, ed è investita del significato e del potere motivante legato alla soddisfazione di quel bisogno" (Virkkunen, Shelley Newnham, 2013, pp. 61-62).

Coerentemente con l'approccio partecipativo di P.I.P.P.I., anche nel modulo avanzato bambini e famiglie con le loro storie e punti di vista sono parte integrante di questa multivocalità.

I sistemi e la loro storicità

I sistemi di attività, inoltre, sono storicizzati: prendono forma e si trasformano nel corso del tempo. I loro problemi e le loro potenzialità possono essere compresi solo leggendone la storia, che è storia dell'attività, dei suoi oggetti, delle sue finalità, e delle sue teorie e strumenti. Per esempio, il sistema dei servizi che lavorano con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità in un determinato territorio si è modificato nel tempo come prodotto di processi storici, culturali, di politiche e di eventi che hanno segnato la costruzione del sistema come lo conosciamo oggi. Un esempio ampiamente noto di questa stratificazione storica e culturale è quello del lavoro sociale, che storicamente ha mosso i primi passi in una cultura assistenzialistica mentre oggi sempre di più si confronta con modelli di intervento ispirati a prospettive emancipatorie. Tuttavia, queste due polarità coesistono ancora oggi nell'azione dei servizi, determinando a volte delle tensioni o dei corsi di azione discordanti. Comprendere la trama di processi storici come questi, per il LabT, può essere una strada per costruire significati condivisi delle pratiche, dare un nome alle criticità, far emergere le contraddizioni e leggere la propria azione come un'opportunità di cambiamento.

Le contraddizioni come motore di sviluppo

I sistemi di attività sono, quindi, anche luoghi di contraddizioni, che sono qui lette come possibilità di comprensione e trasformazione dell'attività stessa. Le contraddizioni sono "tensioni strutturali storicamente accumulate all'interno e tra i sistemi di attività" (Engeström, 2001, p. 137). Queste contraddizioni generano disagi e conflitti, ma anche tentativi di innovazione. Il LabT è stato letto come un contesto di apprendimento espansivo, che ha rimesso al centro della riflessione i conflitti emergenti nelle pratiche professionali che possono essere sollecitati proprio dall'implementazione del programma P.I.P.P.I.. Le Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR) sono state interpretate come lo spazio per un confronto multivocale capace di aiutare a ripensare l'oggetto e il movente dell'attività, ri-concettualizzandolo verso un orizzonte di possibilità più ampio. Secondo Engeström, "un ciclo completo di trasformazione espansiva può essere inteso come un viaggio collettivo attraverso la zona di sviluppo prossimo dell'attività: è la distanza tra le attuali azioni quotidiane degli individui e la forma storicamente nuova dell'attività sociale che può essere generata collettivamente" (Engeström, 1987, p. 174).

All'interno di questo modello, Engeström e Sannino (2010) hanno elaborato una metodologia di ricerca trasformativa² denominata "Change Lab" che risulta particolarmente significativa per osservare il percorso avanzato: ricercatori, professionisti e attori chiave di un sistema si confrontano a partire dal loro "oggetto comune" di lavoro e attraverso la loro interazione lo espandono e lo perfezionano elaborando così nuovi corsi di azione che poi vengono sperimentati, fatti oggetto di monitoraggio e verifica, e poi affinati e consolidati. Questo processo ricalca in molti suoi aspetti il lavoro del modulo avanzato e offre interessanti strumenti di lavoro congiunto tra ricerca e pratica con una valenza formativa.

1.2/ Il modello della Teoria dell'Attività

Per leggere il sistema di attività, Engeström propone di utilizzare un modello sistemico, la Teoria dell'Attività. La Teoria dell'Attività legge l'attività umana orientata verso un obiettivo all'interno di un sistema complesso, composto da sei elementi interconnessi tra di loro: «Soggetto», «Obiettivo», «Strumenti», «Regole», «Comunità» e «Divisione del lavoro» (Engeström, 1987).

Con il termine «Soggetto» ci si riferisce all'individuo, o gruppo di individui, coinvolto nell'attività e che rappresenta la posizione e la prospettiva scelta per l'analisi. L'«Oggetto» è il bisogno, la motivazione che orienta l'attività. Gli «Strumenti» sono gli artefatti definiti culturalmente e situati in un contesto: attraverso l'uso degli strumenti trasformiamo l'oggetto dell'attività nel suo risultato. Questa trasformazione avviene, inoltre, attraverso le azioni coordinate degli attori coinvolti nell'attività («Comunità»), ovvero coloro che condividono la stessa motivazione (l'«Oggetto») che orienta l'attività, organizzate a partire dalla «Divisione del lavoro» presente all'interno della comunità e ordinate secondo le regole che la guidano.

L'elemento indicato con il termine «Regole» include sia quelle esplicite, come le leggi, le norme, gli statuti, sia quelle implicite, come le credenze culturali e i valori. Qualunque sia la loro natura, sono un elemento fondamentale in quanto definiscono limiti e opportunità dell'agire e si collocano tra il «Soggetto» e la «Comunità». Infine, la «Divisione del lavoro» permette di attribuire ai membri della comunità le rispettive responsabilità in relazione all'oggetto, a partire dalla distribuzione dei compiti, e consente anche una lettura delle dinamiche di potere all'interno del sistema.

² L'espressione usata dagli autori è *formative intervention* che abbiamo scelto di tradurre con "ricerca trasformativa" in quanto l'espressione italiana "intervento formativo" non restituisce la dimensione trasformativa e di sperimentazione propria del processo del *Change Lab*.

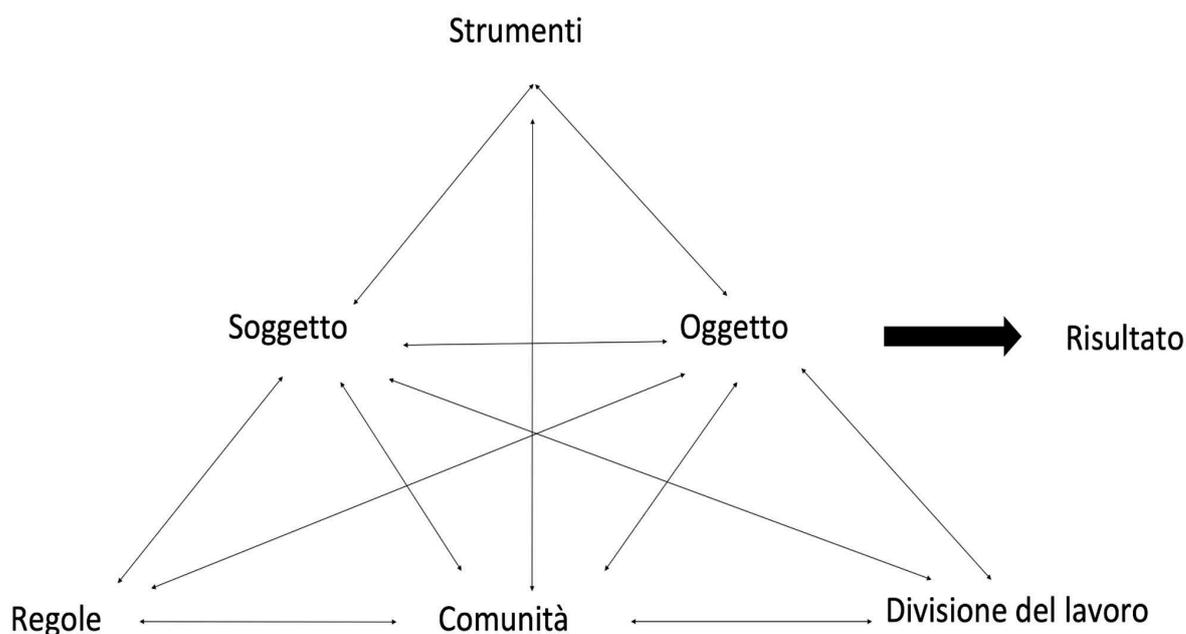


Fig.1: Il modello della Teoria dell'Attività (Engeström, 1987)

Come possiamo applicare il modello della TA? Quali chiavi interpretative ci offre? Immaginiamo di applicare questo modello al lavoro svolto nel programma P.I.P.P.I. (Di Masi, Serbati, Sità, 2019).

Potremmo assumere il punto di vista di ciascun componente dell'Equipe Multidisciplinare: genitori, assistente sociale, educatore, psicologo, bambino. A titolo esemplificativo assumiamo quello dell'assistente sociale, che diventa il soggetto della nostra analisi. In P.I.P.P.I., l'oggetto dell'attività è il coinvolgimento della famiglia per promuovere il benessere dei bambini e dei loro genitori che, attraverso le diverse mediazioni rappresentate dagli altri elementi del triangolo, ci permette di raggiungere il risultato: che il bambino possa vivere e crescere bene nella sua famiglia e nel suo ambiente attraverso processi di partecipazione che possano sostenere l'autodeterminazione. Gli strumenti sono quelli propri della Valutazione Partecipativa e Trasformativa: il triangolo, lo strumento di rilevazione progettazione e monitoraggio "RPM", l'ecomappa, i questionari, la microprogettazione. **Q. / S-05**

Per quanto riguarda le regole, se rimaniamo dentro i confini del programma P.I.P.P.I. potremmo considerare quelle scritte nel Quaderno di implementazione del programma, le normative e i regolamenti che definiscono le diverse professioni, ma anche le diverse culture professionali, con i loro risvolti etici e valoriali, e le regole che sostengono le scelte e le condotte dei soggetti. Tra le regole, infatti, possiamo considerare anche i principi teorici ed etici, i modelli di riferimento, così come gli aspetti procedurali che ritroviamo all'interno del Piano di Lavoro e di Valutazione. La Comunità può coincidere con l'équipe multidisciplinare coinvolta nel programma e si può

estendere a tutte le figure (professionisti o non professionisti) che abitano il contesto di vita dei componenti dell'equipe multidisciplinare, famiglia inclusa, e che condividono l'oggetto dell'attività. E infine la divisione del lavoro. Questo aspetto riguarda le responsabilità all'interno del programma così come quelle definite di volta in volta nelle microprogettazioni, ma soprattutto le responsabilità all'interno del Servizio e che sono strettamente collegate con il ruolo ricoperto nell'EM.

Quando un ambito inizia a implementare il programma P.I.P.P.I., il sistema di attività che abbiamo appena illustrato inizia a entrare in relazione con il sistema di attività presente nel territorio. Quando due sistemi di attività entrano in relazione possono emergere dei conflitti: resistenza degli operatori; difficoltà nel coinvolgimento delle famiglie; mancato riconoscimento di alcune figure, ...

Questi conflitti sono, dal punto di vista conoscitivo, elementi molto importanti perché segnalano la presenza di una contraddizione, ovvero di una tensione generata da tra diversi modi di interpretare il lavoro, di organizzarlo, di dargli una forma concreta nelle micro-pratiche quotidiane.

Perché un conflitto diventi una opportunità di trasformazione è necessario individuare un metodo: il GS ha quindi iniziato a sperimentare il metodo del *Change Lab* per accompagnare gli ambiti impegnati nel modulo avanzato nel processo di "traduzione" del programma nazionale nei diversi contesti locali, avviando così un percorso di apprendimento organizzativo capace di trasformare allo stesso tempo il Programma P.I.P.P.I. e il proprio sistema di attività.

1.3/ Il *Change Lab* e la ricerca trasformativa nei LabT

All'interno della cornice sin qui delineata, i LabT si configurano come possibilità per sperimentare, a partire dal programma P.I.P.P.I. e dai sistemi di attività che al suo interno si sono costituiti, forme di ricerca trasformativa e nuove modalità di relazione tra Università e territori, sollecitando così trasformazioni nelle prassi e nelle politiche locali, e implementazione di nuove metodologie di lavoro.

Questo approccio si colloca entro una precisa epistemologia, legata alla relazione tra ricerca e pratica come esperienza formativa in senso ampio. Più che tendere alla produzione di conoscenza standardizzata che poi viene applicata ai contesti, infatti, il *Change Lab* si colloca nell'area della comprensione approfondita su media scala del funzionamento dei contesti e della loro trasformazione. Non si tratta, quindi, di un "formare" a un modello di lavoro pre-esistente e accompagnarne l'implementazione, quanto piuttosto di apprendere, nella relazione tra ricercatori e professionisti, modelli di azione che ancora non ci sono, attraverso l'analisi e la creazione di idee e pratiche, e successivamente il loro monitoraggio, valutazione, progressivo affinamento.

Dal punto di vista della ricerca, pertanto, il modulo avanzato non è identificabile con i processi di conoscenza basati su misurazioni statistiche su larga scala rispetto a una progettualità esistente (che è la logica adottata nel programma P.I.P.P.I. attraverso il pre- e post-assessment, necessaria a valutare gli esiti delle azioni intraprese con bambini e famiglie), ma si colloca tra le **strategie di costruzione di conoscenza dal basso, in cui i dati (quantitativi e qualitativi) assumono la funzione di “specchio” (mirror data)** per osservare il sistema e le sue contraddizioni e produrre, a partire dalla loro analisi, chiavi di lettura condivise, nuovi modelli e nuove pratiche.

Dal punto di vista della dimensione formativa del modulo avanzato, se osserviamo la figura riportata qui sotto possiamo vedere che il lavoro del LabT si colloca nel **quadrante D, “Ricerca trasformativa orientata alla costruzione collettiva dei concetti”**. Quest’ambito di lavoro si colloca nell’area del grafico orientata alla dimensione trasformativa (la metà superiore del piano cartesiano), che accomuna il modulo base (quadrante B) e il modulo avanzato (quadrante D) del programma P.I.P.P.I..

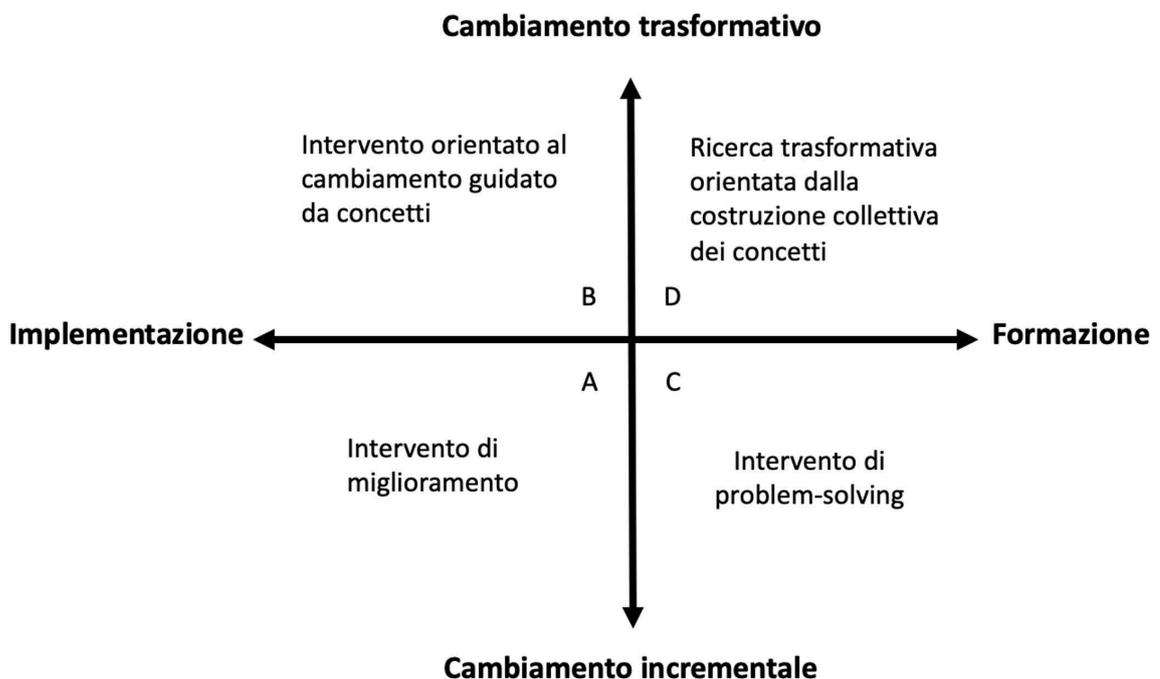


Fig.2: Tipologie e metodi di intervento (Virkkunen, Shelley Nenham, 2013, p. 4)

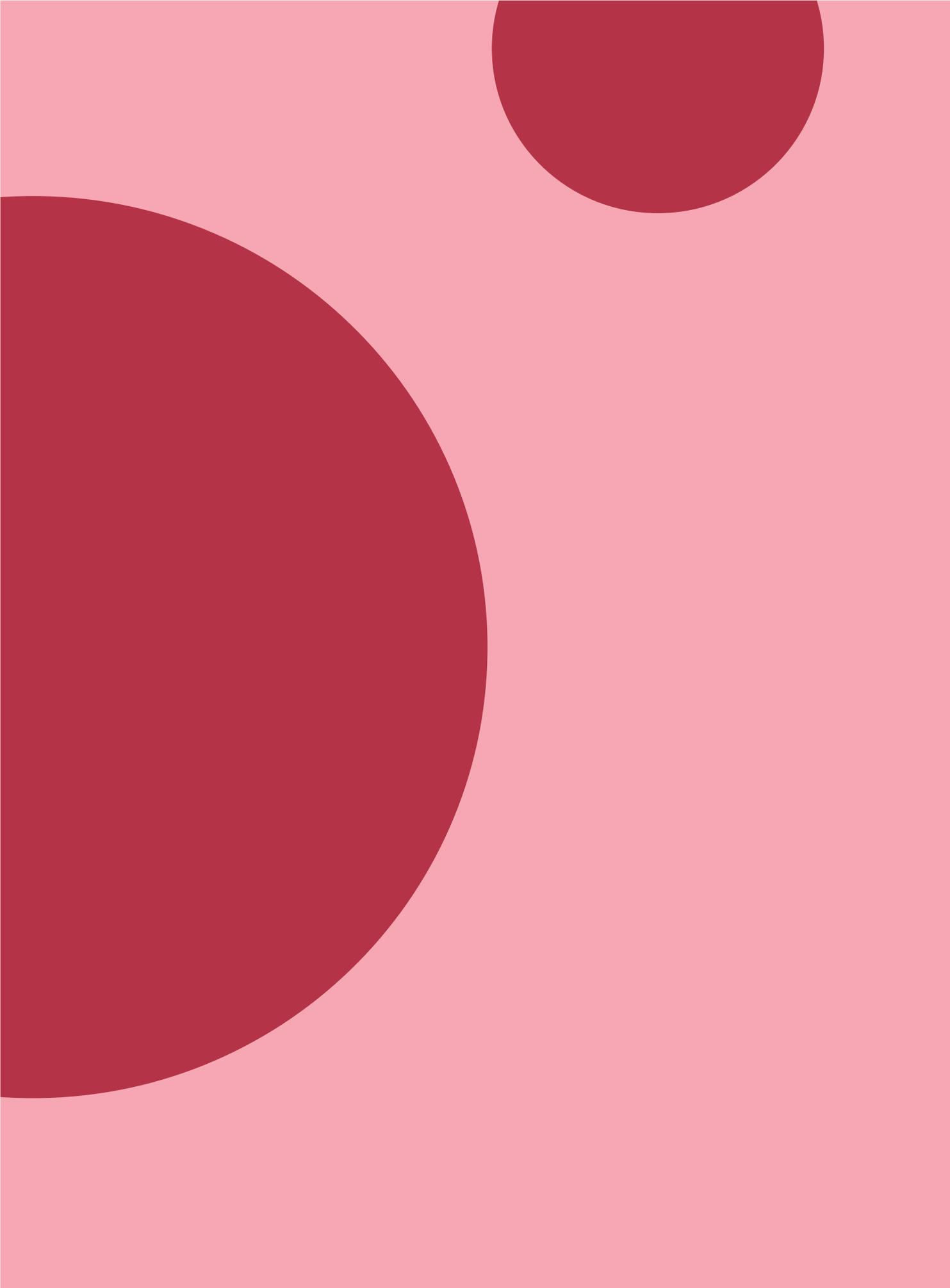
Il modulo base è collocabile nel quadrante in alto a sinistra perché produce un intervento orientato al cambiamento guidato da conoscenze consolidate e concetti (per esempio, un’idea di genitorialità e di bisogni e diritti dei bambini in chiave ecologica, un metodo di intervento intensivo e integrato che ha trovato numerose conferme nella letteratura e nelle sperimentazioni a livello internazionale). Per questo il modulo

base ha al suo centro l'implementazione del programma. Il modulo avanzato adotta, invece, una logica che non è di implementazione di un modello esistente ma - proprio a partire dall'implementazione di P.I.P.P.I. - usa una logica di "formazione" (*formation*) intesa secondo un'accezione particolare, come processo di costruzione concettuale e apprendimento continuo.

Per comprendere meglio questa dimensione formativa orientata dalla ricerca, propria del modulo avanzato, può essere utile considerare la distinzione - visibile nella tabella qui sotto - tra interventi di cambiamento guidati da una rete già consolidata di concetti (come il modulo base di P.I.P.P.I.) e ricerca trasformativa che utilizza il *Change Lab*, orientata invece alla costruzione collettiva dei concetti. Questi due approcci, entrambi scientificamente validi e fondamentali nella loro integrazione nel programma P.I.P.P.I. nel suo complesso perché adatti a territori in diverse fasi della loro storia, vedono una diversità nel focus (oggetto), nel punto di partenza dell'attività, nei processi ed esiti e infine nel ruolo assunto dai ricercatori.

Elementi costitutivi dell'intervento	Interventi orientati al cambiamento (guidati da concetti)	Ricerca trasformativa con il <i>Change Lab</i> (orientata dalla costruzione collettiva dei concetti)
Oggetto	Una pratica situata o una prassi abituale di un gruppo.	Un sistema di attività collettivo nel suo sviluppo storico.
Punto di partenza	Il ricercatore guida la definizione del problema, dei contenuti e degli obiettivi dell'intervento.	Contraddizioni che i partecipanti incontrano nella loro attività.
Processi	I soggetti sperimentano in contesto guidato soluzioni definite. Le difficoltà sono segnali per raffinare la soluzione e applicarla al meglio.	Il contenuto e il corso dell'intervento sono condivisi in un processo dialogico multi-vocale. I soggetti aumentano la loro <i>agency</i> e assumono la responsabilità del processo.
Esiti	Completo o parziale raggiungimento degli obiettivi definiti. Disporre di una soluzione trasferibile ad ambiti analoghi.	Nuovi concetti che possono essere usati come strumenti di analisi e di <i>problem-solving</i> in ambiti analoghi. <i>Agency</i> trasformativa dei partecipanti.
Ruolo del ricercatore - facilitatore	Esperto che possiede, progetta e monitora il processo.	Sollecita e sostiene un processo collaborativo di trasformazione e di apprendimento espansivo.

Tab. 1: Differenze tra interventi orientati al cambiamento e ricerca trasformativa con il *Change Lab* (adattata da Virkkunen, Shelley Nenham, 2013, p. 12)



IL LABT COME SISTEMA DI ATTIVITÀ

Parte Seconda

2. Il LabT come sistema di attività

2.1/ I soggetti

Il LabT è una struttura laboratoriale di riferimento a livello locale (di Ambito Territoriale) che consente di valorizzare le competenze acquisite nelle precedenti implementazioni e di fungere da regia del modulo avanzato, con un'attenzione specifica alla costruzione e al passaggio dalle conoscenze nel dialogo con altri attori chiave del territorio che accompagna la costruzione del progetto di innovazione.

Il LabT è composto dai soggetti già coinvolti nel coordinamento operativo e nelle attività di P.I.P.P.I. all'interno dell'Ambito territoriale (referente di Ambito, coach, formatori) e dai ricercatori universitari.

Tale nucleo svolge la funzione di promozione e mantenimento dell'innovazione promossa dal programma, attraverso l'impegno nella rilevazione dei bisogni, l'utilizzo delle informazioni provenienti dalla ricerca per garantire un processo costante di innovazione delle pratiche all'interno di servizi integrati e la promozione di nuove ricerche, oltre alla progettazione di azioni (formative, di intervento, di promozione di politiche locali...). Si configura quindi come un contesto di co-ricerca tra professionisti dei servizi e professionisti della ricerca, in cui la ricerca stessa è intesa come processo partecipativo di apprendimento capace di generare impatti concreti sulle pratiche di lavoro con le famiglie e i bambini in situazione di vulnerabilità.

Il LabT, a seconda delle fasi di lavoro e dei bisogni raccolti, svolge i seguenti compiti:

- costruzione di uno spazio riflessivo di comprensione profonda e autovalutazione sulle pratiche del sistema dei servizi territoriali, a partire dai dati e dalle questioni che emergono nei tutoraggi con i coach, nelle eventuali sessioni formative e/o in altri spazi di incontro tra operatori e con le famiglie;

- programmazione di attività formative e/o azioni innovative (anche non previste dal presente piano di lavoro) in base alla rilevazione dei bisogni formativi locali e ai dati emersi dal piano di valutazione, e definizione e avvio di una progettualità di innovazione sociale prevista dal percorso dei LabT.

Se il gruppo denominato LabT costituisce il soggetto che porta avanti il coordinamento delle azioni del modulo avanzato, l'analisi e la costruzione del progetto di innovazione offrono un'importante piattaforma di dialogo e co-progettazione con attori del territorio che non necessariamente conoscono il programma P.I.P.P.I. o che non ne hanno fatto parte nelle edizioni precedenti al modulo avanzato. Analizzare e interrogare i dati sul territorio, in particolare per quanto riguarda il lavoro con bambini e famiglie, e costruire processi capaci di trasformare la propria azione come sistema in un modo sempre più responsivo e orientato alla giustizia sociale, richiede di creare numerose connessioni.

Queste connessioni riguardano sia altri servizi (area della costruzione e del consolidamento di spazi di lavoro interprofessionale), sia attori del terzo settore e delle reti informali: ci sono LabT che hanno voluto coinvolgere attivamente nei progetti di innovazione associazioni (di famiglie e non solo), poli culturali come musei o biblioteche, società sportive, oratori; ma anche professionisti che non necessariamente operano nel sociale eppure costituiscono delle "antenne" capaci di cogliere e intercettare per prime bisogni e difficoltà dei cittadini e dei nuclei familiari: parrucchiere/i, bariste/i, operatori/operatrici degli uffici postali, per fare alcuni esempi di soggetti che i LabT hanno coinvolto.

Accanto a questo, il LabT necessita di costruire connessioni vitali anche con le istituzioni che hanno un ruolo nel benessere di bambini e famiglie (scuola, servizi sanitari, autorità giudiziaria, ...) costruendo spazi di collaborazione interistituzionale, che coinvolgono cioè non la sola relazione tra professionisti intesi come individui, ma il livello organizzativo il cui funzionamento può facilitare (oppure ostacolare) la possibilità di co-progettazione e di monitoraggio congiunto.

Infine, come si vedrà nella sezione dedicata agli esiti, un interlocutore importante nel modulo avanzato è costituito dalle amministrazioni locali e dagli organismi deputati a creare regole e modalità di funzionamento del territorio, in modo che siano sempre più rispondenti alle realtà vissute da bambini e famiglie.

2.2/ Le azioni

Le azioni del LabT sono sintetizzabili come processi che attivano circolarità tra ricerca, riflessività dialogica e innovazione, attraverso diverse fasi:

- una **formazione** specifica dei componenti dei LabT, orientata a promuovere competenze di base nella ricerca in ambito socio-educativo e nella lettura dei dati;

- l'**analisi** dei dati del Dossier di ambito, prodotto annualmente dal GS per ciascun ambito territoriale coinvolto nel programma P.I.P.P.I.;
- la **condivisione di chiavi di lettura ed esperienze** a partire dai dati all'interno del LabT e con altri interlocutori significativi;
- la **definizione di un focus tematico** che sollecita attenzione condivisa e che richiede di progettare in modo collaborativo;
- il **coinvolgimento**, intorno a questo focus tematico, di altri soggetti del territorio (non necessariamente già coinvolti nel programma P.I.P.P.I.) che lavorano per il benessere di bambini e famiglie (enti pubblici e del privato sociale, famiglie, scuole, servizi, realtà associative, culturali, sportive...);
- lo svolgimento delle **GAR** (Giornate di Approfondimento Residenziale) e dei **tutoraggi** con i soggetti individuati e i componenti del GS;
- la definizione congiunta di un **progetto di innovazione** da implementare nell'Ambito Territoriale (AT) con la supervisione del GS;
- la presentazione del proprio progetto di innovazione agli altri ambiti territoriali in una **Unconference** annuale.

Queste fasi sono caratterizzate da processi che sono leggibili nella chiave dell'apprendimento espansivo, come si vedrà più avanti. I processi non coincidono con una temporalità lineare delle fasi, ma emergono in diversi momenti del percorso: per esempio, la costruzione delle domande con cui interrogare il sistema di attività non è semplicemente qualcosa che emerge con la lettura del dossier, ma avviene a più riprese, riprendendo e raffinando le informazioni anche attraverso l'interazione con gli altri attori del territorio; allo stesso modo, l'analisi è qualcosa che accompagna il processo in diversi momenti, anche nel corso della sperimentazione di nuovi modelli di azione.

In questo senso, il lavoro del LabT si configura come un impegno che consolida la consapevolezza di che cosa si sta facendo, in un determinato territorio, con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità, di chi sono gli attori chiave, quali sono i bisogni emergenti e come interpellano le prassi, quali le sinergie da consolidare e sviluppare e le aree su cui progettare come AT, andando anche "oltre" P.I.P.P.I. e il suo specifico funzionamento a livello nazionale.

2.3/ Gli strumenti

I Dossier di Ambito

Il Dossier di Ambito^{*} si propone come lo strumento base per l'avvio dell'analisi (*assessment*) della realtà di ogni Ambito territoriale. Al suo interno sono rappresentate tutte le informazioni disponibili relative alle implementazioni di P.I.P.P.I. condotte dall'Ambito, organizzate in tre sezioni (Contesti, Esiti, Processi) e a propria volta sud-



<https://docs.google.com/document/d/1ecnaaNYyDioggJLZwvWfmJ50yvxNX-YP/edit>

divise in diverse aree di interesse.

La sezione **Contesti** descrive il contesto (Ambito territoriale) nel quale si sta implementando il programma. La descrizione si concentra sui partecipanti intesi come bambini e famiglie, operatori, gruppo territoriale. Alcuni dati sono forniti dai ricercatori, altri vengono raccolti dai componenti del LabT al fine di integrare le informazioni per una lettura più analitica del contesto. Le aree di interesse prese in considerazione da questa sezione sono:

- Le famiglie e i bambini partecipanti
- Le vulnerabilità delle famiglie
- Informazioni socio-demografiche
- Gli operatori partecipanti
- I partecipanti alla formazione iniziale
- Il Gruppo Territoriale
- Impatto del programma sugli assetti regionali

La sezione **Esiti** si concentra sugli esiti delle implementazioni di P.I.P.P.I. in ogni territorio. Esistono molteplici modi per misurare e valutare gli esiti di un progetto e non sempre, per quanto completo possa apparire un modello, è possibile tradurre o restituire la complessità del lavoro sociale. Inoltre, anche se assumiamo per un momento che la mappa (le teorie, i modelli di valutazione adottati, ecc) restituisca il territorio (il lavoro sociale), l'immagine che emerge sarà sempre parziale perché strettamente determinata dagli elementi scelti.

Il disegno metodologico di P.I.P.P.I. prevede la raccolta di dati all'inizio e alla fine del programma attraverso diversi strumenti. Nel Dossier si restituiscono i risultati relativi ai questionari di Pre e Postassessment, al Mondo del Bambino e ai questionari SDQ **Q. / S-05**. La sezione si chiude con i dati relativi all'utilizzo dei dispositivi di protezione all'infanzia. Le aree di interesse prese in considerazione da questa sezione sono:

- questionario di Pre e Postassessment - confronto T0 vs T2;
- questionario di Pre e Postassessment - focus sull'AT nell'ultima implementazione conclusa;
- questionario di Preassessment - focus su T0;
- questionario il Mondo del Bambino - confronto T0 vs T2;
- questionario il Mondo del Bambino - focus sull'AT nell'ultima implementazione conclusa;
- questionario SDQ;
- l'utilizzo dei dispositivi di protezione dell'infanzia nel territorio considerato.

Il raggiungimento e la realizzazione degli esiti presentati nella sezione precedente avviene grazie alle azioni, alle attività e all'impegno che tutti i partecipanti (operatori, famiglie, Gruppo Territoriale, ecc.) hanno saputo portare durante il periodo di imple-

mentazione. Riassumendo tutta la ricchezza frutto di tale impegno sotto il termine Processi, il Dossier d'Ambito propone un approfondimento in riferimento in particolare all'utilizzo degli strumenti (Mondo del Bambino, micro-progettazione, questionari, ecc.), al lavoro dell'EM e all'attivazione dei dispositivi di intervento, alle relazioni famiglia-servizi, nonché alle occasioni di formazione in itinere. Le aree di interesse prese in considerazione da questa sezione sono:

- percentuali di compilazione dei questionari;
- RPMonline - assessment e micro-progettazioni nell'AT: focus su T0, T1 e T2 nell'ultima implementazione conclusa;
- RPMonline - risultati delle micro-progettazioni nell'AT: focus su T0, T1 e T2 nell'ultima implementazione conclusa;
- RPMonline - le responsabilità nelle micro-progettazioni: focus sull'AT nell'ultima implementazione conclusa;
- la qualità della relazione genitori-servizi;
- i livelli di partecipazione delle famiglie;
- l'attivazione dei dispositivi di intervento nell'AT: focus su T0, T1 e T2 nell'ultima implementazione conclusa;
- i dispositivi di intervento: focus sull'AT;
- i componenti delle EM;
- informazioni sulle modalità di conduzione degli incontri in EM;
- la formazione in itinere svolta da parte dell'AT;
- i tutoraggi con il GS: focus sull'AT.

Nel Dossier sono anche proposte comparazioni con il quadro regionale e nazionale. Le informazioni presentate sono ricavate dalle due piattaforme abilitate per l'inserimento dei dati da parte delle equipe multidisciplinari: RPMonline **Q. / S-05**, (Mondo del Bambino, dispositivi di intervento, questionari SDQ, ecc.) e Moodle (Pre e Post-assessment, azioni formative).

Il Dossier contiene informazioni di base, non sufficienti da sole a comprendere il territorio e tutti i processi che coinvolgono il lavoro con bambini e famiglie nell'Ambito, ed è quindi da intendere come un punto di partenza per riflettere all'interno del LabT e progettare ulteriori approfondimenti. Attraverso le aree di interesse considerate nel Dossier, i singoli LabT sono invitati e accompagnati a individuare alcune aree di interesse rispetto alle quali si sente la necessità di un maggiore approfondimento conoscitivo.

La scheda di analisi del Dossier di AT si propone come uno strumento di accompagnamento per le riflessioni da svolgere nel LabT: a fianco alle domande guida, la scheda invita a fare sintesi degli elementi considerati interessanti per un approfondimento e incoraggia una lettura trasversale dei dati, che sappia mettere in relazione le diverse aree del Dossier e dell'eventuale Progetto di innovazione realizzato in edizioni precedenti del programma*.

Rif. Quaderno P.I.P.P.I. →
Sezione 5



<https://youtu.be/czh-6aQznbc>



<https://docs.google.com/document/d/1hkxa0yCq0yeva08mKybkU0683MvgOR-y/edit?usp=sharing&ouid=118288888145625103595&rtpof=true&sd=true>

- *Quale situazione emerge dalla lettura dei dati? (punti di forza e punti di debolezza)*
- *Cosa comprendo leggendo i dati in modo trasversale tra le diverse aree?*
- *Dalla lettura dei dati, quali nuovi aspetti e/o questioni emergono che hanno bisogno di essere approfonditi? Quali altre informazioni posso reperire?*

I tutoraggi e le Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR)

Le Giornate di Approfondimento Residenziale• (GAR) e i tutoraggi periodici con il GS sono lo spazio dedicato all'incontro (in presenza o online) tra ricercatori universitari e LabT.

Le GAR sono realizzate in presenza in una o due giornate e hanno l'obiettivo di confrontarsi sul lavoro svolto, integrare i dati quantitativi con quelli qualitativi (interviste, focus-group, ...), condividere le ipotesi progettuali per arrivare alla definizione del progetto di innovazione.

Le GAR sono pensate secondo una prospettiva che valorizzi l'aspetto dello scambio, della discussione sui dati, del dialogo, dell'interpretazione condivisa e della trasformazione che nasce dal sapere e dalle conoscenze di tutte le persone coinvolte.

Durante le GAR i ricercatori lavorano con il LabT sulla base di un programma precedentemente concordato a partire dalla lettura condivisa del Dossier di ambito. La GAR si propone di realizzare un approfondimento conoscitivo rispetto a una o più aree di interesse individuate nel Dossier di Ambito e di cui si comprende la criticità (sia in positivo che in negativo), ma su cui si vogliono avere ulteriori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di ricerca trasformativa del LabT. Tali azioni prevedono la raccolta di ulteriori dati e informazioni, attraverso strumenti di ricerca di tipo qualitativo. Alla fase finale delle GAR è presente anche il Referente Regionale, così che possa prendere conoscenza, discutere, consigliare il LabT sulle aree di interesse per l'approfondimento.

La scheda di programmazione delle GAR (allegato 1) si propone come strumento di organizzazione e sistematizzazione delle considerazioni effettuate tramite la scheda di analisi del Dossier di AT (vedi sopra). Essa accompagna il LabT nel costruire la proposta da discutere con i ricercatori per l'organizzazione delle GAR.

- *Definire il bisogno/bisogni di approfondimento.*
- *Area/aree tematica/che di riferimento.*
- *Motivazione della scelta (in base all'analisi del Dossier, dell'eventuale Progetto di innovazione realizzato e di altri dati disponibili nell'Ambito.*
- *Proposta per l'approfondimento (es. focus-group, interviste, analisi di dati, ecc.).*

Gli ambiti territoriali “senza GAR”

Nei casi in cui l'ambito territoriale sia impegnato nel modulo avanzato per più edizioni di P.I.P.P.I., l'oggetto di analisi, oltre al Dossier, è l'andamento del Progetto di innovazio-

ne implementato sulla base di dati raccolti localmente e di azioni di verifica mirate che sono poi discusse e approfondite nei tutoraggi con il GS. Gli ambiti che realizzano un percorso pluriennale nel modulo avanzato non sono infatti tenuti a organizzare le GAR, ma implementano azioni situate di conoscenza, confronto e approfondimento a misura del passo del loro Progetto di Innovazione.

Per tutti gli ambiti coinvolti nel modulo avanzato (con e senza GAR), il confronto tra GS e LabT avviene attraverso incontri di tutoraggio con un singolo ambito o con più ambiti. Gli incontri vengono realizzati prevalentemente online per rispondere a specifiche richieste da parte di un LabT o per confrontarsi sullo stato dell'implementazione e consolidamento del Progetto di Innovazione*.



<https://youtu.be/x542m31T2Ts>

I Progetti di Innovazione

Il Progetto di Innovazione* si propone come luogo in cui mettere a punto l'idea progettuale del LabT che si è delineata nel corso dei confronti e delle fasi di analisi precedenti. Il Progetto di innovazione può essere costruito intorno a due nuclei di innovazione, da considerare singolarmente o anche in integrazione:

1. azioni di approfondimento conoscitivo rispetto a una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito e/o nelle GAR (vedi in seguito). Questa tipologia di azione innovativa è utile qualora il LabT individuasse un'area di interesse di cui comprende la criticità (sia in positivo che in negativo), ma su cui avverte di non avere sufficienti elementi di conoscenza per procedere con una ipotesi di azione di miglioramento. Il Progetto di innovazione viene dunque costruito per acquisire maggiori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di valutazione partecipativa e trasformativa del LabT;
2. azioni di miglioramento di pratiche attualmente in corso nell'Ambito e individuate a partire da una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito. Questa azione di innovazione riguarda progetti che vanno direttamente a incidere nelle attività, nei processi e nelle pratiche in essere all'interno del LabT: possono riguardare proposte di innovazione operativa, di sperimentazione e di formazione

Il Progetto di Innovazione, che riprende la struttura della micro-progettazione già utilizzata nelle EM con le famiglie (vedi Tab. 1), viene redatto in seguito alle GAR ed è oggetto di confronto e discussione con i ricercatori in occasione dei tutoraggi.

La configurazione del Progetto di Innovazione per gli Ambiti che hanno già partecipato precedentemente a edizioni del livello avanzato potrebbe strutturarsi con tempistiche e modalità che verranno concordate con i LabT stessi in base ai Progetti di innovazione ancora in corso.

Seguendo la logica di progettazione di P.I.P.P.I., anche il Progetto di Innovazione è stesso secondo modalità che consentano di avere chiarezza di obiettivi e processi. Nella logica del Change Lab, il Progetto di Innovazione consiste in un nuovo modello del sistema di attività, che viene delineato a partire da un'analisi iniziale (*assessment*),



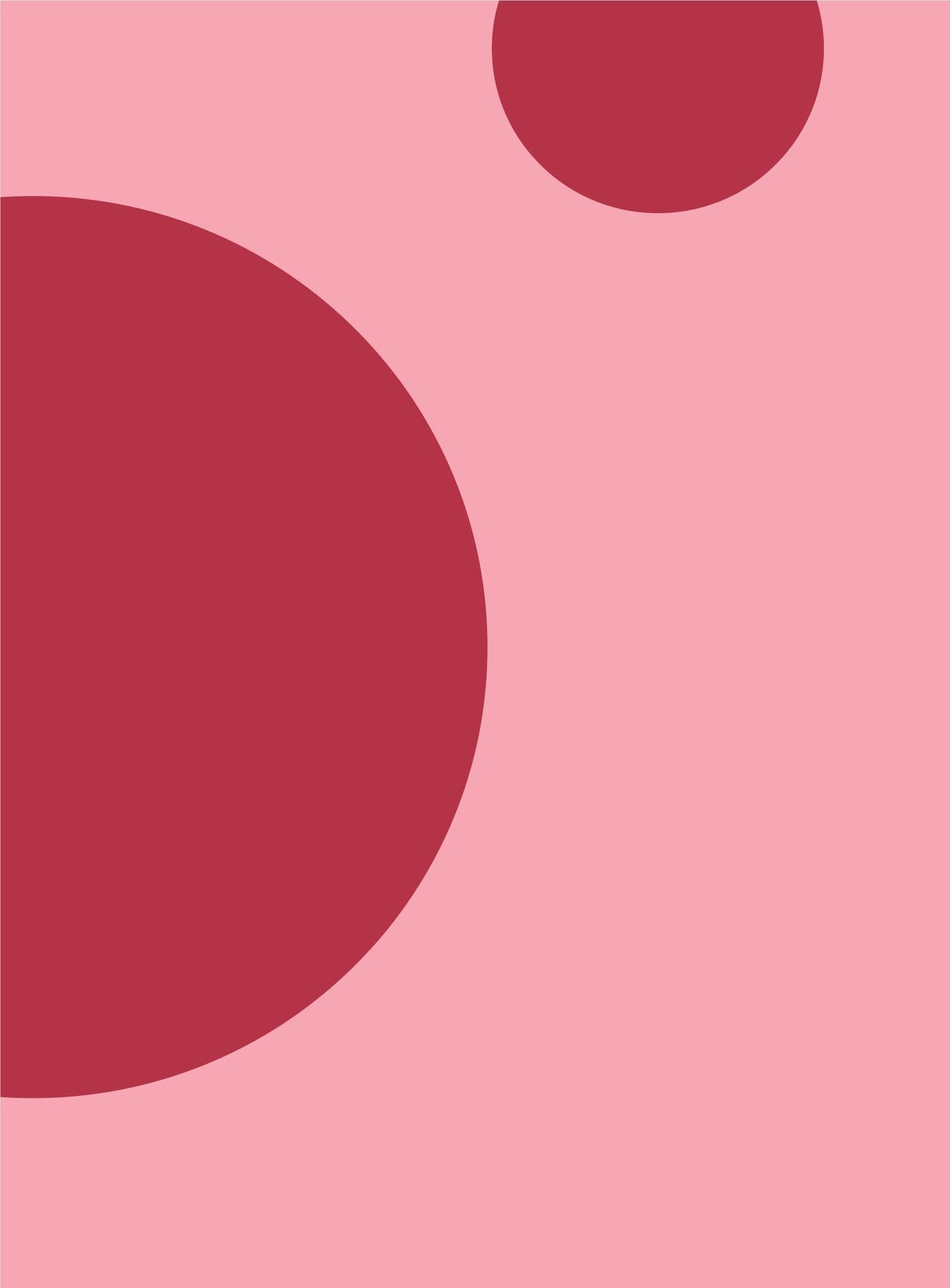
<https://docs.google.com/document/d/1Zxi0kOwabWqisDIAf7ogPm-egfh1H-dt/edit?usp=sharing&oid=11828888145625103595&rtpof=true&sd=true>

un'interrogazione critica sulle contraddizioni emergenti, e la costruzione, implementazione e nuova analisi del modello che ne consente il raffinamento e consolidamento. Per questo, il format di stesura del Progetto di Innovazione si articola in:

- *assessment*;
- obiettivo generale;
- risultati attesi;
- azioni;
- responsabilità;
- tempi;
- esiti.

I progetti di Innovazione, sin dall'avvio dell'esperienza dei LabT, hanno messo al centro differenti tematiche e metodologie di lavoro, e hanno prodotto azioni su scala diversificata. Un esempio delle tipologie emergenti in questi anni nel percorso avanzato ha evidenziato da un lato, soprattutto per territori che erano in una fase di allargamento della partecipazione al programma a nuovi Comuni e nuovi soggetti, un'attenzione al consolidamento e all'ampliamento del programma e dei dispositivi; dall'altro lato, i progetti di innovazione hanno portato alla luce il bisogno di misurarsi con tematiche emergenti e bisogni nuovi rilevati nei territori, come si vedrà nel capitolo 4.





IL LABT COME METODO PER L'APPRENDIMENTO ESPANSIVO

Parte Terza

3. Il LabT come metodo per l'apprendimento espansivo

“Non sempre le connessioni tra un elemento e l'altro del racconto risultano evidenti all'imperatore; gli oggetti potevano voler dire cose diverse: un turcasso pieno di frecce indicava ora l'approssimarsi di una guerra, ora abbondanza di cacciagione, oppure la bottega d'un armaiolo; una clessidra poteva significare il tempo che passa o che è passato, oppure la sabbia, o un'officina in cui si fabbricano le clessidre.

Ma ciò che rendeva prezioso a Kublai ogni fatto o notizia riferito dal suo inarticolato informatore era lo spazio che restava loro intorno, un vuoto non riempito di parole. Le descrizioni di città visitate da Marco Polo avevano questa dote: che ci si poteva girare in mezzo col pensiero, perdersi, fermarsi a prendere il fresco, o scappare via di corsa.

Col passare del tempo, nei racconti di Marco le parole andarono sostituendosi agli oggetti e ai gesti: dapprima esclamazioni, nomi isolati, secchi verbi, poi giri di frase, discorsi ramificati e frondosi, metafore e traslati. Lo straniero aveva imparato a parlare la lingua dell'imperatore, o l'imperatore a capire la lingua dello straniero” (pag. 39)

Lo scambio comunicativo che avviene tra Marco Polo e Kublai Kan può essere interpretato anche come un processo di apprendimento che trasforma i protagonisti e permette loro di comprendersi reciprocamente. Quelle connessioni che all'inizio sembrano sfuggire a entrambi, diventano sempre più evidenti e le parole prendono la forma dei discorsi.

In letteratura troviamo due metafore prevalenti per descrivere l'apprendimento: acquisizione e partecipazione (Sfard, 1998). Rientrano nella prima metafora quei pro-

cessi che descrivono l'apprendimento come trasferimento di conoscenze da un contesto all'altro, da un soggetto all'altro. La conoscenza è interpretata come un bene di consumo e l'apprendimento un processo di appropriazione di un concetto, di un'idea, di una teoria, di un fatto. L'apprendimento come trasferimento si concentra prevalentemente sugli esiti raggiunti da un individuo che apprende. La seconda metafora, quella della partecipazione, mette in evidenza le interazioni proprie del processo di apprendimento. Nelle teorie che rappresentano l'apprendimento come partecipazione, l'obiettivo dell'apprendimento non è l'acquisizione di una conoscenza, ma la partecipazione all'attività del conoscere, un'attività situata e strettamente connessa al contesto nel quale avviene. L'apprendimento è interpretato come un processo attraverso il quale un individuo diventa membro di una comunità, acquisendone il linguaggio, le pratiche e le norme riconosciute dalla comunità stessa (Sfard, 1998).

Queste due metafore non esauriscono il dibattito sull'apprendimento, c'è spazio per una terza metafora. L'immagine che descrive meglio il punto di contatto tra le teorie che, pur nelle loro differenze, hanno messo al centro della propria riflessione il cambiamento, è quella della trasformazione (Bateson, 1977; Mezirow, 2016; Engeström, 1987; Formenti, Hoggan-Kloubert, 2023).

All'interno di questa terza metafora, che supera la contrapposizione tra acquisizione e partecipazione, possiamo inserire il modello dell'apprendimento espansivo (Engeström, 1987). Per Engeström e Sannino (2010) le prime due interpretazioni riducono la questione dell'apprendimento alla sola dicotomia individuo-comunità, mentre l'apprendimento espansivo invita a una lettura multidimensionale che sottolinea il ruolo della comunità che apprende. **L'unità di analisi è il sistema e l'apprendimento è un processo di trasformazione o creazione culturale.** A differenza delle precedenti metafore, quella espansiva mette l'accento sulla trasformazione del sistema: **nel processo di apprendimento, oltre ai soggetti, anche il contesto viene trasformato, ad apprendere è il sistema impegnato nell'attività**.



<https://youtu.be/UbV2uz4oYno>

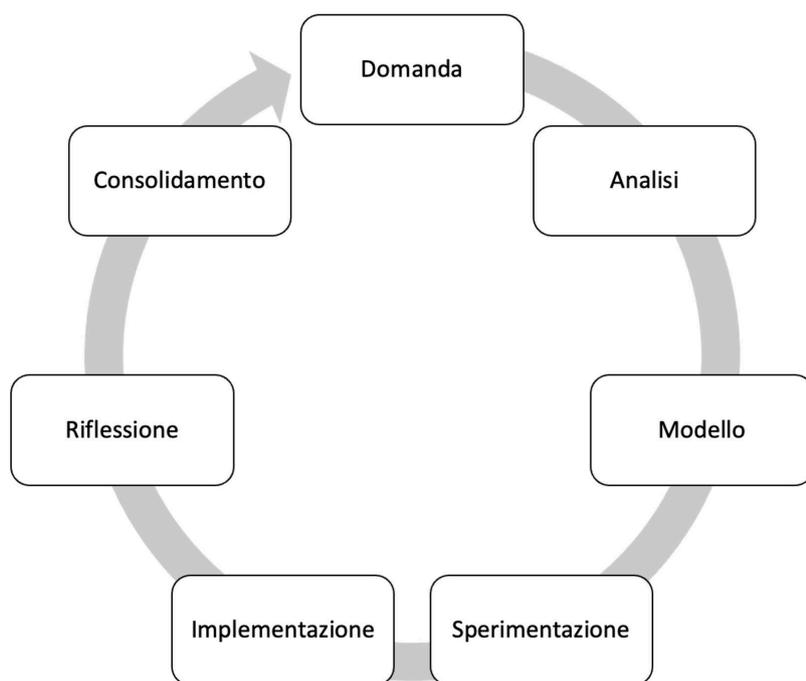


Fig. 3: Il ciclo dell'apprendimento espansivo

Affinché questo apprendimento espansivo abbia luogo, è necessario, sembra ricordarci Calvino, uno spazio. Nel modulo avanzato lo spazio è quello definito dalle azioni del ciclo dell'apprendimento espansivo.

3.1/ Costruire la domanda

"Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

- Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? - chiede Kublai Kan

- Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, - risponde Marco, - ma dalla linea dell'arco che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge: - Perché mi parli delle pietre? è solo dell'arco che m'importa.

Polo risponde: - Senza pietre non c'è arco" (pag. 83)

Quali sono le pietre e qual è l'arco? Nel caso che stiamo analizzando, potremmo dire che le pietre sono i dati e l'arco è l'esito dell'esplorazione sistemica che il LabT realizza discutendo i dati in loro possesso. Una prima fonte di informazioni è il Dossier di

ambito che restituisce i dati di contesto, di processo e di esito dell'implementazione del Programma P.I.P.P.I. nel territorio. I LabT lavorano innanzitutto sulla lettura e comprensione di questo artefatto e confrontano le diverse informazioni e interpretazioni cercando di formulare delle letture a partire dalla condivisione dei diversi punti di vista. In questa prima fase i professionisti sono invitati a raccogliere ulteriori dati necessari per individuare gli aspetti problematici o la dimensione del proprio lavoro che si intende approfondire attraverso il confronto e l'analisi congiunta. Lo spazio dialogico abitato dalle voci dei protagonisti permette di individuare le prime ipotesi di lavoro. In questa fase, scrive per esempio un LabT nella scheda di analisi:

Dai dati del dossier vediamo nel nostro territorio una prevalenza di famiglie target con alta problematicità e inserite in percorsi di tutela, e un basso indice di miglioramento tra il pre- e il post- assessment rispetto alla media nazionale e regionale. Ci siamo interrogati su questi dati, e abbiamo formulato delle ipotesi per spiegarli:

1° ipotesi. *La scelta di famiglie con alta problematicità (70% incuria e negligenza, 60% disagio psicologico 50% conflittualità di coppia, 50% assenza di uno o entrambi i genitori) vede una valutazione complessiva piuttosto bassa. Non possiamo sapere se in assenza di P.I.P.P.I. queste famiglie avrebbero avuto dei peggioramenti, tuttavia è significativo notare che in questo gruppo non ci sono stati allontanamenti o collocationi in comunità madre-bambino, pur con un 67% di nuclei monogenitoriali tra le famiglie target.*

2° ipotesi. *Essendo la prima implementazione, la scarsa dimestichezza con gli strumenti di P.I.P.P.I., in particolare con riferimento alle micro progettazioni e l'utilizzo degli strumenti di valutazione, potrebbero aver determinato alcune disomogeneità fra le équipe, nonché un atteggiamento "prudenziale" nella valutazione dei risultati.*

Le ipotesi riportate nella scheda di analisi mostrano la relazione tra i dati e la costruzione di conoscenza dei professionisti. **I dati non parlano da soli, è necessario creare le condizioni per interrogarli e ridurre in questo modo il rischio di cadere in letture lineari.** In questa prima fase del lavoro i componenti del LabT avanzano ipotesi esplicative che saranno oggetto di ulteriore confronto e approfondimento con gli altri protagonisti del sistema di attività. Per un successivo approfondimento, il LabT identifica gli interlocutori chiave e comincia a delineare una prima idea del focus su cui indirizzare il progetto di innovazione, identificato nel potenziare la capacità di assessment (inteso come analisi iniziale) e di progettazione sul territorio:

Sarebbe importante anche per noi rendere più efficaci i monitoraggi, per esempio facendo una restituzione dei dati emersi dall'analisi del dossier con tutte le EM. [Questa restituzione potrebbe essere] il punto di riferimento per una compilazione più appropriata, e per promuovere processi di riflessione e di valutazione partecipativa e trasformativa più puntuali ed efficaci.

A questa prima lettura, che fa emergere alcune prime interpretazioni e domande, segue l'avvio di un confronto con altri soggetti chiave del territorio nelle GAR, con la finalità di leggere collettivamente le modalità di conoscenza, di assessment e di valutazione messe in atto e di trasformarle in modo più rispondente ai bisogni di bambini e famiglie. In quest'ottica, gli strumenti (per esempio, il Mondo del Bambino) non sono più strumenti degli operatori o dei servizi "che fanno P.I.P.P.I.", ma diventano delle risorse di cui il territorio può appropriarsi per allargare le proprie capacità di comprensione dell'esperienza di bambini e famiglie, e per progettare in modo informato.

I dati possono emergere utilizzando anche altri strumenti: a titolo di esempio riportiamo **l'uso delle mappe di comunità** che è stato fatto in alcuni LabT. Nella sua accezione originaria, la mappa di comunità (Clifford, 1993) è un esercizio di auto-rappresentazione del luogo che le persone abitano (Madau, 2015). Il percorso partecipativo necessario per la realizzazione di una mappa di comunità richiede di far emergere esigenze, desideri, aspettative e potenzialità che riguardano luoghi, persone, azioni significative per i partecipanti: attraverso un processo di costruzione collettiva, vengono riportati su una mappa gli elementi del paesaggio naturale e del paesaggio umano (oggetti, simboli, luoghi e azioni) che caratterizzano il territorio di riferimento. Questo diventa il punto di partenza per costruire nuove domande e produrre ulteriori analisi (Petrella, 2022).

"Grazie alle mappe sono emersi dei luoghi d'incontro di cui non ero a conoscenza, né io né altri dentro il servizio, ad esempio il prato dove si fanno le grigliate. Con gli anziani ovviamente sono emersi anche tanti confronti ieri-oggi, le cose che c'erano e che ora non ci sono più, insomma è stato utile per tutte le fasce, abbiamo compreso più cose sulla comunità nella quale lavoriamo, che spesso non coincide con quella nella quale risiediamo" (Assistente sociale).

La mappa di comunità, come strumento narrativo, può essere utilizzata anche per promuovere la partecipazione dei bambini e genitori e per osservare il territorio dalle loro prospettive, come emerge nell'esempio qui riportato.

"Tanti luoghi che i bambini reputano essere importanti e degni di stare sulla mappa noi educatori non li avremmo mai segnalati, non ci avremmo fatto caso. Hanno voluto segnare tutte le scuole, la cartoleria di paese, il cinema, mentre i genitori hanno segnato i bar come unico luogo di ritrovo" (Assistente sociale).

Strumenti come questo sono preziosi non solo per raccogliere dati utili alla ricerca, ma anche per promuovere la collaborazione tra diverse agenzie. In particolare, la mappa di comunità può essere pensata nella collaborazione con la scuola trasformando questo lavoro di condivisione in un percorso orientato al raggiungimento dei

traguardi per lo sviluppo delle competenze che ritroviamo nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione: *"Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città"* (2012).

3.2/ L'analisi

"- ... dunque è davvero un viaggio nella memoria, il tuo! - [...] E' per smaltire un carico di nostalgia che sei andato tanto lontano! [...] la forma delle cose si distingue meglio in lontananza. [...] Non le labili nebbie della memoria né l'asciutta trasparenza, ma il bruciaticcio delle vite bruciate che forma una crosta sulle città, la spugna gonfia di materia vitale che non scorre più, l'ingorgo di passato presente e futuro che blocca le esistenze calcificate nell'illusione del movimento: questo troverai al termine del viaggio" (pp. 99-100)

Nel ciclo dell'apprendimento espansivo, il *bruciaticcio che forma la crosta* non si trova al termine del viaggio, ma all'inizio. Una volta individuate le domande a partire dai dati raccolti intorno alle situazioni problematiche o ai conflitti vissuti nella pratica quotidiana, ovvero una volta individuato l'*ingorgo* che emerge dall'analisi dei dati e delle pratiche professionali, **il LabT avvia il processo di analisi che trasformerà l'intrico in un intreccio** (Remotti, 2019): mettere ordine, individuare la trama e l'ordito, nella complessità delle relazioni che abitano i diversi territori.

Due sono le tipologie di analisi: "quella storico-genetica, che cerca di spiegare la situazione tracciandone la genesi e l'evoluzione" e "quella attuale-empirica, che cerca di spiegare la situazione costruendo un quadro dei rapporti interni al sistema" (Engeström, Sannino, 2010, p. 7). **Obiettivo di questa duplice analisi è individuare le contraddizioni che attraversano il sistema a partire dai conflitti vissuti.** Proviamo qui a ripercorrere la specificità delle azioni di analisi attraverso due esempi in cui due dispositivi di P.I.P.P.I. (l'educativa domiciliare e la vicinanza solidale) sono osservati in relazione al territorio specifico e alle contraddizioni emergenti.

Primo esempio: contraddizioni emergenti nell'educativa domiciliare

In uno degli ambiti coinvolti nel modulo avanzato, il LabT si è soffermato sull'analisi dell'educativa domiciliare. A fronte di un forte investimento sul dispositivo dell'educativa (quasi tutte le famiglie hanno attivato il dispositivo e l'educatore è il professionista che più spesso ha ricoperto il ruolo di responsabile delle microprogettazioni), diverse microprogettazioni non arrivano agli esiti auspicati.

I dati raccolti nel Dossier hanno permesso di formulare la seguente domanda: qual è la funzione dell'educativa domiciliare nel nostro territorio?

“Io vado a casa degli utenti, proprio perché penso che sia a casa che c'è da lavorare di più piuttosto che fuori e poi personalmente cerco sempre di inserirmi anche nel rapporto tra genitore e utente per capire dove sono le difficoltà nel rapporto. [...] Io ho avuto un caso l'anno scorso in cui avevo 4 ore ed era un caso estremo, nel senso che era madre e figlio di prima media che si attaccavano al muro proprio fisicamente. Quindi li cercavo anche di ricavarmi dei momenti solo con la madre proprio per cercare di aggiustare anche il rapporto con lei” (Educatore).

Il punto di vista dell'educatore ha fatto emergere una dimensione considerata fondamentale nell'educativa domiciliare: il lavoro centrato sulle relazioni familiari.

“Se la famiglia comprende fin dall'inizio che cosa fa l'educatore si ottengono risultati a lungo termine: noi dovremmo dare ai genitori delle indicazioni per migliorare la genitorialità. Se la famiglia pensa che sei lì solo per fare i compiti con i loro figli e portarli al parco e giocare con loro, il professionista diventa un baby-sitter e la funzione educativa si indebolisce” (Educatore).

L'esplorazione della funzione dell'educativa domiciliare conduce il gruppo a soffermarsi, a partire dai racconti che gli educatori fanno della loro pratica, sul tema della rappresentazione e dell'identità professionale degli educatori domiciliari nel loro territorio. Nella presentazione dell'educativa alla famiglia da parte del servizio sociale, questa dimensione dell'identità professionale dell'educatore viene messa in secondo piano con l'idea di ridurre le resistenze della famiglia rispetto all'ingresso in casa di un professionista inviato dai Servizi. L'educatore viene dunque presentato come un professionista che lavora esclusivamente con il bambino, come sostegno per i compiti o come accompagnamento alle attività sportive o ludiche.

La mancata efficacia dell'educativa viene dunque spiegata dalla contraddizione tra due diversi modelli di comprendere l'educativa domiciliare: da un lato, il servizio sociale e le famiglie vedono l'educatore come una risorsa per sostenere i bambini, mentre per gli educatori il loro ruolo deve essere incentrato sulla relazione tra genitori e bambini.

Secondo esempio: nuove concettualizzazioni della vicinanza solidale

In un altro contesto, il LabT è diventato il luogo per esplorare in profondità l'esperienza della vicinanza solidale dal punto di vista di famiglie che assumono o hanno assunto la funzione di natural helpers e dal punto di vista dei diversi servizi (Serbati, Petrella, 2021). Questa esplorazione ha assunto la forma di una ricerca sul campo accompagnata dal GS ed effettuata a partire da interviste individuali e due laboratori riflessivi che hanno raccolto in modo congiunto le prospettive e le esperienze concrete di vicinanza solidale realizzate sul territorio, mettendo in dialogo rappresentazioni, aspettative e punti di osservazione di servizi e famiglie.

La ricerca ha consentito un'analisi puntuale delle diverse forme che assume la vicinanza solidale e del funzionamento della relazione tra servizi e famiglie solidali, fatto di aspettative reciproche e bisogni che fino a quel momento non erano stati rielaborati in un contesto dialogico di ripensamento della vicinanza solidale.

Il lavoro compiuto in questo LabT può essere collocato nel punto di intersezione tra analisi e costruzione di un modello, a partire da un ripensamento del ruolo e della posizione del servizio sociale rispetto alla vicinanza solidale, ed evidenzia una prima riconcettualizzazione dell'oggetto del lavoro:

[le riflessioni hanno condotto a una] "possibile rivisitazione della definizione di vicinanza solidale così come formulata nelle Linee di indirizzo, con una apertura a interventi in grado di curare la partecipazione delle persone a "occasioni dove stare bene insieme ad altre persone". Queste stesse occasioni potrebbero essere intese come punti di accesso per costruire relazioni in grado di rispondere ai bisogni concreti" (Serbati, Petrella, 2021, p. 295).

3.3/ La costruzione del modello

"- D'ora in avanti sarò io a descrivere le città, - aveva detto il Kan. - Tu nei tuoi viaggi verificherai se esistono. Ma le città visitate da Marco Polo erano sempre diverse da quelle pensate dall'imperatore.

- Eppure io ho costruito nella mia mente un modello di città da cui dedurre tutte le città possibili, - disse Kublai. - Esso racchiude tutto quello che risponde alla norma. Siccome le città che esistono s'allontanano in vario grado dalla norma, mi basta prevedere le eccezioni alla norma e calcolarne le combinazioni più probabili.

- Anch'io ho pensato un modello di città da cui dedurre tutte le altre, - rispose Marco. - è una città fatta solo d'eccezioni, preclusioni, contraddizioni, incongruenze, controsensi "(pag. 69)

La costruzione di un modello, terza azione del ciclo dell'apprendimento espansivo, ha come obiettivo rendere esplicita la nuova idea co-costruita dal LabT per rispondere alla situazione problematica individuata. **Il modello ha la funzione del prototipo e consente di immaginare il nuovo sistema di attività a partire dalla ridefinizione dell'oggetto.** Il nuovo modello, per superare completamente o in parte le contraddizioni analizzate, deve includere una ridefinizione degli strumenti, delle regole, della comunità e della divisione del lavoro. **In questa fase professionisti e ricercatori sono dunque chiamati a immaginare, a partire dall'analisi della loro realtà, una nuova forma dell'attività e dei rapporti che la definiscono.** Il processo che porterà alla costruzione di un nuovo modello non è dunque l'esito di una fantasia astratta, ma di

un'analisi dell'esistente.

Questo rapporto tra immaginazione e realtà, che ritroviamo anche nel dialogo tra l'imperatore e il suo ambasciatore, è ben descritto da Vygotskij: "la prima forma di legame tra immaginazione e realtà è costituita dal fatto che ogni creazione dell'immaginazione si compone sempre di elementi presi dalla realtà e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo" (Vygotskij, 2010, p. 25).

In sintesi, nel *Change Lab* **la domanda che guida la costruzione del modello è: "come vogliamo che sia l'attività tra cinque anni?"**

Per rispondere a questa domanda, in uno dei LabT è stato proposto un esercizio di scrittura: **la lettera dal futuro**. In questa attività è stato chiesto ai partecipanti alle GAR di immaginarsi tra 10 anni e di scriversi una lettera descrivendo come è diventato il servizio e il loro lavoro. Al termine del lavoro individuale, le lettere sono state lette prima in piccolo gruppo e poi nel gruppo allargato per individuare gli elementi riportati, che sono stati poi organizzati in tre dimensioni: la questione dell'accesso ai servizi, il loro funzionamento e la partecipazione della cittadinanza.

La discussione con gli operatori ha fatto emergere un nuovo oggetto nel sistema di attività descritto nelle lettere dal futuro: a motivare gli operatori non era "la corretta implementazione del programma", ma "la risposta collettiva ai bisogni della comunità locale". Per quanto riguarda l'accesso ai servizi, il sistema di attività immaginato nel futuro ha visto una trasformazione dei luoghi: **"spazi di prossimità dove poter discutere e affrontare i problemi e non luoghi che hanno già la forma del problema"**; "spazi aperti che non producano processi di stigmatizzazione"; "spazi ridefiniti: i cortili condominiali dove fare corsi di lingua per le persone migranti, e i centri commerciali-sociali dove trovare non solo negozi, ma anche spazi di incontro e professionalità per bambini e famiglie".

L'oggetto del nuovo modello (risposta collettiva ai bisogni della comunità) ha quindi permesso di ripensare gli strumenti, in particolare gli spazi del lavoro sociale. Immaginare spazi che non siano riconducibili immediatamente al servizio significa ripensare le regole dell'accesso, ridefinire la comunità (da utenti a cittadini) e la divisione del lavoro (maggior coinvolgimento degli attori informali).

Una dimensione trasversale a tutte le fasi del ciclo dell'apprendimento espansivo, e che trova una prima traduzione concreta proprio nella costruzione del nuovo modello, è quella relativa al potere. Diversi sono i LabT che si interrogano sulle pratiche partecipative realizzate nel proprio ambito e sulla gestione della contraddizione che esiste tra la questione del "mandato istituzionale" ed *empowerment* delle famiglie. Se si assume la partecipazione non come un punto di arrivo ma come un metodo (Hanson, 2012), emerge la necessità di progettare sistemi di attività che sappiano includere nel mandato istituzionale dei servizi pratiche capaci di promuovere l'autodeterminazione delle persone. Due forme di potere ci aiutano a pensare in una prospettiva anti-oppressiva il nuovo modello: il potere di definizione e il potere di iniziativa.

“Si tratta innanzitutto di domandarsi chi ha il potere di definire la situazione in cui vive una madre con i suoi figli, e se lo spazio di definizione della situazione è effettivamente uno spazio disponibile per il nucleo familiare – inclusi i bambini, o se assume soltanto le forme abituali e ritualizzate dell’assessment fatto con strumenti e linguaggi noti ai professionisti e costruito sulle loro possibilità di azione. In secondo luogo, occorre riflettere sul potere di iniziativa. Dove risiede il potere di iniziativa? Chi può prendere la parola, chi può avviare un corso di azione nella relazione tra utente e professionista? I contesti in cui il potere di parola e di iniziativa è saldamente nelle mani dei professionisti mentre quello degli utenti è strutturalmente limitato e scoraggiato costituiscono contesti privi di potenziale trasformativo” (Sità, 2022, pag 59).

Le fasi successive saranno quindi dedicate a progettare le azioni necessarie per arrivare al nuovo sistema di attività, sperimentarle ed eventualmente implementarle e consolidarle.

3.4/ Sperimentazione, implementazione e consolidamento del modello

“Tornando dalla sua ultima missione Marco Polo trovò il Kan che lo attendeva seduto davanti a una scacchiera. Con un gesto lo invitò a sedersi di fronte a lui e a descrivergli col solo aiuto degli scacchi le città che aveva visitato. Il veneziano non si perse d’animo. Gli scacchi del Gran Kan erano grandi pezzi d’avorio levigato: disponendo sulla scacchiera torri incombenti e cavalli ombrosi, addensando sciame di pedine, tracciando viali diritti o obliqui come l’incedere della regina, Marco ricreava le prospettive e gli spazi di città bianche e nere nelle notti di luna. Al contemplarne questi paesaggi essenziali, Kublai rifletteva sull’ordine invisibile che regge le città, sulle regole cui risponde il loro sorgere e prender forma e prosperare e adattarsi alle stagioni e intristire e cadere in rovina. Alle volte gli sembrava d’essere sul punto di scoprire un sistema coerente e armonioso che sottostava alle infinite difformità e disarmonie, ma nessun modello reggeva il confronto con quello del gioco degli scacchi. Forse, anziché scervellarsi a evocare col magro ausilio dei pezzi d’avorio visioni comunque destinate all’oblio, bastava giocare una partita secondo le regole, e contemplare ogni successivo stato della scacchiera come una delle innumerevoli forme che il sistema delle forme mette insieme e distrugge.

Ormai Kublai Kan non aveva più bisogno di mandare Marco Polo in spedizioni lontane: lo tratteneva a giocare interminabili partite a scacchi. La conoscenza dell’impero era nascosta nel disegno tracciato dai salti spigolosi del cavallo, dai varchi diagonali che s’aprono alle incursioni dell’alfiere, dal passo strascicato e

guardingo del re e dell'umile pedone, dalle alternative inesorabili d'ogni partita."
(pag. 122)

Al termine dei 18 mesi previsti dal programma P.I.P.P.I., il LabT realizza le prime tre azioni del processo dell'apprendimento espansivo. Individua la situazione problematica attraverso la lettura condivisa dei dati raccolti con il Dossier di Ambito e con la documentazione professionale, realizza l'analisi delle contraddizioni che attraversano il sistema di attività e finalmente definisce il nuovo modello di attività (Progetto di Innovazione). Questo processo avviene in continuo dialogo con il GS durante la formazione iniziale, i tutoraggi online e le giornate residenziali di approfondimento, e in collaborazione con gli altri attori del territorio interessati dal nuovo modello.

I primi 18 mesi servono a preparare la scacchiera posizionando le varie pedine. Solitamente la fine del programma arriva quando il LabT ha appena iniziato a riflettere "sull'ordine invisibile che regge le città" e il modulo avanzato si chiude con la sensazione di "essere sul punto di scoprire un sistema coerente e armonioso che sottostà alle infinite difformità e disarmonie".

Gli ambiti che proseguono il lavoro del modulo avanzato continuano a lavorare per realizzare la seconda parte del ciclo dell'apprendimento espansivo: la sperimentazione, l'implementazione e il consolidamento del modello.

Per illustrare come procede il lavoro lungo il ciclo dell'apprendimento espansivo, si presenta il percorso realizzato da un ambito impegnato nella seconda implementazione del modulo avanzato. I primi 18 mesi sono stati impiegati per definire la domanda e analizzare le contraddizioni:

"Quello che emerge è che dobbiamo rendere visibili i percorsi, i processi e le persone. Questi aspetti difficilmente vengono visualizzati all'esterno e nonostante facciamo dei progetti insieme, questi sono sempre funzionali a delle problematiche precise. Ci manca una visione, tendiamo a gestire la routine e l'emergenza" (Coordinatore ATS).

Dall'analisi condotta dal LabT emerge che nel loro territorio l'organizzazione dei servizi è strutturata a partire dalla prestazione professionale e che la loro attività quotidiana oscilla tra routine ed emergenza, condizioni che sembrano impedire la costruzione di una visione più ampia del lavoro sociale. Individuano dunque **un nuovo modello di attività: un gruppo di lavoro interprofessionale che possa svolgere un lavoro di mediazione tra le diverse istituzioni che operano nel territorio e che sia capace di superare i mandati istituzionali e l'approccio basato sui singoli casi.**

Il Progetto di Innovazione permette al LabT di identificare le azioni, i tempi e le responsabilità per avviare la sperimentazione e l'implementazione del Gruppo Calzelunghe (il nuovo modello di attività).

L'obiettivo è promuovere una visione "altra" del servizio sociale attraverso una mi-

gliore conoscenza degli attori scuola-servizi. [Il progetto di Innovazione] prevede l'attivazione di canali non istituzionali per promuovere il confronto e il supporto a favore delle famiglie: il dispositivo "Gruppo Calzelunghe", equipe composta da un A.S. un pedagogo, una psicologa ed un insegnante. Il gruppo si incontra ogni 15 giorni e interviene a scuola a supporto di insegnanti e famiglie per promuovere attività di sistema, atte a migliorare le condizioni di vita del bambino, ma agendo in un contesto collettivo, lontano dall'approccio sul singolo caso (Coordinatore dell'Ambito).

Avviare la sperimentazione del **Gruppo Calzelunghe** ha significato, per il LabT, rispondere alle domande che il nuovo sistema sollecita:

- Con quale scuola iniziare?
- Come individuare i bisogni del contesto?
- Quali sono i nuovi strumenti di lavoro?
- Qual è la relazione tra il gruppo e le equipe multidisciplinari?
- Come presentare il gruppo e le sue funzioni?
- Come documentare e valutare gli esiti del lavoro?

Al termine di ogni implementazione i processi e gli esiti del lavoro svolto durante il modulo avanzato vengono condivisi con gli altri LabT coinvolti nel programma P.I.P.P.I.. La giornata di restituzione e condivisione viene organizzata secondo la formula dell'*Unconference*.

3.5/ Generare nuove domande

"Kublai domanda a Marco: - Quando ritornerai al Ponente, ripeterai alla tua gente gli stessi racconti che fai a me?. - Io parlo parlo, - dice Marco, ma chi mi ascolta ritiene solo le parole che aspetta. Altra è la descrizione del mondo cui tu presti benigno orecchio, altra quella che farà il giro dei capannelli di scaricatori e gondolieri sulle fondamenta di casa mia il giorno del mio ritorno, altra ancora quella che potrei dettare in tarda età, se venissi fatto prigioniero da pirati genovesi e messo in ceppi nella stessa cella con uno scrivano di romanzi d'avventura. Chi comanda il racconto non è la voce: è l'orecchio "(pag. 137)

Cosa resta al termine del modulo avanzato? Cosa racconteremo quando ritorneremo nei nostri rispettivi *Ponenti*? Cosa farà il giro? Queste domande sono le stesse che hanno sollecitato il lavoro del GS rispetto alla chiusura del modulo avanzato con un'unica differenza: i destinatari del racconto non erano scaricatori, gondolieri o pirati, ma i professionisti coinvolti nel modulo avanzato e quelli che si accingevano a iniziarlo. **Per facilitare lo scambio di esperienze e allo stesso tempo per introdurre i nuovi ambiti al modulo avanzato è stato adottato il format della Nonconferenza**

(Unconference): uno spazio pensato per promuovere la collaborazione e l'apprendimento tra pari attraverso la tecnica del world café.

Gli ambiti che concludono il modulo avanzato sono invitati a inviare da uno o più abstract, brevi presentazioni del loro progetto di innovazione o temi esplorati durante l'implementazione. I diversi contributi vengono suddivisi per argomenti e viene allestito un tavolo per ogni macro tema (esempio: mettere a sistema l'innovazione; connessioni e contaminazioni; la gestione dell'emergenza; ...).

Intorno ad ogni tavolo siedono:

- 3/4 portavoce: operatori di ambiti diversi che hanno completato il modulo avanzato e condividono uno o più aspetti del loro progetto di innovazione
- 4/6 partecipanti: operatori di diversi ambiti che si avviano a iniziare il modulo avanzato.
- 1/2 formatori: operatori che hanno completato il percorso formatori. A loro spetta il compito di moderare gli interventi e documentare l'interazione tra portavoce e partecipanti.
- 1 componente del GS con la funzione di verbalizzatore.

Il confronto avviene in due momenti. Il primo inizia con i portavoce che presentano i loro progetti di innovazione. Questo primo scambio si conclude con una sintesi del formatore che riprende quanto illustrato dai portavoce e la discussione avviata a partire dalle domande dei partecipanti. Una volta completata la restituzione tutti i componenti del tavolo, ad eccezione dei due formatori, si alzano per trovare posto in un altro tavolo. Il secondo momento di confronto viene stimolato dai facilitatori che raccontano ai nuovi componenti del tavolo quanto affrontato nel mio giro.

In ogni tavolo le domande, le riflessioni, la discussione è documentata da un componente del GS che verbalizza in particolare i processi e gli apprendimenti dei LabT:

"Il nostro LABT ha visto la nascita di una struttura organizzativa più definita che prevede la presenza di due referenti esterni, una Coordinatrice interna per la ricerca e lo sviluppo del LABT ed un referente per ogni sottogruppo (in modo da mantenere vivo il raccordo con tutti gli operatori che sono impegnati a realizzare le azioni relative ai tre filoni del progetto innovazione). Ciò dovrebbe permettere una maggiore rapidità ed efficacia nelle decisioni da prendere mantenendo degli spazi di incontri in plenaria con tutti i componenti del LAB T (che oggi sono 15) per un confronto allargato su temi di interesse comune. Inoltre, abbiamo organizzato un archivio on line che raccoglie in modo funzionale ed immediatamente fruibile tutti i materiali prodotti in questi anni grazie alle diverse e molteplici attività che il LabT ha svolto. Questi materiali, oltre che essere utili per una presentazione dei risultati raggiunti dal LabT, sono a disposizione per la realizzazione di nuove attività formative o di altro tipo da parte dei componenti del LabT" (Portavoce LabT).

I verbali delle discussioni durante l'Unconference documentano gli esiti della ricer-



Linee di Indirizzo Nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità: <https://www.minori.gov.it/it/minori/linee-di-indirizzo-nazionali-intervento-con-bambini-e-famiglie-situazione-di-vulnerabilita>

ca trasformativa e mostrano come il metodo del Change Lab, applicato ai laboratori territoriali, abbia permesso in alcuni contesti di realizzare pratiche orientate dalla costruzione collettiva dei concetti:

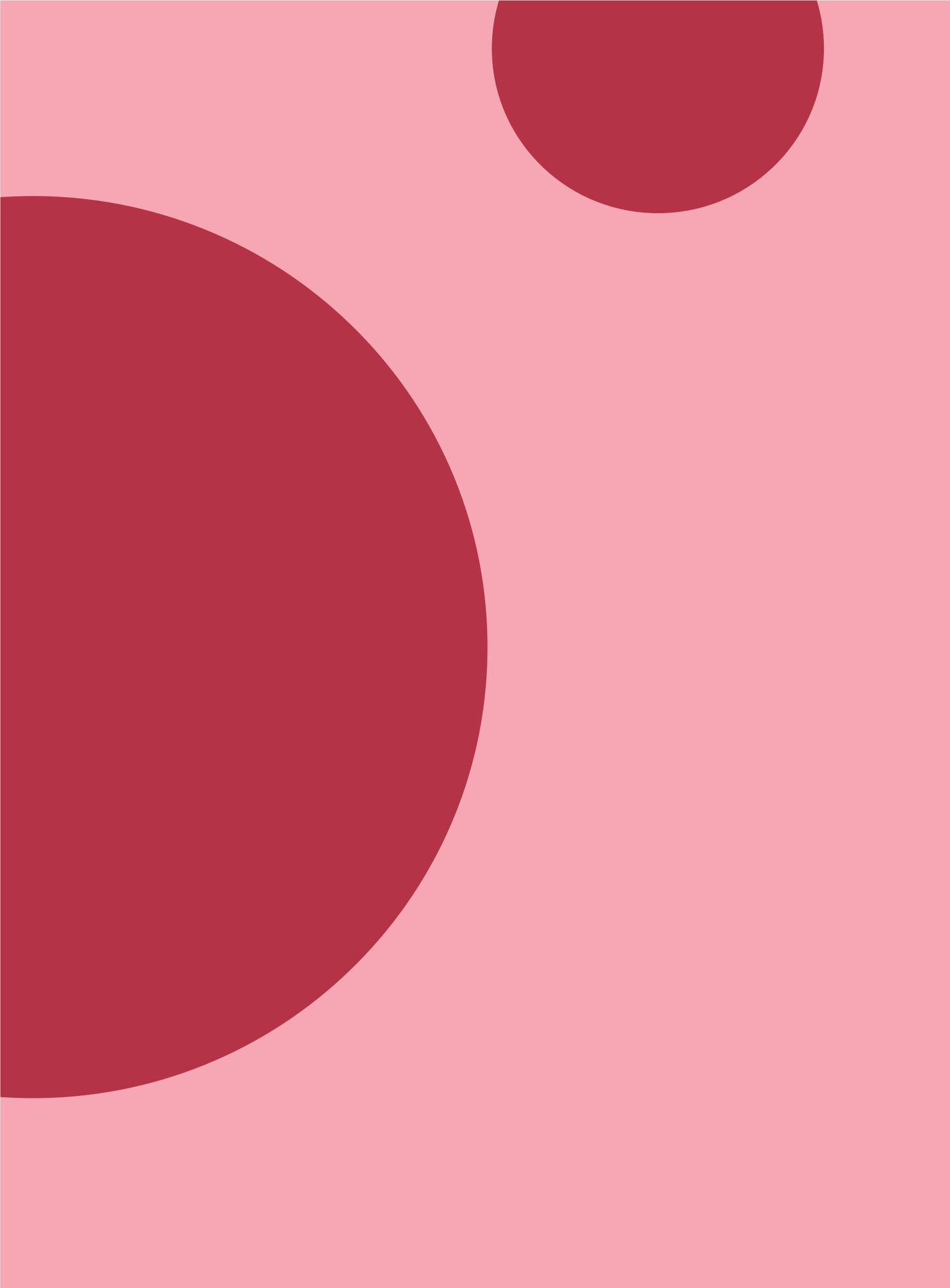
Non è sufficiente "proporre" il metodo delle Linee di Indirizzo Nazionali[•]. ad altri operatori/servizi/istituzioni del territorio, ma è necessario pensare a percorsi condivisi in cui connettere i riferimenti generali alle operatività concrete. Non è la ricerca di un modello operativo standardizzato che rende efficace il lavoro fra contesti istituzionali diversi (in questo ultimo periodo il LabT è sempre più interpellato ad operare su questo fronte), ma il metodo di lavoro da costruire insieme: la co-formazione, la co-progettazione degli interventi ed una valutazione congiunta dei risultati fanno in modo che l'apprendimento prima di essere dell'organizzazione sia dell'operatore ed in questo senso realmente trasformativo (Portavoce LabT).



Project Zero's Thinking Routine Toolbox: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>

L'*Unconference* si conclude con una restituzione dei lavori condotti nei singoli tavoli. Nelle diverse edizioni le tecniche adottate sono state: *visual thinking*, *aha moment*, *thinking routines*[•]. L'*Unconference* è stata spesso l'occasione per invitare i referenti regionali e coinvolgerli nella trasformazione dei sistemi avviati nei territori.





GLI ESITI
L'APPRENDIMENTO
ESPANSIVO
NEI LABT

Parte Quarta

4. Gli esiti dell'apprendimento espansivo nei LabT

"Kublai Kan s'era accorto che le città di Marco Polo s'assomigliavano, come se il passaggio dall'una all'altra non implicasse un viaggio ma un passaggio d'elementi. Adesso, da ogni città che Marco gli descriveva, la mente del Gran Kan partiva per suo conto, e smontava la città pezzo per pezzo, la ricostruiva in un altro modo, sostituendo ingredienti, spostandoli, invertendoli [...].

Anche le città credono di essere opera della mente o del caso, ma né l'una né l'altro bastano a tener su le loro mura. D'una città non godi le sette o le settanta-sette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda" (pp. 43-44)

4.1/ Analisi di un percorso di LabT

La prima fase del lavoro dei LabT è costituita dall'interrogare la propria "città", il proprio territorio. Questa interrogazione avviene a partire da un artefatto, il Dossier di ambito, che fornisce i dati relativi a contesti, processi ed esiti del programma in ciascuno degli ambiti che lo implementano. Il Dossier non è l'unica fonte di conoscenza del territorio, ma è sicuramente uno strumento che fornisce una prima lettura longitudinale della sua risposta ai bisogni di bambini e famiglie. A questo, poi, si affiancheranno altre fonti e altre voci.

Il grafico riportato qui sotto (relativo a un dossier di P.I.P.P.I. 5) rappresenta le tre dimensioni del Mondo del Bambino (Bambino, Famiglia, Ambiente) e documenta la valutazione delle diverse sottodimensioni di ciascuna a T0 (avvio del programma) a T2 (a distanza di 18 mesi). Quello che si nota qui è che alcune sottodimensioni non migliorano, ma al contrario mostrano un peggioramento.

Ciò che in questa situazione specifica ha attivato in particolare il bisogno di porsi

delle domande come LabT, è l'andamento non positivo del lato ambiente, che include sia le condizioni materiali (situazione economica, abitativa, lavorativa), sia la qualità delle relazioni che la famiglia ha con la comunità di riferimento e con i servizi educativi e la scuola frequentati dai figli. Durante i 18 mesi di lavoro con i bambini e le famiglie, in particolare, a un miglioramento di alcune condizioni materiali ("abitazione") non corrisponde un altrettanto buon andamento delle dimensioni delle relazioni, del sostegno sociale e della partecipazione e inclusione della famiglia nella comunità territoriale.

Si registra quindi un dato che interroga profondamente i servizi, in quanto mette in rilievo una potenziale situazione di isolamento e marginalità sperimentata dalle famiglie che impatta negativamente sulla loro possibilità di essere cittadine a pieno titolo in un territorio che può, d'altro canto, offrire numerose risorse e opportunità per genitori e figli.

P.I.P.P.I. 5

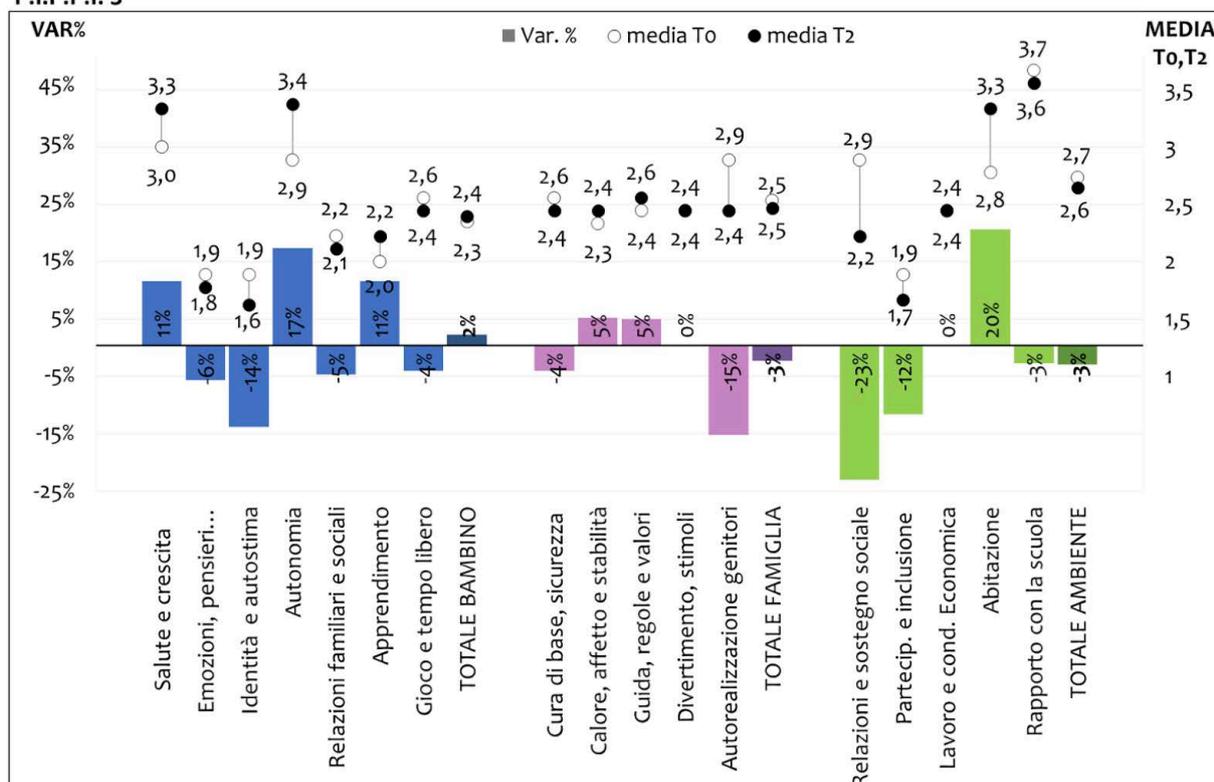


Fig. 4. Andamento delle dimensioni e sottodimensioni del Mondo del Bambino a T0 e T2

Nel modulo avanzato, i servizi si sono quindi voluti interrogare su come stavano operando per valorizzare la dimensione comunitaria nel loro territorio e su come questo impegno intercettava effettivamente i bisogni e le possibilità di agire di bambini e famiglie.

I componenti del LabT iniziano a cercare di comprendere questo dato negativo, confrontandolo anche con un altro dato presente nel Dossier: le microprogettazioni. Il grafico riportato qui sotto, presente in tutti i dossier di ambito, permette di osservare quanto è stato effettivamente progettato in merito a ciascuna dimensione. In merito all'ambiente, i numeri restituiscono una progettazione che è stata, nel tempo, meno intensa e sistematica rispetto a quelle portate avanti sulle dimensioni "bambino" e "famiglia".

I componenti del LabT concordano, quindi, di dedicare un'attenzione specifica al tema dell'ambiente, inteso come comunità territoriale, in relazione ai bisogni di bambini e famiglie nel loro territorio, e di orientare il dialogo nelle GAR con altri soggetti, e il progetto di innovazione, sul ruolo dell'ambiente nell'accompagnamento di bambini e famiglie.

Le loro domande iniziali, su cui hanno invitato gli altri soggetti a riflettere insieme nelle GAR, sono state:

Nel nostro lavoro con bambini e famiglie, come lavoriamo con l'ambiente? Come lo definiamo? Come lo prendiamo in considerazione nelle nostre pratiche? Qual è per noi l'ambiente del bambino e della famiglia?

Le GAR hanno visto il coinvolgimento di insegnanti, dirigenti scolastici, responsabili di oratori, del terzo settore e di associazioni culturali e sportive, psicologi dei servizi sanitari, educatori del territorio e hanno esplorato in una chiave multiprospettica i modi in cui l'ambiente entra in relazione sia con la loro visione di bambini e famiglie, sia con i loro strumenti di lavoro e pratiche. Queste discussioni, avvenute nel corso di due giornate accompagnate dai ricercatori del GS nel ruolo di facilitatori delle discussioni e di documentatori, hanno costruito un'ulteriore base di conoscenze per orientare il progetto di innovazione.

L'esplorazione del tema nelle GAR ha coinvolto l'uso di un'ecomappa centrata sui soggetti che hanno cura delle famiglie, con questa consegna:

- 1.** lavoro individuale: ciascuno si è disegnato nel proprio ruolo professionale/volontario al centro di un foglio e ha identificato i soggetti con cui collabora nel lavoro con bambini e famiglie
- 2.** in sottogruppi sono state condivise le relazioni con questi soggetti e le connessioni tra loro
- 3.** in plenaria, infine, si è discusso in merito a risorse e difficoltà incontrate nel lavorare con l'ambiente.

Area 15: RPPMonline - assessment e micro-progettazioni: focus dell'AT sull'ultima implementazione

Le tabelle presentano, per ogni bambino che ha partecipato all'ultima implementazione sostenuta dall'AT, quali sottodimensioni del triangolo sono state valutate (assessment) e progettate dall'EM nei tempi di rilevazione T0, T1 e T2. I numeri nella colonna delle progettazioni indicano quanti micprogetti sono stati inseriti in RPPM.

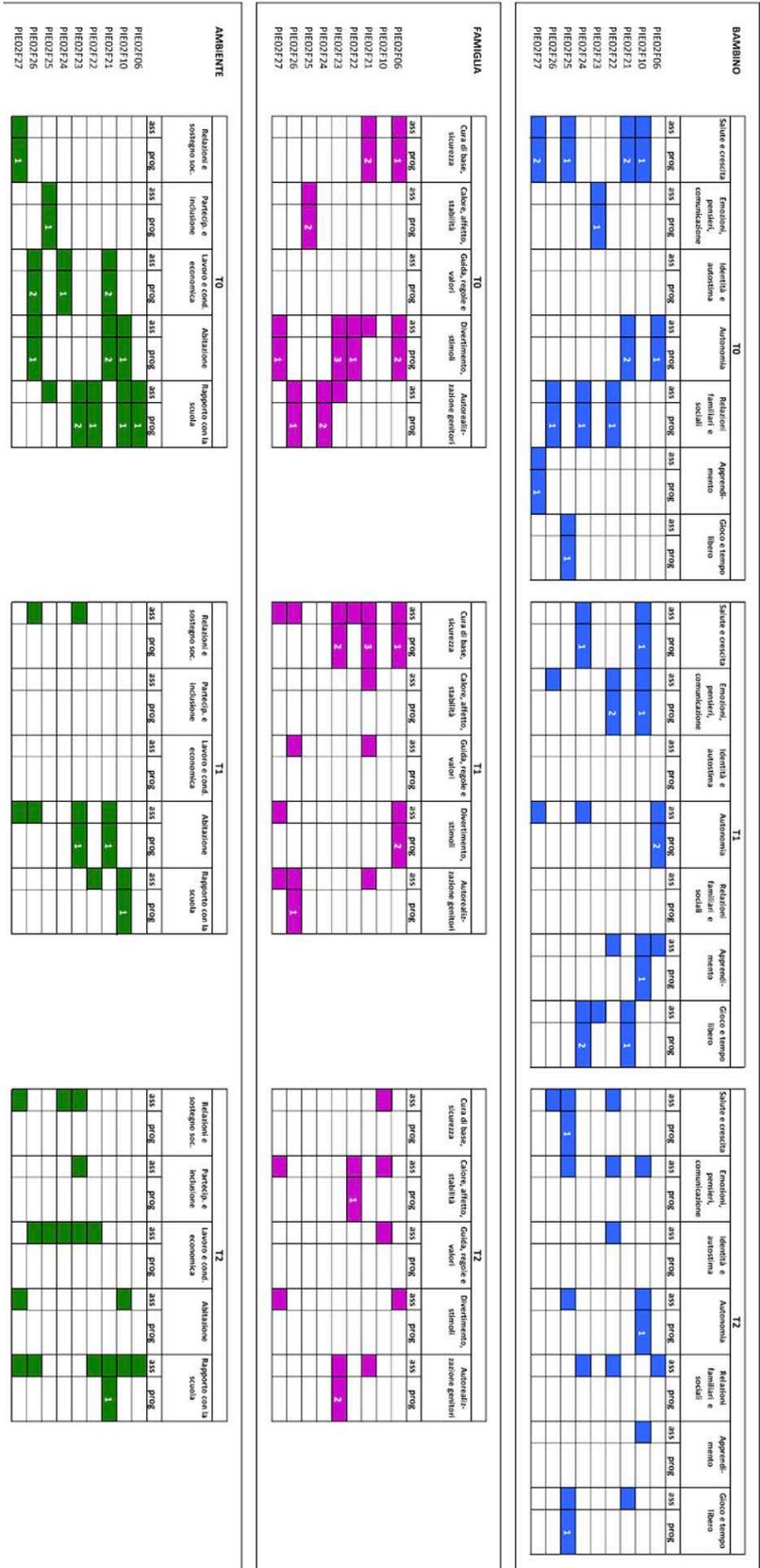


Fig. 5: Micro-progettazioni sulle dimensioni e sottodimensioni del Mondo del Bambino a T0, T1 e T2

Questi passaggi hanno facilitato l'esplorazione dell'ambiente, le modalità di contatto con i diversi soggetti del territorio, i contenuti degli scambi, le risorse e i nodi critici. L'analisi delle ecomappe e i racconti dei partecipanti hanno iniziato a far emergere alcune **contraddizioni** che attraversano il lavoro con le risorse del territorio, in particolare il timore che l'intervento del servizio entro un insieme di relazioni di aiuto e supporto che nascono nell'informale possa "istituzionalizzare" e irrigidire i processi, o possa anche portare alcune persone o gruppi a ritirarsi.

A noi è capitato di riflettere soprattutto sulle famiglie di appoggio. Ci siamo resi conto che quando ci infilavamo, ci mettevamo becco, quel poco che c'era spariva. Figuriamoci chiedergli di venire in sede di EM. Rischiavamo di distruggere quello che già c'era (Assistente sociale).

Un po' li ingabbiamo. Mi viene in mente l'inclusione di un ragazzino con disabilità in parrocchia, ai centri estivi se lo è tenuto un educatore formato e il bambino è stato incluso. Se fossimo intervenuti come istituzione secondo me questa inclusione non ci sarebbe stata perché chissà poi cosa succede (Assistente sociale).

C'è un po' di pregiudizio in alcune associazioni. Se vai in parrocchia in amicizia, il favore te lo fanno. Se vai come istituzione sei sempre quello che segue i più disgraziati, i più casinisti, la tua posizione è connotata (Psicologa).

In questi stralci di conversazioni avvenute durante le GAR, possiamo vedere che i professionisti esprimono una certa **frustrazione per la difficoltà nel coinvolgere le risorse informali nel sostegno alle famiglie**. La ragione di questa difficoltà, dicono, è la riluttanza a collaborare con i servizi formali, anche connessa a un'immagine negativa dei servizi che circola spesso nel discorso quotidiano.

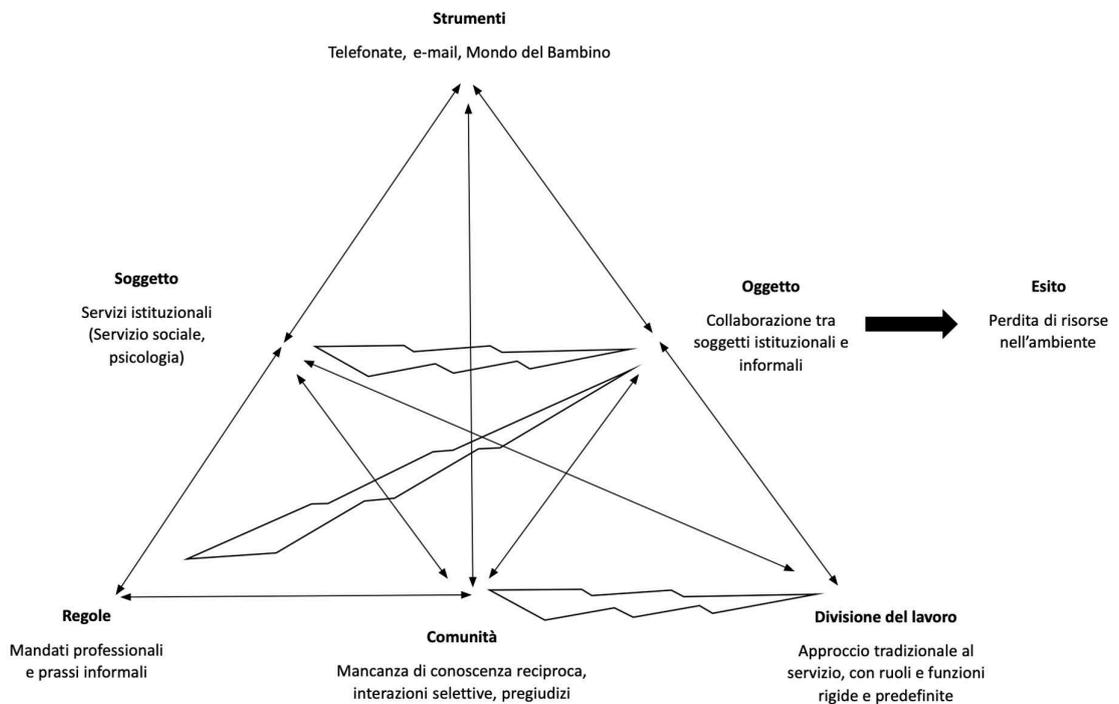


Fig. 6: Analisi delle contraddizioni del sistema di attività

Come si può vedere dalla figura del sistema di attività qui sopra, la lettura congiunta emergente nelle GAR e poi discussa tra ricercatori e LabT ha messo in evidenza, **all'origine della difficoltà a lavorare con l'ambiente, non mancanze o incapacità dei singoli, ma contraddizioni di sistema**, mancati passaggi o rotture tra nodi della rete che dovrebbero concorrere al funzionamento del sistema stesso e al raggiungimento dei suoi obiettivi. In questo caso specifico, una contraddizione è rilevabile tra la "comunità" di riferimento che dovrebbe includere servizi e attori informali e la "divisione del lavoro" che fa sì che i ruoli professionali interagiscano con il territorio secondo spazi, tempi e ritualità che sono più legate alle modalità correnti di funzionamento del servizio che alla risposta ai bisogni reali.

I miei tempi sono tirati, non è che posso andare a fare la posta all'allenatore di rugby per chiedergli di prendere il bambino (Psicologo).

Inoltre, vi è una seconda contraddizione tra le "regole" che disegnano sia i mandati professionali che le prassi routinarie, e l'oggetto, che è la collaborazione tra servizi e soggetti del territorio.

Tempi e prassi del servizio, secondo questa prospettiva, tendono a ingabbiare la relazione con i soggetti del territorio, e a connotarla di un significato che è stato definito "istituzionalizzante" o anche "patologizzante".

E poi anche quando chiedi, sei sempre un servizio che chiede, o chiedi un favore personale a qualcuno o sennò sei sempre il servizio con la connotazione del servizio sociale che poi fa delle cose che non piacciono (Assistente sociale).

Non c'è niente da fare, noi servizi patologizziamo (Psicologo).

La contraddizione emergente, tra un servizio che per accompagnare adeguatamente ha bisogno di consolidare il lavoro di comunità e un funzionamento complessivo che rimanda invece a una logica prestazionale e a ruoli rigidi, confermando così pregiudizi e paure che le persone hanno nei confronti dei servizi, chiedeva di lavorare su un progetto di innovazione che affrontasse, in modo realistico e sostenibile, il sistema di attività e le sue logiche. In questo esempio si può vedere con chiarezza come la contraddizione non sia uno scacco ma al contrario, in linea con quanto sostenuto nella Teoria dell'Attività, un motore di consapevolezza e di cambiamento.

Nella logica dell'apprendimento espansivo, il cambiamento capace di produrre risultati non è costituito tanto dall'"aggiustare" una o l'altra metodologia o nodo critico, ma coincide con una trasformazione dello stesso oggetto di lavoro in un modo più rispondente ai bisogni effettivi. In questo caso specifico, potremmo dire che **l'oggetto del lavoro si è modificato dal "costruire una collaborazione tra soggetti istituzionali e informali" a "funzionare in modo collaborativo" come sistema.**

Se nel primo caso, infatti, le energie degli operatori erano spese nel "coinvolgere" in tutte le situazioni di necessità attori e istituzioni che spesso non erano disponibili ad essere coinvolti, nel secondo caso si cerca di uscire dalla collaborazione "ad hoc" soltanto su casi individuali, di creare un contesto in cui tutte le voci (di servizi e di soggetti altri del territorio) possano trovare spazio, e di costruire una metodologia capace di promuovere una logica di comunità nel lavoro con bambini e famiglie, mantenendo al tempo stesso una sostenibilità per il lavoro sia dei servizi, sia delle risorse para-professionali e informali.

Il **progetto di innovazione** del territorio qui esemplificato si è centrato sul **consolidamento e l'ampliamento di un dispositivo di incontro e co-progettazione tra soggetti del territorio che lavorano con bambini e famiglie**: un tavolo di lavoro permanente che consenta ai diversi soggetti di mantenere sempre aperti lo scambio e l'interazione sui bisogni emergenti e sulle modalità di lavoro come sistema, e non semplicemente di agganciarsi sul caso singolo e nei momenti di necessità. Le caratteristiche di questo tavolo permanente sono state oggetto di attenta riflessione e successivo confronto nelle prime fasi di implementazione: ha la funzione di osservatorio, di collettore di bisogni, di snodo per garantire a tutti le comunicazioni essenziali, di contesto di lavoro congiunto su casi specifici, di co-progettazione di iniziative di prevenzione allargate?



<https://scambi.prospettivesocialiesanitarie.it/nuove-prospettive-di-comunita-educante/#more-6047>

Nel tempo, quello che ha preso avvio come tavolo territoriale, con una forte presenza soprattutto di scuola e servizi sociali, si è diffuso diventando una pluralità di tavoli che coinvolgono professionisti della salute, del terzo settore, soggetti del volontariato e associazioni, in un rinnovato sistema di attività che le referenti descrivono come:

laboratori territoriali sulla prevenzione che coinvolgono le scuole del territorio, gli asili nido, i servizi specialistici e la sanità, con l'obiettivo di creare quella sinergia e quella condivisione necessarie per individuare finalità e per prevenire situazioni di disagio, promuovendo l'inclusione sociale. Il fine principale consiste nella costruzione di un linguaggio comune sui minori segnalati per problematiche di disagio sociale e psicologico. I Tavoli risultano essere altresì occasioni di formulazione di nuovi progetti e di condivisione di esiti.

Tra il 2018 e il 2023 i Tavoli hanno consolidato una modalità di incontro regolare tre volte l'anno e hanno sperimentato alcune direzioni di trasformazione:

nel rapporto tra professionisti appare evidente un cambiamento in termini di collaborazione e di riconoscimento delle professionalità reciproche, nonché di consapevolezza dei punti di vista altrui. Di conseguenza, questo cambiamento si riflette nella pratica quotidiana e risulta positivo per la rete costruita intorno alla famiglia (ivi).

4.2/ Le principali aree di intervento del modulo avanzato

Quello che è stato presentato non costituisce che un esempio di un lavoro del modulo avanzato che con il progetto di innovazione getta le basi per la sperimentazione di un nuovo modello di azione nel territorio. Nel corso degli anni, i LabT hanno elaborato, a partire dai dossier di ambito, molte altre piste di innovazione.

Le analisi del contesto e del lavoro con bambini e famiglie a partire dal Dossier, nel dialogo con altri interlocutori chiave e con i componenti del GS, hanno portato a definire una molteplicità di progetti di innovazione con caratteristiche differenti: alcuni centrati sul consolidamento e l'ampliamento del programma e dei dispositivi, altri sul bisogno di misurarsi con tematiche emergenti e bisogni nuovi che si sono rilevati nei territori. Dal punto di vista del metodo, tutti questi processi hanno implicato, in misura diversa, percorsi accompagnati dal GS di confronto con dati esistenti o di raccolta e analisi di nuovi dati attraverso diversi strumenti (focus group, interviste, questionari, ...). Per quanto riguarda le tematiche dei progetti di innovazione, emerge un quadro composito che, come si vedrà più avanti, tocca diversi livelli del lavoro con bambini e famiglie nel territorio.

La tabella riportata qui sotto sintetizza le principali aree di lavoro in cui i LabT hanno operato negli anni dalla loro costituzione.

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

Tab. 2: Le aree di lavoro emerse dai progetti di innovazione dei LabT

Queste aree mettono in luce le principali direttrici in cui si sono mossi, fino ad oggi, gli ambiti territoriali che hanno partecipato al modulo avanzato. All'interno di ciascuna di queste vi sono una molteplicità di oggetti specifici, sollecitati dai dati del dossier e dalle esperienze del territorio, che sono stati presi in esame e tradotti in progetti di innovazione. Alcuni esempi di questi oggetti, non esaustivi della grande ricchezza e varietà di prospettive emergenti ogni anno dai LabT, sono: il lavoro sul lato "ambiente" in un contesto territoriale; il ruolo delle reti informali e della vicinanza solidale nell'accompagnamento di bambini e famiglie; la dispersione scolastica letta in chiave di sistema; il posizionamento dei papà nella relazione con i servizi; il modo in cui sono trattate le emergenze; le differenze culturali e la genitorialità; la costruzione collettiva di strumenti e linguaggi capaci di superare le barriere tra saperi e professioni; il ripensamento dei dispositivi (educativa, vicinanza solidale, partenariato scuola-famiglia-servizi, ...) secondo modalità rispondenti alla fisionomia e ai bisogni del territorio; le aree di funzionamento e di criticità di un territorio specifico di fronte alle vulnerabilità familiari in senso ampio.

Abbiamo visto nell'esempio presentato nel par. 4.1 quanto le contraddizioni siano motore di cambiamento: **è attraverso strumenti capaci di farci leggere le contraddizioni che è possibile creare contesti dialogici per una comprensione più profonda della situazione, evitare la trappola di scaricare le responsabilità di ciò che non funziona su un singolo soggetto o istituzione, e immaginare nuovi possibili oggetti del lavoro del sistema di attività.**

Sono numerose le contraddizioni che attraversano il lavoro con bambini e famiglie sul territorio: alcune sono il prodotto di processi storici di lungo periodo, come la polarità tra le funzioni di emancipazione e controllo nel lavoro sociale, educativo, psicologico. Altre possono anche emergere nell'implementazione dello stesso programma P.I.P.I. su un territorio che ha bisogni e caratteristiche specifiche, e mettere in luce culture e modelli di funzionamento dei sistemi su cui è necessario soffermarsi a riflettere e confrontarsi con diverse prospettive.

4.3/ Da una logica centrata sul servizio a una logica di giustizia sociale

I progetti di innovazione e le emergenze

Come rilevato con l'aiuto di Butler nel par. 1, la vulnerabilità non è qualcosa che esiste in assoluto o che è ascrivibile a una problematica individuale, ma è sempre definibile come una vulnerabilità in relazione al sistema di interdipendenze in cui viviamo e in cui possiamo essere più o meno vulnerabili non in base ai soli eventi esterni e caratteristiche personali, ma in base alle costellazioni di possibilità che il contesto disegna per ciascuna/o nei diversi momenti della propria vita. Questa definizione di vulnerabilità rivela l'insufficienza di una logica prestazionale centrata sul servizio o

sulle sole dimensioni individuali.

Sembra che le crisi e le emergenze che negli ultimi anni hanno segnato le vite di molte persone abbiano messo la popolazione mondiale, e le istituzioni stesse, nelle condizioni di scoprire la propria vulnerabilità, anche laddove non era prevedibile o pensabile. Si è più volte detto che la pandemia da Covid19 ha reso visibili le contraddizioni che le pre-esistevano.

In realtà la comunità di P.I.P.P.I., compresa quella del modulo avanzato, si è confrontata diverse volte con emergenze che hanno reso necessario il riconoscimento di una comune fragilità e interdipendenza, e hanno costretto a guardare con uno sguardo critico i sistemi.

Alcuni LabT nel corso degli anni hanno elaborato progetti di innovazione vivendo dentro eventi dirompenti e imprevisi che hanno chiesto di ripensare approcci e modalità di conoscenza e di intervento con le famiglie e che hanno acuito la consapevolezza delle criticità esistenti nelle politiche e nelle prassi di lavoro con le vulnerabilità. Situazioni come i terremoti nelle Marche e in Umbria, il crollo del Ponte Morandi a Genova, seguiti poi dalla pandemia di Covid19 sul territorio nazionale, non solo hanno richiesto nuove competenze di analisi di fenomeni e domande emergenti, ma hanno anche messo in luce una comune fragilità tra professionisti e famiglie, nuovi significati di vulnerabilità, reciprocità e bisogno, facendo intravedere nuovi confini del lavoro socio-educativo e dando vita a percorsi di conoscenza e di progettazione inediti.

La struttura di ricerca trasformativa propria del modulo avanzato ha fatto sì che queste innovazioni necessarie in momenti particolarmente difficili non si producessero secondo una modalità puramente reattiva, ma che fossero elaborate in un continuo dialogo con i dati e le risposte che arrivavano dal territorio, anche nei momenti di emergenza.

La ricerca trasformativa orientata all'equità e alla giustizia sociale

I LabT si concentrano in particolare sul potenziale trasformativo delle metodologie di lavoro con bambini e famiglie, in particolare rispetto al funzionamento dei sistemi di attività territoriali. **Interrogarsi insieme agli altri attori del territorio a partire dai dati sulle proprie prassi quotidiane consente infatti di passare da una logica centrata sul servizio (service-based) a una logica improntata alla giustizia sociale e alla cittadinanza.**

Una logica service-based tende a leggere i fenomeni emergenti e a progettare azioni sulla base delle tipologie di situazioni previste dal servizio stesso e sulle risposte che sa di poter erogare; al contrario, una logica di giustizia sociale si interroga su quali sono le condizioni che rendono possibile o che ostacolano la possibilità per le persone di abitare attivamente il territorio da cittadine, di accedere alle opportunità e di veder realizzati i diritti fondamentali e si interroga, inoltre, su quale ruolo ha in questo il sistema dei servizi nel suo complesso.

Questo spostamento consente di lasciare lo spazio da un lato per leggere le diversità delle esperienze di bambini e famiglie, dall'altro per mettere in discussione le cornici di riferimento dei servizi, come singoli e come sistema. Consente, inoltre, di interrogare la tematica più ampia dell'equità, vista come un assetto in cui le possibilità di vita delle persone non sono predette dal loro status socio-economico, dalla loro nazionalità ed etnia, dal loro genere, dalle loro fragilità personali, dal loro livello di (dis)abilità, dalla loro configurazione familiare e traiettorie biografiche - più o meno accidentate. Domandarsi qual è il ruolo del sistema dei servizi rispetto a queste tematiche pone certamente nella condizione di **sollevare lo sguardo dal proprio contesto lavorativo in senso stretto per abbracciare una conoscenza del territorio più complessa e intersezionale.**

Questa interrogazione critica, che cerca quindi di avvicinare sempre più le finalità di giustizia sociale alle realtà del territorio, fatte di soggetti individuali e collettivi ma anche di politiche, metodi e prassi consolidate, porta - attraverso il processo di apprendimento espansivo realizzato nei LabT - a costruire una trasformazione accompagnata dalla ricerca e dall'analisi, capace di avere un impatto su modalità di lavoro, relazioni nel territorio, e anche sistemi organizzativi e politiche.

Quest'ultimo, il cambiamento dei sistemi organizzativi e delle politiche, non è certamente un obiettivo che può essere raggiunto nel breve periodo. Questo livello di azione viene coinvolto in modo efficace laddove la ricerca trasformativa introdotta con il modulo avanzato viene acquisita come metodologia del sistema territoriale, come accade per esempio nei territori dove il LabT si è consolidato in una traiettoria pluriennale come soggetto stabile e riconosciuto, che promuove attività di ricerca e innovazione in partenariato con le istituzioni locali, le Università e/o altri enti di ricerca.

*"Il Gran Kan ha sognato una città: la descrive a Marco Polo [...] - Mettiti in viaggio, esplora tutte le coste e cerca questa città, - dice il Kan a Marco. - Poi torna a dirmi se il mio sogno risponde al vero.
- Perdonami, signore: non c'è dubbio che presto o tardi m'imbarcherò a quel molo, - dice Marco, ma non tornerò a riferirtelo. La città esiste e ha un semplice segreto: conosce solo partenze e non ritorni" (pag. 55)*



Bibliografia

BATESON, G. (1977), VERSO UN'ECOLOGIA DELLA MENTE. ADELPHI, MILANO

BUTLER, J. (2020), LA FORZA DELLA NONVIOLENZA. NOTTETEMPO, MILANO

CALVINO, I. (1993), LE CITTÀ INVISIBILI. MONDADORI, MILANO

CLIFFORD, S. (1993), PLACES: THE CITY AND THE INVISIBLE. PUBLIC ART DEVELOPMENT TRUST, LONDON

DESMET H., POURTOIS J.P. (2005), CULTURE ET BIEN-TRAITANCE. DE BOECK, BRUXELLES

DI MASI, D., SERBATI, S., SITÀ, C. (2019), THE COLLABORATION BETWEEN RESEARCH AND PROFESSIONAL PRACTICES FOR SOCIAL INNOVATION: THE TERRITORIAL LABORATORIES IN THE PERSPECTIVE OF THE ACTIVITY THEORY, STUDIUM EDUCATIONIS, ANNO XX, N° 1, PP. 93-113

ENGESTRÖM, Y. (1987), LEARNING BY EXPANDING: AN ACTIVITY-THEORETICAL APPROACH TO DEVELOPMENTAL RESEARCH. HELSINKI, ORIENTA-KONSULTIT

ENGESTRÖM, Y. (2001), EXPANSIVE LEARNING AT WORK: TOWARD AN ACTIVITY THEORETICAL RECONCEPTUALIZATION, JOURNAL OF EDUCATION AND WORK, VOL 14, N° 1, PP. 133 - 156.

ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2010), STUDIES OF EXPANSIVE LEARNING: FOUNDATIONS, FINDINGS AND FUTURE CHALLENGES. EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW, VOL 5, N° 1, PP. 1-24. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.EDUREV.2009.12.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002)

FORMENTI, L., HOGGAN-KLOUBERT, T. (2023), TRANSFORMATIVE LEARNING AS SOCIETAL LEARNING, NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION, SPRING, ISSUE 177, PP. 105-118 [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/ACE.20482](https://doi.org/10.1002/ace.20482)

HANSON P. (2012) SCHOOLS OF THOUGHT IN CHILDREN'S RIGHTS. IN LIEBEL M. CHILDREN'S RIGHTS FROM BELOW: CROSS-CULTURAL PERSPECTIVES. PALGRAVE MACMILLAN, NEW YORK, PP. 64-79.

MADAU, C. (2015), "LE MAPPE DI COMUNITÀ": ESPERIENZE DI CARTOGRAFIA PARTECIPATA PER LO SVILUPPO LOCALE. IN ASITA (ED.), ATTI DI CONVEGNO ASITA, PP. 541-548

MEZIRROW, J. (2016), LA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO. CORTINA, MILANO.

MILANI, P. (2018), EDUCAZIONE E FAMIGLIE. RICERCHE E NUOVE PRATICHE PER LA GENITORIALITÀ. CAROCCI, ROMA.

MIUR, (2012), INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE.

MLPS, (2017), LINEE DI INDIRIZZO NAZIONALI PER L'INTERVENTO CON BAMBINI E FAMIGLIE IN SITUAZIONE DI VULNERABILITÀ.

PETRELLA, A. (2022), MAPPARE LA COMUNITÀ. UNA PROPOSTA METODOLOGICA PER IL LAVORO SOCIO-EDUCATIVO. PENSA MULTIMEDIA, LECCE

REMOTTI, F. (2019), SOMIGLIANZE. UNA VIA PER LA CONVIVENZA. LATERZA, BARI

SERBATI, S., PETRELLA, A. (2021), LA VICINANZA SOLIDALE IN CONTESTI DI VULNERABILITÀ FAMILIARE. LA PARTECIPAZIONE NELLA COMUNITÀ COME STRADA PER RICOSTRUIRE I TESSUTI SOCIALI, RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE, VOL 18, N° 1, PP. 273-299. [HTTPS://DOI.ORG/10.36253/RIEF-9884](https://doi.org/10.36253/rief-9884)

SFARD, A. (1998), ON TWO METAPHORS FOR LEARNING AND THE DANGER OF CHOOSING JUST ONE, EDUCATIONAL RESEARCHER, VOL 27, N° 2, PP. 4-13

SITÀ, C. (2022), "FARE" LE MADRI. IL LAVORO DEI SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI CON LA MATERNITÀ E LE SUE AMBIVALENZE. IN M.L. ALGA E R. CIMA (A CURA DI), CULTURE DELLA MATERNITÀ E NARRAZIONI GENERATIVE. FRANCOANGELI, MILANO, PP 47-66

VIRKKUNEN J., SHELLEY NEWNHAM D. (2013), THE CHANGE LABORATORY. A TOOL FOR COLLABORATIVE DEVELOPMENT OF WORK AND EDUCATION. SENSE, ROTTERDAM

VYGOTSKIJ, L.S. (2010), L'IMMAGINAZIONE E CREATIVITÀ NELL'ETÀ INFANTILE. EDITORI RIUNITI UNIVERSITY PRESS, ROMA

