

La dimensione della formazione, pietra angolare del LEPS P.I.P.P.I

Approcci teorici, pratiche e sfide°

Paola Milani, Marco Ius, Francesca Maci, Sara Serbati*

Riassunto

L'integrazione tra ricerca, formazione e pratica rappresenta un elemento cruciale nell'implementazione di Programmi innovativi per la protezione dell'infanzia. Questo articolo analizza il ruolo della formazione all'interno del "Quadro di riferimento per un approccio partecipativo nella protezione dell'infanzia" (Lacharité et al., 2022), approfondendo la sua declinazione in P.I.P.P.I. Attraverso l'adozione dell'approccio dell'Implementation Science, la "Struttura di formazione" di P.I.P.P.I. si configura come un dispositivo metodologico volto a favorire la partecipazione attiva di professionisti e famiglie nei processi di intervento. L'articolo esplora i principi teorici fondanti, le metodologie e le strategie formative che sostengono il lavoro delle équipes multidisciplinari, promuovendo innovazione nelle pratiche di welfare. Il contributo si conclude con una riflessione sulla necessità di una formazione universitaria strutturata secondo l'approccio del LEPS P.I.P.P.I., che coinvolga più corsi di studi a carattere umanistico, comprendendo Master di primo e secondo livello, per garantire qualità e sostenibilità negli interventi di accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità e la diffusione di pratiche innovative nel sistema di welfare.

Parole chiave: *apprendimento; Implementation Science; équipes multidisciplinari; innovazione; partecipazione.*

° Il presente saggio, pur essendo il frutto di un lavoro collettivo degli autori, prevede la seguente attribuzione dei paragrafi: M. Ius: par. 3 (ultimo capoverso), par. 4 (ultima parte), 4.1 e 4.3; F. Maci: par. 5; S. Serbati: par. 4.2; Milani: par. 1, 2, 3 (tranne ultimo capoverso), 4 (prima parte), 6 e revisione complessiva dell'articolo.

* P. Milani e S. Serbati, Università degli Studi di Padova (Italia); M. Ius, Università degli Studi di Trieste (Italia); F. Maci, Università degli Studi di Parma (Italia).

The training dimension, cornerstone of LEPS P.I.P.P.I. Theoretical approaches, practices and challenges

Abstract

The integration of research, training, and practice represents a crucial element in the implementation of innovative Programs for child protection. This article examines the role of training within the “Framework for a Participatory Approach in Child Protection” (Lacharité et al., 2022), with a specific focus on its application in the P.I.P.P.I. Through the adoption of Implementation Science, the Training Structure of P.I.P.P.I. functions as a methodological device aimed at fostering the active participation of professionals and families in intervention processes. The article explores the foundational theoretical principles, methodologies, and training strategies that support the work of multidisciplinary teams, promoting innovation in welfare practices. The contribution concludes with a reflection on the need for structured university training based on the LEPS P.I.P.P.I. approach, involving multiple humanities-oriented study programs, including first and second-level Master’s degrees, to ensure quality and sustainability in supporting families in vulnerable situations and to foster the dissemination of innovative practices within the welfare system.

Keywords: learning; Implementation Science; multidisciplinary teams; innovation; participation.

I. INTRODUZIONE

In questo articolo esploriamo la pietra angolare del *Quadro di riferimento per un approccio partecipativo nella protezione dell’infanzia* (Lacharité et al., 2022) relativa alla formazione, per comprendere come essa è stata concettualizzata e declinata nell’implementazione di P.I.P.P.I. Nello specifico, a partire da un *excursus* sul ruolo della formazione nella Scienza dell’Implementazione dei Programmi, intendiamo proporre una riflessione sugli approcci teorici sottostanti, i principi, i contenuti e le metodologie che caratterizzano la “Struttura di formazione” di P.I.P.P.I., che è tesa a favorire la pratica dell’approccio partecipativo proposto dal Programma. Per comprendere tale approccio, è stato necessario identificare le conoscenze interdisciplinari che si intendono formare nei diversi attori che operano nel contesto dell’attuale assetto dei servizi sociali italiani al fine di formare professionisti preparati a lavorare in équipe multidisciplinari (EM), cogliendo le opportunità offerte da una metodologia centrata sulla piena partecipazione delle famiglie in situazione di vulnerabilità al progetto di intervento che le riguarda. Il contributo, quindi, si sofferma in particolare sulla domanda relativa ai nessi fra una pratica partecipata di lavoro con le famiglie e una metodologia formativa partecipata che ha coinvolto finora in Italia più di 15.000 operatori dei servizi sociali.

2. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE NELL'IMPLEMENTAZIONE DEI PROGRAMMI¹

Nell'implementare P.I.P.P.I. abbiamo fatto riferimento all'approccio della *Implementation Science* (Fixsen *et al.*, 2019). Quest'ultima è una 'scienza' assai diffusa in Nord Europa e in Nord America, inizialmente in medicina e nel campo delle 'scienze dure', che si serve di metodi di ricerca provenienti da discipline diverse, con l'obiettivo di farne arrivare i benefici a ampi numeri di soggetti e di colmare la distanza fra i risultati della ricerca, che produce conoscenze su ciò che, genericamente, 'funziona' e le pratiche di intervento.

C'è un crescente abisso tra le conoscenze generate dalla nostra migliore ricerca sulle pratiche e l'integrazione di queste evidenze nella pratica ordinaria dei servizi [...]. Colmare il divario tra ricerca e pratica è una frontiera critica per il futuro del lavoro sociale [...]. Per favorire l'integrazione tra ricerca e azione in funzione dell'innovazione delle pratiche, la scienza dell'implementazione esamina i fattori, i processi e le strategie che influenzano l'adozione, l'uso e la sostenibilità degli interventi, delle innovazioni pratiche e delle politiche sociali realizzate empiricamente in contesti pratici di intervento. Come il contesto e le realtà della pratica modellano l'uso della ricerca nei contesti pratici e come la generazione di evidenze basate sulla pratica può aiutare a integrare ricerca e pratica? (Cabassa, 2016).

In P.I.P.P.I. siamo partiti dalla constatazione di questo "abisso", che separa le conoscenze prodotte dalla ricerca dalle pratiche dei servizi che faticano sia a costruire interventi effettivamente efficaci sia a documentare i processi e gli esiti del loro lavoro, quindi a documentare eventuali esiti anche in termini di efficacia. Per colmare tale "abisso crescente" e mettere in dialogo gli esiti del lavoro dei ricercatori con quello degli operatori, la Scienza dell'implementazione ritiene che non basti produrre articoli scientifici, come fanno solitamente i ricercatori accademici, e neppure linee guida, come fanno solitamente i decisori politici, ma che sia necessaria la via dell'implementazione di un Programma, ossia di un insieme codificato e integrato di procedure di azione, basato su solide fondamenta concettuali derivanti sia dalla ricerca empirica che teorica, che permette di sperimentare o implementare nuove pratiche all'interno di un percorso metodologico guidato. Anche i progetti innovano le pratiche, ma sono caratterizzati dall'essere meno strutturati, meno riproducibili e meno sostenibili nel tempo. Un Programma è quindi un prodotto scientifico che funge da strumento affinché i servizi possano innovare il proprio agire per rispondere alle sfide che i cambiamenti nelle famiglie, e nella società in generale, continuamente impongono. Allo stesso tempo, esso è anche uno strumento per far avan-

1 Il paragrafo 2 riprende parzialmente alcune parti dei parr.1.1. e 1.3 di Milani, 2022a, pp. 12-18.

zare la capacità della scienza di comprendere i fenomeni e la conoscenza delle strategie efficaci per elaborare nuove forme di azione rispetto ad essi, traducendo le Linee guida in pratiche e, così facendo, di portare l'innovazione della ricerca nel mondo della pratica e viceversa.

Implementando un Programma, pertanto, si co-costruiscono nuove forme dell'azione pratica e, allo stesso tempo, nuovi saperi che possono rispondere a nuovi problemi che le famiglie affrontano nello scorrere della vita quotidiana, attraverso un ricercare implicato nell'azione (Milani, 2020, 2022a) e ad un'azione che riflette su di sé e si traduce quindi in ricerca, secondo il principio per cui non si può agire senza conoscere, come non si può conoscere senza agire: sono l'esperienza, il fare insieme, il co-apprendere a trasformare sia le famiglie che i loro contesti di vita (Dewey, 2014; Serbati, 2021).

L'Implementation Science, in sintesi, mette a disposizione un metodo accreditato per superare la spaccatura tra teoria e azione e l'idea che quest'ultima sia 'una sorella minore' del lavoro più 'elegante' della teoria. Essa si presenta come una via per superare sia la dicotomia teoria-azione, sia la gerarchia che considera la teoria al di sopra della pratica e dunque l'operatore come colui che applica i saperi della teoria forniti dal ricercatore. Ci aiutano a meglio comprendere i tre principi della Scienza dell'implementazione:

1. conoscere un fenomeno e individuare un'innovazione efficace non garantisce il suo funzionamento nell'ordinarietà delle pratiche;
2. il funzionamento e l'adozione dell'innovazione dipende in gran parte da fattori contestuali, non solo dall'efficacia e dalla qualità dell'innovazione;
3. la scienza dell'implementazione individua le barriere e i facilitatori contestuali per migliorare il funzionamento dell'innovazione nelle pratiche (Fixsen *et al.*, 2019).

Questi tre principi ci situano all'interno di un paradigma di implementazione collaborativo e formativo, dove la nozione di 'fedeltà al programma' non equivale ad applicazione pedissequa, ma richiama la consapevolezza che ogni modello funziona in un certo modo, in un certo contesto storico, sociale, materiale, e a certe condizioni. D'altronde, neppure un metodo si applica e basta, necessita sempre di una riflessione critica perché il contesto influisce sul metodo e sulla sua applicazione, che non può quasi mai essere pura (Bertolini & Caronia, 1993). Per questo, abbiamo definito P.I.P.P.I., parafrasando Umberto Eco (1962), una "forma aperta": c'è una parte che evolve, è dinamica, risente dei cambiamenti temporali, delle trasformazioni dei saperi, della società e dei contesti, degli eventi, ma P.I.P.P.I., soprattutto da quando è stato riconosciuto come un LEPS, è volto alla salvaguardia di principi e diritti che hanno bisogno di essere salvaguardati e resi esigibili in qualunque contesto. Emerge qui un nuovo significato anche della nozione di 'fedeltà al programma': si tratta di fedeltà attiva, ossia piena partecipazione allo spirito del programma, che consiste in un equilibrio sempre dinamico fra atteggiamento critico e riflessività, rigore metodolo-

gico e creatività, pieno rispetto dei contesti, dei processi, dei tempi e dei soggetti, mantenendo al contempo chiara la finalità comune che, nel caso di P.I.P.P.I., è il rispetto dei diritti dei bambini e dei loro genitori ad accedere a un progetto di intervento capace di costruire risposte appropriate ai loro bisogni di sviluppo, nel tempo opportuno.

Questo il punto: non avendo scelto in P.I.P.P.I. la via dell'applicazione dei programmi, intesi come semplici protocolli di azione, ma quella ben più complessa dell'implementazione in quanto abbiamo individuato “nel pensiero-in-azione una nuova forma di conoscenza, né pratica né teorica ma generata dal fare pensato”, che “è in azione ogni qual volta teoria-pratica-sapere pratico sono sollecitati dal vivo delle relazioni che si snodano sul campo” (Infantino, 2022: 355) e dalle conoscenze che provengono dalla ricerca, che i ricercatori rendono disponibili tramite materiali didattico-formativi e metodologie formative effettivamente integrate alle pratiche. In questo contesto, la formazione assume il ruolo di connettore fra la molteplicità delle pratiche e dei saperi generati dalla ricerca, di leva capacitante dei singoli professionisti e dell'insieme dell'organizzazione dei servizi, di perno, quindi, dei processi di innovazione. E una tra le finalità principali dei Programmi è proprio quella di promuovere e diffondere innovazione. Molto genericamente, possiamo affermare che si genera innovazione quando avviene la trasformazione da un'idea immateriale a un processo di lavoro, prima non esistente o esistente in parte, operativizzato, coerente al proprio interno e attuabile, nel quale si riconoscono tre elementi fondamentali:

1. l'intenzionalità: gli obiettivi dell'innovazione nascono da analisi dei contesti e dei problemi, da scelte consapevoli e motivate teoricamente e empiricamente;
2. la progettualità: le scelte e le motivazioni sono orientate alla costruzione di soluzioni mediante definizione di soggetti, obiettivi, azioni, risorse, tempistiche;
3. il valore positivo della novità in senso migliorativo: non si tratta cioè di innovare per innovare, per rispondere a istanze esterne alla stessa organizzazione, né di innovare perché l'agire del momento ha in sé qualche elemento connotato negativamente o che va genericamente migliorato, quanto per essere in grado di rispondere, con modalità appropriate e migliori delle precedenti, ai bisogni mutevoli che le comunità locali e le famiglie esprimono nel tempo.

A questi tre elementi, alcuni autori aggiungono la *sostenibilità* e la *riproducibilità*: un'innovazione è tale quando genera frutti che rimangono nel tempo e migliorano i processi a lungo termine, in quanto replicabili, anche perché sostenibili dall'organizzazione che ne è titolare. La replicabilità dipende dalla natura e dal formato degli stessi processi, ma anche da altri fattori, fra cui il più rilevante è quello della qualità della *formazione* che ne sostiene l'attuazione. Chandra, Tomitsch e Large (2021), a questo proposito, parlano di intervento formativo intrinseco all'innovazione (*innovation education program*), cioè di un intervento finalizzato a “sviluppa-

re capacità e competenze innovative necessarie per intraprendere iniziative innovative all'interno di un'organizzazione" (*Ibidem*: 1269). Formazione e innovazione sono due nozioni interdipendenti fra loro, che trovano sintesi nell'azione dell'implementare un Programma, in quanto processo che poggia non sulla replicabilità di un modello definito in tutte le sue parti, ma sulla fruibilità di un approccio che viene co-costruito sulla base di una forma o struttura centrale, insieme ai diversi attori, nei diversi contesti, attraverso un insieme di processi formativi. L'obiettivo non è tanto e solo che un gruppo di ricercatori formi degli operatori, ma è soprattutto quello di costruire reti di innovatori che operino dentro un 'ambiente di apprendimento' organizzato per sostenere e facilitare la generazione di idee e promuovere la creazione di nuove soluzioni tramite l'interazione sociale. Costruire ambienti di apprendimento è *qualcosa in più e di diverso* dall'offrire solo corsi di formazione e poi augurare 'buona fortuna' ai professionisti chiamati a implementare il Programma, per incoraggiare invece reti efficaci di pari che trasformino la cultura di un servizio attraverso la collaborazione continua, l'assunzione ragionata e condivisa dei rischi e delle responsabilità dell'azione come della postura della ricerca per mantenere costanti i processi di innovazione e favorire l'espansione del processo di apprendimento (Engeström, 2014).

Nei paragrafi che seguono, descriviamo *come* abbiamo inteso in P.I.P.P.I. quel *qualcosa in più e di diverso*.

3. PRINCIPI E APPROCCI CHE ORIENTANO LA STRUTTURA DI FORMAZIONE DI P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. è un'espressione del ruolo di *public engagement* dell'Università: si pone, infatti, a servizio dei servizi del sistema di welfare, tramite una proposta di formazione di base e continua, di tipo multi e interdisciplinare, basata sul *transformative learning* (Mezirow & Taylor, 2009). Formazione, azione e ricerca si alimentano reciprocamente in un circuito dinamico di incontri sistematici sia nella formazione iniziale che in quella continua e, insieme, formano quell'ambiente di apprendimento continuo' sopra citato (OCDE, 2013; Castoldi, 2020). Con ambiente di apprendimento si intende infatti "un concetto organico e olistico che include sia le modalità di apprendimento che il contesto in cui avviene: un ecosistema di apprendimento che include le attività e gli esiti dell'apprendimento" (OCDE, 2013: 27).

I quattro principi teorici richiamati nel primo articolo di questo *Symposium*, in rapporto alla 'pietra angolare' della formazione, sono l'isomorfismo, l'apprendimento situato, la partecipazione di bambini e genitori e l'interdisciplinarietà. Questi stessi principi hanno orientato la definizione della 'Struttura della formazione' prevista nel '*Support system*' di P.I.P.P.I., il quale comprende anche una 'Struttura di ricerca' e una 'Struttura di azione'. Questo '*Support system*' definisce le strategie che permettono ai principi di dare 'forma' e senso alle pratiche e ne costituisce esso stesso quella

forma aperta di cui si è detto. Li richiamiamo brevemente di seguito, nella declinazione da loro assunta in P.I.P.P.I.

La formazione ha come obiettivo basilare l'attivazione di percorsi valutativi partecipativi e trasformativi di *parenting support*, cioè la costruzione di un sistema di pratiche e dispositivi che svolga funzione capacitante dei genitori rispetto alla relazione educativa e alla risposta ai bisogni dei loro figli, attraverso modalità partecipative. Il percorso di intervento è orientato al superamento della situazione di trascuratezza che la gran parte delle famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. sperimenta e quindi tutto ruota intorno alla dinamica della genitorialità, che è fondamentalmente una dinamica di cura, protezione e responsabilità ai bisogni di sviluppo dei bambini. L'équipe che lavora in questo contesto è attenta alla coerenza tra il suo stile relazionale e questo contenuto relativo a tale dinamica della genitorialità che si intende dinamizzare con le famiglie. Tiene conto e promuove cioè un *isomorfismo* nella relazione tra EM stessa e genitore e nella relazione tra genitore e figlio (Milani, 2018). Quando l'EM si relaziona con i genitori, con la finalità di accompagnarli nel sostenere lo sviluppo del loro bambino, lo fa attraverso uno stile relazionale, che rivela la sua efficacia nel manifestare piena coerenza con il contenuto della comunicazione, secondo quanto sostiene il secondo assioma della *Pragmatica della comunicazione umana* sulla congruità tra contenuto e relazione (Watzlawick *et al.*, 1971).

Il modo in cui l'équipe ascolta il genitore, riflette con lui su una situazione critica, affronta un conflitto, mostra una opportunità, rivela un sentimento, accoglie un bisogno, ecc. non riguarda solo la relazione operatore-genitore e non resta confinato in essa perché questo modo (la relazione) conferma o disconferma il contenuto, rende cioè credibile o meno, autorevole o meno, l'azione dell'équipe. Se questa azione si fa trasparente, se relazione e contenuto si confermano vicendevolmente, questo modo pervade l'esperienza, coinvolgendo i processi di apprendimento del genitore, il quale, in maniera sovente implicita e tacita, ne farà uso quando si troverà ad ascoltare suo figlio, ad affrontare con lui una situazione critica, un conflitto, ad accogliere un bisogno, ecc. La specificità della relazione genitore-operatore, nei contesti di sostegno alla genitorialità, è individuabile in questa coincidenza tra la forma e il contenuto, nel fatto cioè che la forma della relazione riflette la sua sostanza. Non è pensabile 'formare' un genitore al rispetto del suo bambino, all'ascolto della sua voce, alla considerazione delle sue decisioni, senza garantire a questo genitore, *in primis*, pieno rispetto, ascolto della sua voce, considerazione e piena *partecipazione* al processo decisionale che lo riguarda, ecc.

Nel contesto della formazione, abbiamo individuato e portato in primo piano anche il secondo livello di questo stesso isomorfismo, quello della relazione fra ricercatore e operatori. Il ricercatore, infatti, propone attività formative agli operatori su contenuti che hanno a che fare, ancora una volta, con i percorsi valutativi partecipativi e trasformativi di *parenting support*, e quindi con la relazione educativa, praticando quella stessa relazione, ponendosi nella postura relazionale propria della postura

educativa genitoriale. Gli operatori sperimentano così con il ricercatore un'esperienza relazionale isomorfa a quella sperimentata dagli operatori con il genitore e il genitore vive con gli operatori un'esperienza isomorfa a quella che vive come genitore con il figlio. Questa molteplicità di livelli, soggetti, fini, azioni ed esperienze è ciò che costituisce un 'ambiente di apprendimento' dinamico e aperto, che sostiene il processo di conoscenza, *assessment* e trasformazione, attraverso l'azione di progettazione partecipata sulle vulnerabilità delle situazioni familiari. E in questo stesso ecosistema si generano comunità di pratiche e di ricerca, ossia reti che supportano la crescita professionale sia dei ricercatori che dei professionisti sia la crescita della competenza genitoriale dei genitori che la crescita dei bambini, nella prospettiva dell'*apprendimento situato* (Lave & Wenger, 1991) e dell'apprendimento espansivo (Engeström, 2014). Queste comunità sono interprofessionali e *interdisciplinari* in quanto sono presenti sia professionisti, che operatori informali (famiglie solidali *in primis*), che i genitori e i bambini stessi che sono appunto, non utenti, ma componenti dell'équipe che si prende cura di loro, con loro. In queste comunità, i professionisti non hanno mai l'esperienza di formazione in gruppi monoprofessionali, ma sempre in gruppi multidisciplinari e multiprofessionali, in coerenza con le problematiche delle famiglie, che sono prevalentemente di natura inter e multidimensionale.

Per meglio comprendere i suddetti principi, vanno richiamati anche due approcci che li integrano e li sostengono allo stesso tempo. Innanzitutto, l'approccio dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) secondo il quale l'apprendimento diventa efficace quando le persone sono immerse all'interno di un ciclo continuo di esperienze, riflessioni, elaborazioni concettuali e sperimentazioni. I partecipanti sono, dunque, costantemente coinvolti in modo attivo nel processo di apprendimento, dando particolare rilevanza alle pratiche di cui hanno esperienza e alla riflessione critica sulle stesse confrontandosi con le teorie e i concetti proposti dal programma. In secondo luogo, facciamo riferimento al modello di Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) che è stato adattato nella cornice sul 'gruppo di lavoro' in un contesto formativo. Gli autori evidenziano che mentre il gruppo è una pluralità di individui che interagiscono reciprocamente e condividono un senso di appartenenza, un gruppo di lavoro integra attivamente le differenze per armonizzare le interazioni. Questo è un compito che necessariamente va perseguito all'interno di un contesto formativo che vuole rispondere alle istanze della partecipazione e, ancor più, che intende orientarsi verso il principio dell'isomorfismo. Un contesto formativo in cui sperimentare la dinamica e lo sviluppo propri di un 'gruppo di lavoro' basato sull'ascolto, il rispetto, la valorizzazione reciproca e la co-costruzione di piste di crescita collettiva. Tale contesto diventa un'opportunità cruciale per fare proprie le 'posture partecipative' da mettere in gioco all'interno delle equipe multidisciplinari che lavorano con le famiglie e di cui le famiglie sono parte integrante. La trasformazione da gruppo a gruppo di lavoro si articola in tre fasi: la fase iniziale è volta a coltivare la coesione riconoscendo aspetti

comuni e rafforzando l'unità attraverso interazioni che generano legami e supporto. A questa segue la fase intermedia, dell'interdipendenza, che basandosi sulla fiducia creatasi nella fase precedente, consente di definire ruoli specifici e di far emergere le differenze, valorizzando le competenze e i contributi individuali e favorendo i processi di negoziazione e decisione collettiva. La fase dell'integrazione, infine, è quella in cui le diversità si armonizzano, bilanciando le esigenze individuali e di gruppo, con il raggiungimento degli obiettivi comuni. Il modello concettuale di Quaglino e colleghi, oltre ad essere stato adottato nella progettazione dei diversi livelli e azioni formative di P.I.P.P.I., è stato ampliato dal gruppo coordinatore delle azioni formative da un punto di vista metodologico. Ogni singola sessione formativa è stata infatti strutturata per consentire al gruppo dei partecipanti di percorrere le tre fasi di sviluppo sopracitate, attraverso l'individuazione di specifiche attività e tecniche adatte a promuovere le relazioni e l'apprendimento all'interno di ogni singolo gruppo di lavoro nel contesto formativo (Ius, 2025).

4. L'ARTICOLAZIONE DELLA STRUTTURA DI FORMAZIONE DI P.I.P.P.I.

La 'Struttura della formazione' è stata articolata, continuamente aggiornata e perfezionata sulla base dei principi e degli approcci brevemente descritti nel paragrafo precedente, dei risultati raccolti nelle diverse implementazioni, del numero crescente di Ambiti territoriali sociali (ATS) coinvolti e delle esigenze via via emerse, tenendo conto del contributo sempre maggiore di tutti i diversi attori (amministratori, dirigenti, operatori, famiglie, bambini, ragazzi, ecc.) che si sono ingaggiati, nel corso del tempo, nell'implementazione del Programma. La presentiamo di seguito, così come è presentata nell'ultima edizione de *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* (Milani, 2022a).

Gli obiettivi generali della formazione di coach e operatori sono relativi a:

- comprendere i fattori che hanno un'influenza sullo sviluppo dei bambini e sulle capacità dei genitori di rispondere ai loro bisogni evolutivi;
- esplorare la relazione che esiste fra le tre dimensioni chiave del quadro di analisi ecosistemico dei bisogni di sviluppo dei bambini 'Il Mondo del Bambino';
- adottare una lettura condivisa e partecipata dei bisogni e una metodologia condivisa di progettazione e valutazione, fra famiglie, professioni e organizzazioni diverse che favorisca la pratica della metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa.

I nuclei di contenuto specifici riguardano:

- la nozione di genitorialità positiva e di sviluppo umano in situazione di vulnerabilità;
- il supporto alla genitorialità, anche in situazione di vulnerabilità;

- le condizioni per il lavoro integrato tra educativo, sociale e sanitario;
- il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa;
- ruolo e composizione dell'equipe multidisciplinare per il lavoro con le famiglie;
- l'assessment e i suoi strumenti;
- strumenti e dispositivi nella microprogettazione;
- l'analisi dei bisogni evoluti del bambino secondo il modello multidimensionale de 'Il mondo del bambino' e di altri strumenti partecipativi;
- l'implementazione di dispositivi di intervento.

P.I.P.P.I. non si propone di formare nuove figure professionali, ma di rimotivare, riqualificare, accompagnare le esistenti, formandole alle teorie, al metodo e agli strumenti previsti dal programma in modo che l'attività di implementazione costituisca anche un'occasione per formare risorse umane che divengano patrimonio stabile degli ATS, in una prospettiva di sostenibilità. Le attività formative di base sono rivolte a diversi soggetti e comprendono:

- la formazione iniziale dei Referenti regionali e di ATS per approfondire la struttura, il funzionamento e le condizioni necessarie per l'implementazione, condividere aggiornamenti sui risultati delle varie fasi di implementazioni, migliorare la governance e il coordinamento interistituzionale, favorire lo scambio di esperienze tra Regioni e ATS;
- la formazione iniziale dei coach per acquisire le conoscenze fondamentali sull'approccio teorico e metodologico del LEPS e per acquisire conoscenze e competenze atte ad accompagnare le équipes multidisciplinari nei percorsi di implementazione;
- la formazione iniziale dei diversi professionisti coinvolti nelle équipes multidisciplinari (EM) al fine di consentire loro di fare propri i contenuti teorici e metodologici del programma, in particolare quelli relativi al metodo della Valutazione partecipativa e trasformativa, e sviluppare specifiche competenze nell'uso degli strumenti relativi ad essa.

La formazione, organizzata in forma ciclica, si articola in attività che si svolgono in fase iniziale (formazione di base) e in itinere (formazione continua), sia in presenza che a distanza, attraverso la piattaforma Moodle, ossia con modalità blended che integrano sessioni di e-learning alle sessioni formative in presenza, che sono sempre previste in particolare per favorire le attività laboratoriali in piccolo gruppo.

Le attività di formazione continua, che si svolgono cioè durante l'implementazione del programma con le famiglie, comprendono:

- incontri di tutoraggio a livello di poli regionali condotti dai ricercatori nei confronti dei coach di ogni ATS;

- incontri di tutoraggio a livello di ATS condotti dai coach in collaborazione con il RT nei confronti delle EM coinvolte in ogni ATS;
- la formazione dei formatori, al fine di promuovere e mantenere l'innovazione promossa dal Programma, attraverso l'impegno nella rilevazione dei bisogni formativi locali, la realizzazione di attività formative e l'utilizzo delle informazioni provenienti dalla ricerca per garantire un processo costante di innovazione delle pratiche.

4.1. La formazione iniziale rivolta alle EM e ai coach

A partire dall'undicesima implementazione, nel 2022, la formazione iniziale è stata veicolata attraverso un MOOC (Massive Open Online Course) finalizzato a rispondere a due esigenze. La prima, volta a garantire a tutti gli operatori coinvolti di poter accedere a una formazione di primo livello, esplicativa del Programma, in modalità asincrona e pertanto facilmente fruibile tenendo conto dell'organizzazione dei tempi dei professionisti. La seconda ha dovuto inevitabilmente fare i conti con gli aspetti di sostenibilità. Infatti, da una parte, il MOOC ha consentito di rispondere alla sfida formativa raggiungendo il più ampio numero possibile di operatori a qualsiasi livello interessati nei più di cinquecento ATS coinvolti in P.I.P.P.I. nel territorio nazionale e, dall'altra, ha rappresentato la soluzione alla necessità di permettere agli operatori che via via sono stati coinvolti di iniziare la formazione in qualsiasi momento.

Il MOOC è rivolto a tutti i professionisti impegnati nel lavoro con le famiglie all'interno del LEPS P.I.P.P.I.: dai coach territoriali, ai referenti locali e regionali del Programma, fino a tutti gli operatori delle équipe multidisciplinari – tra cui assistenti sociali, psicologi, educatori, insegnanti e profili sanitari che lavorano con bambini e genitori.

Esso ha una durata di venti ore di attività, è suddiviso in cinque sezioni che seguono la struttura de *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* (Milani, 2022b), aggiornato con l'avvio dell'undicesima edizione e disponibile in *open access*, e prevede un'alternanza di visione di video, videolezioni, letture di approfondimento e esercitazioni. I contenuti riflettono, oltre ai contenuti del Quaderno, i contenuti delle Linee di Indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità" (MLPS, 2017).

La formazione iniziale rivolta ai coach si propone di formare al compito di accompagnare le équipe multidisciplinari. Il percorso integra, oltre alla formazione online asincrona all'interno del MOOC, la formazione sincrona consistente in cinque sessioni online di quattro ore e la formazione di due giorni in presenza, per un totale di 54 ore complessive. Nello specifico, la formazione iniziale online sincrona introduce con i primi due webinar l'approfondimento rispetto al ruolo del coach e il confronto tra le concezioni di genitorialità e la proposta teorica di P.I.P.P.I. per poi passare alla fase del *preassessment* finalizzato alla riflessione sulla delicata fase di individuazione e coinvolgimento delle famiglie. Seguono le due giornate in presenza finalizzate ad approfondire la Valutazione partecipativa e trasfor-

mativa e l'attivazione dei dispositivi di intervento promossi dal programma (educativa domiciliare e territoriale, gruppi con i genitori e con i bambini, partenariato scuola-famiglia-servizi e vicinanza solidale). Seguono altri tre webinar che introducono rispettivamente le funzioni del coach nell'accompagnamento delle EM, nella promozione del lavoro integrato all'interno delle stesse e nell'utilizzo dello strumento RPMonline (Ius, 2020).

4.2. La formazione continua

L'azione principale di formazione continua rivolta ai coach è rappresentata dai cosiddetti 'tutoraggi'. Tali incontri non solo forniscono supporto e orientamento agli operatori coinvolti, ma rappresentano anche una forma di coinvolgimento attivo con i professionisti del settore. Gli operatori che assumono il ruolo di coach, sia per la prima volta, sia in edizioni precedenti del programma, hanno l'opportunità di mettersi alla prova e acquisire competenze nel ruolo previsto per il coach nel LEPS, che richiede la capacità di accompagnare i diversi membri dell'équipe multidisciplinare, insieme alla famiglia, nella realizzazione delle proposte metodologiche di P.I.P.P.I., in un processo di riflessione e ragionamento che assume un approccio multidisciplinare (Serbati & Rizzo, 2023).

Questo approccio, di fronte al bisogno cui rispondere e/o alla risorsa da valorizzare, sia con la famiglia sia all'interno della sua rete di supporto, agisce in un'ottica di responsabilità condivisa. Il coach allora è chiamato a favorire processi che valorizzano il sapere di ciascuno, sia esso professionale o esperienziale, proveniente dai professionisti, dalla famiglia e dagli attori che compongono la sua rete di supporto, accompagnando dunque l'EM, di cui la famiglia è parte, nel costruire i processi multidisciplinari di assessment e progettazione degli interventi proposti da P.I.P.P.I.

In tale prospettiva, i tutoraggi si propongono come occasioni di confronto e riflessione partecipata sui processi da attivare per accompagnare le EM, configurandosi come laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2003) dedicati ciascuno a un tema specifico del programma P.I.P.P.I. Essi puntellano il percorso di implementazione delle EM con le famiglie, che ha una durata media di 18 mesi, per un totale di cinque incontri che si svolgono ogni 3-4 mesi, in presenza, in nove poli regionali. Ciascuno di essi prevede il seguente andamento ciclico in quattro passi (Yliruka, 2012):

- passo 1: individuazione di una pratica realizzata in ATS e documentazione della stessa al fine della condivisione nel gruppo;
- passo 2: analisi delle pratiche documentate attraverso la riflessione tra pari e il confronto con le teorie e metodologie di P.I.P.P.I.;
- passo 3: riflessione individuale sugli apprendimenti realizzati nel corso del tutoraggio e possibili ricadute nell'ATS;
- passo 4 (al termine del ciclo dei cinque tutoraggi): avanzamenti e innovazioni effettivamente realizzati nel proprio ATS.

Il ‘passo 1’ è anticipato dai tutor (ricercatori e professionisti esperti di P.I.P.P.I., responsabili delle attività di formazione continua) tramite la convocazione e l’invito al tutoraggio, mentre il tempo del tutoraggio è particolarmente dedicato al ‘passo 2’, che fornisce una traccia per la pratica riflessiva da svolgere in riferimento alle azioni documentate come da richiesta nel ‘passo 1’. In tale contesto lo scambio tra pari e con i tutor valorizza il confronto tra le pratiche dei partecipanti, al fine di individuare similitudini e differenze, nonché spunti di azione e innovazione da riportare nel proprio ATS. I tutor svolgono una funzione di accompagnamento nell’attività riflessiva, isomorfica rispetto a quanto svolgeranno i coach con le EM, anche riportando nel dialogo elementi provenienti dalla teoria e dalla ricerca più recente. Ciò che si intende valorizzare è la pertinenza rispetto al Programma delle pratiche sociali e educative considerate nel ‘passo 2’, in dialogo con le proposte metodologiche e teoriche di P.I.P.P.I., in un processo riflessivo dove il sapere proposto dal programma “rende più intelligenti, più pensosi e più consci” (Dewey, 1929: 62).

In questa cornice, il tutoraggio rappresenta un’azione di prossimità di particolare rilievo, progettato per supportare i coach durante il processo di apprendimento e di riflessione, esso consente ai professionisti di acquisire le competenze necessarie per accompagnare l’implementazione del programma in modo efficace.

Il ‘passo 3’, infine, è volto a costruire una azione di valutazione degli apprendimenti, intesa come uno spazio di auto-analisi sugli apprendimenti realizzati, supportato dalla compilazione di un questionario.

I tutoraggi di P.I.P.P.I promuovono dunque l’esercizio da parte dei coach di tre funzioni fondamentali (Yliruka, 2020):

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

4.3. La formazione dei formatori

Ogni ambito territoriale sociale, dopo aver implementato P.I.P.P.I. per almeno un’edizione e dunque dopo aver fatto esperienza del metodo e dei relativi dispositivi e strumenti nelle pratiche di accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità, è invitato a individuare due professionisti disponibili a ricoprire il ruolo di ‘formatore’. Questi ultimi, a seguito della partecipazione al percorso di formazione per formatori, sono incaricati di promuovere il programma all’interno del proprio ATS identificando le esigenze formative locali e organizzando attività di formazione coerentemente con le caratteristiche e i bisogni del proprio ATS e dei diversi attori da coinvolgere. I formatori hanno il compito di sostenere l’imple-

mentazione del programma, individuando le necessità di apprendimento e facilitando sia i corsi iniziali che quelli continui per le equipe multidisciplinari e gli altri stakeholders, e di accompagnare i colleghi nell'innovazione delle pratiche di accompagnamento alle famiglie.

Il ruolo di formatore non è riservato a professionisti della formazione, ma è invece pensato per operatori locali già esperti del metodo P.I.P.P.I. (avendo frequentato la formazione base e sperimentato il programma con le famiglie) e che operano in ambiti quali servizi sociali, della salute, delle scuole, ecc. L'individuazione avviene su base volontaria, indipendentemente da gerarchie, e mira a garantire continuità, stabilità e sostenibilità all'interno dell'ATS. In questo senso, il referente territoriale, in accordo con il responsabile del servizio, si assicura che i formatori siano istituzionalmente riconosciuti e dotati di competenze relazionali, metodologiche e tecniche, utili per gestire la comunicazione e facilitare gli incontri formativi sul territorio, e, in primis, siano portatori di un interesse verso la gestione dei gruppi e il lavoro di squadra.

Inoltre, la scelta dei formatori non si basa tanto sulla specifica professione o sul semplice interesse per la formazione, ma su una mentalità orientata allo sviluppo e sulle condizioni necessarie a garantire la loro presenza costante nel tempo.

Il programma della formazione per formatori P.I.P.P.I si concentra esclusivamente sugli aspetti metodologici utili a sviluppare percorsi di formazione coerenti con i principi di P.I.P.P.I. e con la Valutazione partecipativa e trasformativa, dando per assodato che i contenuti specifici (teorie, metodi, strumenti) sono già stati affrontati nella formazione iniziale e nell'esperienza diretta con le famiglie.

L'obiettivo consiste nell'accompagnare i formatori a progettare, realizzare e valutare percorsi formativi locali volti a diffondere l'approccio del Programma, a coinvolgere nuovi colleghi e, eventualmente, ad approfondire tematiche specifiche emerse durante gli incontri riflessivi della formazione continua.

In concreto, la struttura del percorso formativo per formatori P.I.P.P.I. comprende cinque sessioni online della durata di quattro ore ciascuna e una sessione in presenza di due giornate, a cui va aggiunta l'esperienza di facilitazione di un'azione formativa che i partecipanti sono chiamati a realizzare nel proprio ATS. Ad eccezione del primo incontro online, destinato all'intero gruppo di partecipanti per creare il senso di una comunità di pratica formativa in P.I.P.P.I., tutte le altre sessioni coinvolgono non più di 25 persone al fine di garantire la piena partecipazione di ognuno e lo scambio riflessivo e co-costruttivo. In riferimento ai contenuti, la prima sessione online presenta il ruolo del formatore in P.I.P.P.I. e i principi metodologici fondamentali del processo formativo, proponendo ai partecipanti di approfondire l'approccio di valutazione partecipativa e trasformativa praticato nel lavoro con le famiglie, che funge da base al percorso formativo. Nella seconda sessione, i partecipanti vengono accompagnati ad esplorare gli 'ingredienti' essenziali per progettare un programma formativo riflettendo

sulla propria esperienza formativa, discutendo esempi di buone pratiche e co-progettando un ipotetico progetto formativo. Dopo le prime due sessioni online, la ‘due giorni’ in presenza è finalizzata ad approfondire i metodi e le tecniche e le competenze comunicative nei gruppi in formazione. I partecipanti hanno l’opportunità di conoscere, sperimentare e riflettere su una varietà di metodi (narrativi/riflessivi, dialogici/conversazionali, cooperativi, ludici, ecc.) attraverso la diretta esperienza di numerose tecniche (tra le altre: Narrazione, Lettura di albi illustrati, Giochi, Photolanguage, Photovoice, Metaplan, Acquario, Visione di video, Jigsaw, Controversia, Sculture viventi, Sociometrie) le quali hanno il duplice scopo di facilitare la sessione di apprendimento e di fornire ai partecipanti un insieme di strumenti da “portare a casa” per l’utilizzo all’interno dei percorsi formativi locali. Vengono selezionate tecniche che stimolano vari canali comunicativi e modalità di apprendimento (uditivo, visivo, cinestetico), garantendo così un equilibrio tra la dimensione relazionale e quella informativa, tra quella emotiva e quella cognitiva. In particolare, si dà rilievo ai metodi attivi e creativo-simbolici, che fungono da metafore per evidenziare aspetti chiave del lavoro di squadra e dell’intervento con le famiglie. L’attenzione alle abilità comunicative è volta a promuovere la partecipazione, una comunicazione chiara e trasparente, capace di instaurare un clima di rispetto e comprensione reciproca. Si pone particolare attenzione all’analisi e al potenziamento della rete comunicativa del gruppo, esaminata da una prospettiva partecipativa e dialogica che sottolinea l’importanza dell’ascolto attivo, dell’empatia e del feedback costruttivo. Inoltre, il modello circolare della comunicazione e gli assiomi comunicativi applicati al contesto formativo orientano i partecipanti nella gestione delle interazioni interpersonali e nella creazione di canali comunicativi efficaci (Watzlawick *et al.*, 1971). Segue la terza sessione online che tratta la struttura metodologica di un modulo formativo in cui si sperimenta la progettazione di una sessione formativa secondo il metodo di Valutazione partecipativa e trasformativa, avendo modo di constatare come la tecnica della microprogettazione possa essere applicabile anche nel contesto formativo. Dopo questa sessione, i partecipanti sono chiamati a progettare e facilitare un progetto formativo rivolto agli operatori del proprio ATS in collaborazione con gli altri *stakeholders* del programma. La quarta e la quinta sessione online sono dedicate rispettivamente alla valutazione riflessiva dei progetti formativi territoriali e alla valutazione dell’intero percorso di formazione per formatori.

5. UNA PROPOSTA NASCENTE: IL LEPS P.I.P.P.I. NEI CURRICULA UNIVERSITARI DELLE LAUREE TRIENNALI E MAGISTRALI

L’integrazione del LEPS P.I.P.P.I. nei curricula delle lauree triennali e magistrali, nonché nei Master, rappresenta attualmente un passo fondamentale da fare verso la formazione di professionisti in grado di operare con

consapevolezza teorica e appropriatezza metodologica, nel contesto della protezione dell'infanzia e nell'accompagnamento delle famiglie in situazione di vulnerabilità. Il lavoro in atto nella formazione dei professionisti, descritto nei paragrafi precedenti, a 14 anni all'avvio di P.I.P.P.I a livello nazionale, è maturo al punto di poter iniziare a confluire in nuovi percorsi formativi universitari. È già in corso l'allargamento del gruppo scientifico dell'Università di Padova incaricato dal Ministero per le azioni di formazione e ricerca sul LEPS verso la costruzione di una rete di Università impegnate nel supporto tecnico scientifico all'attuazione del LEPS, grazie all'attivazione di una rete collaborativa tra Università e servizi sociali locali.

La costruzione del LEPS P.I.P.P.I come garanzia di esigibilità del diritto all'accompagnamento delle famiglie, infatti, vede necessariamente il suo incipit nella formazione universitaria, includendo nei corsi di laurea in Servizio Sociale, Scienze dell'Educazione e Psicologia, ma anche Scienze della Formazione Primaria, Pediatria, Giurisprudenza, ecc. moduli specifici dedicati ai principi teorici e operativi e alla metodologia promossi dallo stesso Programma. Questi moduli dovrebbero essere costruiti sugli stessi nuclei tematici menzionati nel paragrafo 4. Ciò consentirebbe di fornire agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie per lavorare in équipe multidisciplinari, promuovendo un approccio partecipativo che coinvolga attivamente le famiglie e il contesto comunitario.

La multi e interdisciplinarietà è una pietra miliare del LEPS P.I.P.P.I., in quanto promuove il lavoro integrato tra diverse figure professionali. Riferendosi ad essa, è utile sottolineare alcuni aspetti chiave:

1. L'irrinunciabilità della multidisciplinarietà, che si basa sull'idea che la complessità delle problematiche sociali e familiari richieda l'apporto di diverse competenze e prospettive teoriche. Nel contesto di P.I.P.P.I., l'EM comprende professionisti di diverse provenienze disciplinari, in cui ciascuno porta un contributo unico che arricchisce la comprensione dei bisogni del bambino e della famiglia, consentendo interventi più appropriati ed efficaci.
2. Formazione e competenze relazionali: per lavorare efficacemente in EM è fondamentale che gli studenti non solo acquisiscano conoscenze, metodologie e tecniche relative alla loro area di specializzazione, ma anche competenze relazionali e comunicative. Queste includono la capacità di ascoltare attivamente, di negoziare, di risolvere conflitti e di costruire partecipazione e reti di supporto reciproco. P.I.P.P.I., attraverso una modalità formativa basata su metodi attivi, offre un'opportunità formativa per apprendere queste abilità, preparando i futuri professionisti a interagire in modo costruttivo e partecipativo.
3. Integrazione della teoria nella pratica e viceversa: attraverso tirocini ed esperienze sul campo, gli studenti avrebbero la possibilità di osservare e partecipare attivamente ai processi di lavoro in équipe, comprendendo come le diverse professionalità possano collaborare per raggiungere obiettivi comuni. Questa esperienza pratica è fonda-

mentale per sviluppare una comprensione profonda e applicata della multi e interdisciplinarietà.

4. Riconoscimento del valore di ogni professione: è essenziale che i curricula universitari enfatizzino l'importanza di riconoscere e valorizzare il contributo di ogni professionista all'interno dell'équipe. Ogni membro ha un ruolo imprescindibile e il successo dell'intervento dipende dalla capacità di lavorare insieme in modo sinergico. Ad esempio, l'assistente sociale, con la sua conoscenza della legislazione e delle risorse sociali, può facilitare l'integrazione dei vari interventi attivati dall'équipe, garantendo che ogni attore venga ascoltato e valorizzato. Allo stesso modo, gli educatori, data la loro esperienza diretta con i bambini e le famiglie nella dimensione della quotidianità, possono fornire prospettive importanti sui bisogni evolutivi e le potenzialità di crescita di ciascun bambino/a e su come supportare i genitori. Gli psicologi, infine, possono contribuire con le loro competenze nel supporto emotivo e nel trattamento delle dinamiche familiari. La sinergia di queste professionalità non solo arricchisce il processo di intervento, ma contribuisce anche a creare un linguaggio condiviso e una comprensione più profonda delle problematiche affrontate, migliorando l'efficacia dell'intervento e promuovendo anche un ambiente di lavoro positivo, dove ogni professionista si possa sentire valorizzato e motivato.
5. Incrocio di saperi: gli studenti apprenderanno che l'EM non è costituita esclusivamente dalla componente tecnico-professionale, ma prevede, oltre al nido e/o alla scuola, come elemento peculiare e imprescindibile, la partecipazione della famiglia stessa (genitori e bambini) e delle persone appartenenti alla rete relazionale del bambino e dei genitori ("gli altri" significativi), che possono offrire il contributo del loro sapere esperienziale attraverso la loro vicinanza nella dimensione del quotidiano.

Per integrare efficacemente P.I.P.P.I. nei curricula universitari, gli Atenei potrebbero:

- sviluppare corsi interdisciplinari che affrontino tematiche comuni;
- implementare moduli in cui integrare lezioni e laboratori pratici che favoriscano la simulazione di situazioni reali in cui gli studenti possano lavorare in équipe, affrontando situazioni complesse che richiedono competenze multidisciplinari;
- promuovere progetti di ricerca che coinvolgano studenti e ricercatori di diverse discipline, incoraggiando la condivisione di conoscenze su pratiche innovative.

Implementando queste strategie possono formare nei futuri laureati non solo l'expertise nelle loro rispettive aree, ma anche l'abilità di collaborare efficacemente in contesti multi e interdisciplinari.

Infine, è già prevista, da parte del MLPS, l'introduzione di un Master di primo livello e uno di secondo livello focalizzati sull'attuazione dei LEPS nell'area della povertà, della non autosufficienza, delle famiglie e dell'infanzia che può costituire un'opportunità formativa unica a livello nazionale.

Il primo Master persegue l'obiettivo di formare le nuove équipes multidisciplinari degli ATS, rivolgendosi a laureati di discipline nell'area del servizio sociale, delle scienze politiche, sociologiche, dell'educazione e della psicologia, tramite una forte componente pratica costituita da tirocini diretti, laboratori e attività di Project Work. Il piano didattico di questo Master intende rappresentare un'innovazione significativa nel panorama italiano, in quanto integrerebbe in modo sinergico le prospettive di queste diverse. Tale approccio, sebbene complesso da attuare, è essenziale per garantire una formazione realmente multi e interdisciplinare, capace di preparare i futuri professionisti a lavorare in équipes e a rispondere in modo coordinato alle esigenze delle famiglie in situazione di vulnerabilità. L'approccio teorico-pratico consente di tradurre in azione le conoscenze teoriche, offrendo agli studenti opportunità di analisi, riflessione e rielaborazione delle pratiche in contesti reali, migliorando la qualità della formazione offerta.

Il Master di secondo livello persegue invece l'obiettivo di formare il cosiddetto 'Middle management' degli ATS, cioè le figure professionali deputate alla gestione e al coordinamento dei servizi e dei diversi interventi.

Questi Master rappresentano un'opportunità formativa strategica per garantire formazione interdisciplinare alle EM e ai coordinatori e ai dirigenti dei servizi degli ATS configurando di fatto un nuovo sistema di welfare, come anche per consolidare l'approccio di intervento multi e interdisciplinare promosso dal LEPS P.I.P.P.I. In questo contesto, ci si propone di sviluppare curricula che non solo preparino i futuri professionisti, ma che li incoraggino anche a riconoscere e valorizzare la persona, i bambini e le famiglie, nella loro globalità. Attraverso questa sinergia formativa tra diverse professioni, si potrà costruire un sistema di welfare più integrato e responsivo, in cui le famiglie e i bambini siano al centro del processo decisionale e possano effettivamente partecipare al loro percorso di accompagnamento. Attraverso la valorizzazione della multidisciplinarietà e della partecipazione, si può costruire un sistema di welfare integrato, personalizzato e centrato sulla persona, che riconosca le complessità delle situazioni familiari e promuova interventi efficaci, documentabili e sostenibili.

Questa proposta nascente, qui brevemente illustrata, rappresenta allo stesso tempo un'innovazione e un'urgenza per la formazione universitaria in relazione all'attuazione dei LEPS che dovrà necessariamente essere maggiormente delineata e approfondita attraverso future riflessioni.

6. CONCLUSIONI

In questo articolo abbiamo presentato la 'Struttura della formazione' attualmente operante nel LEPS P.I.P.P.I. per evidenziare come una delle sfide

maggiori relativamente alla sostenibilità del LEPS, si situi proprio nel modo in cui è concettualizzata e praticata la formazione. Il riferimento al *Quadro di riferimento per un approccio partecipativo nella protezione dell'infanzia* (Lacharité *et al.*, 2022) chiarisce che la partecipazione delle famiglie sia un processo, un metodo e un esito dipendente non solo dalle capacità relazionali e dalle concezioni degli operatori direttamente coinvolti sul piano operativo con le famiglie, ma da tutto un sistema che forma e integra conoscenze e competenze relative alla partecipazione dei genitori e dei bambini nei suoi diversi elementi, livelli e attori. Abbiamo sostenuto la tesi che per favorire lo sviluppo di pratiche realmente partecipative, sia necessaria una formazione partecipativa, pervasiva, continua e sistematica, che utilizzi le tecnologie e valorizzi le forme ibride, ma che non rinunci, per nessuna ragione, alla presenza, affrontandone i diversi costi (di tempo, di risorse economiche, umane, ecc.). Se si impara facendo, si impara a costruire partecipazione, partecipando. Praticare la partecipazione delle famiglie in situazione di vulnerabilità significa infatti garantire loro uno spazio sociale pubblico di riconoscimento e questo lo si può garantire anche e soprattutto attraverso spazi formativi dove gli operatori, i coach e i responsabili dei servizi facciano esperienza dello stesso riconoscimento da garantire alle famiglie. Assicurare questo riconoscimento tramite spazi di riflessione e scambio in contesti formativi innovativi non solo stimola l'apprendimento, ma offre anche opportunità di lavorare sui fattori che migliorano il benessere dei professionisti (Bobbo & Ius, 2021; Chianese *et al.*, 2022).

In sintesi, il metodo adottato in P.I.P.P.I. è studiato per potenziare conoscenze e competenze dei partecipanti, incentivare la partecipazione e facilitare esperienze di apprendimento trasformativo in contesti formativi accoglienti, sia in presenza che online. In questo spazio della formazione stanno attualmente entrando non solo i professionisti, ma anche le famiglie, come abbiamo avuto modo di scrivere nell'articolo dedicato agli 'esperti per esperienza' in questo *Symposium*, come anche gli studenti universitari, a dire di una storia e di un impegno graduale, che via via, negli anni, approfondisce e ricerca strategie di azione, sempre più partecipative, focalizza la propria intenzionalità collettiva nel costruire circolarità dinamica tra le teorie e le pratiche, grazie alle possibilità di connessione garantite dalla formazione nei suoi diversi contesti e nella pluralità delle sue determinazioni. In sintesi, la formazione che non conforma, ma trasforma, è riconosciuta e praticata nella nostra esperienza di implementazione come leva insostituibile nel generare innovazione continua, autonomia e cambiamento dei singoli, delle famiglie, delle organizzazioni, dei sistemi e del rapporto fra questi.

BIBLIOGRAFIA

Bertolini, P. & Caronia, L. (1993), *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Scandicci: La Nuova Italia.

- Bobbo, N. & Ius, M. (2021), *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*, Padova: Padova University Press. <https://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382833>
- Cabassa, L.J. (2016), “Implementation Science: Why It Matters for the Future of Social Work”, in *Journal of Social Work Education*, vol. 52, sup. 1, S38-S50.
- Castoldi, M. (2020), *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Roma: Carocci.
- Chandra, P., Tomitsch, M. & Large, M. (2021), “Innovation education programs: a review of definitions, pedagogy frameworks and evaluation measures”, in *European Journal of Innovation Management*, vol. 24, n. 4, pp. 1268-1291.
- Chaskin, R.J. (2001), “Building Community Capacity: A Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community Initiative”, in *Urban Affairs Review*, vol. 36, n. 3, pp. 291-323.
- Chaskin, R.J. (2008), “Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action”, in *Child Care in Practice*, vol. 14, n. 1, pp. 65-74.
- Chianese, G., Ius, M. & Cornacchia, M. (2022), “Promoting sustainable workplace and wellbeing through innovative educational practices”, in J. Fombona Cadavieco & R. Navas Sanz (eds.), *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion*, Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 85-87.
- Dewey, J. (1929), *Experience and nature*, London: Allen & Unwin.
- Dewey, J. (2014), *Esperienza ed educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Eco, U. (1962), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano: Bompiani.
- Engeström, Y. (2014), *Learning by expanding* (second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Fixsen, D.L., Van Dyke, M.K. & Blase, K.A. (2019), *Science and implementation*, Chapel Hill, NC: Active Implementation Research Network.
- Infantino, A. (2022), “La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico”, in M. Fiorucci & E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 353-356.
- Ius, M. (2020), *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Padova: Padova University Press.
- Ius, M. (2025), “The training of trainers as a way to share sense and sensibility in the programme P.I.P.P.I.”, in E. Marthinsen, B. Featherstone & S. Serbati (eds.), *Sense & sensibility in social work with Families and Children*, Bristol: The Bristol University Press, pp. 155-172.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lacharité, C., Balsells, M.A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M. & Chamberland, C. (2022), “Protection de l'enfance et participation des familles. Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles”, in D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois & C. Cyr, *La maltraitance: Perspective développementale et écologique-transactionnelle*, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 341-364.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J., & Taylor, E. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights From Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma: Carocci.
- Milani, P. (2020), “L’interdipendenza tra ricerca, formazione, azione e politiche: sfide, pertinenza sociale e trasformazione delle pratiche di ricerca con le famiglie”, in *Annuario La Famiglia*, vol. 54, n. 264, pp. 140-152.
- Milani, P. (2022a), “Il modello logico e il sistema di supporto di P.I.P.P.I., Sezione 02”, in P. Milani (a cura di), *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione – LEPS Prevenzione dell’allontanamento familiare*, Padova: Padova University Press, pp. 5-91.
- Milani, P. (a cura di) (2022b), *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione – LEPS Prevenzione dell’allontanamento familiare*, Padova: Padova University Press.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017), *Linee di indirizzo nazionali. L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma: MLPS.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall’esperienza*, Roma: Carocci.
- OCDE (2013), *Innovative learning environments*, Paris: OCDE Publishing.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S. & Castellano, A. (1992), *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Serbati, S. (2021). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l’educatore*, Roma: Carocci.
- Serbati S., Rizzo F. (2023), “Una comunità di pratiche: esperienze di pratica riflessiva nella formazione continua di P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione” in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, vol. 20, n. 43, pp. 384-400.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio.
- Yliruka, L. (2012), *The Mirror method*, in *Social Work and Social Sciences Review*, vol. 15, n. 2, pp. 9-37.
- Yliruka, L. (2020), “Teaching practice research through partnership with field educators, social work communities and university”, in L. Joubert & M. Weber (eds.), *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research*, New York: Routledge, pp. 231-242.