

**Il progetto**  
**«Io sto bene qui... in montagna»**

# UN SISTEMA EDUCATIVO TERRITORIALE PER L'ETÀ «ZEROSEI»

A cura di  
Giovanni Borgarello  
Giorgio Salza  
Monica De Luca





# **UN SISTEMA EDUCATIVO TERRITORIALE PER L'ETÀ «ZEROSEI»**

**Il progetto  
«Io sto bene qui... in montagna»**

*A cura di*

Giovanni Borgarello  
Giorgio Salza  
Monica De Luca

**animazione  
sociale**  
RIVISTA DEGLI  
OPERATORI  
SOCIALI

## I SUPPLEMENTI DI ANIMAZIONE SOCIALE

I supplementi di Animazione Sociale ospitano riflessioni nate dai cantieri del lavoro sociale, educativo, di cura. Promossi da realtà che si riconoscono nella rete della rivista Animazione Sociale, mirano a socializzare apprendimenti e conoscenze sviluppate in percorsi di lavoro professionale sul campo.

### IL VOLUME

Il volume raccoglie le elaborazioni alla base del progetto «Io sto bene qui... in montagna» documentandone azioni ed esiti. Il progetto, finanziato dall'Impresa sociale «Con i Bambini», si è svolto in Val Pellice (To) con la finalità di costruire/consolidare un sistema integrato di educazione grazie all'attivazione e al coinvolgimento della «comunità educante».

### LE AUTRICI E GLI AUTORI

**Caterina Barioglio** e **Daniele Campobenedetto**: ricercatori in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura e Design (DAD) del Politecnico di Torino, membri del Centro di ricerca interdisciplinare Future Urban Legacy Lab (FULL)

**Giovanni Borgarello**: psicopedagogo, assessore Istruzione e Politiche sociali Comune di Torre Pellice  
**Andrea Crocetta**: biologo, ecologo, specializzato in ingegneria ambientale

**Monica De Luca**: psicologa di comunità, Studio AnalisiPsicoSociologica (APS) di Milano

**Aldo Garbarini**: vicepresidente del Gruppo nazionale Nidi e Infanzia, già direttore dei Servizi educativi e culturali del Comune di Torino

**Mara Grasso**: sociologa - DoRS Regione Piemonte - ASL TO3

**Elisa Jouvonal**: psicopedagoga e coordinatrice pedagogica del progetto «Io sto bene qui... in montagna»

**Raffaele Mantegazza**: docente di Scienze pedagogiche presso l'Università di Milano-Bicocca

**Claudio Mastello**: ruolo direttivo, Area Edilizia pubblica, Comune di Torino

**Roberto Maurizio**: pedagogista, collaboratore della Fondazione Compagnia di San Paolo di Torino, docente a chiamata presso l'Università Salesiana di Torino e Venezia

**Alessandro Migliardi**: sociologo - DoRS Regione Piemonte e Servizio Sovrazonale di Epidemiologia - ASLTO3

**Massimiliana Peis**: assistente sociale del C.I.S.S. di Pinerolo, referente del territorio del Comune di Torre Pellice

**Ennio Ripamonti**: psicosociologo, presidente della società di consulenza Metodi, docente alla SUPSI di Lugano e all'Università Cattolica di Milano

**Giorgio Salza**: project manager del progetto «Io sto bene qui... in montagna»

**Claudio Tortone**: medico di sanità pubblica - DoRS Regione Piemonte - ASL TO3

**Francesca Linda Zaninelli**: docente associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Milano-Bicocca

**Paola Zonca**: docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Torino



Fondazione  
Compagnia  
di San Paolo



Immagine di copertina: per gentile concessione di **Mario Fina**, graphic designer

Supplemento al numero 368/2023 di Animazione Sociale | Direttore responsabile: Roberto Camarlinghi.  
Registrato al Tribunale di Torino il 12.1.1988 nr. 3874. Iscrizione Roc. n. 37699

Animazione Sociale - Gruppo Abele Periodici Impresa Sociale Srl - corso Trapani 95 - 10141 Torino

Redazione: 011 3841048 - e-mail: animazionesociale@gruppoabele.org.

Ufficio Abbonamenti: 011 3841046 - e-mail: abbonamenti@gruppoabele.org; www.animazionesociale.it

Progetto grafico e impaginazione: Animazione Sociale. Stampa 4GRAF, febbraio 2024

# Sommarìo

- 5 **INTRODUZIONE**  
 Costruire un sistema integrato di educazione e istruzione «zerosei»  
 in un'area montana  
*Le ipotesi del progetto «lo sto bene qui... in montagna»*  
 Giovanni Borgarello
- 19 **PARTE PRIMA**  
**L'ottica della comunità educante**  
*L'evoluzione dei servizi educativi per l'infanzia*
- 20 **La nascita del sistema educativo integrato «zerosei» in Italia**  
*Una rivoluzione culturale*  
 Aldo Garbarini
- 26 **A quale bambina e bambino pensiamo nel sistema zerosei anni?**  
*Se la bussola dei diritti orienta lo sguardo sulle infanzie*  
 Francesca Linda Zaninelli
- 37 **PARTE SECONDA**  
**La costruzione di un sistema educativo territoriale**  
*Il racconto delle azioni del progetto «lo sto bene qui... in montagna»*
- 38 **«lo sto bene qui... in montagna»: un percorso di ricerca-azione**  
*Le azioni di ricerca-azione e monitoraggio come costruzione di significati condivisi*  
 Monica De Luca
- 43 **Ogni anno riflettori accesi sull'importanza dell'infanzia per la comunità**  
*La Festa dell'Infanzia del Comune di Torre Pellice (To)*  
 Giovanni Borgarello
- 48 **Lo sportello pedagogico: uno strumento per sostenere le famiglie**  
*Se il «mestiere» di genitore non prevede corsi di formazione*  
 Elisa Jouvenal
- 52 **Facilitare l'interlocuzione tra scuola e famiglie migranti**  
*L'azione di mediazione culturale nel progetto «lo sto bene qui... in montagna»*  
 Intervista a Massimiliana Peis a cura di Monica De Luca
- 58 **Pensarsi come sistema educativo territoriale: una sfida ancora irrisolta?**  
*Co-progettare percorsi di continuità pedagogica e organizzativa tra gli attori del sistema educativo «zerosei»*  
 Giorgio Salza
- 63 **Se l'asilo nido diventa un eco-nido**  
*La ristrutturazione dell'asilo nido comunale di Torre Pellice*  
 Claudio Mastellotto

#### **4** Un sistema educativo territoriale per l'età «zerosei»

- 65 **Assumere il tema ecologico nei servizi educativi per l'infanzia**  
*Il caso dei pannolini lavabili*  
Intervista ad Andrea Crocetta a cura di Giorgio Salza
- 69 **La valutazione di impatto come empowerment della comunità educante**  
*C'è comunità educante dove c'è un insieme di soggetti in continuo apprendimento*  
Claudio Tortone, Mara Grasso, Alessandro Migliardi
- 85 **PARTE TERZA**  
**Per una attenzione sempre maggiore ai diritti delle bambine e dei bambini**  
*Domande, apprendimenti, indicazioni per proseguire il cammino*
- 86 **L'attivazione di reti educative e la governance dei legami deboli**  
*10 attenzioni per attivare collaborazioni educative nei territori*  
Ennio Ripamonti
- 94 **Trasformare gli spazi fisici (educativi e scolastici) in spazi per l'apprendimento**  
*Come rigenerare le infrastrutture scolastiche per rafforzare il ruolo della scuola sui territori*  
Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto
- 99 **Costruire la fiducia tra famiglie e servizi**  
*Quattro attenzioni dei servizi verso le famiglie*  
Raffaele Mantegazza
- 107 **Quando un servizio educativo si può definire di qualità?**  
*La qualità nei servizi per l'infanzia: un processo continuo, relazionale e condiviso*  
Paola Zonca
- 116 **Riflessività e valutazione nei e sui percorsi progettuali in ambito zerosei**  
*Un percorso di scrittura collettiva di raccomandazioni sull'agire educativo e sociale*  
Roberto Maurizio

## Introduzione

# Costruire un sistema integrato di educazione e istruzione «zerosei» in un'area montana

Le ipotesi del progetto «Io sto bene qui... in montagna»

Giovanni Borgarello

«Nessuno costruisce senso da solo»  
Karl Weick

**È** all'ordine del giorno la costruzione di sistemi «zerosei» a livello locale, regionale e nazionale, come previsto dalla legge 65/2017 e confermato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato «zerosei»* (2021) e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022). Le Regioni li stanno promuovendo, alcune sono più avanti, altre meno. In Piemonte è stata recentemente approvata la legge 30 del 3 novembre 2023 «Disciplina dei servizi educativi per l'infanzia e disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni» e la Regione ha avviato la costituzione dei Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT).

In ogni caso siamo immersi in una transizione complessa che durerà anni e che, si spera, porterà a garantire a tutti i bambini e le bambine in età zerosei, in Italia, l'accesso a servizi educativi di qualità.

## La costruzione di sistemi zerosei anni richiede l'attivazione di una comunità educante

La tesi che intendo sostenere, e che è stata una delle ipotesi fondamentali del progetto «Io sto bene qui... in montagna», caso studio di questa pubblicazione, è che la costruzione di sistemi zerosei richiede l'attivazione di una «comunità educante» durevole nel tempo, ma, ancor più, rappresenta l'occasione e un buon terreno per costruire *tout court* comunità locali.

Questa costruzione, infatti, coinvolge una parte significativa dei soggetti ter-

ritoriali – famiglie, servizi, amministrazioni pubbliche, educatori e insegnanti, associazioni, ecc. – e richiama un aspetto fondamentale per la sopravvivenza stessa dei territori, in particolare quelli di montagna: riuscire a fare un investimento strategico sull'infanzia e sulle giovani generazioni, senza il quale nessun territorio può pensare di avere un futuro. Inoltre, è nei primi mille giorni di vita che si formano le competenze cognitive e socio-relazionali di ciascun individuo e, anche, si consolidano le diseguaglianze, per cui promuovere opportunità educative di qualità in questa fascia d'età è fondamentale per prevenirle, sviluppando azioni precoci di contrasto (Capra, 2021; Tamburlini, 2023).

### *Essere/fare comunità è l'esito di un processo*

L'ipotesi su cui abbiamo lavorato è che *essere/fare comunità non è un dato di partenza*, qualcosa di acquisito, *ma richiede lavoro e cura*, la messa in atto di dispositivi metodologici e organizzativi.

Non possiamo dare per scontato che quelle che chiamiamo o evochiamo come «comunità», ad esempio le comunità locali, che sono la condizione per il costituirsi di «comunità educanti», lo siano per davvero. Siamo, infatti, immersi in dinamiche di frammentazione.

Sono in atto nel tessuto sociale sfilacciamenti di ogni tipo – trasformazioni nella composizione delle famiglie, trasformazioni nella organizzazione del lavoro, distanza crescente tra istituzioni e cittadini, precariato giovanile, invecchiamento demografico, affermarsi di modi di pensare e vivere individualistici, l'«io» che prevale sul «noi», ecc. (Bauman, 2001, 2002; Benasayag, Schmit, 2013; Ceruti, 2018; Morin, 2012; Pellegrino, 2019; Touraine, 1998) – che producono un aumento della complessità e una riduzione alle diverse scale della capacità di dare risposte coerenti e condivise. Dinamiche che si sono ulteriormente accentuate in questo lungo periodo di crisi, economica prima, sanitaria poi.

Come dice Aldo Bonomi (2023): «La parola comunità e l'agire comunitario, oggi, se non sono usati come stereotipi inventati contro l'altro da sé, non sono altro che il denominare un'assenza, qualcosa che non c'è».

### *Le criticità comuni alle aree montane e interne*

Anche il progetto «Io sto bene qui... in montagna», prendendo le mosse da una analisi della situazione territoriale, per individuare bisogni e obiettivi, si è dovuto confrontare con una situazione di sfilacciamento, caratterizzata da numerose criticità, per altro comuni a tutte le aree montane e interne:

- *spopolamento e invecchiamento demografico*. Le aree di montagna sono caratterizzate da un forte invecchiamento della popolazione, dovuto all'intreccio di bassa natalità e di esodo dei giovani verso altri territori per motivi di studio e di lavoro, compensato solo in parte dall'arrivo di nuovi abitanti (i migranti sono



attualmente circa il 10% della popolazione). L'invecchiamento incide sui livelli di dinamismo e di innovazione dell'intero sistema socio-economico locale;

- *impatto della crisi economica, crescita della povertà*: più famiglie in situazione di disagio economico, minori risorse pubbliche disponibili;
- *problema d'accesso ai servizi*, nel nostro caso ai servizi zerosei, dovuto a una molteplicità di cause: costi, distanze e condizioni di mobilità, orari di vita e di lavoro. Le famiglie dei migranti (12,86 % dei bambini zerosei) per motivi economici, ma anche culturali, tendono a non fruire dei servizi;
- *un certo depauperamento istituzionale*: chiusura delle Comunità montane e della Provincia di Torino, che rappresentavano un punto fermo per le aree di montagna, de-potenziamento dei Consigli comunali, servizi sanitari e sociali più distanti a seguito dell'accorpamento ASL e dei Consorzi socio-assistenziali;
- *offerta di servizi non sufficiente*: nel 2017 quando è stato avviato il progetto erano presenti sul territorio (la Val Pellice comprende 9 Comuni, con una popolazione complessiva di 23.000 abitanti, di cui circa 1.200 minori zerosei): 1 nido pubblico, 4 servizi privati, 1 nido in concessione. In questo contesto solo 89 bambini fruivano del servizio nido (11,66%), mentre più del 90% dei bambini in fascia d'età 3-6 anni frequentava la scuola dell'infanzia;
- *iniziative slegate*, frammentate, e isolamento delle persone e delle organizzazioni;
- *comunicazione non sufficiente né efficace* tra famiglie e servizi e delle famiglie tra loro.

Per tutte queste ragioni anche il territorio di riferimento (la Val Pellice), pur essendo conosciuto in ambito regionale e nazionale come un territorio molto coeso, vivace e ricco di iniziative, si è trovato e si trova di fronte alla necessità di *attivare processi di costruzione comunitaria intorno all'obiettivo di valorizzare l'infanzia* come elemento strategico per il suo sviluppo.

## Problematizzare il concetto di «comunità»

Una comunità non è una semplice somma di soggetti, e nemmeno un insieme di soggetti che interagiscono in qualsiasi modo, ma si compone di soggetti che condividono qualcosa, che hanno qualcosa in comune, che portano avanti insieme percorsi e progetti.

### *Quando si può parlare di «comunità territoriale»*

Per creare comunità servono dialoghi tra persone e organizzazioni, un lavoro paziente di tessitura di legami. Dovremmo assumere, come dice Hannah Arendt (1958), un'idea della *polis* come dialogo continuo tra i cittadini intorno a problemi e beni comuni:

È il costante scambio di parole che può unire i cittadini nella polis... il dialogo (a differenza del colloquio intimo in cui gli amici parlano di sé stessi), per quanto intriso del piacere per la presenza dell'amico, si occupa del mondo comune, che rimane «inumano» in un senso del tutto letterale finché delle persone non ne fanno costantemente argomento di discorso tra loro...

Si può, dunque, parlare di *comunità territoriale* quando un insieme di soggetti che abitano un dato territorio condividono rappresentazioni circa il senso, i problemi, gli obiettivi di cui si vogliono occupare, ma anche circa la metodologia e le regole del gioco, ovvero il modo in cui vogliono occuparsene. Inoltre, si può parlare di comunità quando questi soggetti apprendono dall'esperienza, imparano a imparare, ovvero quando apprendono collettivamente. E, naturalmente, quando sviluppano azioni insieme, sviluppando co-progettazione.

A proposito di «costruire rappresentazioni comuni» prendiamo, ad esempio, il caso di un territorio che voglia avere una visione condivisa circa i problemi di cui si vuole occupare. Bisogna ricordarsi che un problema non esiste di per sé, ma è una costruzione cognitiva, individuale e sociale (Olivetti Manoukian, 2006):

I problemi hanno bisogno di essere pensati per esistere (...). È necessario che qualcuno si rappresenti una concatenazione di elementi, di eventi, di ipotesi causali, all'interno di un quadro che le dia un senso e la etichetti per l'appunto come un problema.

Costruire un problema è un processo, richiede un lavoro e questo lavoro è sempre un lavoro sociale. In generale, apprendere è un processo non solo individuale, ma collettivo. Non solo per il fatto che si apprende sempre e comunque all'interno di relazioni e grazie alle relazioni (Siegel, 2021) o per il fatto che ciascuno per apprendere ha bisogno degli altri e di un contesto – si apprende sempre per «interposto discorso» diceva Galilei nel *Dialogo sopra i massimi sistemi* – ma soprattutto perché certi apprendimenti o sono collettivi e mettono capo a trasformazioni collettive (delle comunità/società, delle organizzazioni, dei territori) oppure non sono, non si producono o sono illusori ed effimeri.

### *Le azioni con cui si è cercato di costruire comunità*

Nel progetto «Io sto bene qui... in montagna» è stata disegnata una *organizzazione temporanea*<sup>(1)</sup> e sono state sviluppate azioni per costruire comunità, discusse nei diversi capitoli di questo volume:

- una cabina di regia, composta dai promotori del progetto, che si è avvalsa di una struttura tecnica (supporto alla facilitazione di processo, referenti pedago-

---

1 | Le «organizzazioni territoriali temporanee» sono organizzazioni che incrociano quelle esistenti, formali e informali, e interagiscono con esse. Sono costituite da differenti attori sociali e istituzionali, ma non per sostituirli o integrarli stabilmente. Organizzazioni alle quali sono affidati compiti in modo più meno diretto connessi allo sviluppo integrato sostenibile e partecipato di un territorio (Zobel, 2004; Borgarello, Dansero, De Matteis et al., 2007).

gici e organizzativi, segretariato, supporto alla comunicazione);

- operazioni di ascolto attraverso focus group e questionari con momenti di restituzione e riflessione;
- laboratori di comunità secondo la metodologia Laverack;
- gruppi di lavoro su questioni specifiche;
- momenti di progettazione comune, come nel caso della «Festa dell'Infanzia» (di cui parliamo in un altro articolo) o dei servizi di mediazione culturale.

Sono stati in questo modo coinvolti diversi soggetti: famiglie (con particolare attenzione all'inclusione delle situazioni di fragilità, di chi non ha voce, di chi è in genere lontano dalle proposte provenienti dalle istituzioni), amministrazioni pubbliche e istituzioni, educatori e operatori, associazioni. Si è formato una sorta di *territorio in miniatura*, volendo indicare con questa espressione un gruppo costituito da soggetti operanti sul territorio, portatori di punti di vista diversi, che viene assunto in una logica olistica come rappresentativo del territorio in generale, dal momento che la partecipazione di «tutti» non è possibile (Zobel, 2007).

La pandemia ha rischiato di interrompere questo percorso e vanificare gli sforzi, spezzando le relazioni e consegnando ciascuno alle proprie solitudini. Il progetto si è così dovuto rimodulare inventando soluzioni originali, ad esempio organizzando attività di nido online e gestendo sempre online lo sportello di supporto educativo ai genitori, già attivo in presenza negli anni precedenti.

## A quale idea di territorio fare riferimento?

Sistemi territoriali e comunità: sono termini e realtà equivalenti? L'idea di territorio proposta dagli studi territorialisti è in sintonia con l'idea di comunità finora accennata.

### *Il territorio come organismo vivente e attore locale collettivo*

Per Alberto Magnaghi (2020) il territorio va inteso:

come prodotto storico dei processi di co-evoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente, natura e cultura e, quindi, come esito della trasformazione dell'ambiente a opera di successivi e stratificati cicli di civilizzazione. Un organismo vivente ad alta complessità, un neoecosistema in continua trasformazione, prodotto dall'incontro tra eventi culturali e natura, composto da luoghi (o regioni o ambienti insediativi) dotati di identità, storia, carattere, struttura di lungo periodo, che formano i «tipi» e le individualità territoriali e urbane.

In sintonia con questo approccio è il modello SLOT (sigla che sta per «sistema locale territoriale»), messo a punto da alcune università italiane, che interpreta

il territorio come un attore locale collettivo (De Matteis, Governa, 2005).

Uno SLOT consiste in una *rete di soggetti che hanno una progettualità comune*, capace di mettere in valore le risorse locali e di elaborare soluzioni originali ai problemi e, così facendo, produrre «valore aggiunto territoriale».

È un modello interessante perché sottolinea l'importanza delle relazioni interne ed esterne al sistema locale, nonché il fatto che i processi territoriali coincidono con processi di apprendimento da parte degli attori locali.

I territori, tipicamente sistemi a legame debole, dove le interazioni non sono obbligatorie, i rapporti non sono gerarchici e il cui funzionamento, quindi, dipende da accordi cognitivi, emotivi e operativi, possono essere visti come *learning organization*.

### *Verso forme strutturate e durevoli di lavoro territoriale e comunitario*

Durante lo sviluppo del progetto «Io sto bene qui... in montagna», anche quando non direttamente prodotti dal progetto stesso, ma nel contesto di una riflessione da esso innescata, così come a seguito di evoluzioni del quadro normativo, sono maturati «esiti inattesi», che ne rappresentano l'aspetto generativo:

- *arricchimento dei servizi operanti sul territorio e potenziamento dell'offerta formativa*: nuovi nidi, in particolare un nido in un piccolo comune montano, i servizi estivi zerosei, la nascita di un Centro famiglie. Come indicato dalla Regione stessa:

I Centri per le famiglie sono servizi istituiti dalla Regione Piemonte per affiancare le famiglie nel loro ruolo educativo, sociale e di cura in tutti i passaggi evolutivi del ciclo di vita, sostenendo in particolare la genitorialità a fronte di eventi critici inaspettati. Sono realizzati dai Comuni o dai Consorzi socio-assistenziali, in raccordo con i consultori familiari, con lo scopo di fornire informazioni e favorire iniziative sociali di mutuo aiuto, in collegamento e raccordo con gli enti gestori delle funzioni socio-assistenziali. Forniscono informazioni, consulenza e servizi, per sostenere le famiglie, sia nella formulazione del proprio fabbisogno sia nella ricerca della risposta più adeguata, attraverso la rete dei servizi territoriali;

- *idee per migliorare aspetti del sistema integrato*, in particolare relativi ai rapporti tra le famiglie e tra queste e i servizi e le istituzioni: ad esempio, la proposta di una piattaforma dedicata all'informazione dei genitori <sup>(2)</sup> o l'idea di realizzare

2 | È emersa dai momenti di riflessione con i genitori l'idea di realizzare una piattaforma «aggregativa» dedicata all'infanzia ad uso soprattutto delle famiglie, ma più in generale di tutti i soggetti che a diverso titolo si occupano di infanzia sul territorio, con cui si intende dotare la comunità di uno strumento di aggregazione della comunicazione che famiglie, associazioni, enti e agenzie educative di propria iniziativa già producono, diffondendo tramite web i loro contenuti, le loro metodologie e orientamenti di intervento. Un sistema di accreditamento semplice metterà in grado ciascun soggetto territoriale – formale e informale – di accedere alla piattaforma che in forma automatica «va in cerca», sul web e sui social, delle informazioni circa appuntamenti, offerte e proposte che siano indicizzate secondo un sistema di tag predefinito. Il «motore di ricerca» raccoglie tutte queste informazioni e le formatta in modo omogeneo riproducendole su un unico portale, indipendentemente dall'origine (purché accreditata): un post su Facebook o su Instagram, una news di un sito web, un video youtube o non importa la fonte (entro un elenco definito chiaro, ma che può essere molto esteso).

All'interno di questo portale verranno integrati altri strumenti, di tipo attivo, come blog, chat, strumenti per il caricamento video, strumenti per video meeting, ecc.

una informativa in otto lingue per facilitare la fruizione dei servizi scolastici da parte dei «nuovi abitanti»;

- *la nascita e il consolidarsi di un Patto educativo di comunità (PEC)*, che desse forma a una alleanza permanente tra territorio, scuole e altre agenzie formative, che ha attivato come sua articolazione un Tavolo dedicato allo zeroesei;
- *la nascita di un Coordinamento pedagogico territoriale.*

Possiamo dire che oggi il sistema integrato non è solo un'ipotesi, ma è dotato di strumenti efficaci, anche se ancora molto lavoro resta da fare.

## Alle agenzie educative serve una comunità educante

Le agenzie educative – nidi e altri servizi zeroetre, scuola, università, formazione professionale – non ce la possono fare ad affrontare da sole problematiche e obiettivi complessi quali il contrasto al disagio e alla povertà educativa o, ancora, il successo formativo territoriale o l'accompagnamento alla transizione ecologica. Tutte questioni che originano e si sviluppano fuori dai contesti educativi e perciò non possono essere affrontate e risolte solo all'interno di essi, ma richiedono azioni territoriali e l'intervento di molti soggetti.

Alle agenzie educative (servizi zeroetre, scuola, formazione professionale, contesti di educazione non formale) spetta sicuramente un ruolo speciale e specifico di elaborazione culturale ed educativa, ma devono potersi avvalere di un'intera comunità educante sia a livello di area vasta, che a livello locale, per essere/fare sistema, mobilitare risorse e saperi, assicurare flussi culturali. Si tratta di mettere tutto il territorio in dialogo e al servizio dei contesti e dei processi educativi. Serve una alleanza continuativa.

Per questo trovare le forme organizzative e metodologiche per «dare gambe» a questa alleanza costituisce un importante ambito di sperimentazione sia per le agenzie educative che per i territori.

### *I Patti educativi territoriali*

In questa ottica i Patti educativi di comunità (PEC) rappresentano una significativa modalità per *organizzare e sviluppare nel tempo l'alleanza tra scuole e territorio*. I PEC, introdotti dal MIUR durante il periodo pandemico con il «Piano scuola 2020-2021 – Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le istituzioni del sistema nazionale di istruzione per l'anno scolastico 2020/2021», con lo scopo di raccogliere intorno alle scuole tutte le energie territoriali per supportarle nella fase di riapertura dopo il lockdown, sono stati intesi per lo più come accordi tra scuola e soggetti territoriali incentrati su singoli progetti finalizzati a risolvere alcuni problemi nella fase di emergenza.

In realtà hanno alle spalle una lunga e importante storia di elaborazione pedagogica (De Bartolomeis, 1983; Frabboni, 1980; Frabboni e Guerra, 1991; Semeraro, 1992; la Città educativa promossa a Torino da Fiorenzo Alfieri; Tonucci e la Città delle bambine e dei bambini, 2015; Malaguzzi e le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, ecc.) che continua tutt'oggi con una pluralità di contributi maturati in contesti diversi <sup>(3)</sup>.

Parlare di sistemi educativi territoriali, di comunità educante, di patti e alleanze tra scuola e territorio si fonda sulla consapevolezza che *il successo formativo e la promozione della qualità degli interventi educativi* non possono essere perseguiti da un solo soggetto, per quanto rilevante, come ad esempio la scuola, ma *richiedono il convergere di risorse, intelligenze, relazioni, azioni*: richiedono per l'appunto sistemi integrati e alleanze. A partire dal riconoscimento da parte di tutti del fatto che le scuole e l'educazione sono un bene comune essenziale delle comunità territoriali.

In questo senso i PEC possono essere pensati e rilanciati come un luogo permanente di dialogo ed elaborazione condivisa tra la scuola, altre agenzie educative e il territorio. Questa evoluzione, da organizzazioni temporanee e concentrate su singoli obiettivi a organizzazioni continuative nel tempo per trattare questioni complesse, è confermata da studi e ricerche svolte in Italia.

Sintetizzando, si può dire che un PEC per funzionare deve essere caratterizzato da un *orizzonte di senso* (ad esempio, sostenere il successo formativo di tutte le bambine e di tutti i bambini, il contrasto alla povertà educativa e alle diseguaglianze, la transizione ecologica, la costruzione di economie e società sostenibili); deve individuare *impegni e azioni concrete* (innanzitutto far convergere, integrare e mettere a sistema le progettualità già in atto); caratterizzarsi per *apertura* (i processi sociali e culturali non sono mai avviati da tutti, ma da coloro che «ci stanno» e che si riconoscono come interlocutori; si tratta allora, nel tempo, di ampliare e approfondire la partecipazione al Patto: nuovi soggetti, nuove iniziative e nuovi progetti).

Proprio in questa direzione è stato avviato il PEC della Val Pellice, che raccoglie una ventina di attori (enti locali, scuole, CISS, ASL, associazioni di diverso tipo e genere, cooperative), oggi in fase di ripensamento, ampliamento e rilancio.

### *I Coordinamenti pedagogici territoriali*

Il decreto legislativo 65 del 13 aprile 2017 «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni» prevede la costituzione

3 | Bertolino, Guerra, 2020; Bertolino, Perazzone, 2017; Borgarello, 2005, 2022 e 2023; Cogliati Dezza (a cura di), 1997 e 2017; Corradini, Fornasa et al., 2003; Del Gobbo, 2021; Ellerani, 2021; Galetto (a cura di), 2020; Genta (a cura di), 2016; Giorda, Puttilli (a cura di), 2011; Guerra, 2020; Lorenzoni, 2014; Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022; Mayer, 2003; Mortari, 2017; Nunnari, 2022 e 2023; Rossi Doria, 2015; Salomone, 2013; Tonucci, 2015 e 2019.

dei Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) da parte dei Comuni e affida alle Regioni il compito di promuoverli d'intesa con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali.

Le successive *Linee pedagogiche nazionali per il sistema integrato «zerosei»* definiscono il Coordinamento pedagogico territoriale come

un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, private, paritarie) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei attraverso il confronto professionale collegiale. Il coordinamento agevola una progettualità coerente, insistendo sulla costruzione di percorsi di continuità verticale, tra servizi educativi e scuole dell'infanzia, anche con attenzione alla costituzione di Poli per l'infanzia, e tra scuole dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione, nonché percorsi di continuità orizzontale, tra servizi educativi e scuole di diversa tipologia e gestione, nonché tra servizi/scuole e territorio.

La Regione Piemonte ha avviato il processo di promozione dei CPT (a oggi sono una trentina i CPT formalmente costituiti) e sostiene il processo sia tramite azioni di rete sia tramite contributi.

Questi CPT sono costituiti tramite accordi tra Comuni e vedono la partecipazione dei referenti pedagogici dei servizi zerotre e dei dirigenti o figure delegate delle istituzioni scolastiche, per quanto riguarda le scuole dell'infanzia.

Ma se il CPT, come detto, costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della *governance* locale del sistema integrato, non può essere però l'unico luogo e strumento di governance del sistema locale zerosei.

Il CPT coinvolge i coordinatori pedagogici, ma non tutti i soggetti che si occupano del sistema zerosei (amministratori pubblici, funzionari, operatori della salute e dei servizi socio-assistenziali, ecc.). Servono luoghi di elaborazione territoriale a cui partecipino tutti gli attori: i Patti educativi di comunità possono costituire tali luoghi, laddove si configurino come luoghi permanenti di dialogo e co-progettazione tra le scuole e i soggetti della comunità educante.

La costituzione dei CPT, della rete regionale dei CPT, del sistema zerosei ai vari livelli è un processo in progress. In questa fase aurorale le domande di fondo sono: cosa deve fare un CPT e come? Come iniziare? Chi deve coinvolgere? Quali gli ostacoli da affrontare?

La questione centrale è il costituirsi di una effettiva comunità di pratica e ricerca: si tratta di costruire rappresentazioni e un quadro di riferimento condivisi. Contano molto i modi di lavorare, che dovrebbero essere caratterizzati da riflessione sulle pratiche e dalla logica di ricerca-azione.

Dal punto di vista organizzativo vanno curate alcune funzioni essenziali e non

solo da parte del Comune capofila: facilitazione dei processi, comunicazione, memoria, formazione, stili e modalità di lavoro partecipativi, valutazione.

Gli «oggetti di lavoro» su cui possono concentrarsi e lavorare i CPT sono molti tra cui: l'integrazione verticale e il curriculum verticale zerosei, il rapporto con le famiglie, le metodologie di osservazione, la progettazione educativa, la strutturazione di ambienti educativi come «terzo educatore» (con attenzione all'outdoor education), ecc.

I modi attraverso cui possono procedere sono: la condivisione di buone pratiche, l'attivazione di percorsi di ricerca-azione sui temi di cui sopra, lo sviluppo di azioni di conoscenza e ascolto, che coinvolgano le famiglie e gli operatori, la co-progettazione di sperimentazioni e azioni condivise da sviluppare nel contesto dei singoli servizi, attivazione di formazione, con la redazione piani annuali e pluriennali, cura nel dialogo e interazione con altri soggetti e servizi, sociali, sanitari, ecc.

La nascita di un CPT non è naturalmente un esito diretto di progetti come «Io sto bene qui... in montagna», ma va colta come una nuova e importante opportunità per consolidare il sistema zerosei e per promuovere qualità educativa: i territori già attrezzati a lavorare insieme, grazie a significative esperienze pregresse, possono cogliere appieno questa opportunità.

## Senza pietre non c'è arco

Concludo con una frase di Italo Calvino tratta da *Le città invisibili*, che possiamo assumere metaforicamente per rendere evidente, da un lato, l'importanza di essere sistema e comunità, con la sua logica e le sue azioni di *lavoro insieme*, e, dall'altro, l'importanza rivestita da ciascun servizio, da ciascun soggetto e da ogni singola esperienza educativa, alla cui vita ciascuno di noi contribuisce, realizzando ambienti ed esperienze educativi in cui i protagonisti reali, le bambine e i bambini, possono crescere e apprendere:

Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

- Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? - chiese 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 mi importa.

Polo risponde: - Senza pietre non c'è arco.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV., *Le scuole da bene pubblico a bene comune. Rapporto 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione*, INDIRE-LABSUS, 2022.

AA.VV., *Accompagnamento zerosei. Orientamenti per azioni sulla prima infanzia*, Fondazione Compagnia di San Paolo, Torino 2022 (documento scaricabile dal sito [www.compagnia-disanpaolo.it](http://www.compagnia-disanpaolo.it))

Arendt H., *Vita activa (1958)*, Bompiani, Milano 2017.

Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A., *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

Bauman Z., *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna 2001.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca della passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.

Bertolino F., Guerra M., *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Edizioni Junior, Parma 2020.

Bertolino F., Perazzone A., *Macroscopio. Sguardi sulla natura tra materia verde e materia grigia*, in Guerra M. (a cura di), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali naturali e artificiali negli apprendimenti dei bambini*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2017.

Bonomi A., *Territorio e politica*, in Bonomi A., Mazzone L., Villiot C., *Geografia, Territorio, Relazioni*, Panerose, Pinerolo 2023.

Borgarello G. (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Regione Umbria/Ministero Ambiente, Perugia 2005.

Borgarello G., Dansero E., De Matteis G., Governa F., Zobel B. et al., *Linee guida per lavorare insieme nei sistemi locali territoriali. Progetto «Promozione della sostenibilità nel Pinerolese. Una ricerca-azione territoriale»*, Euromountain/Provincia di Torino, Torino 2007.

Borgarello G., *I Patti Educativi di Comunità: una alleanza tra Scuola e Territorio*, in «ECO», dicembre 2022.

Borgarello G., *Per una educazione trasformativa. Un quadro di riferimento per le esperienze di educazione alla sostenibilità*, in AA. VV., «E-DYCE: un progetto europeo e un territorio-laboratorio», in «ECO», settembre 2023.

Borgarello G., *Percorsi educativi nelle scuole, lavoro di rete e di comunità, sostenibilità. L'importanza della riflessione e della valutazione*, in «Quaderno XIII Conferenza Scuola del Piemonte», IMPREMIX, Torino 2023.

Borgarello G., *Educazione, Sostenibilità e Territorio. Scuole per una educazione trasformativa e alleanze educative territoriali*, in «ECO», dicembre 2023.

Calvino I., *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1977.

Camarlinghi R., d'Angella F. (a cura di), *Il lavoro sociale in ottica di comunità*, collana «Le Matite di Animazione Sociale», Torino 2023.

Campioni L., Cremaschi F., Garbarini A., Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *Per i prossimi 40 anni, Zeroseiup*, Città di Castello 2021.

Capra P. (a cura di), *Promuovere lo sviluppo del bambino, prevenire le disuguaglianze: interventi efficaci e raccomandazioni*, DORS, 2021 (report scaricabile dal sito [www.dors.it](http://www.dors.it))

Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

Cogliati Dezza V. (a cura di), *Un mondo tutto attaccato*, FrancoAngeli, Milano 1993.

Cogliati Dezza V. (a cura di), *Alla scoperta della green society*, Edizioni Ambiente, Roma 2017.

Corradini L., Fornasa V. et al., *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003.

- D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, collana «i Quaderni di Animazione Sociale», Torino 1999.
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- Del Gobbo G., *Educare alla complessità: un approccio sistemico*, in «ECO», dicembre 2021.
- De Matteis G., Governa F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLOT*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Ellerani P., *Il modello pedagogico-didattico «eco-sistema espansivo» delle scuole*, Armando, Roma 2021.
- Frabboni F., *Scuola e ambiente*, Bruno Mondadori, Milano 1980.
- Frabboni F., Guerra L., *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.
- Galetto C. (a cura di), *Curvatura green. Uno strumento per l'innovazione green delle competenze e dei curricula nel territorio*, IRES Piemonte, 2020.
- Genta R. (a cura di), *Un sistema educativo locale*, Erikson, Trento 2016.
- Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma 2011.
- Guerra M., *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., *La ricerca-azione*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Laverack G., *Salute pubblica. Potere, empowerment e pratica professionale*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2018.
- Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.
- Luisi D., Mattioli C., Zabatino A., *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*, Rapporto di ricerca, Forum Diseguaglianze Diversità, Roma 2021.
- Luongo P., Morniroli A., Rossi Doria M., *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma 2022.
- Magnaghi A., *Il principio territoriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2020.
- Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 1995.
- Mayer M. (a cura di), *Qualità della scuola ed eco-sostenibilità*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- Mortari L., *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Nunnari M. A. (a cura di), *Coordinatori pedagogici e coordinamenti territoriali*, Zeroseiup, Città di Castello 2022.
- Nunnari M. A. (a cura di), *Geografie di una Comunità educante. Sistema educativo zerosei fattore di coesione sociale*, Zeroseiup, Città di Castello 2023.
- Olivetti Manoukian F., *La progettazione sociale possibile*, in «Prospettive sociali e sanitarie» 10/11, 2006.
- Pellegrino V., *Futuri possibili*, Ombre Corte, Verona 2019.
- Rete Educ-Azioni (a cura di), *Documento di sintesi sui Patti Educativi*, Roma 2023.
- Rossi Doria M., *La scuola è mondo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015.
- Salomone M., *La sostenibilità in costruzione. Il ruolo della «green education» nella società verde: essere attori del cambiamento*, Scholè Futuro, Torino 2013.
- Salza G., Borgarello G., *Territories That Learn*, in AA. VV., *Proceedings of the 2° International Conference of the Journal Scuola Democratica «Reiventing Education» (June 2-5 2021)*, Associazione «Per Scuola Democratica» (scaricabile al link <https://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-2/>).
- Semeraro R., *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, FrancoAngeli, Milano 1992.

Siegel D. J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

Tamburlini G., *I bambini in testa*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2023.

Tonucci F., *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Zeroseiup, Città di Castello 2015.

Tonucci F., *Il consiglio dei bambini*, Zeroseiup, Città di Castello 2019.

Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998.

Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino 1993.

Zobel B., *Sviluppo sostenibile e organizzazioni territoriali temporanee*, in Mazzoli G. (a cura di), *Il welfare come leva dello sviluppo locale*, in «Animazione Sociale», suppl. 1, 2004.

Zobel B., *Indicazioni metodologiche a partire da riflessioni e apprendimenti territoriali*, in Borgarello G., Dansero E., De Matteis G., Governa F., Zobel B. et al., *op. cit.*

## RIFERIMENTI NORMATIVI

D. L.vo 65/2017 «Istituzione del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni», <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato «Zerosei»*, 2021, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

MIUR, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022, <https://www.miur.gov.it/L.R. n. 30 del 3 novembre 2023, «Disciplina dei servizi educativi per l'infanzia e disposizioni relative al Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni»>.

Città Metropolitana di Torino, *Agenda per lo sviluppo sostenibile della Città di Torino e del suo Territorio*, [http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/risorse/ambiente/dwd/agenda-metropolitana/WEB\\_agenda\\_sviluppo\\_sostenibile\\_A4\\_MISSIONI.pdf](http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/risorse/ambiente/dwd/agenda-metropolitana/WEB_agenda_sviluppo_sostenibile_A4_MISSIONI.pdf) <http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/ambiente/agenda-metro-svil-sostenibile/azioni-pilota>



# L'ottica della comunità educante

## L'evoluzione dei servizi educativi per l'infanzia



# La nascita del sistema educativo integrato «zerosei» in Italia

Una rivoluzione culturale

Aldo Garbarini

**P**er comprendere appieno la portata innovativa del sistema integrato dell'educazione e dell'istruzione 0-6 anni, così come oggi codificato a livello normativo <sup>(1)</sup>, conviene rivolgere per un attimo lo sguardo al passato attraverso una breve raccolta delle date e degli avvenimenti più importanti nello sviluppo di un sistema educativo integrato «zerosei» in Italia.

## Alcuni cenni storici

La rivoluzione culturale di cui tratteremo si innesca a partire da quelle donne che, dopo la liberazione dell'Italia dall'occupazione nazifascista nel 1945, riconoscono nei bambini e nelle bambine i soggetti più fragili che avevano subito gli effetti della seconda guerra mondiale e per questo motivo si impegnano per far nascere i cosiddetti «asili del popolo» e «scuole materne», primo pilastro fondamentale nella creazione di un percorso rivolto alla prima infanzia nel nostro Paese. Fra queste ricordiamo Adriana Lodi, assessora bolognese che nel 1969 sostiene l'apertura del primo asilo nido d'Italia sul modello dei nidi scandinavi, con questo superando il modello ONMI (Opera nazionale maternità e infanzia, istituita nel 1925 durante il fascismo), fino ad allora imperante.

È dunque a partire dalla fine degli anni '60 del secolo scorso che nascono *i primi servizi pubblici rivolti ai bambini sotto i tre anni* con una forte attenzione, in quel contesto sociale ed economico, ai temi legati alla conciliazione tra l'impegno della cura dei più piccoli e la partecipazione delle donne al mondo del lavoro. Fra le date che segnano momenti di svolta nel sistema di educazione dei bambini riportiamo la nascita della scuola materna statale nel 1968 e la legge che nel 1971 sancisce che l'assistenza negli asili-nido ai bambini di età fino

---

1 | In base al Decreto legislativo 65 del 2017, il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni garantisce a tutte le bambine e i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

a 3 anni costituisce un servizio sociale di interesse pubblico nel quadro di una politica per la famiglia.

È da sottolineare che si tratta di un decennio di forte impianto riformatore a livello del sistema familiare, dei diritti individuali e dei lavoratori: il divorzio è legalmente riconosciuto nel dicembre 1970, la riforma del diritto di famiglia è del 1975, la legge che regola l'interruzione di gravidanza risale al maggio 1978, a dicembre dello stesso anno viene istituito il Servizio sanitario nazionale, è del 1970 lo Statuto dei lavoratori; inoltre non possiamo dimenticare che sono di questo decennio i decreti delegati sulla democrazia nella scuola e l'istituzione del tempo pieno. Tali richiami sono necessari per rappresentare che i processi di cui stiamo parlando giungono a conclusione di un momento storico caratterizzato da forti dinamiche sociali e cambiamenti culturali e di sistema.

## L'evoluzione del pensiero pedagogico e dei servizi educativi

Questo contesto ha determinato, secondo il parere di chi scrive, sin dall'istituzione dei nidi, un'attenzione all'educazione della prima infanzia comunque innovativa, che coniugasse la risposta ai bisogni delle famiglie con un servizio attento e inserito nella vita sociale e culturale del territorio. Da qui, per esempio, la ricerca di un rapporto degli asili nido con le famiglie e il territorio attraverso quel particolare indirizzo di gestione sociale dei servizi, che vedesse innanzitutto le famiglie come soggetti attivi nella loro gestione.

È anche da considerare che i servizi zero-tre anni nascono in un contesto scientifico ampiamente ancora da esplorare e verificare: al momento della loro istituzione non erano ancora presenti indicazioni pedagogiche strutturate, quindi diventa peculiare della dimensione educativa *l'incontro tra ricercatori e operatori dell'asilo nido*, in uno sforzo comune di osservazione e interpretazione dei comportamenti, delle attività e dei bisogni espressi, al fine di elaborare le possibili risposte da dare a bambini e famiglie. È proprio grazie anche alle esperienze e prassi educative maturate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che il pensiero pedagogico italiano ha ampiamente contribuito in questi decenni all'elaborazione dei documenti europei e allo sviluppo delle leggi nazionali e regionali in materia.

Anche la riflessione sulle forme di erogazione di servizi educativi si è andata evolvendo negli anni: è del 1997 la legge 285, approvata con l'obiettivo di promuovere progetti, per i bambini da zero a tre anni, dotati di caratteristiche «innovative e sperimentali», allargando le possibilità di gestione a organizzazioni di famiglie, associazioni o cooperative.

## Le normative attuali

Queste sono le premesse, operative e di riflessione teorica, che hanno permesso di formare quell'*orizzonte educativo* che ha posto le basi per la formazione di un vero sistema integrato. Oggi, ai sensi della legge 107/2015 e del D.LGS. 65/2017, attuativo della stessa, abbiamo riconosciuto l'istituzione del *sistema integrato di educazione e di istruzione* dalla nascita ai sei anni e con esso il carattere educativo di tutti i luoghi che accolgono i bambini di quest'età, a complemento e interazione con l'azione educativa del genitore. Tali norme si fondano a partire dal rispetto dei diritti dei bambini e delle bambine, così come sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989.

Il «salto» culturale strategico e operativo è notevole: è infatti sancito il diritto ad un processo educativo di qualità per tutti i bambini e le bambine, come diritto da subito esigibile, che rende possibile riformulare le stesse politiche legate alla conciliazione e alla genitorialità, che possono peraltro essere ancora più esigenti, proprio perché necessarie a garantire un diritto incondizionato. Tale diritto è inserito in un contesto di governance che, considerando l'articolazione della pubblica amministrazione, distribuisce le competenze tra Stato, Regioni e Comuni, e assegna a questi ultimi, nell'ambito di una ovvia prossimità, compiti per nulla secondari.

La crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia, ma dev'essere considerata al contempo una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita.

(...) Secondo questa prospettiva il bambino, competente e ricco di potenzialità, varca la soglia del nido/della scuola portando il suo mondo, i suoi linguaggi e incontra un altro mondo che, a sua volta, è parte di storie più ampie, che lo invitano ad aprirsi a nuovi lessici da condividere.

La qualità e l'intensità delle relazioni tra i microsistemi, famiglia e servizi educativi, con il sistema socioculturale più ampio, in cui le persone sono riconosciute nel diritto e nella competenza a essere parte attiva, sono elementi determinanti dell'esperienza di apprendimento e crescita del bambino.

Questa importante riflessione – che descrive già di per sé la necessità di una linea d'azione complessiva – è contenuta nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* approvate con decreto ministeriale 334 del 22 novembre 2021. Insomma, a partire dal D.LGS. 65 del 2017 il contesto anche formale in cui inscrivere le politiche attive per la prima infanzia è già ben delineato: il diritto delle bambine e dei bambini ad accedere a servizi di qualità si iscrive in un contesto di genitorialità come «fatto sociale», dove l'ampia e variegata comunità



di riferimento assume anch'essa un ruolo fondante il processo educativo, specie se indirizzata verso la dimensione di una comunità educante.

## L'importanza dei primi mille giorni di vita

Il contesto in cui queste dimensioni culturali si inscrivono è tale da arrivare giocoforza al tema oggi più che mai attuale della crisi demografica:

Per sostenere la formazione di fiducia nel futuro e in sé stessi, necessaria per effettuare libere scelte di fecondità, sono certamente indispensabili maggiori garanzie sul piano dell'occupazione, dei salari, dei servizi. Ma occorre anche comunicare nei fatti alle giovani generazioni il fatto che costituiscono un bene prezioso per la società, che le loro scelte libere di fecondità troveranno accompagnamento e sostegno anche per quanto riguarda l'esercizio della genitorialità, che i loro figli troveranno un contesto anche extra-familiare in cui crescere bene e sviluppare le proprie capacità a prescindere dalle condizioni di nascita, famigliari, di cittadinanza, di etnia.<sup>(2)</sup>

Se la disponibilità di un servizio di buona qualità è un elemento fondamentale (certo, non solo) per garantire alle mamme la possibilità di riprendere o intraprendere un'attività lavorativa, si avverte in maniera forte il fatto che tra i genitori è aumentata la consapevolezza di ciò che il servizio educativo per l'infanzia può offrire ai propri figli e figlie in termini di opportunità educative e di socializzazione.

Anche per gli effetti prodotti dalla pandemia di questi ultimi anni, è maggiormente in evidenza l'importanza dei *servizi come strumento di intervento nei casi di fragilità, svantaggio, povertà educativa ed economica*. L'attenzione dei servizi anche al ruolo genitoriale può favorire un processo che, nella condivisione della cura e dell'educazione del bambino con gli educatori e nell'incontro con altri genitori, favorisca nuove riflessioni anche sul proprio ruolo educativo genitoriale.

I servizi educativi, pur mantenendo quell'importante funzione di conciliazione, sono sempre più un sistema con *una finalità di formazione del sé*, per i bambini e per i genitori, in contesti di relazione e di multiculturalità, con ciò rivestendo l'importante funzione di essere anche strumenti di democrazia e di prossimità. Alla legge e al decreto attuativo fanno da corollario anche le già citate *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* adottati con decreto ministeriale 43 del 24 febbraio 2022. Dalla lettura degli orientamenti nazionali ricaviamo l'importanza attribuita ai *primi mille giorni di vita* dei bambini e delle bambine dove si acquisisce il senso

---

2 | Alleanza per l'Infanzia, *Natalità, genitorialità e buone condizioni di crescita. Come affrontare le quattro sfide strategiche che l'Italia ha di fronte*, giugno 2023, in [www.alleanzainfanzia.it](http://www.alleanzainfanzia.it)

della propria identità, si diviene sempre più autonomi e sempre più competenti nel comunicare con gli altri e nell'esplorare il mondo circostante.

Richiamando Edgar Morin<sup>3</sup>, è questo il periodo in cui i bambini e le bambine iniziano ad «apprendere come apprendere». I primi mille giorni di vita sono il momento essenziale in cui iniziare a prendere in cura disabilità cognitive o sensoriali, esperienze di povertà educativa, appartenenza a contesti sociali, storie personali o familiari particolari; è già da qui che si combatte quella dispersione scolastica che poi si concretizzerà fattualmente negli anni successivi. Vi è inoltre da considerare la *dimensione multiculturale* con cui da alcuni anni ci si sta confrontando nei servizi educativi e nella scuola dell'infanzia: si incontrano bambine/i e famiglie con differenti background migratori, quindi la dimensione multiculturale può e deve trasformarsi in una *dimensione interculturale* capace di valorizzare la conoscenza reciproca e l'interazione tra le culture e i saperi.

Scoperta, autonomia, apprendimento, interculturalità, tutti e tutte ben accompagnati in questa impresa nella costruzione del sé: ecco perché *i servizi educativi per l'infanzia sono il primo fondamentale segmento del percorso di educazione e istruzione*. Non a caso, essi non fanno più riferimento ai servizi sociali, ma sono parte integrante del Ministero dell'istruzione: è una dimensione e collocazione funzionale. E se, come già detto, il diritto a un percorso di crescita è un diritto universale e quindi per sua natura immediatamente esigibile, allora deve diventare patrimonio comune di tutti i cittadini, attraverso la formazione di *comunità che abbiano nei processi educativi uno dei pilastri fondamentali* e confermando, al di là della forma specifica di gestione, la natura pubblica di questi servizi a partire da una governance pubblica nelle sue varie articolazioni.

## Siamo ancora in viaggio verso un sistema educativo integrato «zerosei»

Se siamo dunque ancora in viaggio per una piena costruzione del sistema educativo integrato «zerosei», non dobbiamo peraltro dimenticare che fanno da sfondo a questo percorso le consapevolezza sui diritti dell'infanzia espresse a livello internazionale a partire dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del fanciullo e dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e le diverse posizioni assunte a livello europeo con importanti dichiarazioni<sup>4</sup>.

Anche in Europa il riconoscimento del ruolo dell'educazione e cura della prima infanzia nel *promuovere l'apprendimento, il benessere e lo sviluppo* di tutti i bam-

3 | Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

4 | Si vedano ad esempio la Raccomandazione della Commissione dell'Unione europea del 20 febbraio 2013; il Pilastro europeo dei diritti sociali, undicesimo principio; la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019.

bini è venuto sempre più concretizzandosi nei diversi documenti approvati, riconoscendo l'importanza dei sistemi di educazione e di cura di alta qualità della prima infanzia, in quanto caratterizzati (o almeno che dovrebbero essere caratterizzati) da accessibilità, sostenibilità, inclusività, professionalità del personale, accurata ed equilibrata progettazione del curriculum, sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, finanziamenti adeguati.

Non vi è dubbio che sono numerosi oggi i documenti europei che, sottolineando come *i primi anni siano i più formativi* per lo sviluppo lungo tutto l'arco della vita, affermano il diritto di tutte le bambine e i bambini a percorsi educativi e di cura che abbiano costi sostenibili e siano di buona qualità, nell'ambito di un processo più ampio finalizzato a creare comunità solidali, giuste ed eque, impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale.

In questo contesto è utile ricordare che, con la Raccomandazione 14785 del 29 novembre 2022, a distanza di vent'anni, il Consiglio dell'Unione Europea ha ripreso il tema dell'estensione dell'offerta educativa per i bambini e bambine prima dell'obbligo scolastico rivedendo gli obiettivi quantitativi fissati a Barcellona nel 2002.

In particolare, se nel testo di Barcellona l'estensione dell'offerta educativa era direttamente collegata alla partecipazione delle donne al lavoro, oggi la nuova Raccomandazione non si limita a fissare nuovi obiettivi quantitativi (il 45% per l'offerta ai bambini sotto i tre anni e il 96% per quelli da 3 anni all'inizio della scuola primaria). Assume infatti rilievo particolare il richiamo a servizi di cura ed educazione di alta qualità, necessari per lo sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino e bambina e imprescindibili per costruire una società più equa e inclusiva, in cui l'occupazione femminile è vista come volano di benessere diffuso e di partecipazione sociale.

La Raccomandazione, per questo, richiama il tema dell'*accessibilità dei servizi educativi* anche in ragione della loro diffusione territoriale e della fruibilità da parte di quelle famiglie che per motivi economici, culturali o di insufficienza del sistema dei trasporti locali ne rimangono escluse.

A parere di chi scrive, sembra dunque chiaro come si sia ormai consolidata, anche grazie al contributo di chi nei servizi ha operato e di chi dei servizi ha studiato il ruolo e la funzione, una precisa consapevolezza dell'importanza strategica del sistema integrato «zerosei» e come, tuttavia, sia ancora necessario fare molto perché ciò che sta attorno ai tre concetti fondamentali (il sistema, la sua integrazione, il continuum tra zero e sei anni) sia avverato e dispiegato nella sua piena potenzialità.

È un campo ancora aperto che continua a richiedere l'impegno di tutte e tutti.

## A quale bambina e bambino pensiamo nel sistema zerosei anni?

Se la bussola dei diritti orienta lo sguardo sulle infanzie

Francesca Linda Zaninelli

**A**prire un dialogo sull'infanzia oggi comporta collocarsi nell'orizzonte culturale e pedagogico delineato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, i due documenti di riferimento – insieme alle *Indicazioni nazionali (2012)* – del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni da poco pubblicati.

Sono i documenti dello «zerosei» che tratteggiano i caratteri e definiscono i criteri per la sua realizzazione. Documenti che hanno indubbiamente innestato un processo di rinnovata attenzione all'infanzia, riportandoci a osservare bambine e bambini e le loro tante infanzie. Il discorso adulto è finalmente tornato a guardare i bambini per conoscerli e riorientare i nostri sguardi e pensieri.

### Un sistema che si integra per attuare i diritti

Per sviluppare un discorso sulle infanzie delle bambine e dei bambini dobbiamo partire dalle ragioni per cui è stato istituito il sistema integrato. Come è scritto nell'art. 1 del D. LGS. 65/2017:

Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando diseguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Anche se il termine «diritto» non è esplicitamente utilizzato, è evidente in queste poche righe che l'obiettivo è garantire i diritti delle bambine e dei bambini, di ciascuna e di ciascuno.

L'obiettivo è proprio muoversi nel solco del riconoscimento e della garanzia di esercizio di quelli che sono i diritti sanciti dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC, 1989)* – attraverso la quale l'infan-

zia ha ottenuto il pieno riconoscimento della propria dignità umana e della propria cittadinanza: il «diritto di avere diritti» (Rodotà, 2012) –, del dettato Costituzionale (artt. 2 e 3) e dei tanti documenti elaborati dalla Commissione europea negli ultimi dieci anni.

La preoccupazione è che tali diritti siano, oltre che formalmente riconosciuti, *in concreto attuati attraverso scelte politiche, normative, legislative e organizzative*, affinché si traducano in opportunità, in condizioni di possibilità e in prassi educative, di cura, di relazione e di apprendimento per tutte le bambine e tutti i bambini.

## L'idea che cambia tutto: il bambino «cittadino»

Bambine e bambini hanno il primario diritto all'educazione e alla cura fin dalla nascita e questo è un diritto universale.

### *I bambini sono come gli adulti*

Il diritto all'educazione è nei fatti il diritto a condizioni di crescita, di apprendimento e di socializzazione che garantiscano il diritto specifico a sviluppare le proprie potenzialità, al benessere come condizione psicofisica di sviluppo ottimale. La prospettiva è quella di *riconoscere i bambini quali soggetti di diritti*, persone dotate di dignità propria, e pertanto come destinatari diretti di politiche educative pubbliche:

I bambini sono portatori di diritti universali e di diritti specifici, in particolare di quello a un'educazione di qualità fin dalla nascita. (MIUR, 2022, p. 12)

Il bambino soggetto di diritti universali e specifici non è solo, come si legge nelle *Linee pedagogiche*, «un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e di cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti che all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva (Miur, 2021).

L'idea di bambino «cittadino» apre nuove prospettive e possibilità per tutte le bambine e tutti i bambini: è la prospettiva della *Childhood Studies* che ritiene i bambini attori sociali creativi e attivi, come gli adulti anche se diversi da loro, perché dotati di proprie specificità, con una propria visione del mondo e capaci di *agency* e di co-costruire i propri apprendimenti e la propria socializzazione (Bosisio, 2010; Corsaro, 2003).

### *Soggetti di diritto, non più solo figlie e figli*

Prende forma uno sguardo diverso sulle condizioni di vita infantile, uno sguardo

che sollecita a includere la prospettiva dei bambini per interpretarne correttamente le condizioni e superare alcuni retaggi culturali, grazie anche al processo di «de-familiarizzazione» e di «politicizzazione» dell'infanzia (Leira e Saraceno, 2008). Assistiamo, in altre parole, a un cambio di passo e di prospettiva per la pedagogia e l'educazione dell'infanzia nel nostro paese.

Le bambine e i bambini come soggetti di diritti non sono pensati più solo nella loro condizione di figli e figlie dei loro genitori, delle madri in particolar modo. La loro vita non è più solo legata a quella delle donne e alle loro condizioni e la loro educazione non è più solo intesa come un fatto privato delle loro famiglie. I bambini non sono più persi nella loro dimensione domestica e non sono neanche più pensati solo come portatori di bisogni, ma persone che chiedono servizi e scuole a sostegno dell'esercizio del loro diritto primario all'educazione e alla cura fin dalla nascita.

È decisivo, in quest'ottica, il passaggio – segnato sia dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* che dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* – dall'idea di bambino come portatore di bisogni all'idea di bambino soggetto di diritti. Il titolo del paragrafo «*Dai bisogni ai diritti per sviluppare le potenzialità*» segna proprio un cambiamento di postura sociale e culturale significativo nell'interpretazione delle infanzie dei bambini e delle bambine di oggi.

## La lente del diritto muta lo sguardo sull'infanzia

Se pensiamo al bambino in termini di *bisogno* ci relazioniamo con un soggetto che pensiamo incompleto, fragile e mancante rispetto a una supposta regolarità o a una agenda di sviluppo predefinita, un bambino che è affidato a un adulto che protegge, ripara e compensa.

La lente del bisogno ci fa vedere bambini incompleti e mancanti di qualcosa, solo piccoli, con poche potenzialità, solo da curare, bambini stereotipati e generici, e ci conferma sulla idea dell'infanzia come condizione temporanea della vita, come fase preparatoria che prelude ad altre fasi e ruoli sociali, alla completezza della condizione adulta.

Il bambino *soggetto di diritti*, universali e specifici, è un interlocutore attivo, completo in sé e per sé laddove si trova, nel momento del suo crescere. Sono bambine e bambini che vediamo capaci e ai quali riconosciamo risorse e potenzialità, attori sociali a tutti gli effetti in relazione con adulti responsabili che sono impegnati a creare tutte le condizioni di benessere affinché possano perseguire i loro diritti e sviluppare le proprie capacità.

I diritti richiedono interventi inclusivi ed equi che sono di adulti seri e preparati, descritti nelle loro posture educative nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*: adulti incoraggianti, ad esempio, perché in relazione con bambini che

sanno impegnati a cimentarsi in esperienze per cui ci vuole coraggio, bambini che sperimentano le proprie curiosità e domande e che provano a fare da soli e in gruppo.

Il bambino soggetto di diritti è un interlocutore competente, protagonista attivo del suo processo di apprendimento, un bambino non guardato solo con uno sguardo proiettato in avanti, al futuro, ma visto per chi è nel presente, nel suo qui e ora, da un adulto accogliente e partecipante. Un bambino che incontra le difficoltà avendo le risorse e le potenzialità per affrontarle affiancato da adulti preparati e competenti.

## Nuove posture educative e culturali

Dal bisogno al diritto è un passaggio che segna nuove posture e impegno educativo, portando a una prospettiva pedagogica sui diritti dell'infanzia. Come ricorda Emiliano Macinai (2020, p. 23):

I diritti possono essere esercitati, e prima ancora riconosciuti e compresi dal suo stesso detentore, solo nell'ambito delle relazioni intersoggettive [...] le relazioni interpersonali sono lo spazio concreto entro cui si vivono i diritti fondamentali [...] che prendono sostanza concreta per la vita nell'ambito delle relazioni umane.

### *I servizi per l'infanzia diventano educativi, non conciliativi*

È così che il passaggio da una idea di bambino ad un'altra porta con sé il definitivo superamento dell'idea di servizio prevalentemente conciliativo e di cura e afferma con forza quello di servizio educativo rivolto e pensato prima di tutto per i bambini, di modo che possano sviluppare tutte le loro potenzialità di crescita, di apprendimento e di relazione.

È un passaggio che mette al primo posto un altro concetto cruciale in educazione che è quello del superiore interesse dei bambini e delle bambine (*best interests of the child*), concetto che è alla base della Convenzione internazionale e, quindi, dello stesso diritto all'educazione e delinea l'idea di bambino come persona che va ascoltata, rispettata e informata nelle decisioni che la riguardano.

### *Le differenze diventano unicità, non mancanze*

L'ottica dei diritti mette sotto un'altra luce le differenze, le tante differenze che connotano e accompagnano le infanzie dei bambini e delle bambine e che sono descritte nei documenti: differenze di storia, di provenienza, di età, di genere, di contesto sociale economico e culturale, di lingua, di percorso di crescita, di apprendimenti, di tempi e modi di apprendimenti e di condizioni di salute. Differenze che non sono più viste quali mancanze, distanze, il non essere ancora o non sapere fare: non sono svantaggi, ma sono unicità, le specificità e la

variabilità di ciascuno e di ciascuna, ciò che li rende irripetibili; è finalmente il cogliere e riconoscere chi sono e cosa fanno e fanno i bambini.

Le differenze diventano e sono le unicità, i tratti che rendono irripetibili le infanzie di ciascun bambino e ciascuna bambina. Pensare alle differenze come unicità significa lavorare per il diritto specifico di ogni bambina e di ogni bambino alla propria individualità e identità, all'essere uno, completo, specifico.

### *Il concetto di «unicità» apre alla pluralità dei modi di essere bambino*

Nei documenti si tratta infatti di bambini unici e di unicità di ogni bambino e di ogni bambina nei diversi momenti del loro crescere, nelle loro particolarità. Il concetto di «unicità» sgombra il campo da idee stereotipate di infanzia e apre alle tante e differenti infanzie, alla pluralità di modi di essere e di crescere bambina e bambino, di modi di vivere l'infanzia che caratterizzano le diverse società e culture come i tanti e plurali nuclei familiari.

Il passaggio è proprio questo: per sviluppare le potenzialità che l'infanzia ha iscritte in sé in quei periodi sensitivi, come li definisce Maria Montessori (1950), o critici o sensibili come sono intesi oggi, che corrispondono ai primi sei anni di vita – i primi 2000 giorni – durante i quali i bambini «crescono in modo particolarmente dinamico, sia sul piano corporeo, sia su quello sociale, cognitivo e linguistico» (MIUR, 2021, p. 17), occorre passare dalla postura dei bisogni a quella dei diritti, cambiare sguardo sulle infanzie e pensare, come è scritto negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022, p. 14), che:

Ciascun bambino è un soggetto unico e irripetibile, con una propria relazione col mondo e una storia personale che prende forma nel contesto familiare e, a partire da esso, nell'ambiente sociale.

### *L'intreccio dei diritti dei bambini e delle bambine*

Nel testo degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* troviamo declinati tutti i diritti di cui i bambini e le bambine sono portatori e portatrici nei loro contesti di vita, servizi educativi in primis, diritti tra loro intrecciati:

- *il diritto al rispetto* in quanto persona e in virtù della propria particolarità e unicità, abbandonando ogni idea stereotipata dell'essere bambino: «Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale, culturale di appartenenza o alle condizioni di salute» (p. 14);
- *il diritto a pari opportunità* e pertanto a vedersi garantite «eque opportunità di accesso e di fruizione di servizi educativi di qualità», al di là delle singole condizioni di partenza e superando barriere, discriminazioni e diseguaglianze di ogni



tipo. Va assunto il fatto, parlando di pari opportunità, che ciascuno partecipa delle esperienze a partire dalle proprie condizioni di partenza e questo comporta vissuti diversi rispetto alla stessa esperienza e dunque possibilità differenti in termini di apprendimenti e sviluppo tra bambini differenti, mettendo in primo piano il ruolo e la responsabilità degli adulti;

- *il diritto a cure attente e sensibili e a essere sostenuti* nei propri personali percorsi di crescita da adulti seri e preparati in ambienti accoglienti, pensati e propositivi, «capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno», ambienti capaci di trasmettere un senso di fiducia e di sicurezza oltre che di valorizzare le particolarità e unicità di ciascuna e di ciascuno, «condizione fondamentale per la costruzione del senso di autostima». Questi ambienti dovrebbero essere belli, ricchi di possibilità e inclusivi, in cui si concretizza un approccio educativo olistico rivolto a un bambino inteso come intero, senza frammentare mente e corpo, cura ed educazione, relazione e apprendimento;
- *il diritto di esprimersi, di parola e di partecipazione*. È il diritto di partecipazione che fa dei bambini dei soggetti attivi al pari dell'adulto, attori sociali creativi che partecipano attivamente a eventi comunicativi, a relazioni interpersonali e a modelli culturali che contribuiscono a sviluppare. Occorre parlare con i bambini per ascoltare quello che pensano;
- *il diritto di stare con altri bambini* e di partecipare alla vita di una comunità infantile. È il diritto a vivere la cultura dei pari (Corsaro, 2003), perché «lo sviluppo trova alimento e stimolo nell'incontro, nella relazione e nello scambio tra coetanei».

### *I diritti prendono corpo nelle relazioni*

Sintetizzando, possiamo dire che i bambini hanno diritto alla loro integrità e identità come persone, abbandonando tassonomie e stadi di sviluppo, categorie predefinite e stereotipate su di loro e sulle loro infanzie così come frammentazioni dei loro percorsi di crescita e di educazione (Mantovani, 2003; 2014).

I bambini vivono le loro esperienze in modo completo e globale in un mondo a sua volta composto da più contesti e da più persone che condividono i loro percorsi di crescita e di educazione.

È l'idea di un *bambino soggetto sociale* che vive le relazioni e le connessioni tra il servizio educativo, la scuola e la sua famiglia e che vive nella trama delle relazioni con tutte le realtà che a diverso titolo si occupano di infanzia. Sono istituzioni, organizzazioni, politiche e soggetti chiamati a fare uno sforzo per mettere i bambini al centro dell'educazione a cui hanno diritto. È di nuovo la dimensione delle relazioni interpersonali quale spazio concreto per l'esercizio e il perseguimento dei diritti dell'infanzia.

## I diritti: bussola dell'offerta educativa

Dai documenti emerge chiaramente che la bussola per la costruzione del sistema integrato e per una offerta educativa di alta qualità sono i diritti delle bambine e dei bambini insieme alla loro centralità nell'educazione.

### *L'infanzia come età della vita*

La centralità del bambino nel progetto educativo è chiaramente dichiarata nel III capitolo delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, ed è una precisa scelta di campo per cui *è a partire dal bambino e dai suoi diritti che si progettano e si pensano le pratiche e le proposte educative*.

È un bambino – quello al centro – che è competente fin dalla nascita poiché dispone di sistemi di esplorazione che lo rendono attivo, attento, curioso verso gli altri e verso il mondo, oltre che sé stesso.

Un bambino biologicamente predisposto a esplorare, conoscere e scoprire, a diventare un soggetto culturale (Rogoff, 2003), capace di relazionarsi e di comunicare, che conosce con tutto il suo corpo e che ha una mente che si modifica attraverso gli apprendimenti.

Il progetto educativo a lui rivolto è, come detto, olistico, nel quale cura ed educazione si integrano per guardare ai bambini per quello che sono, capaci agenti e produttori di significati, le cui esperienze, come insegna Bronfenbrenner (1989), sono olistiche.

La prospettiva della centralità dell'infanzia mette ancor di più in luce un'idea di infanzia non preparatoria, *non più condizione temporanea* della vita che prelude alla condizione adulta, ma una età della vita, una categoria sociale, una struttura permanente della società perché i bambini sono parte della società fin dalla nascita (Corsaro, 2003), una forma e categoria sociale che ha proprie caratteristiche e opportunità che vanno conosciute e rispettate.

### *I bambini come attori competenti*

Una idea di infanzia che è al contempo periodo della vita di ciascuna bambina e ciascun bambino e categoria strutturale della società. Troviamo infatti scritto nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (p. 17):

L'infanzia è un periodo della vita con dignità propria, da vivere in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità, dei vincoli che connotano ciascuna fase dell'esistenza umana. Tale fase non è da ritenersi in alcun modo, né concettualmente né operativamente, come preparatoria alle successive tappe [...] le accelerazioni, le anticipazioni, i salti non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete fissate dagli adulti.

Aggiungiamo: neanche i rallentamenti.

I bambini come individui, quindi, con caratteristiche che li distinguono e li rendono unici, persone che nelle loro diverse età sono complete, integre e attive, che vivono del loro presente.

I bambini dei documenti dello zerosei sono «attori competenti della loro crescita, co-costruttori di significati insieme agli adulti e agli altri bambini, pertanto va preso in considerazione il loro punto di vista e vanno coinvolti nei processi decisionali che li riguardano» (2021, p. 17).

Bambini il cui sviluppo non è lineare ma che sanno fare, sanno pensare e sanno ricercare, anche relazionandosi con adulti seri e solidali con i loro processi di conoscenza. Bambini che hanno diritto a una educazione lontana da qualunque forma di spontaneismo; un'educazione olistica e partecipata, in cui scambi e partecipazione, come scrive Anna Bondioli (2018), sono la cifra attraverso cui viene co-costruita la crescita tra i diversi attori nelle loro diverse età e competenze; un'educazione orientata verso l'idea di benessere quale chiave di accesso alla complessità della vita infantile e dei singoli bambini e bambine.

## Bambini al centro di un ecosistema formativo

Quelle di cui stiamo parlando sono infanzie plurali e tra loro differenti, che crescono in una società sempre più complessa e in movimento, che pone e conosce sfide e cambiamenti, oltre che evidenti e pericolose contraddizioni.

### *Il bambino non è bene privato della famiglia*

Sfide e contraddizioni, insieme alla pluralità delle infanzie, interrogano i servizi educativi e le scuole, sollecitando approcci inclusivi e pensieri innovativi che vadano oltre la concezione privata e familistica dell'educazione e del bambino quale bene privato della famiglia, riconoscendo che i bambini si trovano al centro, immersi e partecipi, di un «ecosistema formativo».

I bambini sono inseriti e partecipi di una rete interattiva, di un sistema articolato fatto di «culture educative, scelte familiari che riguardano i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi media» (2021, p. 11), oltre i servizi e le varie agenzie educative formali e non formali del territorio.

Mettere i bambini al centro dell'ecosistema formativo comporta abbandonare l'idea dell'educazione come isola felice, come ambito isolato e autosufficiente. L'educazione, richiamando Jerome Bruner, «non è una istituzione a sé stante, non è un'isola ma fa parte del continente della cultura» (1997, p. 48), esiste ed esprime una cultura e una comunità e ha quale fine coltivare il potenziale umano.

### *Spezzare l'ereditarietà delle disuguaglianze*

Lo sguardo ecologico che caratterizza le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* è sul bambino inserito in questo sistema di relazioni e di eventi in cui le famiglie fungono da snodo culturale e in cui sono presenti i servizi, le scuole, le associazioni e tutte le strutture del territorio e del quartiere, comprese quelle sociosanitarie, in cui nessuno è lasciato indietro e le differenze sono riconosciute e accolte. Le differenze devono essere e restare delle unicità, delle peculiarità e non tradursi in disuguaglianze e povertà educative.

Nel primo capitolo degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* si afferma:

La disponibilità dei servizi educativi di qualità tale da sostenere lo sviluppo di tutte le potenzialità delle bambine e dei bambini durante i primi tre anni è considerata un elemento di primaria importanza nel quadro delle politiche europee per il riconoscimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza quale leva per la prevenzione della povertà educativa. Le numerose esperienze educative realizzate nei nidi e negli altri servizi educativi per l'infanzia nel nostro Paese hanno mostrato la possibilità e la necessità di garantire questo diritto.

Le disuguaglianze sono particolarmente insidiose per i bambini e le bambine nei primi anni di vita, nel periodo più vulnerabile e anche potenzialmente importante per il loro sviluppo (Bronfenbrenner, 2010), e lo sono perché ereditate, legate alle condizioni socioeconomiche e culturali delle famiglie d'origine e ulteriormente complicate dal fatto che in Italia, alle disuguaglianze socio-economiche, si intrecciano quelle geografiche e territoriali, per cui «dove c'è la maggiore povertà educativa, c'è anche maggiore povertà di reti di servizi educativi» (Milano, 2016, p. 8) e di servizi di qualità.

## **I primi sei anni riguardano tutti**

Possiamo rifarci alle parole di Lorenzo Campioni (2021) e affermare che le infanzie, i bambini e le bambine e la loro educazione nei primi sei anni della loro vita sono questioni che riguardano tutte e tutti noi, a partire dalle famiglie fino alla comunità intera visto che le infanzie sono il presente che passo passo va edificando il futuro.

Nidi e scuole non sono isole, ma parti della comunità, devono essere comunità di vita e di esperienza, comunità educanti e centri di riferimento per un territorio, centri di promozione di cultura dell'infanzia per tutti i cittadini, anche per genitori e bambini non frequentanti.

Non resta che richiamare le parole di Urie Bronfenbrenner, secondo cui il cri-

terio per misurare il valore di una società è l'interesse che una generazione prova per la successiva:

Se i bambini e i giovani di un Paese hanno veramente l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie capacità, se vengono fornite loro la conoscenza per capire il mondo e la saggezza per saperlo trasformare, allora le prospettive per il futuro saranno brillanti. Al contrario, una società che trascura i propri bambini, per quanto possa apparire ben funzionante in altri settori, rischia prima o poi la disorganizzazione e il crollo strutturale. (2010, pp. 280-281)

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belotti V., Ruggiero R. (a cura di), *Vent'anni di infanzia*, Guerini, Milano 2008.
- Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi zerosei*, Carocci, Roma 2018.
- Bosisio R., *Bambini e agire morale*, Guerini, Milano 2010.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.
- Bronfenbrenner U., Capurso M. (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani*, Erickson, Trento 2010.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Corsaro W. A., *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003.
- Leira A., Saraceno C. (eds.), *Childhood: Chancing Contexts*, Jai Press, Bingley 2008.
- Macinai E., *Diritti dell'infanzia: una prospettiva pedagogica per coglierne il senso a trent'anni dalla CRC*, in Biemmi I., Macinai E. (a cura di), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 19-30.
- Mantovani S., *Pedagogia e infanzia*, in Bellatalla L., Genovese G., Marescotti E. (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 109-137.
- Mantovani S., *I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia*, in «Bambini», marzo 2014, pp. 21-29.
- Milano R., *La povertà educativa e i suoi effetti di lungo periodo*, Fondazione Ermanno Gorrieri per gli studi sociali, Modena, 16 marzo 2016, [https://www.fondazionegorrieri.it/images/pdf/povertaeducativa\\_16mar2016.pdf](https://www.fondazionegorrieri.it/images/pdf/povertaeducativa_16mar2016.pdf)
- Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Rogoff B., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.



# La costruzione di un sistema educativo territoriale

Il racconto delle azioni  
del progetto «lo sto bene  
qui... in montagna»



## «Io sto bene qui... in montagna»: un percorso di ricerca-azione

Le azioni di ricerca-azione e di monitoraggio  
come costruzione di significati condivisi

Monica De Luca

**L**o Studio APS (AnalisiPsicoSociologica) di Milano ha avuto in capo, nel progetto «Io sto bene qui... in montagna» (ISBQIM), le azioni di facilitazione del processo di ricerca-azione e di monitoraggio dello svolgersi del progetto. Tali azioni sono state svolte con una metodologia volta ad alimentare i processi e a valorizzare i risultati emersi, prestando attenzione alla creazione di relazioni, agli impatti non previsti e alla costante costruzione (e manutenzione) di senso condiviso di quel che si stava mettendo in campo.

### L'istituzione del gruppo di lavoro

Sin dall'avvio del progetto si è ritenuto necessario istituire un *gruppo di lavoro* composto dai diversi partner, avendo il progetto coinvolto soggetti istituzionali pubblici, privati, di grandi e medie dimensioni, cittadine/i... Alcuni di loro si conoscevano fra loro, avevano già lavorato insieme, altri invece non erano mai stati coinvolti in progettazioni così allargate a livello territoriale. La costruzione del gruppo di progetto ha avuto in primis l'obiettivo di creare una visione condivisa degli orientamenti educativi e delle politiche educative rivolte all'infanzia zerosei anni, in secondo luogo di costruire e sostenere collettivamente le strategie per contrastare le povertà educative.

Nel gruppo (che si incontrava periodicamente), attraverso momenti specifici di confronto, si sono socializzati gli esiti delle molteplici azioni messe in campo nel territorio. Questi momenti hanno richiesto un contatto molto ravvicinato fra le diverse organizzazioni al fine di motivare e dare senso al valore di partecipare a un processo di coprogettazione sociale e di sviluppo di un territorio.

La funzione di facilitare il confronto nel gruppo è stata cruciale per riuscire a:

- creare un lessico comune con cui progettare le azioni;
- costruire strumenti per diffondere le visioni condivise sull'educare;
- evitare incomprensioni e sovrapposizioni;



- contenere le frammentazioni fra le diverse azioni;
- valorizzare gli esiti;
- costruire e visualizzare il network delle diverse esperienze rivolte alle famiglie per contrastare le povertà educative;
- ottimizzare le risorse messe in campo.

## Focus group per coinvolgere le famiglie con figli/e 0-6

L'obiettivo principale della ricerca-azione, nella fase di avvio del progetto, è stato quello di attivare il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie con figli/e da 0 a 6 anni residenti nel territorio. Coinvolgimento e partecipazione motivate dalla consapevolezza che, per avviare un progetto di sviluppo di comunità su questi temi, occorresse comprendere quali rappresentazioni e visioni esistevano attorno al tema dell'educazione dei bimbi di fascia zero-sei anni in quello specifico territorio montano, approfondire i diversi modi di vivere il territorio da parte delle famiglie a cui il progetto voleva rivolgersi, comprenderne le abitudini, problematiche e aspirazioni attraverso il loro racconto diretto.

La ricerca-azione ha coinvolto circa 60 famiglie attraverso la metodologia dei focus group; le famiglie sono state incontrate in due successivi momenti, calendarizzati fra novembre 2018 e marzo 2019.

Il primo incontro aveva l'obiettivo di esplorare le diverse rappresentazioni sull'infanzia, sull'educare, sull'offerta formativa alle famiglie, sui servizi per la fascia zero-sei presenti nel territorio; nel secondo incontro è stata effettuata una restituzione dei primi esiti conoscitivi, con una loro messa in discussione, avendo l'obiettivo di comprendere quali fossero i miglioramenti possibili nell'offerta dei servizi e le proposte di innovazione nelle modalità di erogare gli interventi educativi.

Il percorso è stato lungamente preparato, a partire dal settembre 2018, con un gruppo di 7 giovani laureandi o neo laureati che il comune di Torre Pellice aveva selezionato con apposito avviso pubblico. Il gruppo è stato istruito sulle finalità della ricerca e sulle metodologie di conduzione, ha condiviso la preparazione delle griglie di osservazione, ha redatto i report sintetici e raccolto tutti i materiali grigi (registrazioni e loro sbobinature, osservazioni di setting, valutazioni trasversali, indirizzari e reti di contatto). Al lavoro di formazione e di lettura delle informazioni hanno partecipato il coordinatore tecnico (project manager) del progetto, la coordinatrice pedagogica, l'assessore alle politiche per l'infanzia del comune di Torre Pellice, referente del progetto per conto dell'Amministrazione comunale, al fine di tenere collegati i livelli coinvolti nel progetto e costruire visioni che potessero integrare le diverse competenze e finalità di ciascun attore.

## Gli esiti dei focus group discussi con la cittadinanza

Gli esiti dei focus group hanno messo in luce tre aspetti estremamente significativi per migliorare i servizi rivolti alle famiglie e per contrastare possibili rischi di povertà educativa:

- la necessità di sostenere maggiormente la genitorialità per affrontare le problematiche connesse ai processi di crescita dei figli;
- la necessità di favorire la socializzazione delle famiglie straniere affrontando anche la questione pratica dei trasporti tra i diversi comuni, facilitando la partecipazione dei bambini alle diverse iniziative nel tempo libero;
- la necessità di incrementare la diffusione e la comunicazione delle diverse iniziative presenti nel territorio. Spesso le attività non sono note alle famiglie che di fatto avrebbero più bisogno di essere supportate e sostenute nei processi di inclusione sociale e culturale.

In uno sviluppo del percorso di ricerca ciclico e ricorsivo - in cui i dati emersi non servono solo agli «addetti ai lavori», ma diventano conoscenza fruibile per i cittadini, generano empowerment e attivano processi comunitari - gli esiti della ricerca sono stati presentati in seminari aperti alla cittadinanza, durante la primavera del 2019, fino all'appuntamento di fine maggio, coincidente con la Festa dell'Infanzia. Ai seminari sono state invitate non solo le famiglie, ma tutti i partner del progetto «Io sto bene qui in montagna».

## Il monitoraggio come apprendimento dall'esperienza

La funzione di monitoraggio è stata orientata ad attivare un processo di apprendimento dall'esperienza. A seconda degli esiti delle azioni messe in campo si è cercato di perfezionare i successivi interventi, di migliorarne la qualità, ma soprattutto di rispondere il più possibile alle esigenze delle famiglie dei territori coinvolti.

Particolare significato ha rivestito il monitoraggio durante la pandemia: nel *lockdown* sono state ripensate completamente le attività previste nel progetto iniziale. Le strade che si potevano percorrere erano due: sospendere la progettazione in attesa di «tornare alla normalità» o mettere in discussione quanto pensato, ripartendo dalle osservazioni dei bisogni attuali delle famiglie e della comunità e ri-pensando il ruolo degli attori educativi territoriali in un contesto sociale profondamente mutato in maniera così repentina.

Grazie a una forte volontà di tutti i partner coinvolti, sono state riprogettate numerose iniziative per poter continuare a essere una presenza nei confronti di genitori e bambini. In questa situazione è emersa una straordinaria capacità degli operatori a essere creativi e inventivi, consentendo di mantenere un

contatto con le famiglie, di condividere le fatiche di quel tragico momento del nostro Paese, di incidere sul senso di solitudine e isolamento percepito.

Ulteriore azione di monitoraggio è stata l'accompagnamento di una ricerca valutativa, in capo a DORS (il Centro regionale di documentazione per la promozione della salute), attraverso un questionario rivolto alle famiglie con figli da 0 a 6 anni. Hanno partecipato alla ricerca, oltre a due professionisti dello Studio APS, due collaboratori individuati tra i giovani che avevano preso parte alla prima ricerca-azione del 2018/19.

La preparazione del questionario è stata condotta in stretto contatto con i rappresentanti del DORS – ASL TO3, il partner che aveva in carico le azioni di valutazione in itinere ed ex post del progetto, insieme al coordinatore del progetto e al referente comunale.

Il questionario è stato concepito per servire a due scopi di ricerca: l'impostazione della prima fase del lavoro di valutazione e la raccolta di informazioni di monitoraggio in itinere da condividere con gli attori e gli stakeholder territoriali. Inoltre è stata predisposta una griglia osservativa sul setting e sulle reazioni delle famiglie cui il questionario è stato somministrato, da usare all'interno del gruppo di lavoro, con l'intento di proporre riflessioni sul funzionamento più ampio del progetto e sulle informazioni che grazie alla fase di compilazione dei questionari si è potuto ricavare.

Dunque la griglia di osservazione per i ricercatori, proposta dallo studio APS e costruita insieme al gruppo di valutazione, aveva un duplice obiettivo:

- raccogliere informazioni relative alla percezione del progetto oggetto di valutazione, il livello di ingaggio dei partecipanti e gli atteggiamenti relativi alla compilazione del questionario;
- cogliere dati di contesto, commenti dei genitori contattati registrando suggerimenti comunicati ai somministratori sulle condizioni di vita nei territori interessati dalla ricerca.

## Indicazioni per proseguire il percorso con le famiglie

La questione fondamentale cui si è prestata attenzione ha riguardato l'utilizzo del momento del questionario non solo per ingaggiare le persone nei venti minuti di compilazione, ma per far sentire al cittadino e alla cittadina il potere di esprimere la propria opinione. Questo contribuiva già in qualche modo agli obiettivi più generali del progetto, cioè rafforzare la rappresentazione dei servizi per l'infanzia come servizi del territorio pensati per e con le famiglie affinché queste li sentissero come propri.

Sono stati somministrati con successo 204 questionari, corrispondenti a circa il 10% delle famiglie con bambini zerosei anni del territorio di riferimento, inteso

nella sua accezione più vasta, pertanto comprendendo tutta la Val Pellice e i Comuni pedemontani maggiori. La compilazione del questionario da parte dei genitori è sempre avvenuta con l'aiuto dei ricercatori (nel 40% dei casi a distanza).

La fase di somministrazione dei questionari di valutazione è durata da febbraio a giugno 2021. Le persone che hanno compilato il questionario hanno aderito in modo sereno e disponibile alla richiesta di partecipazione, dimostrandosi curiose e interessate agli occhi dei ricercatori.

Sembra interessante sottolineare quanto emerge dall'item della griglia di osservazione che riguardava la conoscenza pregressa del progetto «Io sto bene qui... in montagna»: dall'analisi risulta che le persone che già conoscevano il progetto sono il 23,73% fra le griglie analizzate, mentre il 49% di esse affermava esplicitamente di non conoscere il progetto.

Tuttavia, l'83,05% durante la compilazione del questionario ha chiesto informazioni in merito al progetto, sembrando interessato a conoscere e partecipare ai servizi e alle attività offerte dal territorio.

Mettendo in relazione questi due dati si rafforza una delle questioni che emerge dai questionari e dalle verbalizzazioni dei genitori, cioè la mancanza di conoscenza di quanto offerto dal territorio, da loro attribuita a una mancanza di promozione dei servizi e a una difficoltà di accesso alle comunicazioni, unita però a disponibilità e voglia di partecipazione.

È stata dunque registrata, durante i mesi di somministrazione, una quota di interesse per la qualità dei servizi dedicati ai bambini piuttosto alta, ma al contempo una scarsa conoscenza, attivazione e partecipazione ad essi da parte della popolazione, dimostrando l'effettiva necessità di un progetto di costruzione della comunità educante, che fosse visibile e diffusa.

Il presente quadro si può complessificare se consideriamo che il campione da noi raggiunto si può ritenere composto da genitori fortemente motivati e sensibili al tema della qualità dei servizi per l'infanzia.

Per questi motivi, la fase di somministrazione dei questionari di valutazione, oltre che concorrere agli obiettivi di valutazione, è stata anche un'importante azione di promozione e divulgazione degli obiettivi del progetto «Io sto bene qui in montagna» e dei servizi offerti in valle.

La vicinanza con i cittadini raggiunti e l'orientamento dei ricercatori a rilevare una serie di variabili relazionali durante l'osservazione hanno permesso di registrare anche l'interesse delle famiglie a essere coinvolte direttamente nel pensare e immaginare interventi sia rivolti ai genitori che ai propri figli, dato conoscitivo che è stato consegnato ai partner di progetto, in quanto possibili attivatori di partecipazione concreta sui territori.

# Ogni anno riflettori accesi sull'importanza dell'infanzia per la comunità

La Festa dell'Infanzia del Comune di Torre Pellice (To)

Giovanni Borgarello

**C**ome ricordato in altra parte di questa pubblicazione, l'ipotesi su cui abbiamo lavorato nell'ambito del Progetto «Io sto bene qui... in montagna», assunto come caso studio di riferimento, è che essere/fare comunità non è un dato di partenza, qualcosa di acquisito, ma richiede lavoro e cura, la messa in atto di dispositivi metodologici ed organizzativi.

A causa di molti processi trasformativi che producono sfilacciamento sociale, non possiamo dare per scontato che quelle che evochiamo come «comunità» – ad esempio le comunità locali, che sono la condizione per il costituirsi di «comunità educanti» – lo siano per davvero.

## Fare comunità facendo festa

Naturalmente, è importante parlare di comunità, perché essa rappresenta il contesto necessario per poter pensare e affrontare problemi collettivi di grande complessità, come il successo e la qualità educativa di un territorio, fare salute, ricercare uno sviluppo sociale ed economico sostenibili, contrastare le disegualianze e le povertà, ecc.

È a questo proposito che assume grande significato la capacità di tessere legami e prendersene cura nel tempo, coltivando un'idea di *polis* come dialogo continuo tra i cittadini intorno a problemi e beni comuni, come indicato da Hannah Arendt (2006) e sviluppando il «noi» anziché l'«io» (Touraine, 1998). La vita sociale è sempre più difficile da immaginare e perseguire in un mondo che si presenta o globale o individuale: non a caso il titolo di uno dei libri più significativi di Zygmunt Bauman è *La solitudine del cittadino globale* (2014).

Quali sono dunque gli strumenti e le iniziative che si possono mettere in atto per promuovere e sostenere nel tempo l'essere e il fare comunitari?

Accanto a iniziative più strutturate, quali il Patto educativo di comunità o i Laboratori di comunità che abbiamo sperimentato sul territorio di riferimento,

utilizzando la metodologia di Laverack (Laverack, 2018), sono state sviluppate altre iniziative più informali, tra cui una denominata «Festa dell'Infanzia».

## La Festa dell'Infanzia del Comune di Torre Pellice

Parlare di «festa» non significa certo pensare di riproporre in contesti attuali momenti che caratterizzavano le società rurali, dove rivestivano il ruolo di rigenerazione e rifondazione delle comunità oppure di spazio aperto alla trasgressione, in un tempo sospeso rispetto a quello quotidiano del lavoro e della produzione (Galimberti, 1992). *Chiamiamo festa invece un momento in cui oggi sia possibile creare relazioni comunitarie, fiducia, appartenenza, riconoscimento reciproco.* La Festa dell'Infanzia del Comune di Torre Pellice ha ormai diversi anni alle spalle, essendo nata nel 2010 e avendo visto svolgersi finora dodici edizioni. Sarebbero di più, ma non è stato possibile organizzare le edizioni del 2020 e del 2021 a causa della pandemia da Covid-19.

L'idea all'origine e alla base della Festa dell'Infanzia è stata quella di dar vita a un appuntamento ricorrente in cui il territorio ponesse al centro l'infanzia, dando spazio e importanza ai bambini e alle bambine, e che, al contempo, costituisse per gli adulti una occasione di riflessione sui bisogni dei bambini e delle loro famiglie e, in generale, sul ruolo e sull'importanza che ha l'infanzia nella e per la comunità locale: ci dovremmo sempre ricordare che un territorio che non investe sulle nuove generazioni non ha futuro, mentre un territorio a misura di bambino è un paese per tutti (Tonucci, 2015).

Sotto il cappello della Festa dell'Infanzia vengono proposte una pluralità di iniziative, che possiamo raggruppare in due grandi insiemi:

- i momenti di festa veri e propri dedicati ai *bambini* da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni;
- eventi quali seminari, conversazioni con esperti, mostre, ecc. rivolti agli *adulti*.

Dal punto di vista temporale, mentre i momenti di festa con i bambini si svolgono tradizionalmente a fine maggio, all'aperto in un ampio parco che costituisce il cortile/giardino del Liceo Valdese, le iniziative rivolte agli adulti sono collocate nell'arco di più mesi, costituendo un vero e proprio cartellone stagionale, se non annuale, di eventi.

Questi ultimi si svolgono in una diversità di luoghi, che vanno dalla Biblioteca comunale alla Civica Galleria di Arte Contemporanea, dalle scuole al «Centro del riuso e della seconda vita delle cose», dalle palestre ai giardini pubblici. Nel prossimo futuro anche in luoghi di recente realizzazione come il Centro famiglie. Una sorta di reticolo di luoghi la cui mappa rappresenta bene la tensione al coinvolgimento di tutta la comunità.

### *Il coinvolgimento degli esercizi commerciali*

In realtà, è stato sperimentato anche un terzo tipo di iniziativa che si pone a cavallo degli altri due: un percorso di *coinvolgimento degli esercizi commerciali* nell'ambito della campagna «Io sto bene qui» – da cui in seguito ha preso il nome il progetto finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini – che prevede da un lato l'adesione a un protocollo di sostegno all'infanzia (tipologia di prodotti proposti, spazi con fasciatoi e scaldabiberon, ecc.), dall'altro l'esposizione nelle vetrine di prodotti artistici realizzati dai bambini delle scuole. L'esistenza di un marchio da esporre qualifica l'esercizio commerciale come «amico dei bambini» e comunica alle famiglie che in quel luogo troveranno ascolto, accoglienza e proposte adeguate ai bimbi della fascia «zerosei».

Ciò che è importante sottolineare è come tutte le iniziative siano frutto di un intenso lavoro di co-progettazione: ogni anno, all'incirca a novembre, si costituisce un gruppo di lavoro per progettare e organizzare l'edizione della Festa dell'anno entrante. Vi partecipano genitori (i rappresentanti del Comitato di gestione del nido comunale), educatori ed educatrici del nido, insegnanti di scuole dell'infanzia, amministratori pubblici, operatori sociali e sanitari e numerose associazioni e soggetti del Terzo settore; una sorta di «territorio in miniatura».

### *I momenti di festa dedicati ai bambini*

I momenti di festa dedicati ai bambini sono due: uno per i bimbi «zerotre», che si svolge presso la sede del nido comunale, l'altro per i bambini delle scuole dell'infanzia, che come detto si svolge in un parco/giardino.

Il secondo è caratterizzato per ogni edizione da un filo conduttore. Si tratta di temi sempre molto significativi, sia per i bambini che per gli adulti: ad esempio, «I diritti dei bambini»; «Noi e gli altri animali»; «Imparare in natura»; «Giochi e giocattoli tradizionali in piazza»; «Incontrare la diversità»; ecc.

Le associazioni del territorio progettano laboratori (circa una quindicina a edizione) attinenti al tema, che propongono ai bambini delle scuole dell'infanzia che partecipano alla Festa. Questi, suddivisi in gruppi di 10, fruiscono a turno dei diversi laboratori – nell'arco del pomeriggio tendenzialmente li sperimentano tutti o in gran parte – facendo le attività che vengono loro proposte dalle associazioni (giochi, costruzione di oggetti, azioni artistiche, ecc.).

Significativa la partecipazione degli *anziani* all'organizzazione della Festa e alla gestione delle attività, oltreché delle associazioni. Per dare un'idea, in diverse edizioni hanno partecipato gli ospiti di una RSA, con cui i bimbi del nido svolgono incontri e attività durante l'anno, recandosi presso la loro struttura e ospitandoli al nido. Ancora, ricordiamo la partecipazione delle signore del Centro d'incontro anziani, che curano la merenda offerta durante la Festa.

### *Gli eventi rivolti agli adulti*

Per quanto riguarda invece gli eventi rivolti agli adulti, sono stati nel tempo decine e hanno coinvolto molti e qualificati esperti su tantissimi temi: alimentazione e problemi alimentari, la gestione dell'aggressività, il rapporto con gli animali, le diverse culture di cura dell'infanzia nelle nostre società multi-etniche, i no che fanno crescere, il gioco insieme tra adulti e bambini, massaggi in culla, diventare famiglie affidatarie, ecc.

La tipologia delle iniziative va dalla conversazione con esperti a laboratori, da gruppi di riflessione a focus group, da punti di ascolto e di informazione a seminari e convegni. Questi ultimi hanno affrontato temi centrali dell'infanzia e sono stati occasione di aggiornamento sui mutamenti di contesto sociale e normativo. Ricordiamo a titolo esemplificativo il convegno di valenza regionale «*La sfida della crescita: nuove prospettive aperte dalla Legge zerosei anni*» organizzato nel 2018 per riflettere sulle opportunità aperte dal decreto legislativo 65/2017 o, ancora, il seminario «*Non lasciare indietro nessuna bambina e nessun bambino. Alleanze in costruzione*» svoltosi il 18 novembre 2023.

In generale, si pone molta attenzione nell'organizzare gli eventi in modo tale da consentire alle famiglie di partecipare, per esempio fornendo servizi di animazione per i bambini durante i momenti di workshop o conferenza, nonché nel coinvolgere in modo attivo i genitori, ad esempio chiedendo di elaborare idee sulle quali lavorare tra loro e/o con le istituzioni, in funzione di migliorare i servizi per la prima infanzia.

### *Un importante tassello nei percorsi di costruzione comunitaria*

Come si vede, la Festa dell'Infanzia costituisce un importante tassello nei percorsi di costruzione comunitaria. Propone luoghi e momenti di riflessione, in cui si incontrano e dialogano soggetti diversi: genitori, amministratori locali, educatori, insegnanti, operatori sociali e sanitari. Promuove una cultura dell'infanzia avanzata, riflessiva e condivisa, che costituisce il substrato per decisioni collettive relative al territorio e al suo sviluppo (AA. VV., 2022).

In queste occasioni si (intra)vede prendere consistenza e forma quella *polis* fondata sul dialogo tra cittadini intorno a beni comuni indicata dalla filosofa Hannah Arendt. Così come prende consistenza e forma la *comunità educante*, evocata da molti, non ultimo da Gianni Rodari, a cui è stata dedicata un'edizione della Festa dell'Infanzia, e che in questa poesia tratteggia una idea di educazione basata su una scuola/mondo/comunità:

C'è una scuola grande come il mondo.  
Ci insegnano maestri e professori,  
avvocati, muratori,



televisioni, giornali,  
cartelli stradali,  
il sole, i temporali, le stelle.  
Ci sono lezioni facili  
e lezioni difficili,  
brutte, belle e così così...  
Si impara a parlare, a giocare,  
a dormire, a svegliarsi,  
a voler bene e perfino  
ad arrabbiarsi.  
Ci sono esami tutti i momenti,  
ma non ci sono ripetenti:  
nessuno può fermarsi a dieci anni,  
a quindici, a venti,  
e riposare un pochino.  
Di imparare non si finisce mai,  
e quel che non si sa  
è sempre più importante  
di quel che si sa già.  
Questa scuola è il mondo intero  
quanto è grosso:  
apri gli occhi e anche tu sarai promosso!  
(Gianni Rodari, 2020)

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aa. Vv., *Accompagnamento zerosei. Orientamenti per azioni sulla prima infanzia*, Fondazione Compagnia di San Paolo, Torino, 2022. Si può scaricare il documento al link: <https://www.compagniadisanpaolo.it/it/news/webinar-accompagnamento-zerosei-orientamenti-per-azioni-sulla-prima-infanzia/>
- Arendt H., *Che cos'è la politica?*, Einaudi, Torino 2006.
- Bauman Z. *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Galimberti U., *Lemma «Festa»*, in *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992.
- Laverack G., *Salute pubblica. Potere, empowerment e pratica professionale*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2018.
- Rodari G., *Il libro degli errori*, in Rodari G., *Opere*, Mondadori, Milano 2020.
- Tonucci F., *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Zeroseiup, Città di Castello 2015.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998.

## Lo sportello pedagogico: uno strumento per sostenere le famiglie

Se il «mestiere» di genitore non prevede corsi di formazione

Elisa Jouvenal

**A**ll'interno del progetto «Io sto bene qui... in montagna», è stato pensato un insieme di azioni per l'ampliamento dell'offerta educativa e il supporto alla genitorialità. Tra queste, una delle iniziative previste era lo *sportello di consultazione pedagogica*, ovvero la disponibilità per le famiglie di uno spazio, su prenotazione, per brevi percorsi (4/5 incontri) *per sostenere la genitorialità* e accompagnare quelle situazioni che possono mettere in crisi la relazione familiare attraverso un supporto all'elaborazione di strategie educative condivise e consapevoli. Questi incontri hanno rappresentato anche una modalità di contatto in grado di mettere le famiglie nella condizione di conoscere prima e di scegliere poi tra i servizi educativi che il progetto stesso, o altre fonti (soggetti o istituzioni locali), mettevano a disposizione come strumenti integrativi dei percorsi educativi sul territorio.

### Famiglie spesso sole nei compiti educativi

Il «mestiere» di genitore non prevede corsi di formazione o preparazioni particolari e quasi sempre si va a sommare ad altri impegni (professionali, casalinghi, familiari...). Le forme di famiglia oggi sono molto diversificate e spesso *manca quel sostegno parentale* che una volta consentiva di trovare consiglio e conforto all'interno della famiglia allargata. Sempre più le famiglie e in particolare le mamme si trovano *da sole* a dover fronteggiare problematiche legate alla crescita, al rapporto con altre persone (coetanei e adulti), alle paure, alle emozioni. A tutti è capitato un momento nella crescita dei figli in cui ci si è fermati a chiedersi cosa fare, come intervenire, come interpretare segnali che ci vengono dai piccoli e dalle piccole, a essere incerti, confusi, timorosi. Spesso i genitori hanno dubbi sull'educazione dei figli e si interrogano su come sostenerli efficacemente nella crescita. Avere il coraggio di porsi queste domande non solo dimostra un profondo e consapevole senso di responsabilità educativa, ma dà luce a quel prezioso confine tra sé e l'altro che vede nel dubbio o nella domanda il punto di partenza necessario per incontrarsi nella relazione senza perdersi o confondersi.

## Le fatiche delle famiglie e i servizi educativi

D'altro canto, queste stesse domande hanno un significato sociale. Principalmente come *interrogazione al sistema dei servizi educativi*, inteso come l'insieme di tutti i servizi dedicati alla prima infanzia; in questo senso il progetto, ponendosi il problema della «povertà educativa», ha provato a costruire ponti e legami tra istituzioni diverse (socio-sanitarie, scolastiche, sanitarie, amministrazioni locali, Terzo settore).

In secondo luogo, queste domande contribuiscono a costruire la visione e ricollocano la questione della prima infanzia nelle rappresentazioni di se stessa che la comunità educante elabora e aggiorna. Alla già non sempre facile condizione genitoriale, si va sommando inoltre una solitudine crescente, un accumulo di ansie, anche oggettive e reali, un insieme emotivo variegato e dirompente che i bambini percepiscono ma non riescono a comprendere. Le vicende e le esperienze correlate alla pandemia, i due lunghi anni che sono stati stravolti nelle pratiche e nelle consuetudini, hanno esasperato questa tendenza già evidente come un tratto della contemporaneità. Riconoscere la propria fragilità, i propri dubbi, timori, comprendere anche i propri limiti, può aiutare a fermarsi a riflettere con calma sulle proprie competenze e reali possibilità genitoriali.

Un aiuto nel decodificare le modalità con le quali i bambini mostrano il loro disagio, la loro fragilità, può essere utile per scegliere come rispondere in modo più adeguato possibile. Non sentirsi soli nella genitorialità aiuta anche a condividere la fatica, a sentirsi accolti, a riacquistare a volte la lucidità che le nostre emozioni offuscano.

## L'idea dello sportello pedagogico

Si è pertanto ritenuto, nell'elaborazione del progetto, che potesse essere utile uno *spazio/tempo con una professionista dell'educazione* che aiutasse a promuovere il benessere psicofisico, emozionale e relazionale, non dando «ricette» (per altro inesistenti quando si parla di educazione e di crescita emotiva) ma *aiutando a riflettere sui segnali che ci mandano i bambini e a mettere in discussione i propri metodi educativi*, recuperando anche le potenzialità del genitore.

L'idea non era tanto di offrire un servizio in cui si effettuasse «terapia», ma uno strumento che accompagnasse nel percorso educativo e di crescita personale, attingendo alle risorse e alle responsabilità educative di ciascuno. Uno spazio di accoglienza, senza giudizio, senza pretesa di onnipotenza, ma piuttosto uno spazio/tempo per potersi fermare, ascoltarsi, percepire le proprie emozioni, i propri pensieri, le proprie paure, senza giudicarle ma accogliendole come parte integrante di noi stessi e della relazione educativa, da lì partire a riflettere sulle

possibili scelte educative e sulle proprie modalità di porsi nella relazione e contribuire al miglioramento e allo sviluppo della vita del bambino e della sua gestione. Vi era anche la possibilità, passato del tempo, di incontrarsi nuovamente e verificare i cambiamenti, eventualmente rivedere e ritoccare le scelte fatte. Il percorso prevedeva infatti alcuni incontri periodici, distribuiti nel tempo.

L'esistenza dello sportello è stata pubblicizzata su vari canali: dalla diffusione di volantini, alla pagina Facebook dell'asilo nido comunale, via Whatsapp alle famiglie che frequentavano o avevano frequentato il nido negli ultimi anni e altre con cui si erano intessuti rapporti in ambito educativo, durante gli incontri e le occasioni pubbliche del progetto e anche attraverso le occasioni di incontro con le famiglie che dipendevano da altre azioni messe in campo, ribadendo la natura di «sistema di servizi» che esso ambiva perseguire.

Nel periodo della pandemia è stato richiesto un tempo di videocchiamata, durante il quale è prevalso uno spazio di accoglienza di emozioni di paura, stanchezza, spaesamento e difficoltà a gestire dei «capricci» che prima erano facilmente risolvibili con una passeggiata, un'uscita ai giardinetti. Molte famiglie lamentavano la mancanza della famiglia (genitori, fratelli, sorelle...), sia nel sostegno pratico (tenere i bambini per alcune ore) che in quello morale/affettivo. Per alcuni è stato difficile «sostare» nelle emozioni di paura, manifestando invece con i figli un atteggiamento neutrale di «va tutto bene»; altri hanno riportato la difficoltà di relazione con il partner nella lunga permanenza a casa con i figli e la difficoltà di gestire i bambini insieme, quando poco abituati.

## Bisogni e fatiche delle famiglie

Dalle famiglie, nel periodo di funzionamento dello sportello, sono emersi diversi bisogni e fatiche: alcune riportavano dei pensieri stimolati da articoli o libri, altre la difficoltà di gestione delle emozioni dei figli (rabbia, aggressività, timidezza), altre le difficoltà legate alla crescita (come gestire le fasi dell'allattamento, dubbi sul dormire nel lettone, forme di regressione, desiderio di autonomia, ecc.) o al processo di formazione dell'identità. Dalle famiglie con più figli è emersa spesso la fatica della gestione «multipla» della genitorialità, i bisogni differenti dei figli e il poco tempo a disposizione per ciascuno. Spesso parlando e riflettendo insieme sono stati gli stessi genitori a ipotizzare possibili strategie o a mettere in discussione le loro modalità educative; è stato così possibile valutare insieme cosa fosse possibile provare a fare per modificare la situazione. Per lo più sono le mamme che hanno richiesto lo sportello, ma non raramente all'incontro sono stati presenti entrambi i genitori, a volte con idee educative differenti e la difficoltà a trovare strategie comuni.

## Più sportelli pedagogici dedicati alla prima infanzia

Dai questionari che le azioni di valutazione in itinere ed ex post prevedevano e che hanno toccato un considerevole numero di famiglie, è emerso il *bisogno di servizi come questo sportello* e insieme la sensazione di una informazione ancora insufficiente su questa iniziativa che sarebbe bello potesse essere sempre attiva e disponibile per tutti, consolidandosi nel tempo anche attraverso il passaparola dei genitori, la costruzione di una reputazione sociale del servizio.

Nella possibile riproduzione/replicazione di tale esperienza, assumendola a modello, questi sportelli potrebbero essere gestiti da organizzazioni pubbliche di vario tipo, enti locali, istituti educativi, associazioni no-profit o altre organizzazioni del settore. Auspicabilmente, gli operatori di questi servizi dovrebbero essere professionisti della pedagogia, psicologia, assistenti sociali o altre figure specializzate nel campo dell'infanzia e dell'educazione, meglio se attivi professionalmente soprattutto nel contesto «zerosei». Si tratta di competenze di cui il territorio della Val Pellice non è affatto privo, che andrebbero tuttavia mobilitate e organizzate a questo fine.

Tra i servizi offerti dagli «sportelli pedagogici prima infanzia» ci potrebbero essere:

- consulenza e supporto educativo per genitori riguardo le sfide dell'educazione e della cura dei bambini piccoli;
- attività e laboratori educativi per i bambini e le famiglie per favorire lo sviluppo cognitivo, motorio, relazionale;
- iniziative di formazione e incontri formativi per genitori su temi come l'alimentazione, l'igiene, la salute, l'educazione (meglio se in presenza e con la collaborazione di altre figure professionali come neuropsichiatri, pediatri, psicologi, ecc.);
- orientamento/condivisione su come affrontare difficoltà nel comportamento dei bambini;
- accesso a materiali educativi e risorse specifiche per la prima infanzia (libri, materiali non strutturati, ecc.);
- collaborazioni con altre istituzioni e professionisti del settore per rispondere a esigenze specifiche dei bambini e delle famiglie.

La presenza di sportelli pedagogici dedicati alla prima infanzia è un modo per sostenere le famiglie nei primi anni di vita dei loro bambini, fornendo loro informazioni e supporto e contribuendo al loro sviluppo armonico e alla creazione di un ambiente stimolante e sicuro per crescere e imparare.

Come si vede, molti elementi rimandano ai temi portanti di «Io sto bene qui... in montagna». L'idea stessa di *uno sportello permanente costituirebbe un lascito dinamico di questi anni di attività*, utile a impennare innovazioni nei contenuti e nelle rappresentazioni pedagogiche (stimoli ad assumere il tema dell'educazione dei più piccoli come fattore qualificante la società locale), ma anche nelle forme organizzative e nelle scelte di integrazione e collaborazione tra quanti operano in questo campo.

## Facilitare l'interlocuzione tra scuola e famiglie migranti

L'azione di mediazione culturale nel progetto «Io sto bene qui... in montagna»

Intervista a *Massimiliana Peis* a cura di *Monica De Luca*

**A**bbiamo intervistato Massimiliana Peis, assistente sociale del CISS (Consorzio intercomunale dei servizi sociali) di Pinerolo, sul ruolo fondamentale che ha avuto la mediazione culturale per supportare il dialogo fra scuola e famiglie straniere nel territorio della Val Pellice. Nell'ambito del progetto «Io sto bene qui... in montagna» l'azione *sostegno alla genitorialità-mediazione culturale* ha fatto capo al CISS, avvalendosi di una rete di collaborazioni istituzionali con i due istituti comprensivi coinvolti (IC «De Amicis» di Luserna San Giovanni e IC «Rodari» di Torre Pellice) e con la CSD-Diaconia valdese.

### Un territorio caratterizzato da multiculturalità

Il progetto «Io sto bene qui... in montagna» si configura come un progetto sulla comunità educante, dunque tiene insieme organizzazioni molto diverse fra loro: pubbliche, private, di piccole, medie e grandi dimensioni. Qual è il ruolo del servizio sociale territoriale in un progetto territoriale così vasto?

Il contesto di riferimento è un consorzio <sup>(1)</sup> di 30 Comuni nel quale operano 30 assistenti sociali, organizzato con una logica territoriale (non per aree di utenza) adottata e confermata nel tempo allo scopo di facilitare la collaborazione con le soggettività locali (istituzionali e non). Accogliendo i presupposti della legge 328/2000 (presupposti che si possono così sintetizzare: la vita di tutti si è fatta più complessa, vi sono note e inedite fragilità/condizioni che richiedono attenzione/orientamento/supporto, occorre un sistema integrato per approcciarvisi e lavorarci) il consorzio negli ultimi anni ha affiancato alla presa in carico dei cittadini l'avvio di progettualità destinate alle comunità locali, anche con valenze preventive/promozionali. Rientra in questa scelta l'adesione al Patto educativo di comunità attivato nel comune di Torre Pellice.

---

1 | Sito: [www.cisspinerolo.it](http://www.cisspinerolo.it), pagina facebook CISS di Pinerolo.

Nell'ambito del progetto «Io sto bene qui... in montagna», l'azione «sostegno alla genitorialità-mediazione culturale» ha fatto capo al CISS e ha potuto avvalersi di una rete di collaborazioni istituzionali già esistente con ciascuno dei due istituti comprensivi coinvolti dall'azione (IC «De Amicis» di Luserna San Giovanni e IC «Rodari» di Torre Pellice) e con la CSD-Diaconia Valdese. Quest'ultima è un'organizzazione di Terzo settore <sup>(2)</sup> afferente alla chiesa valdese, la cui area «Servizi inclusione» si occupa di accoglienza di persone migranti attraverso diversi progetti (SAI, CAS, ecc.) in relazione ai quali ha strutturato alcuni servizi che fornisce e/o gestisce anche per conto del CISS; fra questi vi è il servizio di mediazione interculturale.

**Da questa complessa articolazione di relazioni si è formato un gruppo di lavoro specifico per il progetto?**

Sì, è stato costituito ad hoc un gruppo di lavoro, luogo in cui sono nati diversi confronti e riflessioni circa i bisogni del territorio e le azioni da portare avanti. Il gruppo era così formato: il coordinatore organizzativo e la coordinatrice pedagogica del progetto, io in quanto assistente sociale di Torre Pellice e la collega di Luserna San Giovanni, la coordinatrice del servizio di mediazione e un mediatore, inizialmente due insegnanti della scuola dell'infanzia per ciascun IC, poi ridotte ad una.

## Un vademecum per informare e facilitare la collaborazione scuola/famiglie

**Sappiamo quanto formare alleanze educative fra attori diversi non sia semplice. A partire dai vostri diversi osservatori, quali bisogni avete individuato e quali conseguenti azioni avete messo in campo?**

In un territorio caratterizzato da multiculturalità i due istituti comprensivi coinvolti nel progetto si caratterizzano per una maggior presenza di alunni di origine magrebina a Torre Pellice e cinese a Luserna San Giovanni. Nel gruppo di lavoro si è discusso su quali attività avrebbero consentito un passo in più rispetto alla possibilità (magari scarsa, ma comunque disponibile per le scuole) di avere il supporto di un mediatore nell'interazione con le famiglie migranti. Il confronto ha evidenziato chiaramente che scuola e servizio di mediazione interculturale erano portatori di visioni/approcci sicuramente integrabili, ma anche molto diversi, tanto che ne è risultata in capo al servizio sociale una funzione di «mediazione» fra loro.

L'esigenza della *scuola* di avere la traduzione della propria modulistica («ov-

---

2 | Sito: [www.diaconiavaldese.org](http://www.diaconiavaldese.org)

viamente» diversa fra i due istituti...) ha incontrato la forma mentis del *servizio di mediazione* (la mediazione non è traduzione), che ha evidenziato come fosse necessario un lavoro di semplificazione per rendere realmente fruibili i contenuti alle persone migranti che hanno visioni e aspettative molto diverse su cosa è la scuola, come funziona, ecc.

Nel gruppo di lavoro si è arrivati a condividere l'idea che fosse più utile un *vademecum* per dare alcune informazioni e facilitare la collaborazione fra scuola e famiglie; è seguito un interessante lavoro di esplicitazione dei contenuti, individuazione delle priorità, stile di comunicazione, scelta di linguaggio, ecc. Un altro aspetto interessante condiviso dal gruppo è che, nel pensare a uno strumento per le famiglie migranti, si era in realtà prodotto un documento utile per *tutte* le famiglie perché, superando l'esigenza burocratica di informazione unidirezionale, puntava a comunicare un senso e quindi riguardava la relazione fra famiglia e scuola.

Il *vademecum* è strutturato nelle seguenti sezioni:

- Cosa fa l'insegnante?
- Cosa si chiede ai genitori?
- Cosa fanno i bambini e le bambine a scuola?
- Come ci si comporta?
- Modulistica

Il documento è stato redatto in una versione lunga (in italiano, arabo, cinese) e in una sintetica (in italiano, arabo, cinese, turco, rumeno, inglese, francese, spagnolo, portoghese).

Ancora frutto della sinergia nel gruppo di lavoro è la previsione che la mediazione non sia strumento attivabile solo da parte dell'istituzione ma *possano chiederla anche le famiglie* se ne rilevano la necessità, andando nella direzione di una relazione più paritaria famiglia/scuola.

**È interessante perché l'istituzione è generalmente vista come colei a cui sono delegate le soluzioni. Come avete coinvolto poi le famiglie? Che impatto ha avuto questo lavoro sul territorio?**

Attraverso le scuole il *vademecum* è stato consegnato alle famiglie dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia insieme a un semplice questionario (tradotto anche in arabo e cinese); in tal modo si è avuto un feedback da 71 famiglie: hanno ritenuto in modo quasi unanime che il documento fosse chiaro e utile; hanno potuto inoltre indicare quali sezioni avrebbero dovuto essere spiegate meglio. A progetto ormai concluso è stato possibile, grazie a buone relazioni/sinergie locali, reperire le risorse che hanno consentito di organizzare, in uno dei due istituti del progetto, all'inizio dell'anno scolastico 22/23 un momento di benvenuto delle famiglie che inserivano i bambini nella scuola dell'infanzia; in



quell'occasione è stato consegnato il vademecum ed era presente il mediatore interculturale di lingua cinese che ha collaborato con i docenti nell'accoglienza. Il vademecum elaborato è sicuramente perfezionabile, ma si è condivisa la scelta di metterlo a disposizione delle realtà che lo ritenessero eventualmente utile.

## Far spazio alle diverse rappresentazioni/aspettative/esigenze

**Dal suo punto di vista, quali sono gli apprendimenti che è stato possibile acquisire rispetto all'andamento complessivo del progetto?**

L'azione progettuale, collocata nello specifico contesto che si è cercato di delineare, ha creato l'opportunità di mettere *intorno a un tavolo soggettività* (personali, professionali e istituzionali) *portatrici di diverse rappresentazioni/aspettative/esigenze* circa la questione dell'interlocuzione scuola-famiglie migranti. Non vi era «desiderio» di occuparsi della questione in collaborazione con altri; vi è stata però disponibilità e serietà nel mettersi in gioco a fronte dell'impegno e del mandato istituzionale a lavorare su uno di quei «problemi complessi, percepiti e vissuti direttamente da una pluralità di soggetti portatori di interessi apertamente o potenzialmente conflittuali», come dice Franca Olivetti Manoukian. Si è avuta l'occasione di conoscere di più i reciproci punti di vista a partire da un'interazione diretta e racconti di esperienze. Trattandosi di processi complessi e lunghi, è possibile che si siano un po' scalfiti dei pregiudizi, si sia verificata un po' di contaminazione dei punti di vista e arricchite le reciproche rappresentazioni cercando di dare spazio e voce, intanto attraverso il servizio di mediazione interculturale, alle famiglie migranti.

**È possibile, in seguito al lavoro svolto, fare alcune considerazioni sui diversi livelli, contestuali e metodologici, che hanno inciso sulla buona riuscita del progetto?**

C'è da considerare che in una piccola realtà territoriale come quella della Val Pellice, la fluidità delle relazioni personali e informali può facilitare alcuni processi, ma ne rende più complesso il presidio al fine di ricondurre alle sedi deputate gli spazi di comunicazione/confronto e i momenti decisionali; bisogna inoltre tenere presenti le implicazioni derivanti dai vissuti di chi non partecipa di questa informalità.

Nel generale vissuto di scarsità di risorse è necessario che nella rete di partner di progetto vi siano una capacità di programmazione di medio/lungo periodo e una responsabilità allargata e condivisa al fine di evitare condizioni nelle quali molteplici opportunità (temporalmente concentrate o sovradimensionate

rispetto a quanto sarebbe possibile gestire) portino a cortocircuiti di diverso genere ed esitino in un sottoutilizzo delle risorse.

La complessità di interfacciarsi con l'istituzione scolastica, con le sue logiche e la sua organizzazione, si concretizza nel confrontarsi con il fatto che vi sono margini importanti rispetto a come viene gestita la direzione (mandato più o meno ampio/chiaro conferito a chi partecipa al gruppo di lavoro; tempi di risposta rispetto a passaggi decisionali non delegabili e urgenti, ecc.) ma anche, inaspettatamente, che uno stesso documento da destinare alle famiglie possa essere diversamente valutato alla luce del confronto interno con due DPO<sup>(3)</sup>; si compie una grande fatica ma esiste anche grande generatività nel creare reali condizioni di confronto fra diverse *formae mentis*/approcci istituzionali, ma anche professionali e personali.

Infine, fra gli aspetti dovuti al caso a cui capita di far fronte, ci sono quelle situazioni contingenti come una formazione obbligatoria per gli insegnanti disposta dal Ministero che, qualche giorno prima, si è sovrapposta alla formazione non riprogrammabile prevista nell'azione<sup>(4)</sup>.

## I processi sociali, se governati, generano conoscenze e relazioni

**E infine, per lei soggettivamente, che cosa ha significato la partecipazione al progetto «Io sto bene qui... in montagna»?**

Sottolineerei il fatto che il discorso fatto sinora è frutto del mio punto di vista e del bagaglio personale/professionale. Al titolo del progetto aggiungerei «Io sto bene qui in montagna... ma a volte scapperei al mare»: questo serve a legittimare l'evocazione di quei moti di sconforto, momenti di frustrazione, episodi di rabbia, senso di fallimento, delusione di aspettative di cui, anche questo tipo di lavoro, può essere così ricco. Soprattutto è deontologicamente ed eticamente sollecitante non riuscire a prevenire/governare alcuni funzionamenti che possono portare a uno spreco di risorse.

Allora che cosa può venire in soccorso a livello emotivo e metodologico? Credo, per convinzione, la riflessione supportata dalla teoria. Edgar Morin ci insegna

3 | Il DPO (Data Protection Officer) è colui che si occupa della gestione e del trattamento dei dati personali; è quindi responsabile di tutte le problematiche inerenti la privacy; ruolo previsto dall'art. 37 del Regolamento UE 2016/679.

4 | Attezzarsi rispetto alla complessità ha portato il CISS a strutturare una collaborazione con l'associazione di etnopsichiatria Frantz Fanon di Torino che negli anni ha fornito formazione agli operatori e consulenze specifiche affinché elementi quali il percorso migratorio e la cultura di riferimento potessero aiutare nella lettura della situazione e definizione della progettualità. Nell'ambito dell'azione, il dott. Roberto Bertolino ha gestito nella primavera 2021 due seminari sul tema «Farsi e disfarsi delle identità nei percorsi evolutivi dei minori di origine straniera» che avevano come target i docenti dei due IC coinvolti e dovevano tenersi in presenza. La pandemia ha comportato una riprogettazione online che è stata colta come opportunità per ampliare l'offerta ai docenti di altre scuole del territorio e a operatori socioeducativi.

che «affrontare l'incertezza» è uno dei sette saperi necessari all'educazione del futuro; suggerisce di insegnare «principi di strategia» che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso, l'incerto e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione; bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza.

Rileggere lo snodarsi dell'azione progettuale alla luce di alcuni contributi, ad esempio di Franca Olivetti Manoukian e di Ennio Ripamonti (alcune delle mie isole), aiuta a «sentirsi normali» ricollocando sé e la propria possibilità di azione nel contesto dato (storico, territoriale, organizzativo, di relazioni formali/informali, ecc), a riconoscere e valorizzare quanto è stato fatto mettendo a fuoco ciò che potrà/dovrà esser curato meglio in futuro.

Lo snodarsi di questo processo, con il patrimonio di maggiori conoscenze, relazioni, ricadute dirette e indirette che comporta, comprese quelle che saremo in grado di cogliere in futuro, è anche un primo risultato dell'azione. Il secondo è il vademecum: un piccolo prodotto che simbolicamente concretizza il moto generativo che si è verificato nel gruppo di lavoro; un documento pensato per le famiglie migranti che diventa veicolo di un generale messaggio di collaborazione fra scuola e famiglia; uno strumento sul quale si è chiesto un riscontro agli utilizzatori finali; un oggetto colorato che può essere consegnato in un momento di accoglienza/avvio di una collaborazione, che può essere collocato in posti chiave (scuole, studi pediatrici, servizi sociali, ospedale, ecc.) e contribuire al cambiamento culturale relativo al ruolo dei servizi educativi della fascia zero-sei anni.

Si direbbe che può aver senso procedere così, con micro-realizzazioni verso obiettivi che si negoziano e si mettono a fuoco nel percorso, a partire da competenze e visioni personali e organizzative che nel percorso evolvono.

## BIBLIOGRAFIA

- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Boniforti D., Ripamonti E. (a cura di), *Metodi collaborativi. Strumenti per il lavoro sociale di comunità*, «Le matite di Animazione Sociale», suppl. al n. 337/2020 della rivista «Animazione Sociale».
- Olivetti Manoukian F., *Presupposti ed esiti della ricerca-azione*, in «Spunti» (rivista dello Studio APS), 9, 2007.
- Ripamonti E., *Attivare reti educative e la governance dei legami deboli*, webinar del 31/5/2022 organizzato nell'ambito del progetto ISBQIM in collaborazione con «Animazione Sociale», riportato in questa pubblicazione nell'articolo a suo nome.

## **Pensarsi come sistema educativo territoriale: una sfida ancora irrisolta?**

Co-progettare percorsi di continuità pedagogica e organizzativa tra gli attori del sistema educativo «zerosei»

Giorgio Salza

**V**orrei provare a condurre queste riflessioni come un ragionamento che prende le mosse dall'esperienza di *Project management* che per ruolo ho condotto nell'ambito del progetto «Io sto bene qui... in montagna». Un progetto assai complesso e articolato, distribuito nel tempo con azioni molto diverse tra loro per attori e strumenti. Inoltre, come tante altre iniziative degli ultimi anni, si è dovuto confrontare con i problemi e le limitazioni, le sospensioni e i ripensamenti originati dalla pandemia.

### **Gli attori del sistema educativo «zerosei» anni: un universo variegato di interlocutori**

Le persone vivono, operano, lavorano in organizzazioni, e le forme di queste hanno effetto sulle azioni che quelle stesse persone *de facto* scelgono di agire, sui modelli di comportamento prevalenti, gli stili di comunicazione e le priorità personali e collettive rappresentate.

In un contesto omogeneo, è ragionevole andare alla ricerca di elementi organizzazionali sui quali provare a intervenire per modificare gli output consueti, per spingere in una direzione, per sostenere visioni e strategie di medio e di lungo periodo.

Sul piano concreto delle organizzazioni reali che si manifestano come attori del sistema, il contesto educativo non è tuttavia omogeneo, soprattutto riguardo la fascia di età che va dagli zero ai sei anni. Nonostante la legislazione attuale riconosca come parte del sistema educativo i servizi rivolti alla primissima infanzia (DL 65/2017), e questo fatto costituisca di per sé un elemento di cambiamento, ancora solamente in parte metabolizzato dagli attori coinvolti (tutti: dalle famiglie alle istituzioni scolastiche, dalla politica al sistema formativo di riferimento per le diverse tipologie di operatori, dalla varietà dei soggetti del terzo settore implicati alle amministrazioni locali che operano scelte cruciali, come gli appalti

dei servizi, dalle istituzioni sanitarie a quelle socioassistenziali), le pratiche, la messa a terra, finanche le sperimentazioni, restano lungi dall'aver assunto una forma riconoscibile e stabilizzata a un livello macro. Piuttosto, si riconoscono tentativi, ed emergono progettualità che provano ad affrontare il tema con esiti e strumenti diversi.

Si tratta quindi di un contesto in trasformazione, che ancora non ha assunto pienamente e in forme ordinate la responsabilità del governo di tale cambiamento. Si compiono dei passi, ma permangono resistenze organizzative, proprie delle istituzioni complesse, accanto a irrisolti culturali – come il valore pedagogico e sociogenetico dei servizi educativi per la primissima infanzia (fascia di età zerotre), su cui molto si è fatto in termini di ricerca, ma che fatica a diventare elemento di orientamento educativo per le famiglie.

## Verso percorsi di continuità pedagogica tra gli attori del sistema educativo «zerosei»

Il progetto «Io sto bene qui... in montagna», avendo tra i suoi obiettivi prevalenti quello di lavorare per la costruzione di un «sistema locale integrato zerosei», ha affrontato questa criticità in diversi modi.

Un obiettivo, di cui trattiamo qui, era costituito da una specifica azione rivolta alle agenzie educative coinvolte nel progetto o semplicemente presenti sul territorio: provare a *co-progettare percorsi di continuità tra istituzioni educative zerotre e tressei*, attraverso la costruzione di attività di formazione e autoformazione che coinvolgessero educatori e insegnanti.

La titolarità delle risorse era messa in capo alle due istituzioni scolastiche partner del progetto, l'IC «Rodari» di Torre Pellice e l'IC «De Amicis» di Luserna San Giovanni. Durante il primo anno di progetto fu quindi imbastito un gruppo di lavoro misto, che comprendeva insegnanti delle sezioni d'infanzia dei due IC ed educatori di servizi educativi zerotre, provenienti da scuole paritarie (Mauriziane di Torre Pellice), nidi a gestione pubblica diretta (pertanto, nello specifico, dipendenti del Comune di Torre Pellice), dipendenti di cooperative sociali che avevano in gestione questi servizi per conto di altri comuni o li avevano attivati direttamente, rappresentanti di associazioni e di famiglie che si erano auto-organizzati servizi educativi, prevalentemente a integrazione di quelli adesso richiamati, dedicati alla prima infanzia. Il quadro analitico dell'offerta territoriale esprimeva chiaramente una forte pluralità, spesso associata a scelte di appartenenza e stili di vita.

Attraverso un primo lavoro di analisi sul territorio era inoltre stato ricostruito un quadro delle rappresentazioni dei bisogni e della disponibilità delle risorse educative di vario tipo, che metteva in luce l'interazione molto stretta tra carat-

teristiche sociodemografiche e livelli di offerta del territorio.

Si deve naturalmente tenere in gran conto la *dimensione valliva e montana*, che produce effetti di relativo isolamento, che riduce le popolazioni infantili al di sotto dei livelli minimi di soglia per la tenuta di servizi dedicati, che tende a conservare modelli di organizzazione familiare altrove anacronistici e disadattativi, ma qui in genere funzionali, anche quando riprodotti in forme di mutuo aiuto tra gruppi di genitori, invece che riproposti nella più consueta e tradizionale forma intergenerazionale parentale.

Sulla base di queste risorse di partenza è stato quindi avviato un lavoro di contatto e coinvolgimento di questo universo variegato di interlocutori, con al centro le insegnanti delle due istituzioni scolastiche partner di progetto. Per evitare tuttavia di «deformare» in direzione «scolasticocentrica» il lavoro, i luoghi di incontro sono stati di volta in volta cambiati, ma questa cura non ha impedito che a seconda della sede scelta si formassero gruppi parzialmente differenti.

Si deve inoltre tenere conto del fatto che le insegnanti della scuola dell'infanzia erano indicate dagli istituti scolastici, a seguito di discussione delle finalità del progetto in sede di Collegio docenti, e con formalizzazione da parte delle dirigenze dell'attribuzione di funzioni strumentali, richiedendo passaggi formali e tempistiche più lunghe da tenere in considerazione in fase di progettazione.

Tale differenza nell'ingaggio ha avuto un suo peso: l'adesione volontaria di altri soggetti richiedeva come ovvio un altro genere di cura, e ha prodotto delle complessità specifiche in relazione agli orari scelti per gli incontri, alle sedi di questi, alle quote ridotte di autonomia nell'assumere decisioni, al turnover tra le partecipanti (al cento per cento donne, se si esclude un'unica presenza, solo all'inizio, di un insegnante uomo). Le insegnanti indicate dalle scuole sono esse stesse cambiate nel tempo, per motivi diversi: tra un anno scolastico e l'altro ci sono stati dei trasferimenti e dei pensionamenti, o per motivi legati all'assunzione di tale ruolo, che è stata interpretata come funzione organizzativa e come tale è passata di mano per scelte interne al Collegio.

Complessivamente, una ventina di figure educative sono state coinvolte in almeno una riunione o incontro durante i due anni di attività, coloro che si sono coinvolti con assiduità sono stati un gruppo più piccolo di 4/5 persone. Sempre presenti agli incontri sono stati il PM di progetto, la coordinatrice pedagogica, la referente territoriale del Consorzio intercomunale dei servizi sociali di Torre Pellice (CISS), a sua volta partner di progetto.

Il periodo pandemico ha sospeso e richiesto di modificare il lavoro in corso: alcuni incontri sono stati svolti online, ma alcune azioni sono state interrotte e la loro riprogettazione e avvio ha incontrato delle difficoltà dovute a cambiamenti o chiusure nei servizi o limitazioni temporali.

## Una riflessione sulle criticità incontrate

Semplificando, le criticità cui il progetto è andato incontro sono state prevalentemente di due tipi: la *difficoltà a mantenere una relazione e a dare ad essa una forma collaborativa* tra i diversi attori del sistema educativo territoriale concretamente espresso, e le *resistenze o le viscosità organizzative* che hanno determinato i confini dell'engagement.

Come si è anche detto nel corso delle attività di progetto, è importante che le agenzie o istituzioni coinvolte si riconoscano nelle progettazioni e nei loro obiettivi come tali, cioè non delegando ad alcuni (affidando loro un ruolo formalizzato) la costruzione di senso che il lavoro deve produrre.

Come uscire dagli adempimenti, riformulare gli incarichi in modalità condivise all'interno delle organizzazioni? Questo tema è particolarmente rilevante per le istituzioni scolastiche, ma in linea di principio è valido per tutti, ad esempio per i soggetti della cooperazione sociale: si discute dei contenuti, delle finalità, degli effetti attesi, all'interno dell'organizzazione di provenienza? Le decisioni prese nel gruppo di lavoro possono essere estese e fatte proprie dalle organizzazioni coinvolte attraverso la partecipazione di alcuni loro membri?

La strutturazione di un curriculum verticale avrebbe vincolato le organizzazioni a scelte condivise sui percorsi formativi.

Il tentativo che abbiamo compiuto, al fine di coinvolgere e condividere le azioni da intraprendere, è stato svolgere un'indagine interna condotta dai singoli partecipanti al tavolo di lavoro, che sottoponesse a valutazione dei colleghi un primo set di proposte formative; i risultati emersi hanno però evidenziato la difficoltà di ritrovarsi dentro una cornice di senso condivisa (ciononostante, furono selezionate due proposte formative emerse durante i tavoli – una relativa allo sviluppo di competenze e l'altra sulla costruzione di modelli di lavoro collaborativo tra diverse agenzie educative, comprese le famiglie – che però non furono avviate a causa del sopraggiungere dell'epidemia).

## Gli apprendimenti emersi dal progetto

Malgrado le difficoltà incontrate, durante questa esperienza sono emerse numerose indicazioni pratiche e di setting (come attribuire/distribuire le risorse, come pianificare e organizzare il lavoro e i suoi luoghi, quali tempi e scadenze), ma anche evidenti necessità di condurre innanzitutto una operazione culturale, che riguardi tutti i soggetti da coinvolgere. Tale operazione non si nutrirebbe solo di contenuti pedagogici, ma anche di consapevolezza dei ruoli, della nascita di un contesto di discussione pubblica che legittimi i contenuti specifici, li elevi a discorso pubblico, dia loro una dimensione politica.

La nascita, negli anni di progetto, del Patto educativo di comunità (PEC) della Val Pellice sicuramente è un passo avanti in questa direzione e contestualmente è una occasione per porre le basi a ulteriori futuri tentativi. Il «Patto» infatti richiama tanto la *dimensione contrattuale* (ad esempio tra organizzazioni) quanto quella *di senso*: è il patto stesso, e ciò che da esso deriva, che costruisce e ridefinisce la comunità educante, che la caratterizza, che consente agli attori che la compongono di riconoscersi, di ammetterne di nuovi in un processo di integrazione, di agire confronti con realtà analoghe che hanno fatto scelte diverse o affini.

Quando in Regione Piemonte si è cominciato a parlare di Poli zerosei, l'amministrazione li ha immaginati come contesti fisici, luoghi per così dire polivalenti, unità aristoteliche insomma, dove il contenitore definisce i termini entro i quali si svolge l'azione educativa. Le *Linee guida pedagogiche per il sistema integrato zerosei* approvate nel 2021 dal Ministero esprimono una posizione e volontà diverse e più articolate: «La progettazione di percorsi che facciano conoscere e avvicinino i genitori alle risorse del territorio (es. biblioteche, ludoteche, musei, mostre, associazionismo, servizi alla persona...) rende il nido e la scuola un punto di riferimento importante per le famiglie, specialmente quelle alla prima esperienza genitoriale o provenienti da altre realtà territoriali o culture» (p. 16).

L'azione culturale che va condotta per rendere queste indicazioni realistiche e generative è ben illustrata dagli apprendimenti emersi in corso di progetto: occorre investire sulla pluralità degli interventi, sul sostegno a contesti ibridi di relazione tra agenzie diverse, su spazi di espressione per un discorso pubblico sulla continuità educativa zerosei e sui suoi significati sociali.



# Se l'asilo nido diventa un eco-nido

La ristrutturazione dell'asilo nido comunale di Torre Pellice

*Claudio Mastellotto*

**L'**azione di ristrutturazione dell'asilo nido comunale di Torre Pellice è scaturita dalla volontà dell'Amministrazione di rendere più sicuro e confortevole l'immobile dove tutti i giorni i bambini e le bambine, con le loro insegnanti e operatrici, vivono la maggior parte delle ore della giornata.

La scelta di ristrutturare un immobile esistente fa parte delle scelte di rivalutazione del patrimonio immobiliare senza così aumentare il «consumo di suolo». Ciò è possibile su immobili che presentano caratteristiche edilizie che permettono interventi di adeguamento sismico, edile, energetico e impiantistico tale per cui i costi di realizzo sono ritenuti giustificati senza così prediligere la nuova edificazione, anche se talvolta quest'ultima soluzione potrebbe risultare più veloce e conveniente, ma a spese del territorio.

L'intervento messo in atto presso il nido comunale ha visto l'adeguamento sismico ed energetico con scelte che non hanno snaturato la costruzione originaria e con soluzioni minimali, ma di ottima rispondenza alle vigenti normative.

Gli interventi di adeguamento edile e impiantistici sono stati progettati mirando alla realizzazione di ambienti più confortevoli sia da un punto di vista climatico/ambientale che per una migliore vivibilità degli spazi interni, oltre che a conseguire una classificazione energetica pari a NZEB, ovvero un edificio dalle prestazioni elevatissime, che punta a sostenibilità e risparmio energetico, con consumi quasi pari a ZERO.

La scelta di investire su di un edificio destinato all'accoglienza di bambini non è casuale in quanto permettere lo svolgimento di attività in ambienti dotati di impianti che permettano una corretta illuminazione, una corretta ombreggiatura per proteggere dall'irraggiamento, come anche la scelta di isolare l'edificio con materiali performanti, riducendo di fatto sia le dispersioni termiche invernali sia il surriscaldamento estivo, fa sì che si possa dare un corretto esempio di come occorra operare per il recupero di immobili fatiscenti applicando lo spirito del corretto recupero e del risparmio energetico.

Scelte impegnative quale l'applicazione dei CAM (Criteri ambientali minimi) negli appalti permette di ridurre l'impatto ambientale, dal progetto alla costruzione, intervenendo su diversi aspetti: dal consumo di materie prime non rinnovabili, al consumo e degrado di suolo, ai consumi energetici e idrici, fino alla produzione di rifiuti. A completamento di questo processo, anche la scelta degli arredi è di notevole importanza, in quanto occorre tenere in considerazione le certificazioni di produzione quali FSC, PEFC o ECOLABEL, al fine di arredare gli ambienti con arredi e tessuti nel rispetto della natura dalla produzione al trasporto fino all'installazione.

Rendere quindi un asilo nido un ambiente climaticamente confortevole, realizzato con materiali non impattanti sull'ambiente e impiantisticamente all'avanguardia, vuol dire investire sulle generazioni future dando anche un esempio di come i giovani dovranno comportarsi per salvaguardare l'ambiente.

# Assumere il tema ecologico nei servizi educativi per l'infanzia

## Il caso dei pannolini lavabili

Intervista ad *Andrea Crocetta* a cura di *Giorgio Salza*

**A**ndrea, puoi presentarti e raccontare come sei entrato nel progetto «Io sto bene qui... in montagna»?

Sono un biologo/ecologo con un master in ingegneria ambientale e ho sempre lavorato sulla sostenibilità delle filiere. Mi occupo di impatto e analisi ambientale, ora in Regione Piemonte e fino a poco tempo fa come ricercatore universitario, professionista, imprenditore. Facendo il consulente ambientale, in particolare sul risparmio energetico e la sostenibilità applicata, è stato un piacere affrontare questi aspetti in termini di progettazione e sviluppo dell'idea nell'ambito del progetto «Io sto bene qui in montagna».

Come genitore ho utilizzato in via quasi esclusiva i pannolini lavabili per due figli, per una scelta ambientale. Gli aspetti pratici ed economici mi hanno consigliato, dopo l'esperienza positiva con il primo figlio, di continuare anche con il secondo. Questo mi ha portato anche a consigliarlo sul territorio, perché la preoccupazione di tutti è che sia una scelta troppo impegnativa e anche un po' «schifosa», ma la realtà è che con i giusti accorgimenti è del tutto affrontabile con ottimi risultati. Gestire bustoni di pannolini sporchi era molto più impegnativo che lavarli da soli con un sistema intelligente. In un contesto come la Val Pellice, in cui abito, per la maggior parte delle persone può essere anzi molto pratico anche dal punto di vista gestionale.

**Com'è stata strutturata l'azione prevista dal progetto? Come si è modificata in relazione alla crisi Covid e alla ristrutturazione dell'asilo nido comunale?**

L'idea iniziale era di procedere con l'introduzione dei pannolini lavabili in un nido comunale che si stava trasformando in termini energetici e ambientali, attraverso una profonda ristrutturazione dell'edificio che lo avrebbe trasformato in un nido nZEB (*nearly Energy Zero Building*, cioè edifici a Energia Quasi Zero). Una legge di base dell'ecologia è che la materia è un ciclo e l'energia è un flusso. Il progetto intendeva intervenire sull'asilo nido in due modi: con l'efficienza

energetica per ottimizzare il flusso e con i pannolini lavabili per lavorare sul ciclo della materia.

I lavori del nido - che si sono prolungati molto a lungo per accidenti di tipo amministrativo e di rapporto con le imprese - e il Covid e le preoccupazioni di contagio hanno determinato un blocco nel rapporto con le famiglie. L'idea era partire dal nido in quanto contesto protetto di sperimentazione, e poi coinvolgere le famiglie con un sistema di prestito via via più esteso. Di fatto, la struttura non disponibile e la difficoltà a condividere oggetti così intimi come i pannolini, hanno reso tutto più complesso, oltre ai risvolti culturali che sarebbero stati comunque da affrontare.

Ci si è pertanto orientati, a step, verso qualcosa di differente, rivedendo il progetto iniziale. Si è fatta soprattutto un'azione di comunicazione e sostegno dell'utilizzo privato, anche con strumenti di comunicazione a distanza (webinar, comunicazione social...) con l'idea di riuscire ad accompagnare ad un utilizzo futuro - in una seconda fase - nella struttura educativa, destando intanto un interesse verso questa prospettiva, ma anche con l'intenzione di creare un servizio pubblico di prestito dei pannolini lavabili (che in seguito prenderà la forma della «Pannolinoteca») indipendente dal nido comunale.

### **Quale rapporto c'è tra l'azione sui pannolini lavabili e la povertà educativa?**

Risponderei in termini più ampi: qual è il rapporto tra pannolini lavabili ed educazione? Secondo me questa parte del progetto affronta una serie di aspetti, fermo restando che il tema è quello dell'educazione ambientale. L'aspetto educativo è quello di cura del bambino e di approccio al bambino nel mondo reale. Del bambino te ne puoi - te ne devi - occupare a 360 gradi, gli escrementi del tuo bambino che banalmente esistono anche se il modello culturale prevalente li rimuove, li «chiude» nel pannolino usa e getta, possono costituire una via per riuscire ad affrontare il tema del rifiuto, che è culturalmente molto interessante. È un concetto, quello del rifiuto, che si può superare. Ci sono gli aspetti relativi alla salute, allo sviluppo (con l'anticipo dello «spannolinamento») che sono importanti e interessanti. Perché diamo per scontato che il pannolino usa e getta sia «sano» e «migliore», senza porci la domanda: dove si accumulano i «costi» di questa scelta?

Quel che conta è permettersi di non rifiutare l'aspetto dei costi ecologici ed economici, con gli strumenti giusti, «sporcandosi le mani» - anche in senso non figurato eventualmente - ma affrontando un tema centrale del motore della questione ambientale.

Parliamo di temi fondamentali che qui si concretizzano, si vede bene come dipendano da mie scelte, da azioni personali. Somiglia un po' al compostaggio, che è una pratica logica, virtuosa, economicamente ed ecologicamente preferi-

bile tutte le volte che può essere agita direttamente (nel giardino, nell'orto, se lo si ha) o indirettamente (differenziando l'umido).

Affronto questo tema dopo aver superato una ritrosia iniziale molto importante, culturalmente codificata, lavoro su di me come adulto, ma anche a vantaggio del mio bambino e del mondo in generale, e infine ne ricavo anche un beneficio economico che risulta come un premio. Il dialogo con le famiglie consente quindi di affrontare temi più complessi e possiamo raggiungere dei livelli di coinvolgimento che sarebbero più difficili su temi che non riguardano i figli.

### **Sul piano dell'impatto ambientale, quali vantaggi deriverebbero dalla diffusione di questa pratica?**

L'intelligenza nell'utilizzo del pannolino lavabile consiste nell'allocare le diverse matrici nei canali giusti per gestire quelle stesse matrici. Abbiamo già un sistema fognario che funziona egregiamente e nessuno pensa di rinunciare ad esso. Non si spiega allora perché nei primi due anni di vita praticamente non lo si usi e le deiezioni vengano gestite con un sistema completamente diverso, quello dei rifiuti.

Si genera un grave problema sull'indifferenziato, con un accumulo di acqua (contenuto prevalente in peso dei pannolini usa e getta smaltiti) inutile, anche sul piano igienico. Dal punto di vista dell'ingegneria ambientale è una soluzione inefficiente e sbagliata.

Se anche si pensa al riciclo dei pannolini usa e getta – soluzione che si sta affacciando nel panorama della gestione dei rifiuti da circa un decennio – l'operazione si rivela molto costosa energeticamente, per ricavarne materie prime molto povere. Sta in piedi solo perché conviene comunque selezionarli e toglierli dall'indifferenziato, ma alla fine si spende molto per recuperare poco.

Dal punto di vista energetico è vero che con i pannolini lavabili si consuma energia per il lavaggio, ma si fa sul posto, si evitano i trasporti ed il loro costo energetico ed ambientale. Inoltre, l'energia necessaria in casa deriverà sempre più da fonti rinnovabili, cosa che con il ciclo dei rifiuti è molto più complessa.

Per venire ai numeri, abbiamo calcolato che un impiego presso l'asilo nido di pannolini lavabili produrrebbe oltre 3,5 tonnellate in meno di rifiuti ogni anno. Inserendo la fornitura e il lavaggio di pannolini lavabili come servizio ad integrazione della retta si otterrebbe il doppio vantaggio di risparmi sia per le famiglie (rispetto all'acquisto di pannolini usa e getta da far impiegare presso il nido), sia per l'Ente pubblico (che ridurrebbe drasticamente i costi della gestione rifiuti).

Per quanto riguarda una famiglia che li adottasse a casa, invece, si eviterebbero, nell'arco del periodo di utilizzo del pannolino da parte del bambino, circa 300

kg di rifiuti, con un risparmio netto minimo (ovvero considerando l'acquisto di pannolini nuovi per ciascun bambino) di 200 euro per ogni figlio.

### **La pannolinoteca: come potrebbe funzionare?**

L'idea è quella di avere sia un «centro di prova», sia un «centro di supporto». Ci sono vari step: il primo è culturale, inizio a occuparmi di qualcosa che è un rifiuto, in senso stretto. Il pannolino contiene qualcosa di cui non intendo occuparmi, lo chiudo e lo butto. Se ne occuperà semmai qualcun altro. Qui si chiede di ribaltare questa logica.

Ma il primo scoglio è: cosa utilizzo? Ci sono decine di modelli, molti produttori. Non trovo i «test» del pannolino lavabile on line, su qualche sito dedicato al consumo, come ad esempio per un materasso. Dove trovo tutte le informazioni su acquisto e gestione? Chi non ha mai usato i lavabili non sa come comportarsi, è un po' spaventato. Inoltre, essendo pensati per essere riutilizzati tante volte hanno un costo iniziale alto, quindi con il prestito della pannolinoteca si alleviano i costi iniziali.

Questa struttura, nella proposta, intende anche essere un presidio di comunicazione e di consultazione, sulle questioni di salute, ecologiche, ecc. Può aiutare a farti sperimentare dei kit di prova diversi, modelli diversi di pannolino (sui quali è giusto che si formino delle preferenze, delle abitudini personali, degli adattamenti). Io ad esempio con i miei figli ho usato pannolini nuovi, ma anche usati precedentemente da figli di amici, i miei pannolini sono andati anche ad altri bambini. Un pannolino ben costruito può coprire le esigenze cumulate di tre/quattro bambini o più e durare diversi anni.

# La valutazione di impatto come empowerment della comunità educante

C'è comunità educante dove c'è un insieme di soggetti in continuo apprendimento

Claudio Tortone, Mara Grasso, Alessandro Migliardi

**I**n un progetto la valutazione di impatto intende misurare i risultati di cambiamento prefigurati, e ricercati: nel caso di «Io sto bene qui... in montagna», famiglie con bambini/e di zero-sei anni *più competenti* nella genitorialità educativa/responsiva e nella domanda/uso dei servizi dedicati e delle risorse formali e informali presenti in Val Pellice. Sarebbe però limitativo se ci fermassimo qui. Il progetto, ricco di una molteplicità di azioni, si è sviluppato ispirandosi alla ricerca-azione-partecipata tanto nella progettazione/realizzazione che nella valutazione, avendo come *finalità di rafforzare il sistema dei servizi in dialogo con i soggetti della comunità*. Così intesa, anche la valutazione, coinvolgendo gli attori della comunità educante (partner, enti, organizzazioni, famiglie), diventa una ulteriore possibilità di crescita di competenze *empowering*.

## Dove c'è povertà educativa, c'è povertà di salute

Il progetto «Io sto bene qui... in montagna» ha fatto propria la sfida di come raggiungere tutte le famiglie del territorio affinché abbiano eguale (e proporzionata) possibilità di poter scegliere, autonomamente, la strada più ricca per far crescere i propri figli. Sappiamo come alcune condizioni di vita sfavorevoli, di povertà o vulnerabilità, determinate dal basso reddito della famiglia, abbiano conseguenze sullo sviluppo cognitivo, socio-comportamentale e di salute dei bambini (Wickham et al., 2016). Il fenomeno della *povertà educativa* è in aumento <sup>(1)</sup> e fa riferimento all'impossibilità di sperimentare opportunità educative, sociali, culturali che permettano adeguate condizioni di crescita e sviluppo personale, formativo, relazionale e sociale dei bambini. Queste condizioni non interessano soltanto il bambino di oggi, ma anche l'adulto di domani: la *teoria del corso di vita* ha dimostrato, infatti, che condizioni di vantaggio e svantaggio si accumulano lungo il corso della vita di un soggetto, determinando il progredire o delle opportunità o delle disuguaglianze (Cappellato e Moiso, 2020).

---

1 | <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>

Inoltre, le evidenze scientifiche hanno dimostrato che è soprattutto nei *primi 1000 giorni di vita* (a partire dal momento del concepimento) che si sviluppa e cresce maggiormente il cervello, attivando processi evolutivi precoci che influenzano lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e di salute, del bambino. Questi processi (o mancati processi) si rifletteranno lungo tutto il corso di vita del soggetto (Tamburlini, 2014 e 2023; Irwin et al., 2007), favorendo buona o povera salute.

Promuovere lo sviluppo precoce nella prima infanzia (*Early Child Development – ECD*) è una necessità che è stata affrontata dall'OMS nelle sue recenti pubblicazioni (2020) ed è alla base degli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU. Investire nella *nurturing care* (WHO, 2018) significa, infatti, garantire ai bambini condizioni di vita che promuovono salute attraverso *l'intreccio di cinque componenti*: 1) buono stato di salute fisica ed emotiva; 2) alimentazione adeguata durante la gravidanza e con l'allattamento al seno; 3) genitorialità responsiva; 4) ricchezza di opportunità di apprendimento precoce; 5) protezione e sicurezza vigile.

Agire in questa fase del ciclo di vita ponendo un'attenzione prioritaria al tema delle disuguaglianze sociali favorisce, quindi, uno sviluppo in salute anche dei bambini più vulnerabili per le caratteristiche socio-economiche della famiglia di appartenenza, generando vantaggi per l'intero percorso di vita. Ma è una priorità, in realtà, che avvantaggia tutti rendendo più accessibili ed empatici i servizi.

In questo scenario è certo *fondamentale supportare la genitorialità*: il benessere dei genitori e l'acquisizione di conoscenze, competenze e risorse sono centrali per la crescita dei figli. Ma le strategie per la promozione della salute, fondate sul modello bio-psico-sociale, fanno leva, in senso più ampio, sulle *interrelazioni esistenti tra molteplici fattori* (psicologici, sociali, ambientali, politici) (Lemma, 2019) nel determinare la presenza o l'assenza di salute e benessere delle persone (Esposito et al., 2021). Una buona o povera salute, così intesa, *non dipende solo dai genitori e dalla famiglia allargata*. Un sistema di servizi di qualità, accessibile ed equo, frutto di una politica e alleanza inter-settoriale, può contrastare la povertà educativa (Sica, 2020), poiché consente di mitigare l'influenza dei determinanti di salute, contrastando le eventuali disuguaglianze.

Tuttavia, proprio la frequenza dei servizi dipende già da alcuni determinanti sociali: i figli di genitori con livello di istruzione più basso frequentano meno la scuola (ISTAT, 2022). I tassi di frequenza dell'asilo nido, ad esempio, risultano superiori al 33% per i bambini che appartengono ai ceti sociali con più alti livelli di reddito e di istruzione, mentre la frequenza è intorno al 19% per i bambini appartenenti a famiglie nel primo quinto di reddito o con genitori meno istruiti (ISTAT, 2023).



In questo senso è *fondamentale garantire l'accessibilità e la fruibilità dei servizi* (Sica, 2020) soprattutto a coloro che hanno meno risorse. Inoltre il sistema dei servizi dev'essere il più possibile *distribuito in modo omogeneo sul territorio e la qualità dei servizi garantita* a tutte le bambine e tutti i bambini (Openopolis, 2021). Attualmente, in Italia, vi sono forti discrepanze nella diffusione dei servizi per l'infanzia e nella percentuale di posti di asili nido garantiti ogni 100 bambini (maggiormente diffusi al Nord e nelle grandi città) e anche la qualità dell'offerta dipende da molti fattori contingenti (possibilità di spesa delle istituzioni preposte, le modalità di gestione e organizzazione adottate) (Con i Bambini, 2016 e 2023).

## Un progetto per integrare il sistema dei servizi zerosei

Superare queste disuguaglianze richiede ai servizi dei diversi settori (in particolare educativo, sociale, sanitario, culturale, ma non solo) di *diventare sempre più «sistema di servizi»*, giocando il proprio ruolo di settore e ricercando confronto, collaborazione e integrazione con un approccio di «governo d'insieme» in rapporto aperto e costruttivo con la comunità locale (WHO, 2018).

Il progetto «Io sto bene qui... in montagna» ha avuto proprio l'obiettivo di rafforzare e integrare il sistema dei servizi per l'infanzia zerosei anni esistente, un presidio importante soprattutto in un territorio montano, caratterizzato da un forte invecchiamento della popolazione e da spopolamento. Inoltre, ha perseguito la promozione della *nurturing care* tramite, ad esempio, uno sportello di consulenza pedagogica per il supporto alla genitorialità e ha avuto come target le famiglie più vulnerabili (famiglie in difficoltà socio-economica, che abitano nelle zone più montane oppure straniere), attivando anche un fondo di sostegno integrativo apposito. Ha perseguito il rafforzamento della comunità educante, ossia dei soggetti che, a vario titolo, si occupano di infanzia, e promosso processi di partecipazione e collaborazione tra i diversi soggetti, perseguendo il ben-essere della comunità e la sua capacitazione, il suo *empowerment* (nel suo divenire ha dovuto adattarsi al lungo periodo di pandemia di Covid-19, modulando i processi partecipativi tenendo conto delle misure di protezione attivate). La partecipazione, infatti, permette di costruire relazioni sociali basate sulla fiducia e di generare un senso di integrazione e di appartenenza, producendo salute e ben-essere (Mannarini, 2023). I processi partecipativi, inoltre, sono fondamentali nel garantire il processo di empowerment che, sviluppandosi lungo un continuum, interessa le persone, i gruppi e la comunità (Mannarini, 2023; Laverack, 2020). L'empowerment è quel processo attraverso cui, in promozione della salute, «le persone acquisiscono un maggiore controllo rispetto alle

decisioni e alle azioni che riguardano la propria salute» (WHO, 2021). A livello comunitario, invece, si traduce in un'azione collettiva «per riuscire a influenzare e controllare maggiormente i fattori che condizionano i determinanti di salute nella loro comunità» (WHO, 2021), attraverso un'azione rivolta alle istituzioni governative affinché alle persone e alle comunità sia effettivamente concesso il potere di decidere le proprie scelte di vita e di salute (Laverack, 2020). Il progetto ha avuto una tensione continua nel costruire e curare una *governance* d'insieme tra i partner del progetto e nel rapporto con le famiglie, ricercando una partecipazione capacitante orientata all'*empowerment* e favorente una comunità educante.



Fig. 1 - Il modello di empowerment per la società e la salute (Laverack e Pratley, 2020)

## Una ricerca valutativa partecipata: metodo e strumenti

La natura del progetto, fondata sulla *partecipazione che genera empowerment*, ha richiesto una valutazione di processo e di impatto, coerente, per comprendere se il progetto fosse riuscito a migliorare l'offerta, la qualità e l'accessibilità dei servizi per l'infanzia del territorio, nel mentre costruendo capacità e competenze.

### *Un approccio di ricerca-azione-partecipata interpretata alla luce dell'empowerment evaluation*

Poiché i processi partecipativi orientati all'*empowerment* sono centrali nelle strategie della promozione della salute (Laverack, 2020), il disegno dello studio

ha previsto coerentemente l'adozione di un *approccio di ricerca-azione-partecipata* interpretata alla luce dell'*empowerment evaluation* di Fetterman (2002) coinvolgendo le famiglie, gli operatori dei servizi per l'infanzia e i partner del progetto. L'approccio valutativo adottato è quello *costruttivista*, secondo cui il processo valutativo deve tenere conto delle rappresentazioni dei diversi attori coinvolti nel progetto, del contesto sociale di riferimento e dei fattori contingenti (Aresi e Boniforti, 2021). In linea con questo approccio, è stato adottato un percorso di ricerca-azione-partecipata, che prevede una condizione di dialogo e interazione tra gli operatori e i gruppi sociali coinvolti: i soggetti sono essi stessi «produttori di conoscenza e non oggetti di studio» e «partecipano direttamente al percorso di ricerca e all'elaborazione in itinere delle informazioni» (Ripamonti, 2021). Fondamentale è la *dimensione relazionale* che si instaura con tutti i soggetti coinvolti nel progetto e nel percorso valutativo: questa permette di avere accesso alle diverse costruzioni e rappresentazioni della realtà (Procentese e Marta, 2021). Una partecipazione che diventa opportunità di conoscenza e competenza. L'*empowerment evaluation* (Fetterman, 2002), infatti, prevede il «coinvolgimento attivo degli *stakeholder* nel processo valutativo, per offrire loro gli strumenti e la conoscenza necessari a monitorare e valutare il proprio operato in ottica migliorativa» (Aresi e Boniforti, 2021) e raggiungere, quindi, i loro obiettivi (Fetterman, 2021)<sup>2</sup>.

In tal senso, sin dal principio, la valutazione è sempre stata progettata, condivisa e implementata con i partner, gli operatori e le famiglie in un *processo circolare* che ha previsto che ciascuna fase della valutazione fosse informata da quella precedente. La ricerca-azione, infatti, «concepisce il rapporto tra ricerca e azione in termini di circolarità e interdipendenza: attività conoscitiva e processo di trasformazione sono intimamente connessi» (Ripamonti, 2021). La partecipazione al processo valutativo delle famiglie, degli operatori e dei partner è stata perseguita affinché, «valorizzando i dati emergenti per rinforzare le competenze, il potere dei soggetti e la loro capacità di autodeterminarsi» (Aresi e Boniforti, 2021), tutti i soggetti coinvolti diventassero più *empowered* (Martini e Torti, 2003).

In particolare, rispetto alla valutazione di impatto, è stato adottato un disegno di studio pre-post, senza gruppo di controllo e *mixed-method*. Infatti, sono stati utilizzati metodi qualitativi e metodi quantitativi in un processo di integrazione e scambio continuo durante tutto il processo valutativo (Aresi e Boniforti, 2021). Il disegno dello studio valutativo e la sua realizzazione strumentale sono stati discussi e concordati con i partner in stretto raccordo e parallelamente con il coordinamento metodologico, condotto dallo Studio APS che nell'avvio del

---

2 | <https://www.betterevaluation.org/methods-approaches/approaches/empowerment-evaluation>

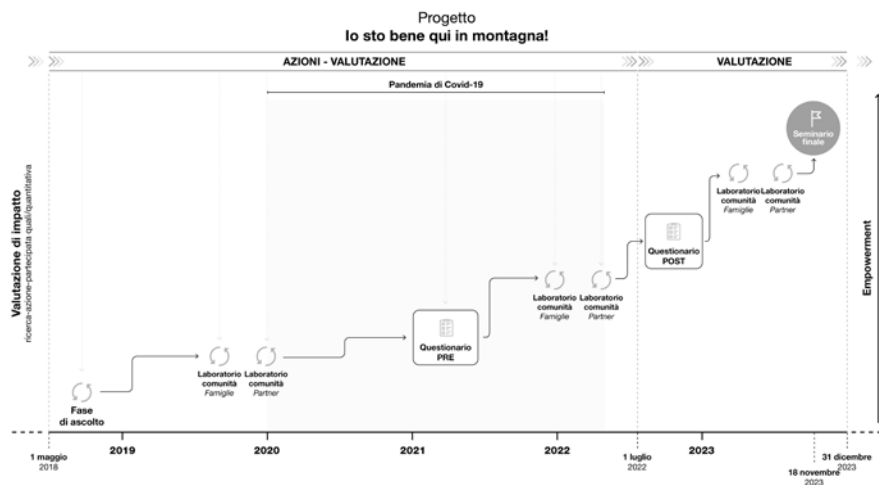


Fig. 2 - Il disegno di studio della valutazione di impatto partecipata

progetto aveva svolto una fase di ascolto con focus group (fig. 2).

Le informazioni qualitative, derivate dall'ascolto e dal dialogo con le famiglie e gli operatori, infatti, sono state utili nel costruire il questionario e nell'interpretare i risultati emersi dalla somministrazione dei questionari. I dati quantitativi sono stati analizzati, condivisi e discussi con i partner e gli operatori, e proposti alle famiglie, per averne una lettura che fosse il più vicino possibile alla realtà. Questo processo di continuo scambio ha consentito di modificare il progetto in corso d'opera, laddove necessario e possibile. La pandemia, durante la quale si è sviluppata gran parte della ricerca valutativa, ha molto condizionato il disegno di studio e la sua applicazione nella realtà, richiedendo adattamenti e aggiustamenti che non sempre si sono rivelati efficaci.

### *La valutazione di impatto qualitativa*

La valutazione di impatto qualitativa è stata condotta elaborando i risultati di tutti gli incontri e i laboratori realizzati durante l'intero processo valutativo. Durante i laboratori di comunità realizzati con le famiglie e altri portatori di interesse è stato usato l'*approccio per domini* (Laverack, 2018), un metodo di ricerca sociale quali-quantitativo utilizzato nelle strategie di promozione della salute (Lemma, 2019).

I partecipanti, membri della comunità, sono messi in condizione di *auto-valutare il grado di empowerment della propria comunità*, ossia le risorse e le competenze presenti e potenziali nella comunità. I partecipanti valutano e riflettono sui 9 domini che rappresentano le capacità della comunità: partecipazione, analisi

dei problemi, leadership, strutture organizzative... I gruppi, composti da 10-15 persone, si esprimono prima singolarmente e poi ne discutono come gruppo per concordare l'affermazione qualitativa (a cui corrisponde un valore numerico da 1 a 5, dalla meno alla più *empowering*) che più si avvicina alla situazione attuale della comunità, per ciascun dominio indagato. Segue un momento di confronto, attraverso la matrice decisionale, su come migliorare la situazione attuale nel prossimo futuro (di solito entro 6 mesi) facendo un bilancio dei punti di forza e delle criticità. La ripetizione nel tempo dei laboratori misura quantitativamente l'andamento del cambiamento delle competenze, rappresentabile con un diagramma a ragnatela, che permette il confronto tra comunità diverse o tra periodi temporali diversi. Alcuni laboratori di comunità invece sono stati condotti con gruppi di discussione.

### *La valutazione di impatto quantitativa*

La valutazione di impatto quantitativa è stata metodologicamente realizzata confrontando i risultati di due questionari (pre-post) per comprendere se le azioni e gli interventi realizzati nel periodo progettuale potessero aver innescato dei cambiamenti circa la conoscenza, l'utilizzo e il gradimento dei servizi. Nel periodo di tempo trascorso tra le due somministrazioni, il progetto ha realizzato nel territorio queste ulteriori azioni: il completamento delle attività rivolte all'integrazione e alla mediazione culturale a favore dei bambini e delle famiglie straniere; la prosecuzione di servizi quali lo sportello per il sostegno alla genitorialità e la psicomotricità; la progettazione e la produzione dei materiali di disseminazione e comunicazione degli esiti del progetto.

Per le due fasi di somministrazione è stato predisposto un questionario semi-strutturato e standardizzato somministrato la prima volta a oltre due anni dall'inizio del progetto (a causa della pandemia) e la seconda volta tre mesi dopo la fine del progetto. Tramite il questionario, le famiglie hanno potuto esprimere le loro opinioni su alcuni servizi e attività presenti sul territorio e indicare se le attività fossero accessibili, funzionali e rispondenti alle loro esigenze. Durante la prima somministrazione gli intervistatori, interagendo con i genitori, hanno compilato una griglia di osservazione per rilevare eventuali informazioni derivanti dal *setting* della somministrazione e dalla relazione tra intervistatore e genitore.

Le principali dimensioni indagate sono state le seguenti:

- nella prima parte, tramite l'utilizzo di batterie di domande su scale validate quali la *Perception of local community scale* di Davidson e Cotter (1986), tradotta e adattata nella versione italiana come «Scala del Senso di Comunità» da Prezza, Costantini, Chiarolanza e Di Marco (1999), e la *Residential Attachment scale* di Bonaiuto, Fornara, Aiello e Bonnes (2002), si è inteso valutare il *senso di appartenenza*.

nenza alla comunità riferendosi sia alla comunità e al suo capitale sociale (senso di appartenenza, senso civico, presenza di reti sociali di supporto e mutuo aiuto, reciprocità) sia al luogo di residenza (sicurezza percepita, gradevolezza della zona di residenza, integrazione);

- nella seconda parte sono state predisposte domande appositamente costruite per la *valutazione della qualità e accessibilità* di tre servizi (Asilo nido; Ambulatorio di infermieristica pediatrica e puericoltura <sup>3)</sup>; Sportello di supporto alla genitorialità) e di tre attività di promozione del ben-essere (Biblioteca, Librellule, Nati per Leggere; Estate bimbi zerosei; Sabato gioco). In particolare sono stati approfonditi alcuni aspetti legati all'ambiente e al microclima di lavoro (comfort degli spazi, temperatura), agli aspetti educativi (proposta educativa, formazione del personale), agli aspetti organizzativi (orari, posizione), agli aspetti relazionali con gli operatori (buona comunicazione e collaborazione) e agli aspetti relazionali con le altre famiglie (aiuto e confronto reciproco).

Dopo questi quesiti relativi al gradimento sono state indagate le *motivazioni del non utilizzo dei servizi o della non fruizione delle attività*: inaccessibilità del servizio per via degli orari o della ubicazione, costi eccessivi del servizio o utilizzo di altre risorse (famiglia o altro). È stato inoltre chiesto di indicare il grado di migliorabilità dei servizi rispetto ad alcuni aspetti (infrastrutturali, organizzativi, logistici, relazionali, educativi). In ultimo, tramite domande aperte, è stato chiesto di riportare la conoscenza e la frequentazione di altri tipi di servizi esistenti o desiderati;

- nella terza parte, infine, sono state rilevate alcune informazioni di tipo socio-demografico.

La valutazione di impatto è stata realizzata confrontando i risultati di coloro che avevano risposto a entrambi i questionari. Si è realizzata un'analisi bivariata mettendo in relazione il livello di istruzione con le altre variabili, per verificare una variabilità nelle risposte in funzione di questa dimensione. Si è seguita l'ipotesi, infatti, che il livello di istruzione fosse un buon predittore della fruizione dei servizi offerti dal territorio e delle capacità di una persona di far fronte a situazioni avverse e ad esse reagire attraverso un diverso approccio. Tutte le analisi sono state condotte con SAS System, versione 9.4, moduli Base e Stat.

## Cosa chiedono le famiglie coinvolte?

Dalla valutazione di impatto quantitativa, relativa al questionario, è emerso che *il progetto è riuscito a diffondere maggiormente la conoscenza dei servizi presi in esame tra le famiglie che abitano la Val Pellice*. La non conoscenza dei servizi è

---

3 | Ora denominato formalmente Punto di sostegno all'allattamento.

diminuita soprattutto tra coloro che hanno un livello di istruzione medio (Asilo nido, Sportello di supporto alla genitorialità, Estate bimbi, Sabato gioco) e basso (Ambulatorio di Infermieristica pediatrica e puericultura, Biblioteca, Librellule, Nati per leggere). L'utilizzo dei servizi è diminuito poiché, intervistando le stesse famiglie con il secondo questionario, i figli sono cresciuti e diventati «fuori età» per alcuni servizi (Asilo nido, Ambulatorio di infermieristica pediatrica e puericultura). Altri servizi, attivati dal progetto, erano ormai conclusi (Sportello di supporto alla genitorialità, Sabato gioco). La Biblioteca e l'Estate bimbi invece hanno riscontrato una crescita nell'utilizzo, probabilmente perché i figli avevano un'età più adeguata a partecipare alle attività e anche perché la prima rilevazione è stata eseguita durante la pandemia da Covid-19 quando molti servizi non erano ancora rientrati a pieno regime.

I servizi sono giudicati e valutati molto positivamente dalle famiglie sulla base di cinque aspetti (ambientali, educativi, organizzativi, relazionali con gli operatori e relazionali con le famiglie). Anche la valutazione complessiva, su una scala da 1 a 10, è rimasta costante o leggermente aumentata o diminuita su valori medi molto alti, superiori a 8. Siccome *la maggioranza del gradimento espresso è stata positiva*, si è deciso di concentrarsi sulla percentuale di risposte negative perché più interessanti da indagare. In questo caso, la valutazione negativa dei servizi è tendenzialmente diminuita, ad eccezione degli aspetti ambientali, organizzativi e relazionali con operatori e famiglie che sono talvolta peggiorati per alcuni servizi (Asilo nido, Ambulatorio di infermieristica, Biblioteca, Estate bimbi), soprattutto tra coloro con livello di istruzione alto e medio.

Le motivazioni del non utilizzo dei servizi sono eterogenee. In generale, la motivazione «affidarsi ai parenti» è diminuita come motivazione del non utilizzo, anche se traspare ancora una motivazione «culturale» della *mancata comprensione della valenza educativa e non solo socializzante dei servizi educativi*. La motivazione «non averne avuto bisogno» è aumentata per l'Asilo nido e la Biblioteca ed è diminuita per l'Ambulatorio di Infermieristica e lo Sportello di supporto alla genitorialità. La motivazione «utilizzo di altri luoghi o altri servizi» è invece aumentata per alcune attività (Sportello di supporto alla genitorialità, Biblioteca, Estate bimbi).

Dalla valutazione di impatto qualitativa, relativa ai laboratori e alle domande aperte del questionario, emerge che i partecipanti (circa 30) hanno apprezzato la possibilità di incontrarsi e riflettere sul progetto e sulle competenze presenti nelle famiglie e nella valle. Hanno rilevato che non tutte le realtà organizzative, formali e informali, fossero presenti nei laboratori.

Hanno individuato alcune *questioni critiche* su cui tutta la comunità educante dovrebbe mantenere alta l'attenzione e investire risorse umane e materiali: migliorare la comunicazione e la valorizzazione delle opportunità offerte dai

servizi, creando un unico (e coordinato) canale comunicativo; garantire dei servizi e delle opportunità per supportare la genitorialità e il confronto e lo scambio di esperienze tra famiglie; continuare a lavorare sulla creazione di una rete di collaborazione e sinergia tra tutti gli enti che si occupano di infanzia. In particolare le famiglie hanno più volte espresso la necessità di disporre di spazi di aggregazione dove i bambini possano giocare e i genitori scambiarsi consigli e opinioni. Hanno richiesto più luoghi di socializzazione dove incontrarsi con gli altri genitori e instaurare delle relazioni. Gli aspetti relazionali con le altre famiglie sono stati gli aspetti dei servizi giudicati più negativamente. La situazione pandemica e lo stop di tutte le attività di socializzazione potrebbero aver influenzato le risposte circa la qualità degli aspetti relazionali e la necessità di più spazi di aggregazione. Il desiderio di incontrarsi e stare insieme, infatti, era percepito come molto forte durante il periodo di somministrazione del questionario.

Le famiglie infine hanno espresso la necessità di riqualificare i parchi giochi, rendendoli anche adatti ai bambini da 0 a 3 anni con giochi specifici, e di aumentare gli orari dei servizi, ad esempio tramite il pre e il dopo scuola, per renderli più rispondenti ai bisogni personali e lavorativi dei genitori. Inoltre, ricorre la necessità di valorizzare il territorio naturale tramite attività all'aperto e permane la necessità di uno spazio gioco al chiuso dove i bambini e le famiglie si possano ritrovare a giocare durante la stagione invernale.

## Riflessioni sul processo di valutazione

La valutazione di impatto si è concentrata nel valutare la macro-azione che ha riguardato l'ampliamento dell'offerta educativa per bambini/e da 0 a 6 anni coinvolgendo famiglie, operatori dei servizi e partner del progetto.

- Nonostante fosse un percorso di valutazione partecipativa orientata all'empowerment è stato *difficile contattare e coinvolgere le famiglie, soprattutto quelle che vivono situazioni di svantaggio* sociale, economico o culturale. Questo anche perché la prima somministrazione è avvenuta durante la pandemia che ha molto condizionato le modalità di contatto con le famiglie, non sempre dirette e capillari, ma mediate da alcuni soggetti referenti di servizi e localizzate in *setting* prestabiliti.
- È stata comunque portata avanti *un'azione di ascolto importante* poiché si è riusciti a contattare oltre 400 famiglie e a coinvolgerne 203 nel primo questionario e 101 nel secondo. I tempi dilatati nel ricontattare le famiglie (a distanza di un anno dal primo questionario) e la lunghezza e complessità del questionario (tempo di compilazione 20-30 minuti) non hanno aiutato a garantire un alto tasso di risposta anche durante la seconda somministrazione.



- La maggior difficoltà, tuttavia, si è riscontrata organizzando gli incontri e i laboratori subito dopo le due somministrazioni quando nessuna famiglia ha partecipato, nonostante alcuni genitori avessero aderito all'invito, senza riuscire successivamente a presenziare. I metodi sperimentati per contattare le famiglie (e-mail, messaggi WhatsApp, telefonate, affissione di locandine in luoghi significativi, contatto personale) sono stati molti ma probabilmente non del tutto adeguati. Ciò che potrebbe aver reso difficile per i genitori partecipare in modo più attivo al progetto è forse la *complessità della quotidianità vissuta dalle famiglie con bambini da 0 a 6 anni*, occupate dalla conciliazione tra la vita lavorativa e quella familiare e dall'apprendimento di competenze genitoriali, difficoltà accentuate nel caso di famiglie in situazione di vulnerabilità sociale (Con i Bambini, 2018).
- In generale, è importante costruire *processi partecipativi dal basso che coinvolgano, da subito, la popolazione interessata* e trovare metodi alternativi per incontrare le famiglie che vivono situazioni di marginalità sociale, culturale, economica, territoriale. In questa chiave, è importante affidarsi a figure di riferimento per la comunità che permettano la costruzione di reti e alleanze sul territorio oppure adottare tecniche di *outreach* («raggiungere fuori») (Ripamonti, 2021). Per garantire processi partecipativi e inclusivi è però fondamentale avere a disposizione le risorse necessarie, in modo da essere più capillari, presenti e incisivi sul territorio.
- La ricerca-azione è un metodo appropriato per condurre ricerche sociali orientate all'empowerment. La partecipazione e il coinvolgimento dei diversi destinatari hanno contribuito al processo valutativo in modo sostanziale, generando ricadute sul progetto e sui destinatari stessi. Tutte le fasi del processo sono state importanti in un'ottica di circolarità della ricerca-azione: *ciascuna fase ha infatti prodotto conoscenza* (Procentese e Marta, 2021), condizionando e informando le fasi successive.
- Alcuni temi (migliorare la comunicazione, bisogno di opportunità di scambio con altri genitori e sostegno alla genitorialità, estensione degli orari dei servizi, necessità di spazi di aggregazione) sono ritornati in più fasi della ricerca-azione (presenti fin dalla fase di ascolto iniziale) sottolineandone la rilevanza. La concertazione e lo scambio continuo, promossi dai valutatori e dal coordinamento del progetto, con gli operatori dei servizi e i partner del progetto hanno contribuito, inoltre, all'identificazione delle principali necessità e opportunità del sistema dei servizi, alla costruzione di una rete di collaborazione tra i vari soggetti, in particolare tra i partner.
- Dai laboratori realizzati nel 2023 è emerso come il progetto sia riuscito a *creare connessioni e alleanze tra i vari enti e associazioni* che, insieme, stanno affrontando e gestendo le opportunità offerte dalle politiche di programmazione per l'in-

fanzia che si sono attivate e si stanno attivando sul territorio (anche a seguito di nuove normative). In questo modo, le nuove conoscenze, competenze, risorse e alleanze generate come eredità dal progetto possono essere messe a frutto nel prossimo futuro, garantendo la «sostenibilità degli effetti della ricerca-azione» (Procentese e Marta, 2021).

- In quest'ottica, è ottimale utilizzare un disegno *mixed-method*, con l'adozione di metodi qualitativi e metodi quantitativi, poiché, se utilizzati in modo integrato, sono utili nel rilevare più efficacemente aspetti differenti e complementari. In particolare, il dialogo e lo scambio con le famiglie, gli operatori dei servizi e i partner del progetto sono avvenuti grazie all'impiego di *tecniche qualitative* (laboratori di comunità) e la misurazione dell'impatto del progetto sul gradimento e uso dei servizi da parte delle famiglie tramite *tecniche quantitative* (questionario).
- La collaborazione tra i partner si è rivelata spesso difficoltosa, ma allo stesso tempo ci sono state «azioni di recupero» tanto che il progetto avanzava con le sue evidenti inter-connessioni utili anche alle azioni di settore. Per questo, in un processo di ricerca valutativa è sempre importante coinvolgere fin da subito tutti i partner della *governance* del progetto. Occorre trasmettere la consapevolezza che la *valutazione non è una fase finale e appartenente ad ente specifico* (esterno) che la svolge in solitaria, ma è un processo che riguarda tutti i soggetti organizzativi e che dura l'intero arco di vita del progetto stesso (Green et al., 2022). Inoltre, occorre sottolinearne le funzionalità importanti di *generare apprendimento* e di *consentire il miglioramento dei progetti* tramite l'identificazione degli aspetti di criticità e di forza dei processi (Aresi e Boniforti, 2021).

## Indicazioni per il prossimo futuro

Il territorio della Val Pellice presenta molteplici servizi e attività rivolte alla fascia zerosei anni. *In un territorio montano, un sistema integrato dei servizi per l'infanzia ricco di opportunità, coordinato tra i vari Comuni e vicino ai bisogni delle famiglie, ha la potenzialità di attrarre o di motivare le famiglie a vivere in un contesto più favorevole alla qualità della vita e alla salute.*

- I risultati del progetto esprimono il riconoscimento e l'apprezzamento dei genitori nei confronti dei servizi. Il progetto stesso è stato un'occasione di conoscenza dei servizi, soprattutto per le famiglie con titolo di studio medio e basso. In particolare la Biblioteca e l'Estate bimbi hanno riscontrato una crescita nell'utilizzo, segno dell'importanza per le famiglie di queste opportunità. Le motivazioni del non utilizzo dei servizi sono eterogenee: traspare ancora la prevalenza di una motivazione «culturale» della mancata comprensione della valenza educativa e non solo socializzante dei servizi educativi.

Questi risultati sono accompagnati dalla voce dei genitori e degli altri attori

della comunità educante che hanno dato indicazioni precise e competenti per proseguire il cammino, valorizzando gli insegnamenti e le nuove relazioni generate dal progetto.

- Un fattore ricorrente, ad esempio, è la *qualità della comunicazione* che è stata ritenuta spesso inefficace da parte delle famiglie. L'attivazione di un servizio di comunicazione unico e condiviso e che raccogliesse tutte le opportunità esistenti è rimasto, per questioni di finanziamento e gestione, inattuato. *Sarebbe opportuno attivare uno strumento per mettere a sistema i servizi e le attività offerte dal territorio, condiviso tra tutti i Comuni e i servizi e facilmente fruibile dalle famiglie.* È infatti importante investire in processi comunicativi accessibili, inclusivi e coerenti, sia nel contatto personale che su piattaforme digitali, affinché tutte le opportunità offerte dai servizi siano conosciute e arrivino soprattutto a quelle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità sociale. Una comunicazione chiara, coerente, esaustiva, e il più possibile personalizzata, può fare la differenza nel grado di conoscenza e utilizzo dei servizi.
- Inoltre, i genitori, tramite i laboratori e i questionari, hanno manifestato la necessità di spazi e occasioni di confronto e gli operatori dei servizi hanno confermato *l'esigenza di un supporto alla genitorialità* per contrastare la solitudine che spesso pervade le mamme e i papà. La genitorialità responsiva è una delle componenti della *nurturing care* che il progetto ha tentato di sostenere attraverso attività per rinforzare le competenze genitoriali. Occorre ri-orientare le politiche dei servizi e dedicare finanziamenti adeguati a supportare i genitori nell'acquisire le competenze personali necessarie per garantire «le cure che nutrano» i propri figli e figlie (e sé stessi) non solo nei primi anni di vita, ma con continuità anche nelle fasi successive del ciclo di vita.
- Per poter garantire servizi di qualità, che siano più prossimi sul territorio e che vadano effettivamente incontro alle necessità delle famiglie, con particolare ascolto di quelle svantaggiate e vulnerabili, diventa quindi rilevante investire risorse e finanziamenti adeguati. È opportuno anche *investire nella formazione integrata dei professionisti* che si occupano di prima infanzia nei diversi settori, affinché possano sempre aggiornarsi, coordinarsi e essere pronti, coralmemente, a gestire nuovi bisogni o problemi emergenti.
- Dai laboratori di comunità del 2019 era emerso come ci fosse poco collegamento tra i diversi partner del progetto e anche durante le varie fasi della valutazione non è sempre stato facile coinvolgere i diversi enti. Questa criticità è in parte superata a progetto concluso: dai laboratori realizzati nel 2023 è emerso come il progetto sia riuscito a *creare connessioni e legami tra enti e associazioni* che, insieme, stanno affrontando e gestendo le opportunità offerte dalle politiche per l'infanzia già esistenti e in fase di attivazione sul territorio: Tavolo zeroisei del Patto educativo di comunità, Coordinamento pedagogico territoriale, Centro

famiglie, Programma Primi 1000 giorni del Piano regionale/locale di prevenzione, Programmi Nati per Leggere e Cultura per Crescere.

- In tal senso è *importante che i servizi diventino sempre più una rete educante in una comunità educante*, adottando forme di collaborazione proficue che permettano di promuovere il valore educativo dei servizi, di essere punto di ascolto e collegamento delle famiglie, di coinvolgere le stesse nel dare forma ai servizi e nel co-creare opportunità educative, valorizzando le competenze e le risorse delle famiglie stesse e della comunità locale.

## Continuare a investire oltre la fine del progetto

Il progetto e la valutazione partecipata sono stati un'occasione per costruire relazioni sociali basate sulla fiducia e generare un senso di integrazione e appartenenza, essendo queste già una fonte di ben-essere e salute. Il percorso di ricerca-azione-partecipata ha permesso a tutti gli attori (partner, enti e organizzazioni, famiglie) di comprendere meglio la realtà e trovare, insieme, le soluzioni migliori e di attuarle, tenendo conto dei limiti del contesto e delle opportunità che man mano si manifestavano. Il progetto ha avuto una tensione continua nel costruire e curare una governance d'insieme tra i partner del progetto e nel rapporto con le famiglie, *ricercando una partecipazione capacitante orientata all'empowerment e favorente una comunità educante*.

Continuare a investire in questa direzione, oltre la fine del progetto, con gli insegnamenti e le indicazioni nate da esso – e ci sono le possibilità concrete date dalla nuova programmazione inter/settoriale –, vuol dire, come ci ricorda il pediatra Giorgio Tamburlini (2023), mettere fondamenta solide per costruire lungo tutto l'arco della vita più salute, competenze cognitive e sociali, percorsi scolastici e lavorativi gratificanti. Esse riguardano le singole persone e le comunità nel loro insieme. Con un'attenzione e un ascolto sensibile alle situazioni più svantaggiate e vulnerabili.

*Ringraziamo per le attività relative alla valutazione di impatto: Maurizio Marino (Servizio Sovrazonale di Epidemiologia Asl To3) e Gloria Guidetti (specializzanda in psicologia della salute - Università di Torino) e per la collaborazione alla somministrazione del questionario: Monica De Luca, Eleonora Fantone e Ludovico Zamara (Studio Aps), le pediatre di libera scelta dr.sse Maria Giulia Azzariti e Rosanna Borgarello e tutti gli operatori e le operatrici appartenenti agli enti e alle organizzazioni del partenariato del progetto.*

**BIBLIOGRAFIA**

Aresi G., Boniforti D., *Progettazione e valutazione*, in Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E. (a cura di), *Psicologia di Comunità. Volume II: Metodologia, ricerca e intervento*, FrancoAngeli, Milano 2021.

Bonaiuto M., Fornara F., Aiello A., Bonnes M., *La qualità urbana percepita [The perceived urban quality]*, in Prezza M., Santinello M. (a cura di), *Conoscere la comunità*, il Mulino, Bologna 2022, pp. 133-160.

Cappellato V., Moiso V., *Salute e corsi di vita*, in Cardano M., Giarelli G., Vicarelli G. (a cura di), *Sociologia della salute e della medicina*, il Mulino, Bologna 2020.

Con I Bambini Impresa Sociale (2006), *Bando Prima Infanzia (fascia di età zero-sei)*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2016/10/Bando-Prima-Infanzia-2016.pdf>

Con I Bambini Impresa Sociale (2018), *Bando Prima Infanzia. Risultanze giornate di confronto*, <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/02/Linee-guida-per-la-progettazione-sulla-Prima-Infanzia.pdf>

Con I Bambini Impresa Sociale (2023), *Asili nido: ancora troppi divari nell'offerta sul territorio*, <https://www.conibambini.org/osservatorio/asili-nido-ancora-troppi-divari-nell-offerta-sul-territorio/>

CSB Onlus, *La nurturing care per lo sviluppo infantile precoce*, 2018, <https://www.dors.it/documentazione/testo/201810/Nurturing%20care-italiano.pdf>

Davidson W. B., Cotter P. R., *Measurement of Sense of Community Within the Sphere of city*, in «Journal of Applied Social Psychology», 16, 1986, pp. 608-619.

De Piccoli N., Gattino S., *Presentazione del numero. Sviluppo di comunità per la promozione della salute*, in «Psicologia di comunità», 2, 2020, pp. 5-11.

Esposito C., Prati G., Cicognani E., *Benessere*, in Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E. (a cura di), *Psicologia di Comunità. Volume I: Prospettive e concetti chiave*, FrancoAngeli, Milano 2021.

Fetterman D., Bowman C., *Experiential education and empowerment evaluation: Mars rover educational program case example*, in «Journal of Experiential Education», 25, 2002, pp. 286-295.

Fetterman D., *Empowerment evaluation*, in *Better evaluation online*, 2021, <https://www.betterevaluation.org/>

Green L. W., Gielen Carlson A., Ottoson J. M., Peterson D. V., Kreuter M. W., *Health Program Planning, Implementation, and Evaluation: Creating Behavioral, Environmental, and Policy Change*, Johns Hopkins University Press, Baltimore (USA) 2022.

Irwin L. G., Arjumand Siddiqi R. N., Hertzman C., *Early Child Development: A powerful equalizer. Final report for the World Health Organization's Commission on the social determinants of health*, 2007, in: [apps.who.int/iris/bitstream/10665/69729/1/a91213.pdf?ua=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/69729/1/a91213.pdf?ua=1).

ISTAT (2022), *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020-2021*, <https://www.istat.it/it/files/2022/10/report-asili-nido-2020-2021.pdf>

ISTAT (2023), *I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti. Stato dell'arte, inclusività e qualità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2021/2022*, <https://www.istat.it/it/files/2023/09/I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-une-poca-di-profondi-cambiamenti-21-22.pdf>

OMS (2021), *Glossario OMS dei termini di Promozione della salute 2021*, versione italiana a cura di DORS, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della salute, Regione Piemonte ASL TO3.

Laverack G., *Reinterpreting community development for health promotion in the 21st Century*, in «Psicologia di comunità», 2, 2020, pp. 15-22.

Laverack G., *Salute pubblica. Potere, empowerment e pratica professionale*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2018.

Laverack G., Pratley P. (2020), *Il modello di empowerment per la società e la salute*, traduzione italiana a cura di DoRS, [https://www.dors.it/documentazione/testo/201909/commentary\\_ita\\_def.pdf](https://www.dors.it/documentazione/testo/201909/commentary_ita_def.pdf)

Lemma P., *Promuovere salute: principi e strategie*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2019.

Mannarini T., *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Martini E. R., Torti A., *Fare lavoro di comunità: riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci Faber, Roma 2003.

Openopolis, Impresa Sociale Con I Bambini (2021), *Le mappe della povertà educativa in Piemonte*, [https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/07/mappe\\_piemonte.pdf](https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/07/mappe_piemonte.pdf)

Prezza M., Costantini S., Chiarolanza V., Di Marco S., *La scala italiana del senso di comunità*, in «Psicologia della Salute», 3/4, 1999, pp. 135-159.

Procentese F., Marta E., *Ricerca-azione partecipata*, in Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E. (a cura di), *Psicologia di Comunità. Volume II: Metodologia, ricerca e intervento*, FrancoAngeli, Milano 2021.

Ripamonti E., *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Faber, Roma 2021.

Sica M., *Contrastare la povertà educativa dei bambini. L'impegno delle fondazioni di origine bancaria*, in «Animazione Sociale», 334, 2020, pp. 18-26.

Tamburlini G., *Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze e buone pratiche*, in «Medico e Bambino», 33, 2014, pp. 232-239.

Tamburlini G., *I bambini in testa. Prendersi cura dell'infanzia a partire dalle famiglie*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2023.

Wickham S., Anwar E., Barr B., Law C. & Taylor-Robinson D. (2016), *Poverty and child health in the UK: using evidence for action*, in «Archives of disease in childhood», 101(8), pp. 759-766.

World Health Organization (2020), *Improving early childhood development: WHO Guideline*, <https://www.who.int/publications/i/item/97892400020986>.

World Health Organization. Regional Office for Europe. (2020), *Framework on Early Childhood Development in the WHO European Region*, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332068>.

# Per una attenzione sempre maggiore ai diritti delle bambine e dei bambini

Domande, apprendimenti, indicazioni per proseguire il cammino



# L'attivazione di reti educative e la governance dei legami deboli

10 attenzioni per attivare collaborazioni educative nei territori

Ennio Ripamonti

**I**l tema delle *reti di collaborazione educativa* è al centro di un intenso interesse teorico, metodologico e operativo. È vero, le reti sociali si studiano da quasi un secolo, soprattutto in campo antropologico e sociologico, ma è a partire dagli anni '80 del Novecento che prende forma un approccio più decisamente orientato all'intervento, quello che si è cominciato via a via a chiamare «lavoro sociale di rete».

## Fare rete oggi richiede la volontà di sconfinare e catalizzare

In quella fase storica, corrispondente a un periodo di importanti riforme del welfare italiano, l'interesse prevalente era quello di favorire, per la salute e il benessere degli utenti, un maggior grado di collegamento e scambio fra i diversi servizi (parliamo quindi di reti formali, che non esauriscono le potenzialità di azione sociale ed educativa di un territorio <sup>(1)</sup>). Possiamo quindi parlare di una «prima stagione» del lavoro di rete come tessitura di rapporti fra diverse istituzioni in vista di una maggiore integrazione: fra sociale, sanitario, assistenziale e educativo. Nel nostro Paese si è sedimentata una discreta tradizione su questo tipo di lavoro di rete.

Oggi ci pare di poter dire che, più o meno consapevolmente, siamo nel pieno di una «seconda stagione» del lavoro di rete, alimentata, fra le altre cose, dall'ere-

---

\* Il testo è frutto della rielaborazione di un webinar organizzato dalla rivista Animazione Sociale e dallo Studio APS (AnalisiPsicoSociologica) di Milano all'interno del progetto «Io sto bene qui... in montagna».

1 | Chi come l'autore di queste pagine proviene da una formazione e un orientamento culturale incentrati sullo sviluppo di comunità (*Community Development*) ha sempre puntato a un approccio che cercasse di andare oltre i «soliti noti». Oltre i soli professionisti e, per certi versi, anche oltre quelli che oggi vengono chiamati enti di Terzo settore, attori fondamentali, sia chiaro, ma non gli unici con cui si può collaborare nel territorio.



dità dell'esperienza pandemica e dall'emersione di nuove soggettività (persone, gruppi, organizzazioni) sensibili ai temi del sociale e dell'educazione. Per «fare rete» in questa prospettiva serve la volontà di sconfinare e l'abilità di catalizzare le diverse energie vitali presenti in una comunità, cogliendo l'effervescenza che l'attraversa, nella sua inevitabile variabilità cangiante.

È indubbio che con l'irruzione dell'epidemia da Covid-19 il settore pubblico abbia conosciuto una rinnovata centralità e protagonismo, basti pensare all'intensificazione delle politiche di welfare dell'amministrazione Biden negli Stati Uniti o al forte investimento del programma *Next Generation EU* dell'Unione Europea. Non a caso, il Festival dell'Economia di Trento del 2021 si è eloquentemente intitolato «Il ritorno dello Stato».

Ma se è vero che i sistemi di welfare più avanzati non possono più fare leva sul solo protagonismo del pubblico, è altrettanto vero che non possono risolversi in un «ballo a due» fra *Stato e Terzo settore*.

È indubbio che il miglior Terzo settore italiano sia un formidabile incubatore di intelligenze, idee e progettualità innovative, oltre che un affidabile gestore di servizi. Le realtà più interessanti di questo ambito riescono a coniugare la qualità degli interventi individuali (servizi alla persona) con la capacità di generare legami sociali, contribuendo in tal modo a «fare comunità»<sup>(2)</sup>.

Ma oltre al binomio Stato-Terzo settore vanno considerati i contributi che provengono dal variegato *universo delle aziende*, dalla piccola impresa locale alla grande organizzazione nazionale, o multinazionale. Nella nostra esperienza di accompagnamento di reti capita sempre più frequentemente di incontrare questo tipo di interlocutori economici: dall'azienda agrituristica all'artigiano del quartiere, dalla filiale di una catena della grande distribuzione alla piccola pizzeria di paese, dallo studio professionale all'istituto di credito, dalla start up tecnologica al negozio di prossimità.

Certo la situazione è diversa, da regione a regione, in una città di piccole dimensioni o in un'area metropolitana densamente popolata, ma il fenomeno è interessante, anche perché recupera e riprende una tradizione che nel nostro Paese ha avuto esperienze significative.

Va inoltre considerato quell'universo variegato di *attivismo e impegno civico*, fatto di singoli cittadini, gruppi o associazioni che non vogliono o non possono diventare enti del Terzo settore: sacerdoti, insegnanti volontari, animatori dell'oratorio, compagnie teatrali, collettivi studenteschi o artistici, allenatori, sindacalisti e altro ancora.

---

2 | Si veda in proposito Bianchi M., *Il Community Development nel Terzo Settore italiano: cittadini ed enti costruttori di comunità*, FrancoAngeli, Milano 2023.

## Il coinvolgimento di una pluralità di attori intorno a temi d'interesse collettivo

Alla luce di questo panorama cangiante il lavoro di rete contemporaneo si trova impegnato a coinvolgere e accompagnare una pluralità eterogenea di attori intorno a temi d'interesse collettivo e a sfide che necessitano di un ampio ventaglio di contributi e risorse teoriche, tecniche e operative.

Anche nel mondo scolastico e dei servizi educativi è cresciuta la consapevolezza della non autosufficienza educativa e della necessità di costruire ponti, allacciare legami e sviluppare interazioni positive. In questo tipo di approccio la collaborazione rappresenta sia un ideale regolativo che un principio di azione<sup>(3)</sup>, ancora di più quando si tratta di fronteggiare un problema altamente complesso e frastagliato come, per esempio, la dispersione scolastica.

Va detto che rispetto a questo specifico tema si sono attivate varie esperienze di collaborazione su base territoriale, promosse e sostenute da finanziamenti europei, nazionali e locali<sup>(4)</sup>. L'interesse all'approccio è confermato, fra l'altro, da una serie di ricerche finalizzate a comprendere i meccanismi di funzionamento concreto e situato delle reti educative<sup>(5)</sup>.

Dobbiamo tenere conto che le reti sono strutture *dissipative*, cioè sistemi che operano in uno stato di continuo scambio con l'ambiente e attraversate da flussi di energia e informazione che possono evolvere anche attraverso fasi di instabilità, aumentando la loro complessità e diminuendo l'entropia, contribuendo in tal modo a contrastare il caos. Viste da questo angolo visuale le reti «consumano» energia (motivazione, tempo, fiducia, impegno) e, di conseguenza, se non riescono a trovare un modo di funzionare soddisfacente, sono esposte alla routine, al declino e al disinvestimento.

## 10 attenzioni per avviare/sostenere reti di collaborazione educativa nei territori

Dallo studio di alcune reti educative complesse, radicate in contesti ambientali estremamente differenti fra di loro, abbiamo tratto una serie di attenzioni e spunti operativi che ci sembra interessante condividere<sup>(6)</sup>.

3 | Si veda a riguardo Triani P., *La collaborazione educativa*, Morcelliana, Brescia 2018.

4 | Con il bando «Comunità educanti» dell'impresa sociale «Con i Bambini», ad esempio, si stanno sostenendo oltre 150 progetti in tutta Italia che coinvolgono circa 2 mila organizzazioni.

5 | Forum Disuguaglianze Diversità, *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti*, rapporto di ricerca 2021.

6 | Ripamonti E. (a cura di), *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Save the Children Italia, Roma 2022.

**I. VALUTARE CON ATTENZIONE LE CONDIZIONI DI PARTENZA** | Per prima cosa abbiamo osservato che le reti che funzionano meglio hanno una forte propensione ecologica, cioè investono una quota di tempo iniziale a conoscere in maniera approfondita il contesto in cui si trovano. Chi ha esperienza su questi temi sa quanto sia importante «partire con il piede giusto»: definendo con chiarezza la situazione-problema (magari raccogliendo dati aggiornati), mappando le risposte (servizi, progetti, iniziative) già presenti e, perché no, raccogliendo informazioni circa precedenti tentativi di «messa in rete», magari interrotti o, peggio ancora, falliti.

In diversi casi, purtroppo, la mappatura viene svolta in modo sbrigativo o superficiale («tanto sappiamo già chi c'è»), sottovalutando le continue trasformazioni dei contesti locali: associazioni che chiudono e altre che nascono, gruppi attivi o che sono dormienti, iniziative consolidate o progetti sconosciuti ai più. Tutto questo consente di stilare un primo elenco di potenziali attori (istituzionali e non istituzionali) interessati o interessabili alla situazione-problema.

**2. DISEGNARE UN PROCESSO DI CATALIZZAZIONE** | Una rete, sia sa, è fatta di legami oltre che di soggetti. Rapporti continui o saltuari, antichi o recenti, positivi o critici. Nei territori c'è una storia, anzi molte storie, di interazioni fra persone e fra organizzazioni; reticoli di collaborazione su attività specifiche, a geometria variabile, più o meno efficaci e soddisfacenti. C'è chi è più propenso a lavorare con altri e chi, al contrario, è deluso o scettico, perché pensa che sia una perdita di tempo o una fatica inutile.

Scattare la fotografia aggiornata delle interazioni collaborative già attive fra i potenziali membri della rete (durata, intensità, valore) ci consente di immaginare un percorso di catalizzazione «tagliato su misura». Usiamo volutamente un concetto (la catalisi) mutuato dalla biochimica perché il nostro ruolo, in quanto catalizzatori, è esattamente quello di accelerare la velocità dei processi sociali fondamentali per una rete: comunicazione, ascolto, confronto, ideazione. Così come in biochimica gli enzimi possono aumentare la velocità di reazione anche di dieci volte, in campo sociale possiamo sviluppare l'«efficacia situazionale» di un determinato insieme di organizzazioni. Chiaramente le situazioni sono diverse. Capita di trovare un territorio sensibile, disponibile e pronto, ma succede anche, al contrario, che la strada sia decisamente in salita, con rapporti sfilacciati, sfiducia e un certo ripiegamento su di sé. È sulla base di questa analisi realistica che è possibile stilare un secondo elenco (che va ad arricchire la prima bozza) di potenziali interlocutori e avviare il contatto con ognuno di essi per proporre l'avventura di lavorare insieme.

**3. FACILITARE IL PROCESSO DI ADESIONE** | In un'epoca di bandi e finanziamenti che sollecitano la costruzione di partenariati capita che l'avvio di

una rete collaborativa risponda a una necessità (o a un vincolo) piuttosto che a una scelta.

L'esperienza mostra i limiti (e i rischi) di reti «calate dall'alto», più formali che sostanziali, piuttosto «fredde» e burocratiche, che richiedono di essere «scaldate» dal punto di vista relazionale e motivazionale. Molte iniziative di comunità ci insegnano anche il rischio opposto, con reti attivate «dal basso» che soffrono della sindrome del «fuoco di paglia»: si parte con entusiasmo, si lavora insieme per sei mesi o un anno, ma la scarsità di risorse e/o l'organizzazione approssimativa finiscono per esaurire lo slancio e a chiudere l'esperienza.

Sia nel primo che nel secondo scenario è importante indagare le condizioni di partenza, soffermandosi sul punto di vista e gli interessi specifici di ogni soggetto, nonché sui vincoli, le aspettative e il possibile contributo che ciascuno può offrire (denaro, persone, relazioni, mezzi, strutture). Il tempo investito in questa conoscenza ravvicinata e personalizzata non è tempo perso, in quanto permette di delineare un'architettura di rete sostenibile, per ampiezza e ritmo; un'infrastruttura pensata per durare diversi anni e non pochi mesi.

#### **4. INDIVIDUARE GLI OBIETTIVI FONDAMENTALI IN MODO CONSENSUALE |**

Raccolte le adesioni e avviata la rete è imprescindibile un confronto approfondito e aggiornato rispetto alla situazione-problema su cui ci si impegnerà insieme, a medio-lungo termine. Le reti territoriali coalizzano organizzazioni con mission diverse nella prospettiva di un obiettivo comune. La chiarezza e la forza (in primo luogo etica) dell'obiettivo è la stella polare verso cui tendere, il terreno comune in un arcipelago di potenziali differenze e distinguo. L'obiettivo è sicuramente impegnativo, ma non può essere velleitario, pena la frustrazione o, peggio ancora, l'implosione.

Potremmo dire, con un'espressione evocativa, che per reggere nel tempo le reti hanno bisogno di *mete* più che di *miti*. Per questo motivo è una buona pratica impegnarsi a redigere in forma scritta gli obiettivi fondamentali, producendo un breve testo da discutere e condividere con tutti i membri della rete (validazione collettiva). Abbiamo constatato quanto, nei momenti di crisi, disorientamento o confusione, rileggere insieme questi testi aiuti a ritrovare il focus e la direzione a cui tendere, nonché il senso profondo della fatica e dell'impegno.

#### **5. VALORIZZARE LEADERSHIP COOPERATIVE |**

Nel lavoro di accompagnamento delle reti si possono osservare stili di leadership molto diversi: alcuni maggiormente *direttivi*, altri più chiaramente *partecipativi*. Potrà sembrare un paradosso, ma sia in un caso che nell'altro possiamo riscontrare risultati positivi o insoddisfacenti, in quanto l'efficacia della leadership è profondamente influenzata da fattori situazionali, fra il cui il sistema di competenze dei membri, sia in termini operativi che relazionali. Ci sono reti che hanno bisogno di maggiore

guida e altre a cui serve più sostegno, in alcuni casi si tratta di «tirare», altre volte di «spingere» e altre ancora di «stare a fianco».

Il cuore pulsante di una rete è il processo di collaborazione, un processo che richiede di miscelare in modo sapiente direttività e partecipazione, distillando una modalità cooperativa che non è mai uguale a sé stessa. Si può essere tranquillamente direttivi sui tempi quando, ad esempio, è importante misurarsi con un impegno preso. Non è un problema dire: «In questi due incontri dobbiamo decidere insieme che cosa facciamo per l'estate, non possiamo allungare ulteriormente, abbiamo delle scadenze». Abbiamo potuto toccare con mano quanto sia importante presidiare queste tappe e, prima ancora, esplicitare con chiarezza quali sono i ruoli e le funzioni di leadership e coordinamento, avendo cura di verificarne il consenso.

**6. SVILUPPARE STRATEGIE DI INTERVENTO INTEGRATE** | Le reti che funzionano meglio non si limitano a una sommatoria di azioni, per quanto utili e interessanti, ma riescono a costruire un sistema d'intervento integrato, dotato di visione e di strategie coerenti.

Più le coalizioni sono aperte e inclusive, più aumenta il tasso di eterogeneità dei loro membri, per genere, età, formazione, istruzione e valori. Le strategie intrecciano e articolano sapere *professionale* e sapere *esperienziale*, transitando da una comunicazione che evita gli eccessi di tecnicismo, ma anche le banalizzazioni e la superficialità.

A questo scopo è importante allestire sessioni di lavoro finalizzate a comporre una visione panoramica e olistica dei problemi, anche per decostruire e diluire i pregiudizi e gli stereotipi sottostanti. È utile facilitare processi di progettazione congiunta allargata a tutti membri della rete (o a sottogruppi tematici), con particolare riferimento a nuove attività o servizi non ancora attivi sul territorio.

**7. PIANIFICARE RIUNIONI IBRIDE** | Sappiamo che il buon funzionamento di una rete necessita di diversi momenti di incontro e confronto. Molte esperienze maturate nel contesto pandemico hanno mostrato l'efficacia (potenziale) dell'alternanza di modalità di lavoro in presenza e online, consentendo di valorizzare i fattori positivi di entrambi: per gli incontri *in presenza* sviluppo dell'appartenenza, approfondimento del dialogo, intensità relazionale, impegno reciproco, gestione delle criticità; per gli incontri *a distanza* maggiore accessibilità, minori oneri di trasporto, economia di tempo, scambio di informazioni, presentazione di specifici progetti, organizzazione.

Nell'esperienza della *Rete ad alta intensità educativa* attiva nel territorio del Comune di Venezia, ad esempio, si è riusciti a dar vita a un sistema di sostegno diffuso che coniuga un'architettura istituzionale solida (*hardware* della rete) con un sistema di relazioni caldo, motivante e supportivo (*software* della rete),

il tutto facilitato da funzioni di leadership di tipo orizzontale e collaborativo, orientate a un fare dotato di senso e prospettiva <sup>(7)</sup>.

**8. FORMARSI INSIEME** | Sono molte le esperienze che dimostrano quanto le reti possano trarre vantaggio e rinforzarsi se riescono a sviluppare una cultura condivisa intorno al tema di cui si occupano e alle modalità di lavoro che adottano. Per questo motivo ci sentiamo di raccomandare l'organizzazione di percorsi formativi congiunti e trasversali (per ruoli, competenze e appartenenze). La numerosità degli interlocutori e le complicazioni delle agende possono rendere impegnative questo tipo di iniziative, ma, nella grande maggioranza dei casi, i guadagni (in termini di coesione e competenze di sistema) ricompensano lo sforzo. Meglio, quindi, puntare su percorsi intensivi e condivisi, che permettono di approfondire temi rilevanti in un clima dialogico e, perché no, conviviale, producendo una cultura basata sulla ibridazione continua. In alcune esperienze il momento formativo è stato anche un modo per avvicinare altre realtà, invitare punti di vista inconsueti e sviscerare questioni particolarmente controverse.

**9. CURARE I PROCESSI ORGANIZZATIVI FONDAMENTALI** | Le reti sociali, parafrasando il gergo informatico, hanno bisogno sia di *hardware* che di *software*. Le numerose esperienze che abbiamo accompagnato nell'arco di diversi anni ci hanno insegnato l'importanza di una segreteria organizzativa della rete capace di pianificare i tempi di lavoro, tenere contatti costanti con i membri, curare l'agenda, convocare le riunioni e predisporre un buon sistema di documentazione del lavoro (verbali, archivi, mailing list, ecc.). C'è bisogno, cioè, di un'architettura organizzativa minima che consenta al sistema-rete di funzionare, evitando confusione, disorientamento e impasse. Potrà sembrare scontato, ma non lo è affatto. Il deficit di organizzazione, infatti, rischia di minare alla base l'intero assetto operativo della rete, diminuendo quantità e qualità delle *performance* complessive: ideazione, progettazione, realizzazione.

**10. GESTIRE I FINANZIAMENTI, NEGOZIARE LE CONTROVERSIE** | I modi in cui le reti gestiscono risorse economiche e controversie sono due indicatori della loro salute e maturità. Abbiamo avuto modo di constatare che le reti più interessanti sono spesso anche le più trasparenti, cioè non hanno problemi a comunicare in modo chiaro e diretto i finanziamenti a disposizione e a discutere la loro allocazione. È interessante formulare un budget previsionale iniziale che, fatto salvo il perimetro economico complessivo, lasci spazio a decisioni successive, strada facendo, in modo che l'attribuzione delle risorse non sia eccessivamente «blindata», impedendo, di fatto, eventuali riformulazioni. Per questo motivo è

---

7 | Un'interessante riflessione in proposito si può trovare in Sartori P., *Attivare partecipazione: per una leadership cooperativa territoriale*, in «Animazione Sociale», 356, 2022, pp. 42-47.

importante discutere i criteri di spesa facendo emergere eventuali perplessità e incongruenze e verificando gli spazi di negoziazione.

Una seconda dimensione, che va oltre la questione del denaro, riguarda il modo in cui le reti gestiscono controversie e conflitti, fenomeni che, in una certa misura, sono fisiologici considerando la complessità delle variabili in gioco (interessi, aspettative, intenzioni, desideri, vincoli). Si tratta, innanzitutto, di prestare attenzione a ciò che accade in modo da cogliere eventuali segnali premonitori. Come si sa, infatti, non è detto che controversie e conflitti si manifestino in modo esplicito, spesso tendono invece a muoversi «sotto traccia», negli interstizi delle organizzazioni e delle interazioni, negli scambi informali più che nei momenti istituzionali. Saper cogliere questi segnali è imprescindibile se si vuole predisporre un'adeguata strategia di fronteggiamento (e di trasformazione), sia che si tratti di tensioni *interne* alla rete (fra membri) che di criticità *esterne*, nel rapporto fra la rete e altre realtà del territorio.

La *governance* di reti di questo tipo transita dal saper distinguere le controversie effettivamente risolvibili (nel senso del loro superamento) da quelle non risolvibili. Questa accettazione della realtà non si configura come una rinuncia al cambiamento, ma, al contrario, come una capacità di convivere con i problemi, magari mitigandone gli effetti più minacciosi.

La collaborazione più avanzata, infatti, non può avere come prerequisito il consenso, ma un intelligente modo di gestire il dissenso<sup>8</sup>, i casi in cui possiamo riconoscere che «ok, su questa cosa non siamo d'accordo, fa niente, andiamo avanti lo stesso, sappiamo comunque che il nostro obiettivo continuerà a essere valido»

---

8 | Per un approfondimento dei processi collaborativi rimandiamo a Ripamonti E., *Collaborare*, Carocci, Roma 2018.

# Trasformare gli spazi fisici (educativi e scolastici) in spazi per l'apprendimento

Come rigenerare le infrastrutture scolastiche per rafforzare il ruolo della scuola sui territori

Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto

**U**no spazio dedicato esclusivamente all'apprendimento non è sempre esistito come tale, al contrario viene definito nella sua accezione contemporanea non più tardi di due secoli fa.

## Persistenza del modello positivista della scuola-caserma

I modelli pedagogici che dalla metà del XIX secolo fioriscono nel mondo occidentale prendono progressivamente in conto lo spazio come strumento utile alle pratiche educative, un'attenzione che tuttavia viene tradotta con difficoltà nello sviluppo delle infrastrutture pubbliche italiane <sup>(1)</sup>.

Nel corso di questo processo le molte sperimentazioni legate allo spazio dell'apprendimento hanno lasciato una traccia debole nello sviluppo dell'edilizia scolastica, tanto che il modello positivista della *scuola-caserma* (un insieme di aule collegate da corridoi) risulta preponderante ancora nel secondo '900, e questo nonostante i principi pedagogici, i programmi e le modalità di insegnamento fossero cambiati radicalmente dall'unità nazionale sino ad allora <sup>(2)</sup>.

Nel contesto italiano gli sviluppi pedagogici sembrano avere conseguenze solo a lungo termine sulla trasformazione dello spazio. Questo sia perché non sempre i momenti di massima vivacità in questo campo corrispondono ai momenti di massima espansione edilizia, sia perché la costruzione delle scuole e l'elaborazione dei programmi vengono storicamente gestite da enti diversi: i Comuni, le

---

1 | D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010. Deambrosio F., De Magistris A., *Architetture di formazione: note sull'edilizia scolastica italiana del Novecento*, in «Territorio», 85, 2018, pp. 103-113. Checchi P., Marcetti C., Meringolo P. (a cura di), *La scuola e la città*, Fondazione Giovanni Michelucci, Edizioni Polistampa, Firenze 2010.

2 | Campobenedetto D., *L'aula in discussione. L'occasione mancata delle norme per l'edilizia scolastica del 1956*, in «Atti e Rassegna Tecnica», 1, 2021, pp. 30-39.



Province e le Città metropolitane nel primo caso, il Ministero e le Regioni nel secondo. Un meccanismo che, a meno di qualche fortunata eccezione, produce uno sfasamento sostanziale fra i due ambiti.

I cambiamenti sul piano pedagogico si sono quindi declinati nel corso dei decenni in spazi che non erano pensati per accoglierli, in quanto prodotti da stagioni normative, pedagogiche e culturali precedenti. Così, ad esempio, gli edifici costruiti nella prima metà del '900 hanno continuato a essere utilizzati nei decenni successivi, anche a fronte di pratiche pedagogiche radicalmente mutate<sup>(3)</sup>.

## Un'edilizia poco in dialogo con la funzione scolastica

La relazione tra la «funzione scuola» e lo spazio che la accoglie, dunque, non è solo una relazione giovane, ma è anche in parte labile nella realtà edilizia del Paese. Una labilità che è stata accentuata anche dalla forte relazione tra le fluttuazioni demografiche e le dimensioni dell'infrastruttura edilizia della scuola. Questo risulta particolarmente evidente nel corso degli anni '70 quando, a causa del boom demografico, il fabbisogno di aule era ancora alto rispetto all'offerta e la realizzazione di nuovi edifici scolastici era considerata una priorità.<sup>(4)</sup> Le norme tecniche del 1975 stabiliscono quindi principi generali e standard dimensionali per l'espansione di un'infrastruttura scolastica non sufficiente ad accogliere i giovani in formazione, sia in termini di quantità che di tipologia di spazi<sup>(5)</sup>.

Negli anni '90, conclusasi la spinta di espansione, si è avviata una nuova stagione con la diffusione di norme tecniche riguardanti la sicurezza degli edifici scolastici. Queste indicazioni normative hanno reso evidente il divario tra gli edifici, eredità di stagioni passate, e i nuovi standard di sicurezza ed energetici. Il grande sforzo di ottemperare ai nuovi standard ha permesso il miglioramento delle prestazioni delle scuole; tuttavia, è spesso risultato in interventi disomogenei e per parti: cappotti termici, scale antincendio e cordoli antisismici, per citare alcuni esempi, sono stati realizzati come interventi isolati *escludendo il dialogo con la funzione scolastica*, e in alcuni casi sono andati in conflitto con le pratiche didattiche.

Questa nuova stagione, che potremmo definire dell'adeguamento, può essere

---

3 | Un dibattito che si affronta anche al di fuori del contesto italiano. Si vedano: Hertzberger H., *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam 2008. Chiles P. (a cura di), *Building schools key issues for contemporary design*, Birkhauser, Basel 2015.

4 | Barioglio C., Campobenedetto D., *La scuola come modello. Due esperimenti di scuola-città nella Torino degli anni Settanta*, in «FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città», 56, 2021, pp. 81-92.

5 | Leschiutta E. E., *Linee evolutive dell'edilizia scolastica. Vicende - norme - tipi 1949-1974*, Bulzoni Editore, Roma 1975.

considerata come un primo momento di ridefinizione dei problemi dell'infrastruttura scolastica esistente: dalla necessità di espansione si passa all'attenzione verso la trasformazione.

Oggi l'infrastruttura scolastica deve pertanto rispondere da un lato a una serie di norme che riguardano le prestazioni dell'edificio, dall'altro a una norma tecnica nata per l'espansione dell'infrastruttura. Se questa prospettiva continuasse a essere confermata, potrebbe risultare limitante rispetto al potenziale di trasformazione offerto, in termini di qualità educativa, da un patrimonio edilizio costruito in gran parte negli anni '60 e '70 del '900. Un patrimonio con grandi problemi di carattere tecnico, ma con caratteristiche costruttive e distributive che ne permetterebbero l'adattamento a concezioni contemporanee dei processi di apprendimento. E questo soprattutto in un contesto in cui la sostituzione edilizia su larga scala non è una soluzione applicabile al tutto il Paese.

## Come valorizzare oggi gli edifici scolastici?

Di conseguenza oggi abbiamo a che fare con un patrimonio di edifici da modificare più che da realizzare. Come si possono allora valorizzare le qualità degli edifici oggi utilizzati come scuole e che plausibilmente continueranno a esserlo ancora per molto tempo, per ospitare un insieme di pratiche progressivamente in cambiamento?

Per tentare elementi di risposta a questa questione è forse utile guardare alla relazione tra gli edifici scolastici con: la dimensione demografica; la *governance* del sistema scolastico; le procedure attraverso le quali vengono sviluppati i progetti d'architettura; il sistema territoriale in cui gli edifici si collocano <sup>(6)</sup>.

### *Oltre 40.000 edifici da ripensare (anche in vista del calo demografico)*

La pandemia ha contribuito ad accentuare i limiti del vasto patrimonio di edilizia scolastica in Italia – composto da oltre 40.000 edifici – che oggi richiede un ripensamento basato anche sui cambiamenti sociali, demografici e pedagogici degli ultimi decenni <sup>(7)</sup>.

Alla riflessione sulla scala edilizia (i singoli edifici e le loro caratteristiche) è necessario quindi affiancare una riflessione più dinamica che consideri la scuola come un organismo che si trasforma in risposta alle esigenze della popolazione. In questa prospettiva, il drammatico calo delle nascite e della popolazione

6 | Barioglio C., Campobenedetto D., *Back to School. Addressing the Regeneration of the Italian School Building Stock in the Latent Pandemic Contingency*, in *International Symposium: New Metropolitan Perspectives*, Springer International Publishing, Cham 2022, pp. 1486-1495.

7 | Cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sull'edilizia scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2020; Fianchini M., *Rinnovare la scuola dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (Rn) 2017.

giovanile che l'Italia sta affrontando e dovrà affrontare nei prossimi vent'anni mette in discussione il futuro di molti edifici esistenti.

Con la decrescita della domanda di spazi e il ridimensionamento di studenti e personale delle scuole, si metteranno in atto strategie di gestione dell'infrastruttura scolastica a scala territoriale (accorpamento, nascita di nuovi poli che accolgono più istituti, ecc.) che avranno effetti significativi anche sulla scala edilizia.

In questa situazione di crisi dell'infrastruttura è implicita una potenziale opportunità: gli spazi sottoutilizzati all'interno degli edifici esistenti costituiscono una risorsa che può supportare l'ampliamento dell'orario/scuola sul pomeriggio (soprattutto nelle regioni dove al momento il servizio è pressoché assente), o per ospitare attività didattiche non solo frontali, o ancora per favorire azioni di apertura al territorio.

### *Che cosa ostacola la rigenerazione degli spazi fisici scolastici?*

La suddivisione, tipicamente italiana, tra proprietà degli edifici (Comuni, Città metropolitane) e gestione (Ministero della pubblica istruzione) non facilita la rigenerazione dell'infrastruttura fisica della scuola. Questa sovrapposizione di competenze che agiscono sullo spazio scolastico rischia di tradursi in progetti di compromesso tra le varie istanze tecniche e gestionali, senza esprimere una chiara relazione tra approccio pedagogico e spazio fisico.

Un punto di partenza per affrontare la questione è *l'elaborazione di un'idea di scuola* alla quale solo in un secondo momento si darà forma attraverso l'architettura. È importante che questa idea nasca e maturi all'interno della comunità scolastica in un sano dialogo con la committenza dell'opera e con gli altri attori che ruotano attorno alla scuola. È altrettanto importante che questa idea venga prima tradotta in un programma e poi consegnata ai progettisti, che avranno il compito di darle vita attraverso soluzioni spaziali <sup>(8)</sup>.

### *C'è una cultura della progettazione delle scuole oggi da sostenere*

Una questione conseguente alla precedente riguarda le procedure di affidamento degli incarichi e le modalità di selezione dei progettisti chiamati ad applicarle. In ambito europeo, la procedura concorsuale è la prassi per la selezione di opere di interesse pubblico come le scuole. Tuttavia, nel nostro Paese i concorsi restano un'eccezione e ancora di più lo sono quelli «a lieto fine». È importante sostenere la cultura della progettazione delle scuole per fare in modo che ci sia una crescita anche all'interno della comunità dei progettisti. Un buon concorso di progettazione garantisce la modalità più aperta, trasparente, in grado di

---

8 | Weyland B., Attia S., *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*, Angelo Guerini, Milano 2015.

selezionare (anche giovani) progettisti e promuovere contemporaneamente il dibattito culturale sul tema.

### *Nessuna scuola può pensarsi un'isola*

Progettare un edificio scolastico – che si tratti di una nuova costruzione o della trasformazione di un edificio esistente – significa agire sul nodo di una articolata rete territoriale modificandone gli equilibri, intervenendo su geografie di trasformazione, polarizzando valori e risorse<sup>9</sup>. In questo senso, nessuna scuola è un'isola completamente autonoma. Se si interpreta la scuola come un'infrastruttura, il progetto di un suo tassello non può prescindere dalla comprensione del suo ruolo sia rispetto agli altri edifici scolastici che popolano il territorio, sia rispetto alle caratteristiche del contesto in cui si inserisce.

Questo approccio permette di orientare la progettazione interrogandosi su *quale modello di scuola sia rispondente alle attese e al potenziale territoriale della realtà locale* in cui si colloca, e quale ruolo potrebbe svolgere all'interno dell'infrastruttura scolastica esistente. Ad esempio, un'area con superficie contenuta, collocata in territorio urbano denso e facilmente accessibile in un contesto ricco di servizi, potrebbe essere potenzialmente idonea a ospitare un modello di *scuola-casa*, destinata ad accogliere principalmente attività didattiche per uno specifico grado scolastico, in un'oasi protetta rispetto al costruito.

Un sito in territori montani, dove la disponibilità di spazio si combina con l'esigenza di raccogliere ampi bacini di studenti e bisogni di presidio territoriale, l'edificio scolastico potrebbe essere orientato verso una *scuola civic center*, piattaforma di servizi in grado di accogliere spazi – come auditorium e attrezzature sportive – accessibili anche dalla comunità locale per attività anche al di fuori dell'orario di lezione.

Una scuola di cintura collocata in un'area accessibile e in posizione strategica rispetto a diversi centri abitati potrebbe essere ripensata come *hub territoriale*, un polo aperto al territorio, con laboratori disponibili per attività extrascolastiche, base per supportare un sistema di relazioni con le imprese locali e tra realtà scolastica e mondo del lavoro<sup>10</sup>.

Nonostante la forma degli edifici scolastici, spesso recintati e separati rispetto al costruito, ci porti a pensarli come isole autonome, sono invece parte di una rete soggetta a interazioni tra i suoi elementi e caratterizzata da specificità territoriali che possono contribuire in maniera determinante alla definizione delle strategie di progetto.

9 | Pacchi C., Ranci C., *Politiche contro la segregazione scolastica: strumenti per un approccio territoriale*, in Coppola A. et al. (a cura di), *Ricomporre i divari: polemiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze per la transizione ecologica*, il Mulino, Bologna 2021, pp. 251-258.

10 | Barioglio C., Campobenedetto D. (a cura di), *Re-school. Ripensare la scuola a partire dagli spazi*, Politecnico di Torino, Torino 2021.

# Costruire la fiducia tra famiglie e servizi

## Quattro attenzioni dei servizi verso le famiglie

Raffaele Mantegazza

**F**ino a non molti anni fa ognuno di noi aveva in mente che cosa fosse la famiglia. Oggi non è più possibile pensare alla *famiglia* in modo monolitico; pensiamo a quanti aggettivi aggiungiamo alla parola: famiglie mono-genitoriali, separate, omogenitoriali, arcobaleno, divise, poi ricongiunte, poi ancora divise, famiglie non conviventi, allargate... tanti modelli parentali diversi da quello classico occidentale. La famiglia sembra essere l'oggetto sociale più cambiato negli ultimi decenni. O forse no, siamo noi che abbiamo imparato a vedere un oggetto che è sempre stato pluridimensionale, sfaccettato, e a fatica ci stiamo liberando da una visione monolitica.

## Non è cambiata solo la famiglia, ma il nostro sguardo su di essa

Cambiamenti profondi sono avvenuti, ma allo stesso tempo si incrociano con uno sguardo diverso. Forse avevamo universalizzato un modello della famiglia cosiddetta «tradizionale», invece si tratta va di un modello limitato. *Limitato* non nel senso di migliore o peggiore, ma limitato nello spazio e nel tempo: nello *spazio* perché valido per alcune parti dell'Occidente, nel *tempo* perché sappiamo che il modello di famiglia nucleare si colloca dopo la grande rivoluzione della borghesia, quindi in un determinato contesto storico.

La famiglia «tradizionale» è stata a lungo un certo modo di essere famiglia che l'Occidente ha universalizzato e rispetto al quale ha misurato i cambiamenti. Oggi accettiamo altri modi di essere famiglia, ma in molti di noi questo modello resta centrale, gli altri modi sono quasi vissuti come una tollerabile deviazione dal paradigma centrale.

\* Il testo è frutto della rielaborazione di un webinar organizzato dalla rivista Animazione Sociale e dallo Studio APS (AnalisiPsicoSociologica) di Milano all'interno del progetto «Io sto bene qui in montagna».

La prima domanda da porsi dunque è: *oggi dobbiamo accettare la totale fluidità della famiglia o dobbiamo pensare a una nuova modellizzazione più flessibile?* Si può provare a modellizzare la famiglia tenendo dentro tutta la complessità che l'attraversa, oppure si tratta di rinunciare ad avere dei modelli di famiglia e farsi anche un po' travolgere dai continui cambiamenti che, con l'avanzare delle tecnologie, le nuove pratiche di fecondazione, gli studi sul genoma, possono portare a scenari che fino a vent'anni fa erano da fantascienza, mentre oggi sono plausibili?

Forse una risposta è che, come sempre capita nelle scienze sociali, ma come la fisica delle particelle ci ha mostrato succedere anche nelle scienze cosiddette «dure», è *l'osservatore che crea l'oggetto*. E quindi un modello di famiglia elastico, fluido, flessibile può essere osservato in modo diversi dal sociologo, dallo psicologo, dall'amministratore pubblico, dall'insegnante, dall'animatore sociale, dall'assistente sociale...

Per questo è fondamentale trovare un luogo nel quale questi sguardi diversi, che creano oggetti diversi, provino a confrontarsi, con la partecipazione attiva anche di chi è osservato; quindi non soltanto un luogo dove lo psicologo, il sociologo, l'operatore sociale, l'insegnante parlino della famiglia, ma anche i tanti modi di essere famiglia abbiano parola, prendano parola, come dovrebbe succedere in una democrazia.

## Domande per chi lavora con le famiglie

Oggi le domande che si pongono a chi vuole lavorare con le famiglie sono domande veramente radicali. Forse sono domande che l'essere umano porta con sé da sempre, ma che oggi proprio grazie a questa accelerazione – aggravata dalla pandemia – vengono evidenziate.

- Per esempio, *qual è il rapporto (se c'è un rapporto) tra i legami biologici e i legami affettivi?* Nel modello di famiglia tradizionale, in cui un uomo e una donna generavano un figlio e lo crescevano, il legame biologico e il legame affettivo si sovrapponevano – poi sapevamo che non funzionava sempre così, soprattutto per la figura paterna, però la questione si poneva in modo meno radicale.

Élisabeth Badinter, filosofa e femminista, nel 1981 scrisse uno straordinario e provocatorio libro dal titolo *L'amour en plus* (edito in Italia da Fandango, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*), nel quale sottolineava l'invenzione sociale dell'amore materno. Badinter affermava che essere madri non è innato e non c'è nulla di naturale nell'esserlo. L'amore materno è solo un sentimento umano; e come tutti i sentimenti è incerto, fragile, imperfetto. Può esistere o non esistere, esserci e sparire; non va dato per scontato. È un «amore in più» nella definizione dell'autrice.

Questo è ancora più vero oggi. Io insegno alla Facoltà di medicina, molti colleghi medici mi dicono che arriveremo alla gravidanza extrauterina, quindi i mesi dal momento della fecondazione assistita in vitro fino alla nascita verranno trascorsi all'esterno di un corpo femminile. Sarà un cambiamento di specie al punto che ci si può domandare: *sarà ancora sensato chiamarci mammiferi? Ci sarà ancora la mamma?* Questi temi purtroppo non sono oggetto di dibattito pubblico. Eppure la svolta che stiamo vivendo nella storia della nostra specie è epocale.

- Franco Fornari, psicoanalista, parlava della teoria dei codici affettivi. Alla base di tale teoria, da lui elaborata, c'è l'assunto che la mente umana non è alla nascita una *tabula rasa*, come riteneva Freud, ma porta in sé alcuni codici, che sono degli a priori che dirigono l'esistenza umana. I codici elaborati da Fornari sono: 1) *codice materno*, che rispecchia le caratteristiche della madre, cioè accoglienza, contenimento e nutrimento affettivo; 2) *codice paterno*, che è espressione delle caratteristiche del padre e cioè spinta all'autonomia e al rispetto delle regole e delle norme; 3) *codice dei fratelli*, espressione della socialità, della fratellanza, dell'accettazione dell'altro; 4) *codice del bambino onnipotente*, espressione della libertà e della spontaneità; 5) *codice della sessualità*, espressione della creatività e della capacità di generare. Questi codici, diceva Fornari, non sono necessariamente legati alle figure corrispondenti (il codice paterno può non essere impersonato dal padre, ma da altre figure educative), ma comunque esistono. *Oggi come si ridefiniscono i codici affettivi? Che cosa vuol dire oggi essere padri, essere madri, essere figli, fratelli, sorelle?*

- A riguardo faccio sempre l'esempio del rapporto che c'è nella cultura musulmana tra il padre e il primogenito maschio, la cui nascita porta addirittura il padre a cambiare nome, ad aggiungere il prefisso «abu» e il nome del figlio, modificandolo all'anagrafe, quindi cambiando il suo nome pubblico. Questo quanto è conosciuto in Italia? Faccio formazione ai pediatri, alle ostetriche, agli insegnanti e domando loro: quanto conoscere questa informazione vi aiuterebbe a interloquire con il genitore?

Senza dare un giudizio, perché c'è certamente un retaggio maschilista in questa usanza, però il fatto di saperlo mi abilita a capire maggiormente certi comportamenti del padre e della madre, a metterli dentro una cornice culturale. Allora mi domando come oggi i codici vengano giocati e disimpegnati nella cultura araba, nella cultura musulmana, nella cultura ebraica, cinese, giapponese, indiana, ecc.

- Ulteriore domanda: *oggi la famiglia è ancora una cinghia di trasmissione tra l'individuo e la società, oppure è diventata un guscio protettivo nei confronti delle istituzioni?* Probabilmente è entrambe le cose. La famiglia è un guscio protettivo, una tutela, il che porta fino all'*overparenting*, all'eccesso di protezione nei confronti dei figli, al fare al posto loro, in modo che evitino il più possibile ogni esperienza di dolore e frustrazione – il che impedisce ai figli di crescere, di entrare

in conflitto, in un conflitto sano, con l'insegnante, con l'allenatore, con il capo scout... Ma la famiglia è anche la cinghia di trasmissione dal privato al sociale. Una famiglia in fin dei conti è lo strumento al quale la società e le istituzioni affidano la primissima socializzazione del bambino.

• Tuttavia dobbiamo chiederci: *qual è il modello politico con cui la famiglia costruisce la socializzazione del bambino, della bambina?* Un modello coerente e conforme con il sistema capitalistico, un modello di critica alle istituzioni, un modello di diffidenza verso lo Stato, che porta poi a cose molto concrete, come l'*home-schooling*, come le esperienze delle scuole autogestite (tutte cose che dovrebbero essere oggetto di un dibattito pubblico articolato, dove si vadano ad affrontare i nodi delle questioni)?

Siamo davvero in un momento di grande transizione, nel quale facciamo fatica ad avere delle categorie, tanto meno categorie condivise, perché non ci sono, dobbiamo inventarcele, dobbiamo costruircele, per comprendere i mutamenti in corso.

## Anche i servizi educativi in questi anni sono cambiati

D'altro canto ci sono le istituzioni, ci sono i servizi educativi, che costituiscono un antidoto al conservatorismo delle famiglie. La famiglia a cui i bambini sono affidati è infatti il nucleo forse più conservatore che esista nelle cose umane. Il conservatorismo della famiglia, il «si è sempre fatto così», «mio padre mi trattava così e quindi io tratto così mio figlio», è noto da studi che hanno 50, 60 anni. Si tratta di quella che Riccardo Massa chiamava la «ricorsività delle pratiche educative»: nella famiglia è molto più potente che in altre istituzioni; chiusa la porta di casa, tu puoi riprodurre anche inconsapevolmente un'inerzia conservatrice a livello educativo e sociale.

Tutto questo - dicevo - si confronta con il tema delle istituzioni e dei servizi. Anche i servizi in questi anni sono cambiati, forse meno rispetto alle famiglie, ma sono cambiati anch'essi. Sono nati nuovi servizi, sono nate nuove esigenze, sono nati nuovi servizi per rispondere a nuove esigenze, con una logica che a volte diventa autoreferenziale e pericolosa.

### *Domande per chi progetta, gestisce o opera in servizi educativi*

• La domanda da porci a riguardo è: *quale progetto di società c'è alle spalle dei servizi?* Un servizio per la prima infanzia, un servizio di assistenza alle giovani madri, un servizio di educazione alla genitorialità, quale modello di società hanno dentro di sé? È lo stesso modello per tutti?

Penso al singolo operatore: quando pensa a una società futura più decente di questa, ha in mente la stessa cosa che pensano i committenti? Ma cosa pensa



l'amministrazione pubblica che gli ha conferito l'incarico? La stessa cosa che è scritta in Costituzione? Magari formalmente sì, ma nella concretezza?

Faccio un esempio su cui è urgente una riflessione: è ovvio che la fascia zeroisei, in particolare la fascia zerotre, in Italia ha urgenza assoluta di un'attenzione; questi bambini e bambine non sono considerati cittadini nel nostro Paese e quindi è ovvio che una delle prime emergenze, dopo quella dell'adolescenza, riguardi l'infanzia. Ma la risposta è l'istituzionalizzazione precoce? La risposta sono i micro nidi aziendali? Che mi guardo bene dal criticare, ma è l'istituzionalizzazione precoce dei bambini la risposta di fronte a un mondo dell'imprenditoria che non riesce a volte a capire e a rispettare il diritto alla genitorialità di tante madri e anche di tanti padri?

Questo è un tema altamente politico, dove certo è fondamentale la tecnicità del servizio, ossia l'importanza che i servizi siano ad altissimo livello, ma è fondamentale anche porre la domanda politica.

- Altra domanda: *i servizi si pensano come onnipotenti (tutto il potere in mano a noi) oppure come diffusori di potere (il potere va man mano ceduto per essere appropriato da altri)?* Un servizio sa che a un certo punto dovrà attivare l'autonomia oppure inconsciamente alimenta la dipendenza? Penso a zone come le periferie urbane o i quartieri ad alta densità criminale: quanto un servizio educativo-aggregativo riesce ad aver presente che deve attivare dinamiche di autonomia e partecipazione perché se quelle dinamiche non le mette in atto lui, non le metterà in atto nessuno? Di qui a un anno, tre anni, cinque anni, riuscirà a promuovere forme (anche piccole) di autogestione, che diventeranno crescita culturale e politica del territorio?

- I servizi faticano a volte a cedere potere, a dare fiducia, perché si confrontano con famiglie spesso affaticate, sfiancate, lontane da standard di «normalità». Consideriamo il rispetto dei diritti della donna: quando si entra in una famiglia dove la donna non ha diritto di parola, l'operatore riesce a mantenere un atteggiamento non giudicante? Consideriamo la violenza sui figli: quando si entra in una famiglia nella quale i figli vengono picchiati o subiscono maltrattamenti fisici o psicologici, si riesce a non intervenire subito reattivamente?

Certo laddove stiamo parlando di reati non esiste la neutralità, ma laddove le cose sono più sfumate, dove c'è una situazione di violenza che non richiede l'attivazione della magistratura, come entro in rapporto, fermo restando che il mio atteggiamento è quello di dire «la violenza sui minori in qualunque forma è sempre sbagliata»? *Come bilanciare il fatto che devo provare a tenere un rapporto con la famiglia e allo stesso tempo ribadire la centralità di alcuni valori?*

- L'incontro tra servizi (istituzioni) e famiglie non è insomma semplice. Tanto più con famiglie portatrici di codici educativi e affettivi appartenenti a culture differenti. Dove la differenza non è soltanto riferibile alla provenienza geogra-

fica, perché chi entra o ha a che fare con le famiglie sa che ogni famiglia ha (è) una sua cultura. È un esercizio di equilibrismo; si sta in bilico tra idealità dei principi e pragmatismo del possibile.

Alcuni dicono che i diritti sono codificati dall'Occidente, ma non sono universalizzabili. Questo dibattito è stato per anni tutto interno al mondo dell'antropologia, molto accademico, molto intellettuale. Ci si chiedeva: i diritti sono un'invenzione occidentale per cui sarebbe imperialistico andare a proporli ad altre culture, oppure riguardano dimensioni universali? Oggi non è più un dibattito accademico, oggi è una questione quotidiana, in alcuni contesti familiari addirittura di vita o di morte, di tutela e salvaguardia di persone, rispetto alle quali comunque si pone la questione: *ma io in nome di che cosa agisco: in nome di un principio universale? Ma esistono i principi «universali»?*

Oggi è una questione da discutere e rispetto a cui preparare gli operatori che entrano nelle case a fare educazione domiciliare, case in cui magari la violenza sui figli è la norma. L'operatore è bene che sappia cosa deve fare sul piano giuridico se è testimone di una azione di violenza, ma anche deve saper lavorare su se stesso, su se stesso figlio, su se stesso magari padre, per poter affrontare con equilibrio queste situazioni. Questi temi devono entrare nella formazione di base e in servizio di qualunque operatore sociale.

## Quattro attenzioni dei servizi per costruire fiducia con le famiglie

Termino sottolineando quattro attenzioni, quattro spie che dovrebbero accendersi nella mente di chi si occupa del rapporto tra servizi e famiglie.

### *Servono professionisti altamente riflessivi*

La prima è la ricorsività: come ho detto, tu professionista devi sempre ragionare su *come* sei stato educato, su quali sono i modelli di padre e di madre, di insegnante, di catechista, di allenatore, che hai incontrato e interiorizzato. Possono essere stati buoni, cattivi, un po' buoni e un po' cattivi: ma quanto li hai elaborati dentro di te? Che non vuol dire che l'operatore sociale debba andare in analisi, ma avere un atteggiamento riflessivo sì: «Perché mi disturba così tanto il comportamento di questo padre con suo figlio?». Nel quotidiano operare incontriamo infatti anche comportamenti che non sono negativi in modo conclamato, ma che ci disturbano. «Forse devo lavorare un po' sul mio essere stato figlio, magari sul mio essere padre, fratello, sorella?».

### *Serve sapere che si entra in un campo comunicativo complesso*

La seconda questione è la comunicazione: credo che non si comunichi mai «alla

famiglia», intendendo la singola famiglia. Come quando si dice «si comunica con i gruppi», io credo che non si comunichi mai con «i gruppi», ma si comunichi attraverso il gruppo ai singoli componenti e alle immagini interiorizzate che essi hanno di tutti gli altri attori. Quindi io non comunico alla famiglia, ma parlo con il figlio e parlando con lui mi imbatto inevitabilmente nell'immagine paterna, nell'immagine materna e la mia comunicazione al figlio o a uno dei membri della famiglia *sistemicamente* produrrà una serie di cambiamenti. Che non sempre io verifico, e va anche bene che non sempre li verifichi, però è molto importante tenere sempre presente questo: che quando lavoro con un membro di una famiglia ho sempre davanti tutto il sistema familiare interiorizzato.

### *Serve saper non essere invasivi*

Il terzo punto cui prestare attenzione è la non invasività. La non invasività si impara perché riguarda il pudore, l'intimità. Siccome questa sfera varia culturalmente, a volte, quando si entra in rapporto con una persona e ancor più quando si entra in una casa, si può fare un gesto che dall'altro è percepito come invasivo. Ma non lo si fa apposta, semplicemente non si sa che per quella cultura quel gesto è ritenuto poco rispettoso. Allora bisogna affinare molto la sensibilità, accorgersi se l'altra persona ha avuto un moto di fastidio, fare un passo indietro, fermarsi un attimo, riflettere. Ma dobbiamo essere attenti anche a tutelare la nostra sfera intima come educatori, come assistenti sociali.

L'intimità per me è uno dei concetti più belli, soprattutto dopo il Covid. Pensiamo alla violenza, certo non voluta ma comunque oggettiva, delle videocamere che sono entrate nelle stanze dei ragazzi e delle ragazze. Per carità, meno male che c'è stata la DAD nel primo lockdown, altrimenti li avremmo persi totalmente i nostri studenti. Però non abbiamo considerato a sufficienza la violenza di una videocamera accesa nella tua cameretta quando sei adolescente. Dopo il bagno, la cameretta è lo spazio in assoluto più intimo: per ciascuno di noi, non solo per un adolescente, perché se viene un ospite a casa mia non andrà in camera da letto, mentre in bagno magari sì. Troppo poco si è scritto su questo aspetto nel post Covid.

### *Serve saper aiutare le famiglie a crescere*

Ultimo punto di attenzione: la creazione o valorizzazione di spazi di fuga, perché dalla famiglia bisogna uscire, in qualche modo la famiglia va tradita. Tradita nel senso nobile, però tradita. Con gratitudine oppure con odio, con rivendicazioni oppure in modo pacificato, però bisogna aiutare tutti i membri della famiglia ad «abbandonare», almeno psicologicamente, la famiglia. Adulti in primis, perché quando un figlio esce di casa il grande lavoro è da fare su di me padre, che esco anch'io di casa, non fisicamente ma affettivamente dalla

casa nella quale sono stato padre di questo ragazzo o ragazza.

Uso la parola *fuga* perché per me ha un significato positivo: anche qui è un termine che varia culturalmente perché se una ragazza esce di casa perché il padre ha combinato il matrimonio non si emancipa dalla famiglia, rimane anzi dentro un sistema maschilista patriarcale.

Allora è cruciale la capacità di capire quali siano le possibilità di emancipare ogni singolo membro dalla famiglia - o meglio di aiutarlo a emanciparsi perché nessuno emancipa gli altri. A tal fine sono importanti, soprattutto nelle situazioni di fragilità e povertà, le istituzioni, i servizi, la sfera pubblica (sfera pubblica ridotta nel nostro Paese quasi al lumicino) per permettere alle persone di uscire in modo sano dalla famiglia. Il che vuol dire «fare politica»: fare politica non vuol dire infatti solo fare il politico, ma aprire conflitti per permettere alle persone di realizzare le proprie aspirazioni.

## Far sì che l'educazione resti questione pubblica

Termino con una sottolineatura. Siamo vivendo in un'epoca di continua e crescente privatizzazione delle questioni sociali educative. Non nel senso che sono i soggetti privati a dovervi rispondere, ma nel senso che le questioni sociali educative stanno diventando «fatti propri», non sono più una questione che riguarda la sfera pubblica. Si è affievolita questa dimensione, ci si vergogna a chiedere aiuto, ha preso piede una mentalità per cui se ho bisogno dei servizi vuol dire che non funziono, che non sono un bravo padre o una brava madre. Questo è un problema sociale enorme e credo che condizioni la visione reciproca tra questi due attori sociali, famiglie e servizi, chiamati oggi a trovare nuove fiducie e nuove collaborazioni per il bene dei figli e delle figlie, ma direi per il bene comune che tutte e tutti ci riguarda e comprende.

# Quando un servizio educativo si può definire di qualità?

La qualità nei servizi per l'infanzia:  
un processo continuo, relazionale e condiviso

Paola Zonca

**L**a prima infanzia rappresenta un periodo cruciale nella vita delle persone, poiché si configura come il momento in cui inizia il percorso di conoscenza di se stessi, degli altri e del mondo. Per la maggior parte dei bambini questo cammino inizia in *famiglia*, per molti di loro prosegue – con tempi e modalità differenti – all'interno di *servizi educativi* a loro dedicati. È quindi necessario migliorare l'accessibilità e implementare la qualità di questi servizi giacché vale, oggi più che mai, quella convinzione espressa da Mario Lodi secondo il quale è necessario promuovere una «azione vasta e profonda di risanamento da farsi alla luce del sole, con la volontà politica di cominciare dal bambino a difendere la qualità della vita» (2022, p. 252). Cerchiamo quindi – proprio perché la qualità deve scaturire da una definizione condivisa e non solo delegata a esperti – di individuare gli aspetti irrinunciabili per poter definire oggi un *servizio educativo di qualità*.

## L'evoluzione dei servizi per l'infanzia

Tuttavia, per arrivare al panorama contemporaneo, è necessario fare qualche passo indietro. Prima di considerare la normativa più recente in tema di educazione dell'infanzia, ci sia perciò concesso riprendere alcune tappe significative del *percorso storico* che ha portato alla proposta degli odierni servizi; questo passaggio si rivela necessario non tanto per un vezzo accademico, ma perché lo spirito della normativa precedente ancora si annida in alcune scelte politiche, ma soprattutto nel sentire comune di numerose famiglie ed educatori/insegnanti. D'altro canto, un acuto osservatore della cultura dell'educazione come Jerome Bruner nota: «Qualsiasi innovazione che voi, come “vero” teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi» (Bruner, 2017, p. 59). Con il costrutto «cultura popolare» lo psicopedagogo americano si riferisce a un modo di pensare implicito che si sedimenta nelle epoche e in chi opera nei ser-

vizi. Esisterebbe quindi una pedagogia implicita con cui ogni innovazione deve entrare in dialogo. Questa relazione non implica una semplice giustapposizione fra visioni, ma può prevedere momenti di scontro, sostituzione e modificazione. Per comprendere le recenti linee pedagogiche nella prospettiva della qualità occorre allora, da un lato, riconoscere il ruolo delle sedimentazioni (sia normative, sia nella mente di chi educa), dall'altro analizzare il cambiamento di prospettiva del nuovo che avanza. Senza voler richiamare gli albori dell'assistenza all'infanzia, possiamo citare la legge 1044/1971 che descrive l'assistenza negli *asili nido* come un servizio sociale di interesse pubblico – nel quadro di una politica per la famiglia – e individua come principale scopo «*provvedere alla temporanea custodia dei bambini*» (art. 1). Questo per facilitare l'accesso della donna al mondo del lavoro, individuando nella madre lavoratrice il primo destinatario del nido d'infanzia. Ora, per gli anni '70 si trattava senz'altro di un'importante conquista, ma dopo cinquant'anni si può immaginare un quadro un po' differente.

In effetti nel corso del tempo la cultura pedagogica e sociale è andata incontro a una trasformazione. Risulta evidente che se l'obiettivo era fornire un sostegno per le madri lavoratrici, quindi uno strumento di conciliazione tra famiglia e lavoro, anche il servizio offerto risultava maggiormente *piegato sulle richieste dei genitori anziché sui bisogni dei bambini*. Nel corso degli anni si è però avviato uno spostamento di focus *dalle necessità delle famiglie ai diritti dei bambini*, sia sul piano legislativo sia su quello della sensibilità pedagogica, grazie al diffondersi di ricerche sull'infanzia e sui servizi ad essa dedicati, anche attraverso l'attività di organismi sovranazionali quali UNESCO, OECD e ONU.

Probabilmente l'influenza più profonda sulle politiche nazionali e internazionali nei confronti dei minori è quella che esercita ancora tutt'oggi la *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo*, approvata nel 1989 e ratificata in Italia nel 1991. Con tale documento si inaugura infatti, anche a livello normativo, una nuova stagione nel modo di intendere l'infanzia (quantunque non sempre realmente tradotta in azione nei servizi, nelle famiglie, nella società) che non solo riconosce diritti<sup>(1)</sup> ai bambini, ma prende in considerazione anche il valore della loro soggettività. Se consideriamo le normative più attuali, che testimoniano la maturazione di questa attenzione all'infanzia e ai suoi diritti, possiamo menzionare la legge 107/2015, in cui *il nido è definitivamente iscritto nel sistema educativo*. D'altronde non possiamo non accennare alla svolta avviata dal decreto legislativo 65 del 13 aprile 2017 che, anche se non ancora completamente concretizzata, si configura come un traguardo importante per le politiche scolastiche *tout court*. Nei documenti dell'ultimo decennio, nel ribadire con forza la centralità dei primi sei anni

1 | Significativo in tal senso è anche il paragrafo 2.1. degli *Orientamenti nazionali* che si intitola «Dai bisogni ai diritti per sviluppare le potenzialità» (p. 12).

di vita, *finalmente i punti di riferimento dei servizi per l'infanzia divengono i bambini*, non solo i loro genitori <sup>(2)</sup>. Certo quella continuità verticale e orizzontale auspicata devono ancora compiere passi significativi, ma una prima cornice di riferimento appare ormai ben delineata.

Non dimentichiamo infine che questi cambiamenti normativi e culturali si collocano nel quadro di una mutata sensibilità <sup>(3)</sup> che coinvolge anche i temi dello sviluppo sostenibile di cui, dal 2016, è espressione l'agenda 2030 <sup>(4)</sup>. Tuttavia ci preme sottolineare che l'impegno di realizzare servizi qualificati non deve essere letto solo in termini di investimento economico, ma come fonte di benessere individuale e di gruppo <sup>(5)</sup>.

## Dalla quantità alla qualità (e ritorno)

Dentro questo scenario in movimento, si articolano anche le più recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, predisposte dalla Commissione nazionale ai sensi del decreto legislativo 65/2017, nelle quali è possibile notare come quel processo di cui stiamo discorrendo trovi un comprovato diritto di cittadinanza: «La condizione base di un impegno verso l'infanzia», si osserva, «unitamente a politiche sociali e sanitarie, è l'offerta di servizi educativi e scuole dell'infanzia di *alto profilo educativo*, inclusivi e con costi sostenibili, migliorando così l'accesso alla cura educativa come *attenzione mirata e formativa per il bambino*» (p. 6, corsivo nostro). In tale prospettiva si vede nel sistema integrato un tassello fondamentale per «garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un *ambiente professionalmente qualificato*» (p. 5, corsivo nostro).

In queste poche frasi possiamo notare come il passaggio *da luoghi di mera custodia* <sup>(6)</sup> a servizi educativi sia ormai compiuto, auspicando però un ulteriore passo avanti: la trasformazione dei servizi educativi per la prima infanzia in servizi che vengono *posti in essere per obbligo istituzionale*. Riconosciuti quindi gratuiti

2 | Va precisato che le necessità dei genitori non sono eluse poiché si dice che le numerose tipologie di servizi «intendono rispondere anche a esigenze dei genitori diverse sul piano organizzativo o per sensibilità culturali» (*Linee pedagogiche*, p. 7).

3 | La realizzazione di percorsi educativi di qualità deve seguire parametri ben precisi, tratteggiati anche in ambito europeo. A tal proposito ricordiamo, in ordine cronologico, solo i documenti degli ultimi dieci anni: Commissione Europea, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles 2014; OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris 2015; Vandenbroeck M., Lenearts K., Beblavy M., *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*, EENEE Analytical Report No. 32 – Prepared for the European Commission, January 2018; Raccomandazione 22 maggio 2019 (2019/C 189/02).

4 | Tra gli altri aspetti essa – nell'obiettivo 4 – indica la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, nonché promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

5 | Su questo tema Fabrizio Chello (2022, pp. 207-216) sviluppa analisi e riflessioni rilevanti.

6 | Nelle stesse *Linee pedagogiche* si chiarisce che i servizi di mera custodia costituiscono un fenomeno tuttora presente in molti territori che rappresenta un elemento di forte preoccupazione per la qualità dell'esperienza educativa per i più piccoli.

da legge nazionale o regionale, anziché «servizi a domanda individuale», cioè a richiesta dell'utente che deve, per questo, contribuire alle spese.

In attesa di questo auspicabile traguardo, la Commissione europea e la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura si sono espresse in merito all'«alta qualità» dei servizi educativi zerosei, chiarendo come questa si caratterizzi attraverso i *criteri* di: accessibilità, sostenibilità, inclusività, professionalità del personale, accurata ed equilibrata progettazione del curriculum, sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, finanziamenti adeguati.

Porre attenzione anche agli standard qualitativi, oltre che alla diffusione numerica di buoni servizi, permette di superare la concezione del nido come servizio di mera utilità sociale e consente di porlo compiutamente come primo tassello del sistema di offerta formativa per tutte le bambine e i bambini. Questa ottica accoglie pienamente quel passaggio culturale nella prospettiva pedagogica, che ha caratterizzato l'ultimo decennio, in cui si assiste a un *sempre più ampio riconoscimento delle competenze dei bambini*, che vengono dichiarati portatori di pensieri, culture e capacità; questo aspetto ci fornisce un primo elemento per affermare il diritto all'educazione fin dalla nascita e conduce alla responsabilità di offrire contesti evolutivi all'altezza di questo fine (Zonca, 2021).

Come sottolineato anche negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, adottati con decreto ministeriale 43 del 24 febbraio 2022, non si tratta più di rispondere a dei bisogni primari ma di riconoscere ai più piccoli pieno diritto di cittadinanza e offrire loro una formazione armonica, che ne sviluppo in modo olistico le potenzialità. In tale alveo si inserisce il diritto dei bambini «a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno» (p. 12).

In *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (Lazzari, 2016) la qualità viene designata come un concetto polisemico che include aspetti strutturali (spazi, arredi, materiali, tempi) e anche componenti procedurali più connesse alle interazioni quotidiane e alle relazioni. La qualità è quindi il risultato a cui concorrono numerosi fattori e che può essere raggiunto non solo, o non tanto, seguendo standard predefiniti, ma soprattutto attraverso un processo partecipativo, quindi intrinsecamente relazionale, riflessivo e formativo.

## Elementi che contribuiscono a creare servizi di qualità

Vediamo allora alcuni degli elementi che contribuiscono a creare servizi di qualità. Lo faremo prendendo le mosse dai criteri indicati nei documenti citati,



ma usando una lente particolare che mette al centro le energie insite in ogni servizio e presenti in ciascun componente. Ci riferiamo all'ipotesi avanzata da Malcom Knowles (2008) – in un'indagine sulle strategie di leadership più efficaci – che concepisce i sistemi sociali come sistemi di energie umane. Se si interpretano in questa luce anche i servizi per l'infanzia, sulla scena emergono alcune domande: qual è la quantità totale di energia disponibile nel sistema? Quanta energia viene usata? Dove si trova l'energia non utilizzata? Quali tipi di energia (fisica, intellettuale, psichica, morale, artistica, tecnica, sociale) sono disponibili?

Knowles sottolinea che per rendere disponibile questa energia non è utile impegnarsi nel controllo, bensì risulta più efficace liberare le energie degli ambienti e delle persone – siano esse i bambini, gli educatori, le famiglie, il territorio – e immaginare dei dispositivi che permettano di incanalarle verso gli obiettivi rilevanti.

### *Il progetto pedagogico*

Fra le molteplici condizioni che identificano un servizio di qualità possiamo indicare, fra le essenziali, *la presenza di un progetto pedagogico*, inteso come esplicitazione dell'intenzionalità del gruppo e come strumento per leggere, potenziare e ampliare le energie dei bambini.

Esso è il prodotto (e al tempo stesso processo) di un percorso intenzionale, frutto di un confronto collegiale, monitorato nel corso della sua realizzazione e verificato nella capacità di conseguire le finalità, tenendo conto delle peculiarità dei destinatari e del contesto (Bondioli, Savio, 2018). Un progetto aperto e flessibile che non si traduce tanto in contenuti, tempi rigidi, capacità puntuali da acquisire, ma piuttosto nell'individuazione di un tragitto che, partendo dalle curiosità, dalle azioni, dai suggerimenti, dagli interessi e dalle domande dei bambini, proponga esperienze e occasioni educative. È come se l'esperienza del bambino avesse in sé un'energia che deve essere sorretta per condurre ad un arricchimento; nell'interesse del bambino l'adulto ricercatore intravede l'avvio di un processo conoscitivo da sostenere. In tal senso, occorre nondimeno rispolverare il monito di Dewey (2014): «Il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (p. 14).

Il gruppo educativo, supportato dal coordinatore pedagogico, opera dunque in una continua circolarità tra momenti di azione e di riflessione, assumendo una postura che consente di elaborare sempre nuovi itinerari conoscitivi e generando forme di apprendimento comuni e condivise (Martini et al., 2020), attraverso l'osservazione, il rilancio, la valutazione e la documentazione dei percorsi, promuovendo la co-costruzione di conoscenze fra adulti e bambini.

### *Le relazioni*

Ulteriore aspetto imprescindibile della qualità dei servizi è la presenza di relazioni supportanti, favorevoli e che promuovano lo sviluppo integrale del bambino. Relazioni, quindi, capaci di far crescere l'altro come soggetto. Riferendosi al compito dell'educazione il pedagogista Gert Biesta afferma che esso «consiste nel rendere possibile l'esistenza adulta di un altro essere umano nel e con il mondo. Consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè *in quanto soggetto*» (Biesta, 2022, p. 15).

Le relazioni che abitano i servizi educativi per la prima infanzia devono poter tradurre questa indicazione anche nei confronti di bambini molto piccoli, spesso quindi dipendenti dall'adulto, in misura più o meno ampia. È d'obbligo chiedersi, insomma, «come fare affinché un bambino sia soggetto della propria storia nel momento in cui è oggetto della nostra cura?» (Cocever, 2016, p. 23). Le relazioni che si originano da questa domanda sono in primo luogo sostenute da adulti presenti, non intrusivi, che riconoscono e favoriscono le occasioni di gioco spontaneo, agiscono come ponti sociali (Bondioli, Savio, 2018) nelle relazioni fra pari, sollecitano gli scambi in modo non direttivo e riprendono le iniziative dei bambini.

### *Lo spazio*

Sebbene lo strumento principale in educazione sia la relazione educativa, anche *lo spazio non è un elemento neutro*, ha in sé energie rilevanti che devono essere ben orientate. È dunque irrinunciabile investire attenzioni, tempo e risorse nella costruzione di cornici, fisiche e di significato, in cui situare la relazione fra educatore e bambino.

Dobbiamo infatti sottolineare che, mentre – con le dovute attenzioni – si possono realizzare percorsi efficaci in ambienti non idonei, non si può affermare il contrario, ovvero che i luoghi – seppur ben progettati – possano supplire alle carenze nella relazione. Ricordiamo che gli spazi non coincidono *sic et simpliciter* con i luoghi fisici ma sono, più ampiamente, ambienti di vita.

È opportuno quindi far tesoro del monito che, senza soluzione di continuità da Loris Malaguzzi alle linee pedagogiche, esorta a considerare *lo spazio come terzo educatore*. Un educatore «invisibile» che, sottilmente, concede permessi e impone divieti, ostacola e invita, impedisce e suggerisce, consente azioni e impone condotte, influenza l'organizzazione del pensiero e orienta il comportamento sociale <sup>(7)</sup>.

7 | Pensiamo, ad esempio, alla scelta di posizionare gli arredi di una sezione lungo le pareti o al centro della stessa; nel primo caso i bambini, usando i materiali, vedranno il muro e non potranno osservare quel che accade nel contesto, con la seconda opzione i piccoli saranno indirettamente incoraggiati ad avere maggiori interazioni fra loro e interessarsi, se vogliono, al comportamento dei compagni.

Gli ambienti devono scaturire da un sapiente equilibrio fra sicurezza ed esplorazione, fra intimità e socialità, fra bisogni motori e necessità di rilassamento, fra espressione corporea e attività esplorative. In generale gli spazi nei servizi educativi devono offrire interesse e piacere a chi li abita e generare benessere in chi vi opera o li attraversa.

In un servizio di qualità l'attenzione al contesto si concretizza coniugando in modo armonico valore pedagogico e funzionalità, nella predisposizione di arredi, dispositivi, sussidi e materiali che possano sostenere le relazioni fra soggetti.

### *Il coordinatore pedagogico*

Il coordinatore pedagogico – con il gruppo di lavoro – approfondisce, sostiene, sollecita uno sguardo sul bambino, attraverso la condivisione di un'idea forte, fondata teoricamente e agita riflessivamente, dell'infanzia. Chiedendo e chiedendosi: che idea di bambino ha il gruppo (Luciano, 2017)? Quale ipotesi di lavoro ne discende? Quale ruolo per l'adulto? Quale postura nei confronti del bambino e del gruppo di bambini <sup>(8)</sup>?

Il coordinatore diviene così il *garante di un'immagine di bambino* che caratterizza quel servizio, ne definisce l'identità educativa che si traduce in gesti concreti, pensati e monitorati. Ma un coordinatore è anche una *figura di sostegno al gruppo* perché sappia riconoscere progressi, regressioni, continuità e discontinuità nei percorsi dei piccoli.

Nella relazione con le famiglie, altro tema cruciale che supporta e garantisce la qualità del servizio, il coordinatore aiuta gli educatori a leggere i bisogni e le richieste delle famiglie, ma anche a riconoscerne le potenzialità, i saperi, le storie e le risorse. È impegnato a cercare modalità attraverso le quali sia possibile tenere presenti i genitori nella vita del servizio, non solo in modo strumentale (se possono aiutare o contribuire), ma condividendo una visione profonda. Sospende il giudizio nei loro confronti, guardando i bambini anche dal punto di vista che essi donano, portando nel contesto educativo le loro competenze nascoste o manifeste.

Infine, nel rapporto con il territorio il coordinatore è chiamato in prima persona a conoscere e riconoscere la ricchezza di uno specifico contesto, nonché ad accompagnare gli altri in questa scoperta, individuando in questo processo di esplorazione la possibilità di incontrare una «comunità competente» (Caldarini, 2008).

---

8 | Sul tema della postura dell'adulto è utile riprendere, di nuovo, le *Linee pedagogiche* che, descrivendo le dimensioni della professionalità, riportano alcune immagini evocative: adulto accogliente, incoraggiante, «regista», responsabile, partecipe (pp. 29-31).

## La qualità si costruisce insieme ed è relazionale

In conclusione, il tema della qualità del sistema dei servizi per l'infanzia costituisce un terreno di riflessione e impegno che coinvolge istituzioni diverse a livello europeo, nazionale, regionale e locale, poiché rappresenta una questione di interesse pubblico ineludibile, ma ciascuno deve dare il proprio contributo nel contesto in cui si trova.

Come rileva Cesare Kaneklin (2017), *la capacità di generare servizi evoluti* (noi diremmo di qualità) *poggia sulla positiva qualità delle relazioni interpersonali all'interno delle organizzazioni*. Si ottiene maggiore efficacia laddove «le persone operano in contesti interattivi in cui sia loro richiesto di partecipare, sviluppando pensiero, a una elaborazione costruttiva positivamente orientata e favorita (anche emozionalmente)» (p. 79).

Lo stesso discorso è valido per i servizi educativi zerosei; è necessario che salvaguardino il protagonismo di tutti gli attori in essi coinvolti: bambini, educatori/insegnanti, genitori, coordinatori, personale e territorio, affinché ciascuno possa dare il proprio apporto originale a un progetto condiviso. A significare che l'educazione dei bambini non rappresenta un fatto meramente privato delegato esclusivamente ai decisori politici o alle famiglie ma anche *tema di una responsabilità pubblica*, cioè un fatto politico che appartiene alla vita e ai doveri della comunità (Benedetti et al., 2017, p. 11).

### BIBLIOGRAFIA

- Benedetti S., Gariboldi A., Maselli M., *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (Bg) 2017.
- Biesta G., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022 (ed. or. 2017).
- Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi zerosei*, Carocci, Roma 2018.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2017 (ed. or. 1996).
- Caldarini C., *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma 2008.
- Chello F., *L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*, in Fiorucci M., Vaccarelli A. (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 207-216.
- Cocever E. (a cura di), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Łóczy*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (Bg) 2016 (ed. or. 1990).
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014 (ed. or. 1938).
- Kaneklin C., *Lavorare in gruppo nelle organizzazioni*, in «Animazione Sociale», 312, 2017, pp. 77-88.
- Knowles M. S., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano 2008 (ed. or. 1993).
- Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta*

*di principi chiave*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (Bg) 2016.

Lodi M., *Cominciare dal bambino*, Rizzoli, Milano 2022 (ed. or. 1977).

Luciano E., *Immagini di infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Gariboldi A., *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*, Junior, Parma 2020.

Zonca P., *Prospettive contemporanee per costruire un'educazione zerosei rispettosa della natura dell'infanzia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 9, 2021, pp. 97-115.

# Riflessività e valutazione nei e sui percorsi progettuali in ambito zerosei

Un percorso di scrittura collettiva di raccomandazioni sull'agire educativo e sociale

*Roberto Maurizio*

**I**n un quadro ricco e dinamico come quello degli interventi relativi alla fascia 0/6, per come è andatosi sviluppando negli ultimi venticinque anni, si colloca l'iniziativa di valore nazionale curata dall'impresa sociale «Con i Bambini», che in questi anni (dal 2016) ha coordinato un sistema di attenzione istituzionale intorno al tema della povertà educativa. Con i Bambini è una impresa sociale istituita da ACRI (Associazione di Fondazioni e Casse di risparmio) in base a un Protocollo d'intesa sottoscritto tra ACRI, Governo e Forum Nazionale del Terzo Settore per l'attuazione del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile. Nel 2016 Con i Bambini ha emanato un primo bando di finanziamento per progetti nell'ambito della prima infanzia (Prima infanzia) e dell'adolescenza. Un altro bando sulla prima infanzia (Comincio da zero) è stato emanato nel 2020-21. Grazie ai molti bandi promossi e finanziati sono stati implementati nel Paese oltre 600 progetti che hanno potuto intercettare più di mezzo milione di bambini, attivando oltre 8.500 organizzazioni in rete tra loro <sup>(1)</sup>.

Le riflessioni che seguiranno presentano una esperienza di studio e riflessività che ha coinvolto un certo numero di progetti finanziati con il primo bando (Prima infanzia), che sono andati attuandosi dal 2017 al 2020 (con spostamenti in

---

\* Il lavoro descritto nel presente contributo, ovvero il percorso di confronto tra buone pratiche, che ha portato all'elaborazione e scrittura, in modo collettivo, del documento di Raccomandazioni per l'agire con bambini e famiglie zerosei, ha visto completamente coinvolto il progetto «Io sto bene qui... in montagna», che ha aderito alla proposta avanzata dalla Fondazione Compagnia San Paolo di costruire uno spazio di elaborazione culturale a partire dai progetti in corso di realizzazione nel territorio piemontese e ligure, finanziati dall'Impresa sociale Con i Bambini. Il progetto ha apportato contenuti e riflessioni e ha acquisito contenuti e riflessioni dalle altre esperienze. Ha avuto, come gli altri progetti, non solo la possibilità di partecipare a un processo mai scontato di scrittura collettiva, ma anche di apprendere qualcosa di nuovo sulla propria esperienza a partire dai feedback provenienti dagli altri partecipanti. Inoltre, la partecipazione anche al secondo step del lavoro promosso dalla Fondazione, ovvero il percorso di disseminazione e diffusione del documento, ha visto nuovamente coinvolto il progetto «Io sto bene qui... in montagna», che grazie a questa seconda opportunità ha potuto promuovere nel proprio territorio incontri, confronti, seminari di formazione utili non solo a diffondere il documento ma ad alimentare il processo elaborativo.

1 | Dati più precisi e aggiornati, oltre che materiali e descrizioni delle esperienze, sono reperibili all'indirizzo [www.conibambini.org](http://www.conibambini.org)

avanti anche verso il 2021 causa l'insorgere della pandemia da coronavirus nel 2020). Tra questi, «*Io sto bene qui... in montagna*», oggetto di questa pubblicazione.

### *Il percorso di riflessione, elaborazione e diffusione*

La Fondazione Compagnia di San Paolo ha partecipato nel 2016 – nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile – all'attivazione del Bando Prima Infanzia 0-6 anni dell'impresa sociale Con i Bambini. Il bando aveva come finalità quella di ampliare e potenziare i servizi di cura ed educazione dei bambini nella fascia d'età 0-6 anni, con particolare attenzione alle situazioni di vulnerabilità, per migliorare la qualità, l'accesso, la fruibilità, l'integrazione e l'innovazione dei servizi esistenti e rafforzare l'acquisizione di competenze fondamentali per il benessere dei più piccoli e delle loro famiglie. Nell'assegnazione delle risorse agli 80 progetti finanziati, il bando ha attivato due differenti graduatorie: la *graduatoria A*, che ha coinvolto progettualità localizzate nei territori di un'unica regione, e la *graduatoria B*, riguardante progettualità di maggiore dimensione, riferite a più regioni di intervento.

Nell'ambito della prima graduatoria (A), 12 progetti assegnatari di contributo sono stati presentati da organismi piemontesi e liguri, territori prioritari di intervento della Compagnia di San Paolo. La presenza di queste progettualità ha suscitato notevole interesse nella Fondazione, anche per intercettare temi e attenzioni da anni al centro di azioni e interventi sul territorio: con il Programma ZeroSei, e in seguito con l'Obiettivo Persone - Missione Educare per crescere insieme, la Compagnia di San Paolo investe a favore dei bambini nella fascia 0-6 anni mediante un insieme di azioni coordinate ZeroSei <sup>(2)</sup>. La Fondazione si è attivata per conoscere queste nuove esperienze e sostenerle nello sviluppo qualitativo affinché potessero costituire stimolo di sviluppo e potenziamento del sistema 0/6 nei territori di intervento ritenuti prioritari dalla Fondazione, in particolare Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta.

La Fondazione ha proposto alle organizzazioni promotrici dei 12 progetti di scala regionale un percorso di lavoro che si è sviluppato dal 2019 al 2021, finalizzato a sostenere la crescita delle esperienze progettuali attivate grazie al bando, in particolare sotto il profilo dell'appropriatezza scientifica e metodologica. Si è ritenuto opportuno promuovere la possibilità – per i progetti e i soggetti partecipanti – di approfondire tre aree tematiche, emerse trasversalmente dalla lettura e dall'analisi delle proposte progettuali:

- gli impianti scientifici e metodologici dei progetti;
- le esperienze di empowerment dei genitori e, più in generale, di attivazione

---

2 | Informazioni dettagliate sui Programmi ZeroSei sono reperibili all'indirizzo [www.compagniadisanpaolo.it](http://www.compagniadisanpaolo.it).

degli stessi per individuare le metodologie più appropriate;

- una integrazione tra realtà sociali del territorio (pubbliche e private) adeguata alla complessità dei bisogni sociali su cui si lavora.

Hanno partecipato attivamente al percorso 35 persone tra dirigenti di Comune, responsabili di servizio, coordinatori di progetto, ricercatori e supervisori (tutti coinvolti – a titolo diverso – nei 12 progetti) in rappresentanza di 24 enti e soggetti diversi, attivi nei progetti finanziati con ruoli di capofila o partner <sup>(3)</sup>.

Il percorso di accompagnamento ha visto coinvolti i partecipanti in 6 incontri di scambio, confronto e approfondimento tra i soggetti partecipanti per la Graduatoria A (regionale), sia in presenza – tra le città di Torino e Genova – sia in remoto, a seguito della diffusione del virus SARS-CoV-2. Inoltre, con l'obiettivo di fare rete, offrire uno spazio di riflessione e approfondimento e trarre reciprocamente elementi diffondibili al sistema dei servizi e interventi per la prima infanzia – dal nazionale al locale e viceversa –, sono stati organizzati due incontri di scambio tra i 12 progetti piemontesi e liguri della Graduatoria A (regionale) e i 7 progetti della Graduatoria B (nazionale) finanziati da Con i Bambini e che hanno previsto interventi nelle regioni di Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta.

Il percorso è stato strutturato secondo tre modalità operative:

- lavoro preliminare di ciascuna progettualità e/o di ciascun partecipante prima dell'incontro di accompagnamento (anche con il coinvolgimento di altri soggetti nella propria organizzazione);
- lavoro negli incontri di accompagnamento in gruppi tematici;
- lavoro negli incontri di accompagnamento in plenaria.

Il percorso di accompagnamento, conclusosi nel mese di marzo 2021, ha suscitato grande partecipazione e interesse nel gruppo: l'esperienza, sicuramente impegnativa (per i tempi connessi al confronto e ai processi di elaborazione e produzione dei materiali), ha favorito il confronto, la condivisione e lo scambio di conoscenze e competenze, in un'ottica inclusiva.

Il percorso si è concluso con l'elaborazione del documento *Accompagnamento ZeroSei. Orientamenti per azioni sulla prima infanzia* <sup>(4)</sup>, frutto di un processo di scrittura collettiva: una raccolta di raccomandazioni per l'agire progettuale

---

3 | Hanno partecipato al percorso i progetti: Alleanze educative del Comune di Alessandria, Cipi: Canavesi insieme per l'infanzia del Consorzio Copernico (To), Io sto bene qui... in montagna del Comune di Torre Pellice (To), La barchetta rossa e la zebra della Cooperativa Il cerchio delle relazioni (Ge), La scuola una piazza della città del Comune di Genova, Opportunità educative per una città più equa del Comune di Torino, Pollicino, briciole per il futuro della Cooperativa Il sentiero di Arianna (Ge), Porte aperte del Comune di Novara, Sulla buona strada dell'Associazione Circolo Vega (Ge), Thub06 della Cooperativa Liberitutti (To), Xming: per mettersi in gioco della Cooperativa San Donato (To). Il percorso di lavoro è stato coordinato da Compagnia San Paolo attraverso l'apporto di Claudia Mandrile e Patrizia Calabrese con la collaborazione consulenziale di Daria Rabbia e Roberto Maurizio e con la supervisione di Marzia Sica.

4 | Per prendere visione del testo integrale delle Raccomandazioni cliccare sul seguente link: [https://www.compagniadisanpaolo.it/wp-content/uploads/CSP\\_ZeroSei\\_Accompagnamento-DEF.pdf](https://www.compagniadisanpaolo.it/wp-content/uploads/CSP_ZeroSei_Accompagnamento-DEF.pdf)



nell'ambito dei servizi e dei progetti rivolti ai bambini nella fascia 0-6 anni e alle loro famiglie.

Questo documento rappresenta, altresì, il frutto di un percorso di apprendimento cooperativo in quanto tutti i partecipanti al percorso hanno vissuto concretamente un'esperienza di collaborazione che ha permesso loro di comprendere qualcosa di più di sé stessi e dei propri progetti e non solo di conoscere altri operatori e altre esperienze.

Le raccomandazioni proposte sono da intendersi come suggestioni di natura metodologica e tecnica, desunte da saperi professionali ed esperienziali condivisi in approfonditi processi di autoriflessione, condivisione e confronto. Lontano dall'essere considerate procedure o linee operative, le raccomandazioni sono state formulate pensando a una comunità di pratiche ampia e articolata che include coordinatori di servizi e progetti (anche della pubblica amministrazione), operatori dei servizi per la prima infanzia, nonché responsabili e operatori di associazioni, organizzazioni e/o gruppi interessati allo sviluppo di una cultura dell'infanzia e di azioni a sostegno della genitorialità.

Il documento si propone come una sorta di bussola che intende sostenere decisori e operatori ad orientarsi nella navigazione di «viaggi» progettuali con una sostanziale attenzione ai processi.

Nel documento sono approfonditi aspetti di natura metodologica ed elementi attinenti il processo progettuale in *19 raccomandazioni* organizzate - riprendendo la metafora della bussola - nei 4 «punti cardinali» della progettazione di interventi rivolti ai bambini nella fascia d'età 0-6 anni e alle loro famiglie:

- EST: investire in empowerment e partecipazione;
- SUD: prendersi cura di chi si prende cura;
- OVEST: presidiare la realizzazione, i risultati e lo sviluppo;
- NORD: dare valore all'investimento educativo con bambini 0/6 e famiglie.

La bussola, come tutti sanno, è uno strumento che non indica alla persona dove deve andare, ma la sostiene nel percorso per andare dove intende e vuole andare. Indica le direzioni possibili, le quattro principali (est, sud, ovest e nord) ma, anche, tutte le direzioni intermedie possibili.

Utilizzare questa immagine come metafora del documento ha permesso di porsi alcune domande:

- da dove viene il nostro lavoro?
- quali aspetti siamo chiamati a curare nel nostro lavoro?
- cosa rendiamo visibile del/nel nostro lavoro?
- per cosa lavoriamo?

Rispondere alla prima domanda - coincidente con il polo EST - ha costretto a rimettere a fuoco gli esiti degli studi, delle ricerche e delle esperienze che hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema educativo nelle ultime decadi (qui

inteso nella sua accezione ampia, non includente solo il sistema nidi). Tutto ciò costituisce la base da cui si è partiti nelle progettazioni e da cui si è sviluppato il percorso di elaborazione delle raccomandazioni. I progetti che hanno partecipato a questa esperienza sono, infatti, il frutto di un lavoro che ha coinvolto innumerevoli persone di organizzazioni di vario genere che – come comunità sociale – possono affiancare/integrare il ruolo delle famiglie nel sostenere la crescita dei bambini nella primissima infanzia.

Il polo SUD è stato percepito come ciò che spesso è poco visibile nel lavoro degli educatori e che, con l'occasione, si ritiene opportuno portare ad emersione. In altri termini, il lavoro quotidiano si snoda secondo una trama costante e continua che vede gli operatori e più complessivamente le loro organizzazioni impegnate in un grande processo di cura.

Il terzo polo, l'OVEST, ha obbligato i partecipanti a porsi interrogativi intorno a quali dimensioni e contenuti sono oggetto di attenzione nell'esercizio quotidiano del lavoro.

Infine, il NORD: tutto ciò ha permesso di riprendere e completare la riflessione affrontando la domanda sul senso dell'agire educativo: perché tutto questo lavoro, in funzione di quali prospettive?

Le raccomandazioni, quindi, sono il frutto di un processo di rilettura delle esperienze, di revisione delle loro basi scientifiche, metodologiche e tecniche, ma, anche, del loro senso e significato.

Nel documento uno spazio importante è dedicato alle esperienze concrete: negli spazi di approfondimento (i box), i partecipanti al percorso hanno descritto sinteticamente specifiche esperienze realizzate nei progetti, connesse ai temi trattati nel documento.

Successivamente all'elaborazione del documento la Fondazione Compagnia di San Paolo ha proseguito nel 2022 e 2023 l'impegno e l'investimento per portare a valore quanto sperimentato e prodotto nel corso del progetto.

In particolare, la Fondazione nel 2022 ha lanciato un Call for ideas per dare diffusione agli apprendimenti e per generare ulteriori opportunità di confronto tra comunità di pratiche attraverso piani di sensibilizzazione multicanale. Hanno partecipato e aderito alla Call undici delle 12 progettualità coinvolte nel processo di scambio ed elaborazione delle raccomandazioni che si sono impegnate, ciascuna nel proprio territorio e con modalità differenti, a condividere nel comparto 0/6 (amministrazioni, enti di terzo e quarto settore, operatori, ecc.) il documento e ad attivare, a partire da esso, percorsi formativi, incontri di scambio e confronto, processi di elaborazione territoriale. Tutti i progetti di diffusione sono monitorati costantemente con termine fine 2023.

Contemporaneamente allo sviluppo delle iniziative locali, la Fondazione ha inteso intraprendere e percorrere altri due itinerari di diffusione delle racco-

mandazioni, uno con facoltà universitarie e uno con riviste di settore.

Per quanto concerne le università sono state contattate tutte le università (in particolare le facoltà di scienze dell'educazione) con gli istituendi corsi per educatori specializzati nella prima infanzia. Molte hanno aderito alla richiesta di mettere a disposizione di studenti e docenti il documento e con qualcuna sono stati realizzati seminari e incontri di presentazione e di attivazione di uno scambio locale sui temi dello zerosei, della formazione e dei servizi o sono stati programmati e avviati percorsi di alta formazione sui temi proposti nel documento.

Per quanto concerne le riviste di settore (e le piattaforme internet) focalizzate sullo zerosei il contatto è stato orientato a comunicare nelle riviste l'esistenza del documento e, con quelle maggiormente interessate, anche a definire la preparazione di articoli o incontri.

### *Dimensioni metodologiche*

La produzione dei contenuti si è sviluppata a partire da un confronto del gruppo su nozioni di natura concettuale a partire dalle tre tematiche che hanno guidato il percorso di accompagnamento.

Il lavoro è stato sorretto dalla convinzione che *attraverso il processo riflessivo si dà senso all'esperienza, trasformando l'esperienza in sapere*. In questo modo la riflessività può mantenere salda la relazione tra prassi educativa e riflessione pedagogica.

Dentro questa prospettiva il percorso di accompagnamento ha offerto la possibilità di lavorare procedendo per step:

- il primo ha portato i tre gruppi di lavoro (1. gli impianti scientifici e metodologici dei progetti; 2. le esperienze di empowerment dei genitori; 3. l'integrazione tra realtà sociali del territorio, pubbliche e private) alla produzione di una mappa mentale;
- il secondo al passaggio dalla mappa mentale alla mappa concettuale;
- il terzo alla scrittura collettiva del testo.

Nello sviluppo dei primi due step il lavoro dei tre gruppi è stato progressivamente condiviso in plenaria per permettere di mantenere l'unitarietà della prospettiva e di cogliere elementi di assonanza e dissonanza tra i gruppi, riconoscendo e valorizzando la diversità di ciascun gruppo, ovvero di ciascun focus di lettura e riflessione.

Nel terzo step i tre gruppi hanno proceduto distribuendo il carico di scrittura al proprio interno e, successivamente, il testo è stato unificato e rivisto da tutti indistintamente, fino ad arrivare alla valutazione di una bozza finale, oggetto di un incontro conclusivo di tutti i partecipanti, nel quale sono state anche intraviste possibili strategie di diffusione dello stesso.

Il primo passaggio è stato, per alcuni aspetti, il più sorprendente. Ogni progetto ha avuto modo di presentarsi con un breve tempo a disposizione, quindi dovendo selezionare molto cosa dire di sé agli altri. Già questa operazione ha costretto i partecipanti ad un primo processo selettivo, per descrivere del proprio progetto solo gli aspetti ritenuti essenziali. Nel complesso l'ascolto è stato non solo attento e partecipato, ma anche molto «vicino» e sensibile, per cogliere man mano che le descrizioni procedevano elementi rilevanti e importanti in vista del lavoro successivo, ovvero individuare parole chiave tratte dalle descrizioni (utilizzando in questo caso una delle più semplici tecniche di lavoro dei gruppi, il *brainstorming*).

Questo primo lavoro ha dato vita a cartelloni pieni e ricchi di parole, cui è seguito un lavoro consistente di scambio e confronto, per giungere ad un processo selettivo per isolare le parole ritenute essenziali per dare conto di quanto emerso dai racconti delle pratiche progettuali. Questa prima mappa ha portato i partecipanti non solo a mettere su un foglio parole, ma anche a creare connessioni, legami, apparentamenti, accorpamenti. Lavoro lungo e complesso come sempre, per la fatica di ciascuno di staccarsi dalle parole indicate e per la fatica di tutti di accogliere quanto lo scambio stava producendo.

A titolo di esempio proponiamo due mappe tra quelle prodotte dai gruppi. La *mappa mentale* è un metodo particolarmente utile in contesti di questo tipo perché aiuta a schematizzare graficamente idee e concetti in un tempo breve

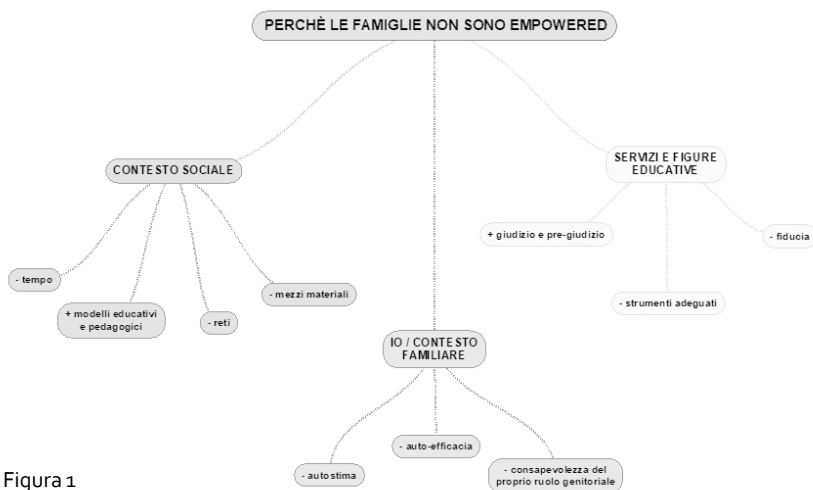


Figura 1

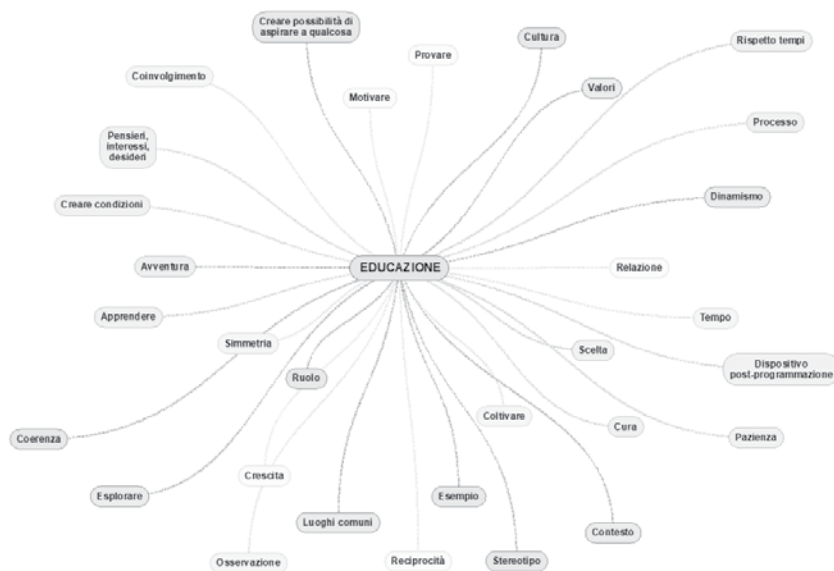


Figura 2

e con riscontri significativi per le persone che partecipano al lavoro. Molto alta la componente creativa (l'uso dei colori, delle connessioni, delle forme letterali utilizzate, ecc.). Nell'insieme un lavoro molto personalizzato, proprio a misura del gruppo di lavoro che ha creato la mappa.

Le due mappe evidenziano, infatti, processi di lavoro diversi: il primo gruppo (Fig. 1) è partito da una domanda («Perché le famiglie non sono empowered?») e la mappa costruisce una risposta alla domanda, il secondo ponendo al centro il termine «educazione» (Fig. 2) raccoglie intorno ad esso quanto emerso, connesso alla prospettiva educativa nelle pratiche progettuali su cui si è lavorato. Questo primo passaggio, quindi, ha contribuito notevolmente alla costruzione di un gruppo di lavoro che ha cominciato a mettere le mani in pasta alle proprie esperienze e, per fare ciò, anche ai propri modi di leggerle, alle proprie chiavi di lettura prima di ciascun progetto e poi giungendo a un tentativo di sguardo condiviso tra tutti.

Come già specificato, le mappe prodotte dai gruppi, al termine dei lavori, sono state condivise, ma senza discuterle o approfondirle più di tanto. Ogni mappa era un prodotto completo: pensato e realizzato da un gruppo.

Lo step successivo è stato quello di passare dalle mappe mentali alle mappe concettuali, ovvero di isolare dei concetti presenti nelle mappe e ragionare su

di essi per costruire (identificare) catene di connessioni, utilizzando un ordine gerarchico o un ordine schematico.

Se nella mappa mentale normalmente l'argomento è posto al centro e i vari argomenti si collocano intorno ad esso seguendo associazioni emotive e immaginative, nella *mappa concettuale* le dimensioni di personalizzazione creativa sono inferiori per lasciare il posto a processi di associazione e connessione tra

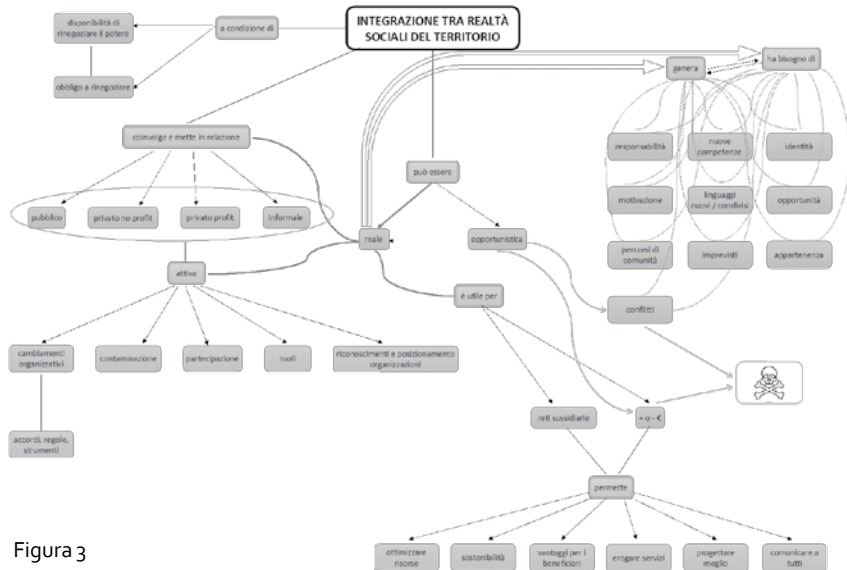


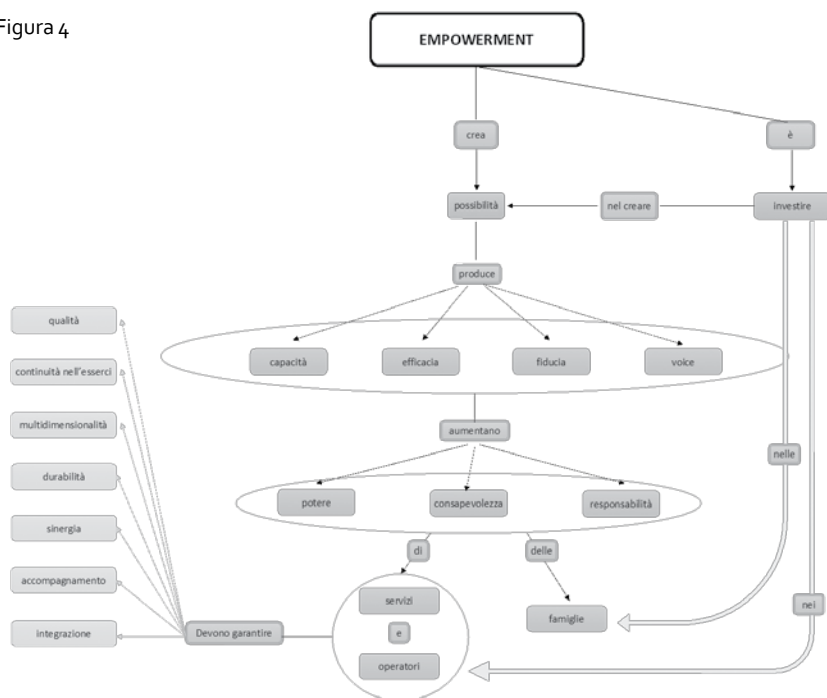
Figura 3

concetti più strutturati. Il processo selettivo è stato molto più importante ma è stato reso possibile dalla capacità cresciuta dei gruppi di lavorare insieme, di discutere, scegliere, ordinare, connettere.

La prima mappa proposta è il prodotto del gruppo che si è occupato dell'integrazione tra istituzione e realtà del territorio (Fig. 3), mentre la seconda è la mappa del gruppo che si è occupato di empowerment dei genitori (Fig. 4). Permettono di comprendere bene la complessità del lavoro che i gruppi hanno compiuto.

In particolare, mettendo a confronto le due mappe, mentale e concettuale, del gruppo sul tema dell'empowerment si può cogliere il tipo di lavoro che il gruppo ha realizzato per giungere al prodotto finale: non si è trattato di mettere in connessione parole, ma di costruire connessioni logiche tra concetti, grazie all'uso

Figura 4



dei connettori (che nella mappa sono in grigio). Grazie ad essi si comprende la natura della relazione che lega concetti, parole, esperienze.

Grazie a tutto ciò si riesce a comprendere come, partendo dalla descrizione di alcune esperienze progettuali, sia stato possibile arrivare a sintesi concettuali che non rappresentano l'uno o l'altro dei progetti, ma danno visibilità a tutti i progetti contemporaneamente.

Un altro aspetto molto importante di questo lavoro riflessivo e di confronto sui progetti è che i 12 progetti sono stati sottoposti a tre analisi differenti, tre sguardi diversi. Ciascun progetto ha contribuito, con i suoi tre partecipanti al percorso, a tre analisi differenziate e si può immaginare quanto questi sei prodotti (tre mappe mentali e tre mappe concettuali) possano aver arricchito le équipes di ciascun progetto: condividere con gli altri operatori del proprio progetto ha sicuramente arricchito tutte le compagini progettuali perché per tutti è stato possibile porsi di fronte alle mappe e farsi domande e dalle mappe passare alle esperienze e dalle esperienze ritornare ai concetti.

Questi primi due passaggi hanno portato i gruppi a concludere il primo anno di percorso. Se nel primo incontro la domanda guida è stata «cosa caratterizza il mio progetto?», la domanda guida del secondo è stata «cosa caratterizza i nostri progetti?», la domanda guida del terzo è stata «cosa ho capito di più del mio progetto grazie al lavoro delle mappe?». In altri termini si è volutamente utilizzata questa tipologia di lavoro anche come processo di apprendimento: ciascun progetto ha potuto imparare qualcosa di sé non solo dall'interno, ma anche dai feedback provenienti dagli altri.

È stata sperimentata, in questo modo, un'esperienza di collaborazione molto particolare, quella che Richard Sennett<sup>(5)</sup> descrive come scambio differenziante, grazie alla quale si impara qualcosa di nuovo di sé a partire dai feedback che si ricevono dagli altri con cui si collabora, sviluppando coscienza delle differenze:

La collaborazione rende più agevole il portare a compimento le cose e la condivisione può sopperire a eventuali carenze individuali. La tendenza alla collaborazione è inscritta nei nostri geni, ma non deve rimanere confinata a comportamenti di routine; ha bisogno di essere sviluppata e approfondita. (p. 9)

I prodotti finali di questo percorso sono stati valutati come molto interessanti da tutti i partecipanti e, pur nella diversità dei contenuti trattati, sono state percepite come rilevanti le connessioni e gli intrecci tra l'uno e l'altro prodotto.

Il percorso, per certi versi, avrebbe potuto concludersi così, con un testo che illustrava analiticamente ciascuna mappa per condividere con altri operatori il processo sviluppato.

Ma nel dialogare insieme ha preso corpo, lentamente ma in modo deciso, un'altra idea: *costruire un documento di indirizzi, orientamenti*. È opportuno ricordare che si era nel pieno della pandemia con chiusure, restrizioni e aperture di servizi e attività. In questo contesto, non solo organizzativo ma anche emotivo, nasce l'idea di provare, e così emerge l'idea di partire dal lavoro fatto per pensare di scrivere delle prime indicazioni.

Al termine del tempo stabilito per la raccolta del materiale si è proceduto a un lavoro di sistemazione del testo, nel tentativo di dare allo stesso una dimensione di omogeneità.

Si ritorna allora al gruppo, questa volta tutti insieme e non più in gruppi, con una prima bozza su cui tutti possono esprimere osservazioni, suggerimenti per integrazioni, modifiche di ogni natura (contenuto, stile, struttura, ecc.). Il testo, nato da tanti apporti sta diventando un testo di tutti, rispetto al quale nessuno percepisce di essere IL proprietario.

---

5 | Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2014.



Mentre prosegue con vari passaggi e varie revisioni la costruzione del documento finale, il gruppo ragiona necessariamente su chi immagina possano essere i soggetti cui il testo sarà affidato. Tra le tante opzioni prende corpo l'idea di un testo per chi si occupa concretamente (come responsabile, coordinatore, operatore) di interventi, progetti, servizi rivolti alla fascia 0/6 per proporre – senza presunzione – qualche idea, qualche suggestione che ciascuno farà «lavorare» in modo diverso in base alle molte storie che si porta dietro.

Nasce dal dialogo anche l'idea di utilizzare la metafora della bussola. È una metafora forte che richiama tanti significati. Nel gruppo si è partiti da questo: i significati di ciascuno per pensare il significato comune e quando questo è stato chiaro immediatamente è stato possibile abbinare ad ogni punto cardinale un tema guida delle raccomandazioni e aggregare le varie raccomandazioni intorno a quel punto cardinale. Peccato che questa operazione abbia scombinato, decostruito e ricostruito l'intero documento sino a quel momento scritto. Così, passo dopo passo, il gruppo è arrivato a licenziare il documento finale. Lo ha fatto quando ha sentito e percepito che il lavoro era finito, che non aveva senso cercare di abbellire più di ciò che era già stato fatto. È accaduto quando il gruppo ha ritenuto che il prodotto esprimesse compiutamente il gruppo. Si potrebbe dire che il documento è espressione del gruppo che lo ha scritto.

### *Dedica e ringraziamenti*

Il lavoro svolto, in parte in presenza e in parte da remoto, è dedicato a una persona che ha partecipato intensamente e attivamente nel primo anno e che è mancata, Riccardo Damasio, dirigente del Comune di Genova. A lui è dedicato il lavoro, con la convinzione che è coautore del documento anche se non è stato protagonista della fase finale della scrittura. Idee e suggestioni, esperienze e pratiche le aveva condivise abbondantemente per permettere a tutti gli altri di attingervi.

Non si può chiudere questo contributo senza un ringraziamento a tutti i partecipanti, come detto tutti impegnati in questo periodo in azioni di diffusione del documento, ma anche alla Fondazione Compagnia di San Paolo che ha pensato l'iniziativa e ne ha garantito lo sviluppo partecipando in modo attivo e diretto in tutto il percorso. Anche questa è stata un'esperienza originale: lavorare fianco a fianco con soggetti considerati normalmente solo come finanziatori. Anche questo aspetto ha contribuito a rendere speciale questa esperienza.



Il volume documenta il progetto «Io sto bene qui... in montagna», svoltosi nel territorio della Val Pellice (To) con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa e costruire/potenziare un sistema integrato di educazione per l'età 0-6 anni.

L'ipotesi alla base del progetto (finanziato dall'impresa sociale Con I Bambini) è che la costruzione di sistemi «zerosei» richieda l'attivazione di una «comunità educante» durevole nel tempo, ma ancor più rappresenti l'occasione per dare vita tout court a comunità locali.

La costruzione di sistemi educativi territoriali, infatti, coinvolge una parte significativa dei soggetti locali: famiglie, servizi sociali, sanitari, educativi, amministrazioni pubbliche, educatori/trici e insegnanti, terzo settore, ecc.

Due consapevolezza hanno animato lo snodarsi del progetto:

1) è nei primi mille giorni di vita che si formano le competenze cognitive e socio-relazionali di ogni bambina/o e, anche, si consolidano le diseguaglianze, per cui promuovere opportunità educative di qualità in questa fascia d'età è fondamentale per prevenirle/contrastarle;

2) per i territori, in particolare di montagna, è vitale investire sull'infanzia, perché se non si investe in educazione e sostegno alla genitorialità è difficile pensare di avere un futuro che sia all'insegna dello sviluppo umano e civile e non dell'impovertimento demografico ed economico.