UNICA

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI CAGLIARI

DOTTORATO DI RICERCA IN

FILOSOFIA, EPISTEMOLOGIA, SCIENZE UMANE

Ciclo XXXVIII

TITOLO TESI

Dalla governance multilivello alla governance del Sistema integrato Zerosei. Un modello partecipato di ascolto dei più piccoli.

Settore scientifico-disciplinare di afferenza

PAED-01

Presentata da	Laura Pinna
Supervisora	Prof.ssa Claudia Secci
Co-supervisore	Prof. Giovanni Bonaiuti

Esame finale anno accademico 2024/2025
Tesi discussa nella sessione d'esame di febbraio 2026

Abstract

La ricerca si propone di indagare i processi di *governance* che sottendono ai cambiamenti dei servizi educativi rivolti alla prima e alla seconda infanzia. Il processo di indagine ha lo scopo di individuare, nelle trasformazioni sociopolitico-antropologiche in atto, la nuova idea di centralità e di ascolto del bambino e della bambina, nonché la nuova ed evolutiva prospettiva dell'investimento sull'infanzia a partire dall'analisi dei paradigmi della pedagogia nelle sue proprie e specifiche dimensioni: finalità, conoscenze e metodi. Il contesto di riferimento di questo studio è quello della *governance* multilivello che si caratterizza per un'azione coordinata dell'Unione Europea, degli Stati membri e degli enti regionali e locali, fondata sul partenariato per definire e attuare le politiche dell'UE**.**

Il percorso di indagine trova corrispondenze, richiami e suggestioni nell'ampio e attuale dibattito culturale e interdisciplinare pedagogico, psicologico, filosofico, sociologico. In riferimento agli obiettivi di ricerca, sono stati utilizzati gli strumenti della metodologia della ricerca educativa sviluppati nei tre contesti della ricerca empirica attuata in tre momenti differenti nel corso del triennio 2023/2025: Caso studio: oggetto dell'indagine governance educative nei Comuni della Sardegna. Progettazione partecipata realizzata nel e con gli amministratori del Comune di Baunei (Nu): "Il Paese che vorrei". Ricerca partecipativa qualitativa. Idee dei bambini sul concetto di giustizia sociale realizzata in due differenti contesti 0-6 territoriali europei: Göteborg (Svezia), Cagliari (Italia).

La tesi si conclude con l'individuazione di nuovi possibili modelli di ascolto delle idee dei cittadini più piccoli da parte delle *governance* educative per i servizi zero sei anni; prospettive che emergono dalla lettura dei dati qualitativi della ricerca empirica analizzati in riferimento ai tre percorsi di indagine attuati.

Abstract

The research aims to investigate the *governance* processes underlying the changes in educational services aimed at early and second childhood. The investigation process aims to identify, in the socio-political-anthropological transformations taking place, the new idea of centrality and listening to the child and the new and evolutionary perspective of investment in childhood starting from the analysis of the paradigms of pedagogy in its own and specific dimensions: aims, knowledge and methods. The context of this study is that of multilevel governance, which is characterised by coordinated action by the European Union, the Member States and regional and local authorities, based on partnership to define and implement EU policies.

The path of investigation finds correspondences, references and suggestions in the broad and current cultural and interdisciplinary pedagogical, psychological, philosophical, sociological debate. With reference to the research objectives, the tools of the educational research methodology developed in the three contexts of the empirical research implemented at three different times during the three-year period 2023/2025 were used: Case study: object of the investigation educational governance in the Municipalities of Sardinia. Participatory planning carried out in and with the administrators of the Municipality of Baunei (Nu): "The country I would like". Qualitative participatory research. Children's ideas on the concept of social justice implemented in two different European territorial contexts: Gothenburg (Sweden), Cagliari (Italy).

The thesis concludes with the identification of new possible models of listening to the ideas of the youngest citizens by the educational *governance* for the services of the zero six years; perspectives that emerge from the reading of the qualitative data of the empirical research analyzed with reference to the three paths of investigation implemented.

Sommario

INTRODUZIONE **7**

1. LA NUOVA IDEA DI INFANZIA NEL DIBATTITO SCIENTIFICO INTERDISCIPLINARE: CENTRALITÀ E ASCOLTO DELLA BAMBINA, DEL BAMBINO **15**

1.1 ELEMENTI DI CONTINUITÀ TRA IL PENSIERO PEDAGOGICO DEI CLASSICI E DEI CONTEMPORANEI DELLA PEDAGOGIA DELL'INFANZIA. 16
1.2 IL CONTRIBUTO DELLA PSICOANALISI E DEL COSTRUTTIVISMO E SOCIO – COSTRUTTIVISMO. 29
1.3 DALLA FILOSOFIA DEL GOVERNO POLITICO ALLA FILOSOFIA DELLA GOVERNANCE PARTECIPATA 34
1.4 LA NEW SOCIAL CHILDHOOD STUDIES DELLA SOCIOLOGIA DELL'INFANZIA 43
1.5 RIFLESSIONI CONCLUSIVE 47

2. LE POLITICHE EDUCATIVE DI UN MONDO COMPLESSO TRA DIRITTI, SVILUPPO E SERVIZI **50**

2.1 LE POLITICHE COMUNITARIE DELL'EARLY CHILDOOD EDUCATION AND CARE (ECEC) 54
2.2 LA REDDITIVITÀ DI UN INVESTIMENTO SULL'INFANZIA 64
2.3 P.I.P.P.I. - PROGRAMMA DI INTERVENTO PER LA PREVENZIONE DELL'ISTITUZIONALIZZAZIONE 72
2.4 PANGI - PIANO DI AZIONE NAZIONALE PER L'ATTUAZIONE DELLA CHILD GUARANTEE 75
2.5 TANTE GUERRE PER TANTE INFANZIE NON ASCOLTATE 79
2.6 UNA NUOVA FILOSOFIA DI GOVERNO PER L'INFANZIA 82

3. LA RICERCA EMPIRICA **94**

3.1 PREMESSA. 94
3.2 OBIETTIVI E DOMANDE DI RICERCA 97
3.3 METODOLOGIE DI RICERCA, STRUMENTI DI RACCOLTA. 99

4. FASI DELLA RICERCA **101**

4.1 CASO STUDIO. POLITICHE PARTECIPATE DI VALORIZZAZIONE DELL'INFANZIA NEI COMUNI DELLA SARDEGNA 101
4.2 PROGETTAZIONE PARTECIPATA. UN PROGETTO PEDAGOGICO "PILOTA" PER LA PROMOZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6 118
4.3 RICERCA QUALITATIVA CON E PER I BAMBINI "DEMOCRAZIA E GIUSTIZIA SOCIALE FIN DA PICCOLI. OLTRE LA CRISI DEMOCRATICA CON LE IDEE DEI BAMBINI" 126

5. ANALISI DELLA RICERCA **140**

CONCLUSIONI : DALL'ASCOLTO DELLE SFIDE DI PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI AI NUOVI E POSSIBILI MODELLI PER LE GOVERNANCE E EDUCATIVE NEI SERVIZI 0-6 ..... **147**

BIBLIOGRAFIA **153**

SITOGRAFIA **167**

APPENDICE METODOLOGICA **168**

A Max, Davide, Eleonora mie costanti fonti di bene.

Alle bambine e ai bambini che ho incontrato.

Ai bambini e alle bambine che non ho mai incontrato.

Introduzione

La ricerca di cui si dà conto in queste pagine, si propone di indagare i processi di *governance* che sottendono ai cambiamenti dei servizi educativi rivolti alla prima e alla seconda infanzia, con particolare riferimento al concetto di *governance* multilivello così come definito nel Libro bianco del Comitato delle Regioni dell'Unione Europea nel 2009 (UE, 2009).

> La capacità dell'UE di svolgere i propri compiti e conseguire gli obiettivi comunitari dipende dalla sua organizzazione istituzionale, ma soprattutto dal suo sistema di *governance*. La legittimazione, l'efficacia e la visibilità dell'azione comunitaria dipendono dal contributo di tutti gli attori, e sono garantite solo a condizione che gli enti regionali e locali agiscano da veri e propri "partner" e non si limitino più a svolgere un ruolo di "intermediari". Infatti, favorendo un processo più dinamico e una maggiore responsabilizzazione dei diversi attori interessati, il partenariato va ben al di là della mera partecipazione e consultazione. La sfida della *governance* multilivello consiste pertanto nella complementarità e nell'articolazione tra la *governance* istituzionale e quella di partenariato (Parlamento europeo, 2008). È quindi opportuno incoraggiare e stimolare un'evoluzione della cultura politica e amministrativa in seno all'Unione europea, come del resto sembrano auspicare gli stessi cittadini europei (European Committee of the Regions, 2019).

Il processo di indagine ha lo scopo di individuare, nelle trasformazioni sociopolitico-antropologiche in atto, la nuova idea di centralità e di ascolto del bambino e della bambina nonché la nuova ed evolutiva prospettiva dell'investimento sull'infanzia a partire dall'analisi dei paradigmi della pedagogia nelle sue proprie e specifiche dimensioni: finalità, conoscenze e metodi.

Nel documento europeo del *Quality framework (*Hulpia, Sharmahd & altri, 2024) si dichiara che l'infanzia è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze, ma, come emerge dall'analisi dei report sugli esiti delle garanzie per l'infanzia in Europa condotta da *Hulpia* & altri[1], nonostante gli sforzi compiuti per aumentare i tassi di iscrizione e l'accesso ai servizi per la prima infanzia, l'attenzione si è concentrata prevalentemente sui bambini dai tre anni in su, trascurando spesso le fasce d'età dei bambini Zerotre, in modo particolare coloro i quali si trovano a rischio di povertà e di esclusione sociale. È ampiamente riconosciuto che le strategie per aumentare l'equità per quest'ultimo gruppo dovrebbero partire da un approccio di universalismo progressivo, cioè mirare a creare una società più giusta ed equa, in cui tutti abbiano le stesse opportunità e gli stessi diritti. In questa prospettiva, afferma *Kenworthy,* le politiche anti-povertà dovrebbero mirare a raggiungere: capacità, opportunità, reciprocità, inclusione sociale, comunità, benessere soggettivo e altro (Kenworthy, 2025). In molti paesi dell'UE, la *Garanzia per l'infanzia dell'UE*[2] ha il potenziale per spezzare il ciclo di povertà ed esclusione, tuttavia, i Piani d'azione nazionali degli Stati membri spesso mancano di misure di attuazione concrete, soprattutto in relazione alle tempistiche e agli obiettivi posti, che sono condizioni cruciali affinché tali piani diventino realmente uno strumento per il progresso di un'*Early Childood Education and Care* più accessibile e di qualità superiore (Hulpia, Sharmahd & altri, *Ibidem)*.

---

[1] Istat, *Rapporto-Annuale-2025*. Nel 2023, nell'UE27 (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi-Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia e Ungheria), oltre 94 milioni di persone (21,3 per cento del totale) sono a rischio di povertà o esclusione sociale. In Italia, nello stesso anno, si trova in questa condizione il 22,8 per cento della popolazione residente. Guardando alle caratteristiche familiari, nel 2024 l'incidenza del rischio di povertà o esclusione sociale si conferma più bassa per chi vive in coppia senza figli. Per le coppie con uno o due figli, il rischio di povertà o esclusione sociale resta intorno al 19 per cento, al di sotto della media nazionale (23,1 per cento). La grave deprivazione materiale e sociale presenta forti disuguaglianze territoriali.

[2] European Child Guarantee (istituita nel 2019). *Una Strategia generale europea sui diritti dei minori 2019-2027*, che ha il principale obiettivo di è quello di prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso effettivo dei bambini bisognosi a una serie di servizi chiave.

Come si evince da quanto appena affermato, il contesto di riferimento di questo studio è quello della *governance* multilivello che si caratterizza per un'azione coordinata dell'Unione Europea, degli Stati membri e degli enti regionali e locali, fondata sul partenariato per definire e attuare le politiche dell'UE**.** Tale modalità di *governance* implica la responsabilità condivisa dei diversi livelli di potere interessati, e si basa su tutte le fonti della legittimità democratica e sulla rappresentatività dei diversi attori coinvolti[3]. Attingendo agli studi più recenti, in particolare di *Muzj,* la m*ultilevel governance* può essere definita come quel processo di redistribuzione ai diversi livelli territoriali (sovranazionale, nazionale, regionale e locale) delle funzioni e delle competenze, caratterizzato dalla partecipazione di vari soggetti istituzionali i quali, attraverso la previsione di meccanismi di tipo organizzativo, sviluppano forme integrate di esercizio delle funzioni loro attribuite (Muzj, 2018).

La ricerca prende corpo a partire da queste premesse "di partecipazione", nutrita dalle seguenti domande: Le azioni di governance educative, sia pubbliche che private (regionali, nazionali internazionali), investono sul potenziale educativo ed euristico degli spazi interni-esterni delle realtà educative per l'infanzia? Gli obiettivi politici attuati a livello locale e internazionale interessati alla costruzione della comunità educante per e con i bambinə, tengono conto del pensiero e delle idee dei più piccolə? I bambini e le bambine sono o possono essere dei veri promotori e motori di cambiamento delle società in cui vivono? Sono possibili modelli di governance educativa partecipata e diffusa di valorizzazione dell'infanzia?

Per comprendere i processi indagati e provare a dare risposte e/o formulare ulteriori ipotesi di ricerca, si è partiti dall'analisi della letteratura

[3] Sulla nozione di *multilevel governance* la letteratura è vastissima. Si segnalano, tra i contributi più recenti, A.L.
HÖGENAUER, *The Principle of Subsidiarity after Lisbon: Towards a Sustainable System of EU Multi-Level Governance*, in N. PAPAKOSTAS – N. PASSAMITROS (a cura di), *EU: Beyond the Crisis. A Debate on Sustainable Integrationism*, Ibidem-Verlag, Hannover, 2016; A. SIMONATO, *Multilevel governance. Profili costituzionali. Il coordinamento tra Regioni, Stato e UE*, CLEUP, Padova, 2016; C. PANARA, *The Sub-national Dimension of the EU. A legal study of Multilevel Governance*, Springer, Berlino, 2015.

scientifica interdisciplinare e dalle definizioni presenti nelle fonti documentali di tipo normativo sia a livello nazionale che europeo e internazionale. Dall'analisi degli atti consultati, normativi e no, sono emersi elementi fondamentali e non trascurabili sulle ragioni che hanno dato luogo agli investimenti sull'infanzia; si tratta di alcuni assunti di base che si ritrovano dichiarati in numerosi principi e articoli i cui contenuti sono rinvenibili nei seguenti documenti: a) nella *Costituzione Italiana* artt. 30-31-34 che sanciscono diritti e doveri legati all'educazione, alla protezione e al benessere dei minori; b) nella *Convenzione per i Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza* che, con i suoi 54 articoli, enuncia i diritti dei bambini e degli adolescenti (artt. 1-41), il miglioramento e il monitoraggio (artt. 42-45) e le procedure di ratifica della convenzione stessa (artt. 46-54), ma soprattutto all'art. 12, che è uno dei pilastri su cui si fonda la Convenzione, il quale enuncia il diritto dei bambini alla partecipazione e all'ascolto; c) negli *Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030* con i suoi 17 obiettivi mira a sconfiggere fame e povertà, promuovere la prosperità e il benessere, proteggere il pianeta e garantire pace e giustizia per tutti; d) nelle diverse *Raccomandazioni della Commissione Europea*, tra quest'ultime, quella del 2013 in cui si afferma che: "Combattere lo svantaggio socioculturale nei primi anni di vita è una misura fondamentale per ridurre la povertà e l'esclusione sociale per tale ragione bisogna investire nei bambini per rompere il circolo vizioso dello svantaggio"[4].

Principi e assunti grazie ai quali si sviluppa, nella società europea, un sempre più diffuso interesse interdisciplinare al concetto di "redditività di un investimento sull'infanzia"; un tema chiaramente esplicitato nelle *policies* di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) della Missione 4 in Italia (Bellomo, 2014). In tali documenti e atti si esplicita con chiarezza l'adesione a una *politica di coesione* a cui il presente disegno ricerca fa riferimento in quanto ritenuta, nei suoi principi, un'asse portante del processo di indagine condotto in

[4] Nel 2013 la Commissione Europea ha pubblicato la Raccomandazione "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale", che presenta agli Stati Membri alcuni orientamenti su come delineare le politiche per l'infanzia in un'ottica multidimensionale attorno a tre pilastri fondamentali: l'accesso alle risorse, l'accesso a servizi di qualità e la partecipazione del bambino.

quanto non è un caso che il concetto di "*politica di coesione",* sia spesso citato negli atti normativi inerenti agli interventi educativi e sociali rivolti all'infanzia. Per rendere maggiormente evidente la connessione esistente tra le ipotesi di ricerca formulate e tale concetto di coesione sociale, si pone in evidenza il fatto che le politiche di coesione economica e sociale europea, così come originariamente introdotte dall'Atto unico europeo, ed oggi previste dall'art. 174 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE), hanno rappresentato e rappresentano ancora oggi, uno dei principali strumenti di lotta diretta agli squilibri socioeconomici tra gli Stati membri (Bellomo, 2014). La politica di coesione, dunque, consiste in una serie di azioni messe in atto dalla Comunità europea prima e, successivamente, dall'Unione europea, al fine di superare o per lo meno ridurre le disparità di sviluppo regionale dei differenti Stati membri. Tale politica cerca di coinvolgere tutti gli enti territoriali e non solo le autorità centrali degli Stati; è proprio per tale motivo che si riscontrano particolari difficoltà nell'attuazione dei processi di intervento secondo una prospettiva multilivello quali impedimenti, fragilità, lacune di cui tratteremo nei capitoli successivi. Una riflessione che non deve trascurare il fatto che il recente periodo pandemico ha posto in evidenza la fragilità di 'tenuta' sociale delle democrazie, messe a dura prova non solo in riferimento alla vita e in particolare alla salute dei cittadini adulti ma anche, e forse soprattutto, la vita dei cittadini infanti e giovani. Venturini e Graziano, elaborano una nuova definizione di coesione sociale intendendola come:

> […] l'insieme di orientamenti e comportamenti individuali ed esiti istituzionali che limitano le disparità e gli svantaggi (di tipo culturale, economico, etnico, o sociale) all'interno di una popolazione di riferimento (Venturini, Graziano, 2021, p. 3).

Una definizione che segnala, in modo chiaro, la necessità di tenere conto del luogo e dei contesti sociopolitici ed economici in cui questa coesione deve essere attuata; ciò significa dovere rivolgere l'attenzione alla popolazione che, nella sua

globalità (cittadini adulti, giovani, adolescenti, bambini), deve confrontarsi con un panorama politico normativo complesso.

In questo specifico studio, caratterizzato da articolate intenzioni e premesse sul tema della "garanzia infanzia", il ricercatore è condotto da un sapere visionario che vede nella democratica partecipazione dei bambinə alle "cose" della citta, un'opportunità e una possibilità per nuovi e innovativi slanci culturali rispetto all'idea di infanzia, intravedendo nell'attivazione di processi di ricerca una strada maestra capace di orientare nuove e pensate progettazioni di cura degli spazi educativi e della loro valenza formativa anche di contrasto alla povertà educativa. Lo sforzo da compiere, quindi, va oltre la sollecitazione cognitiva e lo sviluppo di competenze dei bambini o della formazione di supporto alle loro famiglie, in quanto assume un valore etico per la condotta umana. In accordo con D'Antone (2025, p.70) ci si domanda cosa sia capace di muovere le condotte umane e quali siano i valori che guidano le azioni verso sé e verso gli altri. L'autore rintraccia nei lavori della pedagogista Enza Colicchi, una descrizione del concetto di valore:

> In generale chiamiamo valori le cose (persone, oggetti concreti e astratti, qualità personali o stati-del-mondo, attività) che in massimo grado apprezziamo: le cose della cui bontà, rilevanza, preminenza siamo convinti: le cose che ci sono care, che riteniamo importanti, preziose, prioritarie, degne di considerazione, di dedizione, di cura. Le cose che maggiormente amiamo: ciò che per noi veramente conta, che è al centro della nostra attenzione, dei nostri pensieri, del nostro impegno, della nostra sollecitudine. Ora di queste cose, non solo ci preoccupiamo, ma anche ci occupiamo: nel senso che esse intervengono a motivare e orientare i nostri comportamenti e le nostre iniziative (Colicchi, 2021, p. 43).

Da questa definizione di "valore" come motore delle azioni umane, parte e ri-parte in modo processuale la presente indagine, dal valore attribuito alla centralità

dell'essere umano e in particolare del bambinə e del suo diritto ad essere ascoltatə come individuo, come cittadinə protagonista. Perché di questo "ci occupiamo e ci preoccupiamo".

Un percorso di indagine che trova corrispondenze, richiami e suggestioni nell'ampio e attuale dibattito culturale e interdisciplinare pedagogico, psicologico, filosofico, sociologico. Come si approfondirà nel corso dell'elaborato, sono state indagate epistemologie fortemente connesse al *focus* della ricerca, nell'ambito della di ricerca pedagogica, ci si riferisce in particolare alle epistemologie dei classici (Comenio; Fröbel; Rousseau; Pestalozzi; Montessori) e dei contemporanei (Massa; Becchi; Bobbio; Bondioli; Balduzzi; Amadini; Mantovani; Musi; Lodi; Lazzari); nell'ambito della psicoanalisi si fa riferimento agli studi sull'importanza dei caregivers (Winnicott; Bettelheim; Bowlby) e del costruttivismo sociale (Piaget; Vygotsky; Bruner); nell'ambito della filosofia ci si riferisce al pensiero filosofico orientato alla comprensione del governo politico nei suoi fondamenti ontologici, politico-filosofici (Platone; Aristotele; Hegel) e all'epistemologia della pubblica amministrazione o filosofia della *governance* (Ongaro; Follett; Arendt); nell'ambito della sociologia dell'infanzia si fa un preciso riferimento alla prospettiva della *New social childhood studies* (Qvortrup, Corsaro);

In riferimento agli obiettivi di ricerca, sono stati utilizzati gli strumenti della metodologia della ricerca educativa sviluppati nei tre differenti contesti e momenti della ricerca empirica come di seguito indicato:

1. *Caso studio:* oggetto dell'indagine *governance* educative nei Comuni della Sardegna.
2. Progettazione partecipata realizzata nel e con il Comune di Baunei (Nu) "Il Paese che vorrei".
3. Ricerca qualitativa con i bambini. Idee dei bambini sul concetto di giustizia sociale realizzata in due differenti contesti territoriali europei: Göteborg (Svezia), Cagliari (Italia).

La tesi si conclude con l'individuazione di quei possibili modelli di *governance* educative per i servizi zero sei anni che emergono dalle sfide poste dai bambini

durante l’attività e dalle idee e premesse adulte intercettate e valutate attraverso la lettura dei dati qualitativi analizzati nella loro coerenza in riferimento ai tre percorsi di indagine empirica attuata. Ipotizza, altresì, ulteriori e generativi percorsi di indagine per la valorizzazione e l’ascolto delle idee di bambinə.

1. La nuova idea di infanzia nel dibattito scientifico interdisciplinare: centralità e ascolto della bambina, del bambino

Tu non sei abile. Però sei nobile
Tu non sei abile. Però sei buono.
E tutti gli abili. Che sono simili.
Neanche lo sanno. Cosa non sono.
Tu non sei abile. Tu non sei simile.
Però sei unico. E sai perché?
Perché anche gli abili. Perché anche i simili.
Perché anche i fulmini non sono te.
Tu sei mio figlio con doppio nodo.
Mai con nessuno ti scambierei.
Perché ti voglio allo stesso modo.
Per ciò che sei e ciò che non sei

(Rima di ciò che non sei.
da Rime Rimedio di Bruno Tognolini)

L'attuale dibattito culturale interdisciplinare e transdisciplinare sull'infanzia, non può che ripercorrere le principali tappe degli studi e delle ricerche che hanno trasformato, nel tempo, il concetto di società e di infanzia. Secoli in cui viene sviluppandosi una maturità sociale che ribalta la concezione di bambino considerato come *infans* [dal lat. *infans - infantis - infari:* «*che non parla, che non sa o non può parlare*»][5] a vantaggio di un suo nuovo riconoscimento come Persona, con proprie e specifiche abilità e capacità. Come affermato da Sarsini, sono numerosi gli studiosi, le studiose[6] che mettono in evidenza quanto il pregiudizio storico dell'impotenza linguistica dell'età infantile abbia causato quello che Cambi definisce un doppio silenzio, sia sul piano della ricerca storica e sociale che su quello linguistico/culturale (Sarsini, 2011). È soltanto nel corso del Novecento, infatti, che comincia lentamente ad affiorare "una nuova idea di

[5] https://www.treccani.it/vocabolario/infanzia/ consultato in data 30 maggio 2025.
[6] Philippe Ariès, Egle Becchi, Franco Cambi, Simonetta Ulivieri, Emiliano Macinai, Teresa Grange, Francesco De Bartolomeis, Loris Malaguzzi.

infanzia" fino ad acquistare una rilevanza definitiva alla fine del XIX secolo in cui il bambino è inteso come persona giuridica, soggetto attivo di diritti e paritario nelle relazioni che lo legano all'adulto (Macinai, 2010).

Questa moderna consapevolezza arricchisce la relazione educativa di una curvatura dialogica che sottolinea il potere liberante della relazione Io - Tu (Amadini, 2018) e che fortemente caratterizza anche la relazione tra adultità e infanzia. Quest'ultimo costrutto - la relazione - diventa un importante nucleo tematico connettivo che viene assunto come criterio di riferimento nello studio qui presentato, in quanto esso svolge una funzione trasversale alle e tra le *governance* multilivello, le *governance* educative e le possibilità offerte ai bambini e alle bambine di esprimere idee e proprie concezioni del mondo a cui appartengono e di cui sono parte attiva.

1.1 Elementi di continuità tra il pensiero pedagogico dei classici e dei contemporanei della pedagogia dell'infanzia.

Per secoli, fino all'età moderna, l'infanzia è considerata esclusivamente nella sua condizione di minorità e di imperfezione come, cioè, il periodo della condizione umana contrassegnato da mancanze più che da capacità.

È a partire da *Jean Amos Komensky* (Comenius 1592-1670*)* che l'educabilità umana si collega, in maniera sempre più diretta, ai concetti di umanizzazione del bambino. Comenio riserva una specifica attenzione al periodo infantile dell'essere umano, rinvenibile fin dalla premessa della Didactica Magna, opera in cui egli rende evidente che tale processo di riconoscimento può avvenire solo attraverso la cultura, la quale deve essere promossa e valorizzata fin dalla più giovane età. A partire dai sensi per poi arrivare, attraverso le esperienze, a un sapere universale, a quella scienza universale che lo studioso definisce, coniando una nuova parola: "*pansofia",* da lui intesa come l'unica strada in grado di organizzare il sapere in modo sincretico. Questo processo richiede, come riporta Cagnolati, cura e attenzione della didattica nella sua mediazione tra natura e artificio (Cagnolati,

2010). Una mediazione riconoscibile in tutta l'opera dell'autore, in quanto come da uso molto diffuso nel lessico educativo del suo tempo, lo studioso utilizza il linguaggio delle metafore per comunicare concetti e significati traendoli dall'esperienza della vita agreste. A titolo di esempio, uno dei concetti metaforici più ricorrenti è quello dell'albero che va potato o del seme che va correttamente collocato nel terreno, irrigato e mondato dalle erbacce, che l'autore utilizza per enfatizzare il ruolo della cura costante che fa crescere bene non solo i prodotti della natura ma anche gli esseri umani. In questa attenzione di cura, posta in luce dalla prospettiva teorica di Comenio, rientra la necessità di stimolare i bambini ad utilizzare il proprio corpo: a muoversi, a saltare, a correre, a stare all'aria aperta perché soltanto con un costante esercizio il loro corpo può crescere vigoroso e sano. Una corporeità allenata al movimento in armonia con la natura è pronta ad accogliere la complessità della vita, una corporeità spontanea che si nota nell'osservare come i bambini, per loro indole naturale, sono spesso portati a mimare ciò che vedono fare agli adulti e per questo l'autore sottolinea che la loro predisposizione deve essere sfruttata adeguatamente dal punto di vista educativo, sia per insegnare al piccolo una serie di abilità manuali (tagliare, dividere, legare, sistemare ecc.), sia perché egli comprenda il valore fondamentale che il lavoro riveste per ogni individuo e per la comunità della quale fa parte (Ivi. p.76). Il testo a cui si fa riferimento è *Schola Infantiae*, che costituisce, come afferma Volpicelli (Comenio, Volpicelli, 2022), uno dei primi lavori pedagogico - didattici dell'autore, probabilmente il primo testo organico e sistematico dedicato alla prima infanzia nell'educazione della scuola moderna. Sotto il profilo teorico Comenio avverte l'esigenza di elaborare un modello educativo fondato sui valori che l'istruzione deve diffondere nella società, mentre sul piano pratico avverte la necessità di modificare il lavoro quotidiano nelle scuole; una convinzione che lo porta alla stesura di libri di testo rinnovati e, si direbbe oggi, innovativi capaci di parlare ai fanciulli con un linguaggio chiaro, adeguato alle loro capacità cognitive. L'arte del fare e del pensare diventano non solo riconosciute, ma possibilità in azione. Si

determina e si favorisce così, culturalmente, l'emergere delle potenzialità dell'infanzia.

Il pensiero di Comenio assume, nell'ambito della presente ricerca, un'importanza fondamentale, non solo per la "rivoluzione didattica" che egli propone, ma soprattutto per quanto concerne il valore che l'autore attribuisce "*al fare*" del bambino; un fare in cui si inseriscono le azioni relative alla mente e alla lingua (dialettica, l'aritmetica, la geometria e la musica) e le azioni che si riferiscono principalmente a discipline più pratiche (ai lavori manuali o alla ginnastica). Oggi appare curioso e straordinario constatare come le sue intuizioni trovino evidenza nei recentissimi studi delle neuroscienze, le quali confermano che l'apprendimento per imitazione può essere definito come la forma di pedagogia più elementare. Infatti, l'esistenza di neuroni specchio presenti in molte aree del cervello umano, dimostra che queste cellule fondamentali per il sistema nervoso, oltre all'apprendimento del linguaggio, supportano una serie di comportamenti sociali, tra cui appunto, l'imitazione e l'empatia. Come si osserverà anche più avanti, si incomincia ad intravedere qualche **elemento di continuità** nel passaggio dagli antichi ai contemporanei, **il primo** dei quali conferma un assunto scientifico basilare, ossia che i bambini apprendono dagli adulti presenti nelle loro famiglie, tribù o comunità grazie all'imitazione (Geake, Vallortigara, 2016).

Altro elemento teorico di grande rilevanza lo si ritrova nella categoria di problematizzazione della relazione educativa di *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778), in particolare nella dialettica tra libertà-autorità che l'autore sviluppa nei cinque libri dell'Emilio. Un'idea di infanzia in cui si definisce un bambino a cui è assegnato il compito di riconciliare il cittadino con l'uomo da una parte e l'uomo con la natura dall'altra. Bobbio in uno dei suoi recenti studi (Bobbio, 2018), afferma che è proprio con Rousseau che si restituisce centralità all'infanzia quale specifica stagione della formazione umana; un'infanzia che ha il diritto a un'educazione secondo il principio genetico - funzionale (non apprendimenti anticipati, non acquisizioni forzate con esercizi intempestivi) e che tale riconoscimento, forse utopico, esprime l'idea del giusto nel concetto di

puerocentrismo, ossia che nulla è insegnabile ma tutto deve essere trovato dall'educando nel supporto di una educazione negativa tramite la quale si elimina qualsiasi intervento che soffochi la spontanea manifestazione dell'essere in sviluppo. Questo elemento di riconoscimento della spontanea scoperta da parte del bambinə è una concezione molto utile ai fini della presente ricerca, in quanto richiama i concetti di autonomia e capacità di risoluzione dei problemi; qui si intravede il **secondo elemento di continuità** che vede oggi riconosciute tali finalità - autonomia, pensiero critico, creatività nella risoluzione dei problemi - quali elementi imprescindibili nei processi di educazione alla cittadinanza e di supporto allo sviluppo delle competenze.

In questa prospettiva di collegamento tra antichi e moderni, si innestano i meno noti studi pestalozziani sul tema dell'infanticidio e dell'abbandono infantile. Questi ultimi, infatti, presentano un'innovativa idea di popolo, indicato quale destinatario ultimo di una compiuta progettualità educativa di sostegno alle famiglie. Infatti, *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) ritiene, come rileva De Serio (De Serio, 2016), che a uno Stato occorre saper guidare, orientare, consigliare, senza punire o ferire, ma sostenere la formazione delle attitudini positive degli esseri umani del cui processo di crescita e di formazione lo Stato è responsabile. Da queste esperienze nasce il suo metodo: testa-cuore-mano, in cui si dà valore (in continuità con gli autori precedenti) all'intuizione, al contatto diretto con le cose, alla ripetizione collettiva di elementi quali numero forma linguaggio, ma che tutto ciò può trovare pieno compimento nei legami familiari che, per Pestalozzi, sono alla base della costruzione di più ampi rapporti sociali. Ecco, quindi, ancora rintracciabile il **terzo elemento di continuità** con l'ecosistema famiglia in quanto come affermano Serbati e Milani, nessuno educa nessuno da solo, per educare i loro figli i genitori hanno bisogno di essere dentro una comunità educante che si prende cura anche dei loro bisogni educativi" (Serbati, Milani, 2013, p. 83).

Con *Friedrich Fröbel* (1782-1852***)*** si fa strada la definizione di un nuovo volto dell'infanzia ora finalmente riconosciuta nel suo essere *puer ludens;* si

delinea un'idea di bambino seriamente impegnato nell'attività del gioco. Quest'ultimo è concepito dall'autore come autoeducazione di un bambino-persona organicamente in equilibrio con l'ambiente e unitariamente considerato nella sua globalità. Nel gioco del bambino, evidenzia Bobbio, *Fröbel* identifica il punto di equilibrio tra libertà e spontaneità dei processi auto formativi e l'educazione intesa come accompagnamento verso la manifestazione del potenziale individuale (Bobbio, *Ivi,* p.45). Un potenziale che non può che esprimersi in un contesto adeguatamente pensato, da qui l'importanza dell'indagine sui contesti compiuta da *Fröebel*. I luoghi di formazione dell'infanzia, denominati *Kindergarten* o Giardini di infanzia, sono spazi di promozione di una pedagogia sociale per l'infanzia che si svolge dentro alla naturalità del suo esistere e progredire. In questa direzione di senso, vi è coerenza tra il *Kindergarten* e la sua filosofia della formazione che è chiaramente espressa dal *Menschenerziehung* il testo froebeliano sull'educazione dell'uomo, riconosciuto in letteratura scientifica come uno scritto in cui il bambino è pensato come seme maturo che porta in sé stesso la vita che progredirà in accordo con la vita universale (*Ivi,* p. 48). Nella prospettiva dell'autore, il bambino crescerà grazie al contatto con la natura che è il luogo più adatto per l'incontro con gli elementi più semplici in cui si manifesta la spiritualità dell'uomo. Se si legge Fröbel con lo sguardo dell'osservatore contemporaneo è possibile scorgere il **quarto elemento di continuità** tra antichi e moderni: il pensiero dell'autore sembra anticipare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) che mirano a promuovere un futuro sostenibile per tutti affrontando sfide globali come la povertà, la fame, la disuguaglianza e il cambiamento climatico. L'universalità di questi obiettivi implica che essi siano rilevanti e applicabili in tutti i Paesi e per tutte le componenti della società.

Queste nuove ed evolutive idee sul bambino e sul suo posto nel mondo, trovano compimento nel concetto di 'scoperta del bambino' di *Maria Montessori* (1870-1952). La studiosa dà corpo scientifico a una pedagogia ancora oggi riconosciuta come una 'pedagogia a misura di bambino'; un bambino pensato potente, dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare a un avvenire luminoso,

per questo lo scopo dell'educazione deve essere lo sviluppo delle potenzialità umane (Montessori,1952). Sono quindi necessari spazi di laboratorio in cui la manualità raffina l'intelligenza, la ordina e la dispone in senso produttivo ed evolutivo, lo spazio come maestro perché presenta caratteristiche che promuovono l'attività spontanea in un processo di autoeducazione. Si può affermare che, nel corso dei secoli, l'evoluzione dell'idea di bambino ha trovato una chiara e degna collocazione scientifica, un nuovo posizionamento che rimanda alla discussione e alla formulazione di ulteriori ipotesi circa il ruolo dell'educazione. Un **quinto elemento di connessione** con questo pensiero montessoriano, lo si ritrova nel moderno e ancora attuale pensiero pedagogico di Becchi la quale, come afferma Bondioli, propone una pedagogia dell'infanzia che ha come scopo che "le sembra buono" e fondato di promuovere la «capacità di pensare ciò che non è ma potrebbe essere», «di costruire il mondo per conoscerlo» (Bondioli, 2022, p. 241).

Un mondo in cui incomincia ad emergere in modo più definito il concetto di ruolo dell'educazione. Un concetto ben presente negli studi del pedagogista milanese *Riccardo Massa* (1945-2000), per il quale il ruolo dell'educazione si caratterizza, da questo momento storico in poi, appunto come un processo storicamente e socialmente determinato per il tramite di linguaggi e materiali, procedure e tecniche, condizioni e motivazioni, spazi, tempi, corpi; un processo che agisce in ogni fenomeno ed evento educativo. Il riferimento agli studi massiani consente di cogliere ulteriori elementi di continuità che spingono a ricercare, studiare ed esplicitare la struttura latente e profonda di ogni accadere educativo inteso come quell'insieme, interagente e dinamico, in cui la '*cosa educante'* è dispositivo in azione. Massa trae dagli insegnamenti di *Foucault* il concetto di dispositivo per il quale esso è:

> […] un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in

> breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi (Foucault, 2005, p. 156).

Sono due le ragioni per cui è possibile individuare il **sesto elemento di continuità** tra antichi e moderni: la prima ragione è di carattere interdisciplinare, in quanto se si intende l'educazione come dispositivo di un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione a molteplici livelli di riferimento (Massa, 1987), esso è sorretto e reso possibile da un'intricata, ed in parte invisibile, trama di relazioni tra elementi di varia natura che si snoda su differenti livelli ed è osservabile da più prospettive teoriche. Quindi il dispositivo pedagogico foucauldiano connesso al concetto di dispositivo educativo di Massa sostengono le ipotesi di ricerca formulate sulle *governance* e il loro rapporto con le idee dei bambini. La seconda ragione fa riferimento ai livelli dei dispositivi individuati che Massa riordina in due macroaree: a) la macroarea dell'*educazione in senso lato* che si riferisce alla generalizzazione dell'evento educativo operata da psicologia, sociologia e antropologia, le quali si riferiscono all'educazione come processo di apprendimento, di socializzazione, di inculturazione; b) la macroarea dell'*educazione in senso stretto* che si riferisce ai tre livelli: *Progettuale.* La programmazione e la progettazione dovranno comprendere e tematizzare le modificazioni che si vogliono introdurre nei sistemi di situazione, con gli attori e le azioni previste. *Metodologico.* Chiarire attraverso quali tecniche di vuole agire sulle condizioni e le situazioni di partenza per giungere a modificarle e a istituire una prassi educativa; tecniche che dovrebbero corrispondere ad un insieme unitario e progrediente, dunque un metodo pragmatico e intenzionale. *Strutturale.* Massa si riferisce alla 'struttura agente', ossia al tipo di strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione e da come si è esposti ad essi nonché dal rapporto sia qualitativo che quantitativo con esse (*Ivi,* p.24). L'educazione interpretata con il fare pragmatico dell'educazione in senso stretto, nella prospettiva dell'autore diviene il luogo di uno sdoppiamento

dell'esperienza, di doppio della vita, di un'azione e di un pensiero in cui di volta in volta si ricostruiscono significati (Massa, 2003).

Le epistemologie finora esplorate, consentono di poter individuare i più contemporanei *itinerari di pedagogia dell'infanzia* utili allo svolgimento delle ipotesi che costituiscono ricorsivamente parte integrante del disegno di ricerca nel corso della sua attuazione. A tal fine, si rivolge l'attenzione alla ricostruzione storico-teoretica dei diversi servizi per l'infanzia con particolare riferimento all'arco evolutivo denominato 0-6 anni, riferendosi, nello specifico, agli studi dei contemporanei: A. Bondioli, A. Bobbio, A. Lazzari, S. Mantovani, L. Pati, D. Savio, M. Amadini. Nella loro prassi epistemologica, le studiose e gli studiosi citati, offrono una visione olistica e una base sicura per lo sviluppo e lo svolgimento delle ipotesi di ricerca formulate, dalle quali si dipanano ulteriori approfondimenti con un processo a spirale riflessivo e ricorsivo su alcuni specifici temi da essi trattati. Un processo che si intende sintetizzare nella seguente frase: dal *bambino ai servizi educativi, alle governance e viceversa,* che, a parere di chi scrive, ben descrive e rappresenta i numerosi studi che hanno contraddistinto gli apporti scientifici di seguito richiamati.

Degli studi di Bobbio si sottolinea il tema della libertà in educazione e delle categorie di avventurosità, creatività e autonomia (Bobbio, 2007). L'autore approfondisce il tema dei diritti sottili del bambino riferendosi in particolare all'educare alla solitudine, intesa come tensione pedagogica che dovrebbe essere riscoperta in quanto si ritiene possa essere, per il bambino, un'opportunità di percepirsi come centro autonomo di scelta e di iniziativa nel rispetto dei suoi propri ritmi; un'opportunità di solitudine poco presente nella contemporaneità forse perché mis-conosciuta. La premessa alla base di tale educazione alla solitudine risiede nell'autonomia affettiva del bambino che dovrebbe maturare in un clima di profonda egosintonia[7]; un concetto che trova sostegno e chiara rappresentazione nel pensiero di Romanini, la quale afferma:

[7] Egosintonia. È un termine della psicologia e psicoanalisi che indica la coerenza **o** armonia di un pensiero, sentimento, comportamento o sintomo con l'immagine che una persona ha di sé stessa (il proprio "Io").

> […] stringere senza costringere, abbracciare senza precludere, baciare senza divorare. […] Quando si è piccoli si impara l'intimità con sé stessi senza legare la solitudine alla noia, alla colpa o peggio alla carenza di affetto, quando in altre parole, si impara che il mondo è interessante e non noioso e che pensare e fantasticare è divertente, che si è capaci di fare parecchio quello che si vuole e, soprattutto si è amabili e amati, la via dell'identità sessuale è preparata (Romanini, 1999, p. 75).

La solitudine a cui Bobbio fa riferimento, quindi, non ha nulla a che fare, per esempio, con la solitudine potenzialmente vera e propria di tipo mediatico e televisivo, ma come possibilità, offerta al bambino, di vivere una solitudine come condizione di benessere e autoconsapevolezza, come opportunità di rilassamento e di relazione con sé stessi. Questo implica che vi sia la presenza di una "famiglia sociale" che non vive una vita solitaria e che sappia riconoscere la spinta autonoma e la radicale alterità dei figli e delle figlie, significa accettare che essi siano vicini a loro ma non li pensino come cosa loro.

Collegati al tema delle aspettative degli adulti sui più piccoli, in relazione alle loro possibilità di essere autonomi, capaci e competenti, si innestano gli studi di Pedagogia della famiglia, in particolare i temi della coniugalità e della genitorialità. Queste categorie pedagogiche della vita familiare sono ampiamente studiate e approfondite in ambito pedagogico, stando alla prospettiva di ricerca di Pati è necessario indagare tali categorie per formulare nuove teorizzazioni rispetto a tali concetti. Egli afferma infatti che:

> La genitorialità è categoria di recente formulazione. Secondo qualche studioso, essa affonda le radici nel processo di trasformazione che ha contrassegnato il mondo occidentale in generale […] si è accompagnata alla scoperta, via via sempre più precisa e della paternità (non più intesa come espressione di capacità procreativa, di forza economica, di gestione

> dell'autorità) e della maternità (segnando la fine del baliatico). […] Stiamo assistendo al radicarsi nella coscienza collettiva di una nuova convinzione, capace di stravolgere il senso stesso della relazione eterosessuale, del matrimonio e della famiglia. Si tratta della separazione della categoria della coniugalità da quella della genitorialità (Pati, 2014, pp,113-114).

In questa sede non si analizza la complessa articolazione degli studi di Pati, ma da essi si trae spunto di riflessione relativamente alla necessità e, forse anche all'urgenza, di creare una connessione tra le categorie di coniugalità e genitorialità con il sistema sociale in cui gli individui vivono. Pati sottolinea, infatti, che tale intervento può essere agito dai gestori della cosa pubblica, sia a livello nazionale che locale, in quanto essi hanno una grande responsabilità nell'agevolare e sostenere sia i coniugi che il loro essere genitori. In tal senso è opportuno auspicare forme di aiuto verso la genitorialità al fine di mettere in condizione tutti i genitori di poter svolgere nel migliore dei modi la loro funzione educativa (*Ivi,* p.129).

É altresì interessante la prospettiva indicata da Amadini sul tema della corresponsabilità educativa, sulla capacità di creare una partnerschip con gli adulti orientata alla realizzazione di una condivisione educativa diffusa. Ciò significa agire nella promozione di alleanze educative nella consapevolezza della complessità insita nel rapporto tra genitori e servizi, come anche tra genitori e figli. La studiosa, sottolinea un importante aspetto sulla questione, ossia che tale alleanza si fonda soprattutto sulla dimensione dell'implicito e del latente piuttosto che su un piano esplicito razionale e tecnico. Si tratta di individuare sapientemente i confini di difesa che se ben accolti, possono assumere una forma di fiducia e accoglienza reciproca nonché di riconoscimento dei ruoli educativi (Amadini, 2014; Amadini 2018, pp. 275- 290). Tali assunti supportano il presente disegno di ricerca soprattutto in relazione all'osservazione dei contesti familiari di provenienza dei bambini e delle bambine partecipanti alla ricerca.

La ricerca pedagogica tiene conto degli studi di area socio-cognitiva e dei primi studi di etologia umana[8], che pongono in evidenza come fin dai primi giorni di vita il bambino è un partner attivo e competente nel gioco interattivo e relazionale, confermando che egli/ella si presenta come un individuo complesso e autentico. Bondioli e Mantovani (Bondioli, Mantovani,1989), sottolineano come i segnali comunicativi dei bambini di zero tre anni, denotino una specifica partecipazione al mondo e nel mondo; il bambino scandisce la propria comunicazione passando dall'interazione con il partner umano adulto, alla precoce differenziazione delle risposte, alla creazione di sequenze ritmate di interazione fatte di pause; queste ultime sono via, via sempre più intenzionali e sono chiamate pseudo-dialoghi, per poi passare all'articolazione di meccanismi di comunicazione quali il pianto e il sorriso. Le autrici, a tal proposito, affermano che per cogliere questi segnali attivi di partecipazione comunicativa, è indispensabile osservare e studiare il bambino nel contesto sociale e comunicativo in cui si trova (famiglia, asilo, scuola dell'infanzia, quartiere, etc. ...), centrando l'attenzione sulle reti relazionali e interattive che si creano con gli adulti. Esse ritengono che sia necessario studiare lo sviluppo in un contesto sociale diversificato e allargato, tale da consentire al bambino di cogliere dei *feedback* al fine di orientarsi, dare risposte e agire in maniera sempre più intenzionale. È in questa pragmatica e plurale comunicazione che si costruisce il linguaggio che necessita di supporto e di risposte adulte alle interazioni segnalate dai più piccoli (occhi-negli-occhi, routine, gioco) (*Ibidem*). Un supporto che non può fare a meno - nei servizi 0-6 così come nelle scuole dell'infanzia - di uno sguardo analitico sul *curricolo simbolico* in età prescolare. Coerentemente e in continuità con le riflessioni precedenti, si fa riferimento ai lavori di Bondioli (Bondioli, 2013), che sottolineano la necessità di pensare tale curricolo con i tempi, gli spazi e i materiali per il gioco del far finta, del raccontare storie o di venire ascoltato nelle sue spontanee imprese narrative, che il bambino sia incoraggiato ad usare i suoi cento e più linguaggi in modo tale

[8] *Jean Piaget* (teoria dello sviluppo cognitivo), *Lev Vygotskij* (contesto sociale e culturale), *Albert Bandura* (teoria dell'apprendimento sociale), *Konrad Lorenz* (teoria dell'imprinting) *Irenäus Eibl-Eibesfeldt* (studio del comportamento umano).

da consentire ai più piccoli di costruire modelli del mondo, di tradurre in simboli comunicabili la propria irriducibile esperienza.

La centratura sui temi della creazione di relazioni significative con l'adulto, e sulla valenza formativa e educativa del curricolo simbolico negli anni prescolari, sottolineata da Bondioli e Mantovani, costituiscono evidenze di grande rilevanza per l'individuazione dei criteri di osservazione molto utili per la ricerca con e per i bambini, certamente fondamentali per la presente indagine.

Le ricerche di Becchi, Savio e Lazzari approfondiscono, anche in riferimento al *Quality Framework* europeo - argomento che verrà approfondito nel secondo capitolo - i costrutti di spazio e tempo per l'educazione infantile; quest'ultimi devono essere di qualità e devono poter consentire la partecipazione di tutti e tutte i soggetti coinvolti nella loro valutazione. Perché questo sia reso possibile si deve fare riferimento a dei criteri di qualità condivisi e orientati, in un processo che Gariboldi definisce di *Educational evaluation*, ossia fare riferimento a dei criteri che nel loro insieme possano siano in grado di sviluppare un procedimento di accertamento e di investigazione sistematica sul valore di un programma, di un curricolo e di una istituzione educativa, in relazione al suo precipuo compito formativo (Gariboldi, 2007). In questo caso, ci si riferisce, alla qualità in senso trasformativo secondo la definizione elaborata da Becchi che intende sottolineare che la qualità:

> […] non è definita dall'esterno o solo dall'interno delle istituzioni, ma va discussa e ridiscussa tra soggetti coinvolti a vario titolo nell'istituzione educativa. Non è conformità ligia a degli standard, ma è costruzione comune di questi standard e loro collaudo. […] Non si tratta di una spirale relativizzante dove in fondo si finisce col sospendere ogni *evaluation* e ogni definizione di qualità e lasciarsi andare alle forze retoriche di chi sa sostenere meglio, in modo argomentativamente più forte e persuasivo le proprie idee (Becchi, 2004, pp. 252-254).

Come si può notare, il tema della partecipazione e del contributo di tutti e tutte alla valutazione dei processi, è di grande rilevanza per l'individuazione dei criteri di osservazione della ricerca. Gli e le studiosə di quest'ambito fanno riferimento ai lavori di *Guba e Lincoln* che sviluppano un filone di ricerca di matrice costruttivista: una valutazione definita di quarta generazione, la quale presenta otto caratteristiche peculiari:

> […] la sua natura sociopolitica, la sua attitudine all'insegnamento e all'apprendimento, la sua forma continua e ricorsiva, la sua dinamica generatrice della realtà, il suo disegno che si dispiega durante il processo di svolgimento, la relativa imprevedibilità dei suoi esiti, la sua qualità collaborativa, il formato di rapporto secondo il modello dello studio di caso, descrivono un tipo di valutazione enormemente diverso dalle forme delle generazioni precedenti. Ne segue che anche il ruolo del valutatore che pratica questa nuova forma è a sua volta molto diverso (Guba, Lincoln, 1987, p. 143).

Gli autori fanno emergere una dinamica di valutazione come processo che trova ampio spazio negli studi del gruppo pavese di cui fanno parte le autrici già citate, quali Becchi, Bondioli e Ferrari. È utile sottolineare che le scelte operate da questo gruppo sono volte a ricercare una sintesi efficace di un modello di valutazione della qualità che, nei loro lavori di ricerca, può essere rintracciato e sintetizzato in tre significativi concetti e parole: *valutare, riflettere restituire*, che rappresentano costrutti complessi utili e fondamentali nella e per la ricerca empirica qui presentata.

1.2 Il contributo della psicoanalisi e del costruttivismo e socio – costruttivismo.

Il tema dell'infanzia, focus del disegno di ricerca avviato, non può trascurare il potente contributo della psicoanalisi e del socio-costruttivismo. In letteratura scientifica, come, in parte si è già detto, il bambino e il suo mondo sono diventati oggetto di indagine e con esso anche il suo modo di apprendere il mondo stando nel mondo.

A partire da *Sigmund Freud* (1856-1939) e i successivi lavori di Anna *Freud* (1895-1982), l'infanzia diventa argomento dominante soprattutto sotto l'aspetto pulsionale, studiato in diretta connessione con l'aspetto educativo. Nel corso del tempo, come sottolinea Bondioli (Bondioli, 2018), a partire dagli scritti di *Melanie Klein*, si sviluppa un nuovo approccio di studio dell'infanzia; prende corpo il modello delle relazioni oggettuali, che pone in primo piano le relazioni nello sviluppo dell'individuo, indicando una nuova direzione psicanalitica che trova soprattutto in *Donald Woods Winnicott* (1896-1971) una specifica attenzione in particolare verso il ruolo e funzione di accudimento *dei care-giver*. Winnicott, medico e pediatra, arricchisce i suoi studi psicoanalitici con l'esperienza professionale di incontro e di relazione con le madri e i bambini, una nuova prospettiva di studio che nutre di nuovi sguardi la psicoanalisi. In particolare, sul ruolo della madre nella relazione con il proprio figlio/figlia; un rapporto che lo studioso definisce nel seguente modo:

> La "madre" sufficientemente buona (non necessariamente la madre vera del bambino) è una madre che attivamente si adatta ai bisogni del bambino, un adattamento attivo che a poco a poco diminuisce a seconda della capacità del bambino che cresce di rendersi conto del venir meno dell'adattamento e di tollerare i risultati della frustrazione. Naturalmente è più facile che la madre vera del bambino sia abbastanza buona che non qualche altra persona, dal momento che questo adattamento attivo richiede una preoccupazione nei riguardi del bambino naturale

> e senza risentimento; in realtà, il successo nella cura di un bambino dipende dal senso di devozione, non dall'abilità e dalla informazione intellettiva (Winnicott, Cesàro, Boursier, 2004, 68).

Il concetto "di madre non necessariamente vera" è funzionale allo svolgimento delle ipotesi di ricerca del presente lavoro, la cui premessa poggia sui processi multilivello che intervengono sui *caregivers* (genitori e famiglie). In tal senso le teorizzazioni di *Winnicott* aiutano a mettere a fuoco l'idea di una madre, per così dire, "estesa" che può essere oggettivamente rappresentata dalle funzioni di cura plurime, e non solo materne, nell'acquisizione delle abilità necessarie alla vita. Il tema lo si rintraccia anche nei lavori di *Bruno Bettelheim* (1903-1990), il quale pone in evidenza la necessità di uno sforzo utile a comprendere sia il comportamento adulto che quello del bambino/figlio/alunno/nipote. L'autore afferma che:

> […] qualunque cosa faccia, il bambino è sempre convinto, anche se a volte erroneamente, che quello che sta facendo o che intende fare rappresenti il modo migliore di comportarsi nella situazione in cui si trova. […] Il modo in cui i bambini vengono allevati influisce dunque enormemente sul loro sviluppo e su come saranno da adulti. Si può quindi capire che i genitori chiedano consiglio agli specialisti, specialmente quando non riescono a decifrare il significato del comportamento del figlio, o si sentono ansiosi circa il suo futuro; quando non sanno bene se e come intervenire; o quando i tentativi da parte loro di correggerne la condotta rendono infelice il figlio e suscitano la sua resistenza (Bettelheim, 1987, pp. 20-30).

Dell'analisi operata dall'autore, appare evidente il bisogno di *empowerment* da parte dei genitori e/o dei *care-giver,* necessari non solo per rassicurare gli adulti, ma anche, e soprattutto, per sviluppare quella consapevolezza di relazione tra adulti e bambini espressa con legami che uniscono in modo molto forte anche

quando si spezzano (separazione, divorzio, morte) o quando le famiglie cambiano (allargate, mono parentali, omoparentali, ricostituite, etc.…). Una prospettiva teorica in continuità con il concetto di *caregiving system* studiato da *John Bowlby* (1907-1990), *che* lo definisce come un comportamento di attaccamento in qualche modo programmato, connesso all'accudimento e alla protezione dei bambini e che promuove la vicinanza alla figura di attaccamento *(*Bowlby, 1956); un legame di un individuo con un altro individuo, percepito come protettivo e più forte, come lo è, per esempio il legame con la propria madre. A questo punto il collegamento con il modello proposto dal socio-costruttivismo appare "naturale" in quanto quest'ultimo introduce una nuova idea della crescita dell'individuo supportata oggi dagli studi neuroscientifici e in particolare dalle neuroscienze educative[9].

Per comprendere a pieno il modello appena descritto, non possono essere elusi alcuni passaggi epistemologici che lo hanno in qualche modo generato; tra i più significativi ricordiamo il forte riferimento al "bambino epistemico" di *Jean Piaget* (1896-1980), - per citare un adeguato titolo presente negli studi di Bobbio (Bobbio, 2020) che ben rappresenta i contenuti teorici del ginevrino che sono ancora oggi grandemente diffusi; di indirizzo marcatamente cognitivista, si basano sull'assunto che l'intelligenza umana, nelle sue fasi iniziali, sia dovuta a un processo adattivo stadiale all'ambiente che pian piano specializza l'individuo-bambino nel suo mondo. Una visione stadiale e processuale che le più recenti scoperte neuroscientifiche rimettono in discussione in quanto segue una traiettoria che valorizza le componenti cognitive e trascura quelle affettive e sociali, anche se mantiene saldamente il valore scientifico di una delle teorizzazioni tra le più complete e organiche sullo sviluppo del bambino elaborate nello scorso secolo. È grazie al modello socio costruttivista che si entra nella nuova prospettiva di studio dello sviluppo dell'individuo, studi che accompagnano buona parte del presente lavoro di ricerca con un particolare riferimento alle prospettive di *Lev Semënovič Vygotskij* e *Jerome Bruner*.

[9] Per approfondire le neuroscienze educative: Geake J. G. Vallortigara G. (ed. It. a cura). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson, pp. 29-40.

Di *Lev Semënovič Vygotskij* (1896-1934), viene qui richiamato il concetto di interazione sociale riferendosi ad essa non esclusivamente alla diade, ma anche ai discorsi a più voci, con più partecipanti. In questa premesse di innesta ciò che l'autore chiama "l'albero della conoscenza", ossia quel lavoro da fare insieme, che consente all'individuo di entrare in contatto con l'umanità grazie anche alla relazione con gli "altri competenti" attraverso il tutoring. In questo hanno un ruolo importante scuola e servizi per l'infanzia nella loro specifica funzione di mediazione esperienziale con gli stimoli provenienti dal proprio ambiente di vita che possano forgiare non solo il suo funzionamento cognitivo, ma anche le sue prestazioni durante vari tipi di compito, potenziandone quindi in modo diretto le abilità. Afferma Vygotskij:

> Che ogni specie di apprendimento […] sia in rapporto con l'età, è universalmente noto; ma di solito, quando si parla dei tempi dell'apprendimento, se ne hanno di mira solo i limiti minimi, cioè si intende dire che non si può insegnare a leggere a un bambino di sei mesi […] s'intende insomma, che il bambino dev'essere giunto nel suo sviluppo, a un certo grado di maturità, deve aver acquisito certe condizioni indispensabili, perché l'apprendimento stesso di una data materia divenga possibile (Vygotskij, 1973, pp. 127-143.).

Vygotskij, attivo costruttore di una scienza che volge lo sguardo pedagogico ai più piccoli verso un essere umano migliore, ha tra i suoi scopi lo studio dello sviluppo delle abilità mentali e di apprendimento. Egli, come evidenziato in Caprin e Zudini, con la teoria storico-culturale segnala come sia possibile costruire un'umanità nuova, fortemente improntata ai principi dell'uguaglianza e della cooperazione (Caprin, Zudini, 2015).

Di *Jerome Bruner* (1915-2016), si ritiene utile evidenziare l'attenzione dello studioso verso la pedagogia popolare nell'applicazione pratica della psicologia

all'educazione dei bambini, in quanto essa riflette e pone in risalto una varietà di assunti sui bambini:

> […] essi possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti, oppure come degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; in ogni caso sono percepiti come individui che hanno bisogno di imparare abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica, insomma, dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire. Sono pensati come degli esseri egocentrici che devono essere socializzati (Bruner, 2001, pp. 57- 72).

Tali credenze e teorie ingenue di insegnanti e educatori sono utili per comprendere l'esperienza educativa, come afferma Baldacci, è a queste convinzioni che si deve guardare poiché da tali concezioni – spesso intrise di senso – comune la prassi educativa è guidata (Baldacci, 2010). L'idea centrale di Bruner sta proprio nell'approccio culturale e nella formazione che da esso deriva, ossia la partecipazione dell'individuo alla cultura gli consente di strutturare sistemi simbolici di significato per comprendere e dare senso alla realtà che lo circonda. Bruner riassume in quattro principali modelli della mente dei discenti:

> […] modelli che non rappresentano soltanto delle concezioni della mente che determinano il nostro modo di insegnare e di educare, ma sono anche dei modi di concepire i rapporti fra mente e cultura. […] i bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione know-how […]. I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza proposizionale […]. I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo […]. I bambini come soggetti intelligenti. La gestione della conoscenza obiettiva […]. (*Ivi,* pp.65 - 76).

Non si può concludere questa panoramica senza sottolineare, per completezza epistemologica e metodologica, che il modello socioculturale e costruttivista si è sviluppato anche grazie al forte impulso dato dalle teorie di stampo cognitivista.

1.3 Dalla filosofia del governo politico alla filosofia della governance partecipata

Si ritiene che il processo di comprensione e di senso che accompagna una ricerca sulle *governance* educative, non possa fare a meno del necessario riferimento alle molteplici intelaiature epistemologiche che, similarmente agli orditi e ai ricami più preziosi, hanno creato un tessuto di costruzione democratica per la partecipazione degli individui alle questioni sociali. Si tratta di un pensiero incarnato in un'idea di libertà che ancora oggi, e ci si augura ancora per lungo tempo, accompagna la nostra Gaia terra e i suoi abitanti, anche se non in egual misura in tutte le parti del globo terrestre. Tra le intelaiature teoretiche che aiutano a comprendere in modo profondo la governance pubblica, vi è, appunto la filosofia, nella sua specifica declinazione di pensiero sul governo pubblico, appunto sulla governance. Filosofare non è mai stata, e mai sarà, un'azione semplice né scontata; complessa certamente, ma al contempo assolutamente generativa e motivante; la prospettiva di una filosofia della *governance* accompagna questo processo di comprensione nella convinzione che un futuro migliore possa costruirsi non già solo e soltanto sulle certezze di tipo tecnologico e tecnico (vedi intelligenza artificiale), ma anche e soprattutto sulle relazioni tra le persone riunite in comunità, persone capaci di darsi regole e di rispettarle perché come indicato dalla Arendt:

> La vita politica è proprio di coloro che amano stare con le altre persone, non sopra, nemmeno accanto o, peggio, altrove; di coloro che conducono la loro vita insieme a quella degli uomini e delle donne comuni, stando dentro le relazioni personali e di

> gruppo, quelle relazioni che, nel loro insieme, fanno, di una semplice somma di individui, una società (Arendt, 2006, p.7)

Il punto ideale e originario della presente disamina sono i dialoghi della maturità di Platone (428/427 a.C - 348/347 a.C)[10] che egli scrisse non solo per fornire un'immagine del suo maestro, Socrate, ma anche con la decisa volontà di agire pedagogicamente sulla società attraverso l'educazione. Il dialogo '*La Repubblica'* universalmente riconosciuta come la sua opera politica, racchiude quell'idea secondo la quale Uomo e Stato sono elementi indivisibili che hanno bisogno l'uno dell'altro. In questo senso, l'opera si configura anche come un'opera etica: l'uomo può realizzare al meglio sé stesso solo in uno Stato che riesca a fornirgli ciò di cui ha bisogno e, allo stesso tempo, lo Stato non può esistere senza che gli individui, nello svolgimento dei loro compiti, gli conferiscono una struttura affinché esso possa esistere e svilupparsi. Quindi, è l'educazione dell'uomo che rende virtuosa la *Polis.* Questa sua estensione dialogica verso il tema dell'educazione, affrontato nei primi quattro libri e in buona parte nel quinto, potrebbe far pensare a '*La Repubblica'* come un'opera pedagogica, in quanto la sua ricerca non sta tanto nella ideazione di una riforma dello Stato, quanto nell'indagare una possibile riforma nell'animo umano.

Ciò significa assegnare a ogni cittadino il proprio posto e compito nella società e, nella prospettiva di chi scrive non v'è alcun dubbio che questo posto va assegnato anche ai più piccoli. Certamente, come sottolineato da Sartori, quando Platone fa dire a Socrate che l'ideale da raggiungere è un uomo democratico, un uomo libero che vive in uno Stato libero, dove regna la libertà di parola e in cui si può fare ciò che si vuole non nega il fatto che:

[10] I dialoghi della maturità, scritti tra il 387 e il 367 a.C., sono conversazioni filosofiche e opere da non trascurare in questo studio, in quanto essi esplicitano, nella prospettiva del filosofo, il profondo intreccio comunicativo tra il mondo e l'educazione necessaria per stare nella comunità Polis; tra essi figurano il Menone (La virtù), il Cratilo (nomi e linguaggio), il Simposio (Eros, Amore), il Fedone (immortalità e Morte di Socrate), la Repubblica (Stato, Giustizia), il Fedro (Amore, Anima, Bellezza), seguiti dal Parmenide (teoria delle idee) e dal Teeteto (Conoscenza e sensazione), con i quali si assiste al passaggio all'ultima fase letteraria e filosofica si Platone.

> […] nessuno di noi basta a sé stesso, ma ha molti bisogni, e quindi ci si vale dell'aiuto di uno per un determinato bisogno, dell'aiuto di un altro per altri bisogni e così via. Così, il gran numero di bisogni fa riunire in un'unica sede molte persone che si associano per darsi aiuto, e a questa coabitazione si dà il nome di Stato (Sartori, 1980, p.23)

Tra le varie Costituzioni quella democratica è:

> Come un variopinto mantello ricamato a fiori di ogni sorta, così anche questa, che è un vero mosaico di caratteri, potrà apparire bellissima. E se bellissima, saranno molti a giudicarla, simili ai bambini e alle donne che contemplano gli oggetti di vario colore (Platone, 2007, p. 275).

Una costituzione democratica non è indenne dalla possibile degenerazione. In questa sede non vi è l'intento utilitaristico di analizzare le quattro degenerazioni dello Stato di cui il filosofo scrive tramite le voci dei suoi dialoganti nella Repubblica (Platone, 2007; Tocqueville, 2006). In essa emerge il pericolo di eccessi di una società individualista che rischia di non essere rappresentativa per la base sociale che li esprime.

In questo contesto interessa riflettere su quanto il pensiero critico e dialogante dei più piccoli, la loro capacità di filosofare[11], possa evitare quella degenerazione democratica di platonica memoria. D'altro canto, è la stessa Montessori che richiama questo concetto di democrazia con i più piccoli:

> Si deve riconoscere che l'educazione non incomincia mai troppo presto, se vogliamo allevare degli uomini che siano degni

[11] Ci si riferisce all'approccio della *Philosophy for Children*, elaborato da *Matthew Lipman*, per educare al pensiero critico e alla cittadinanza attiva. Il pensiero critico e il senso di comunità sono infatti due elementi essenziali per una scuola che voglia formare cittadini consapevoli e responsabili.

> cittadini di una libera democrazia. Come possiamo parlare di Democrazia o di Libertà se fin dai primi anni di vita noi educhiamo il fanciullo a sopportare la tirannide, ad obbedire a un dittatore? Come possiamo aspettarci una democrazia, se abbiamo allevato schiavi? La vera libertà comincia all'inizio della vita, non nell'età adulta (Montessori,1970, p. 103).

Passando all'analisi istituzionale comparata delle diverse forme di governo teorizzata da Aristotele (384 a.C - 322 a.C)[12], si vuole porre in risalto "l'aristotelica idea" in base alla quale è necessario attuare un assetto politico e istituzionale che concorra a definire la *Polis* come una pluralità di cittadini, e che questa *Polis* deve fondarsi sui vari assetti sociali ed economici di un Paese. Quindi, come afferma Gastaldi (Gastaldi, 2018), Aristotele in *primis,* pone la presenza di una pluralità di parti *(mere)* all'interno di ciascuna comunità, facendo soprattutto riferimento alla famiglia (*oikia*); solo in seconda battuta l'attenzione del filosofo si sposta suol concetto di *polis* intesa come moltitudine (*plethos*) di cittadini, tra i quali sono presenti numerose differenze: cittadini ricchi e poveri, cittadini del popolo (*demos*) e cittadini potenti (*gnorimoi*). Aristotele, afferma sempre Gastaldi, non è certamente favorevole alla democrazia tout court egli preferisce un regime di *politia* più teorico che reale, certo, ma che offre quelle garanzie di medietà economica ed etica che costituiscono davvero la cifra distintiva della sua riflessione pratico-politico (*Ivi,* p. 78). E se ci si pensa bene ancora oggi siamo in una condizione di medietà etica ed economica.

Fare riferimento al costrutto di filosofia del governo politico, richiede una menzione, seppure breve, ai temi della filosofia del diritto. Perulli, richiamando in particolare il concetto di *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770-1831) sulla funzione

[12] I dialoghi della maturità, scritti tra il 387 e il 367 a.C., sono conversazioni filosofiche e opere da non trascurare in questo studio, in quanto essi esplicitano, nella prospettiva del filosofo, il profondo intreccio comunicativo tra il mondo e l'educazione necessaria per stare nella comunità Polis; tra essi figurano il Menone (La virtù), il Cratilo (nomi e linguaggio), il Simposio (Eros,Amore), il Fedone (immortalità e Morte di Socrate), la Repubblica (Stato, Giustizia), il Fedro (Amore, Anima,Bellezza), seguiti dal Parmenide (teoria delle idee) e dal Teeteto (Conoscenza e sensazione), con i quali si assiste al passaggio all'ultima fase letteraria e filosofica si Platone.

dello Stato - che il filosofo, giurista teologo tedesco identificava nella "realtà della libertà concreta" del suo sviluppo e del suo riconoscimento e dei suoi fini universali che riguardano la dignità e i bisogni vitali dell'individuo - afferma che Hegel ha sicuramente posto le basi di un'etica fondata sul riconoscimento reciproco tra valore dell'individualità e valore dell'interesse pubblico. Un valore che ancora oggi si scontra con le "patologie della ragione" che caratterizzano il capitalismo, che ha sostituito il principio della cooperazione sociale a vantaggio di una concorrenza sfrenata tra produttori e lavoratori sul mercato (Perulli, 2020).

In questa sede si vuole tenere conto di quella particolare prospettiva triadica hegeliana del diritto e della libertà connessa allo spirito (*geist*), che non è altro che la rappresentazione dello sviluppo della coscienza che avviene attraverso la cultura e la storia. In realtà, questo percorso di emersione dell'individuo al mondo, genera quella libertà che è sostanza e che si sviluppa sia come sistema che come idea. Tale sviluppo implica lo svolgimento dei rapporti che legano l'universale oggettivo della libertà alla particolarità della volontà soggettiva dell'individuo, ma queste non sono in relazione in quanto la peculiarità dello stato coincide con la sua spiritualità. Estendendo il discorso allo specifico della ricerca sulle governance, si potrebbe affermare che le *governance* educative dovrebbero attingere dai singoli individui, anche ai più piccoli, che si manifestano hegelianamente, con il *Wiedererkennen,* ossia in una dinamica grazie alla quale il soggetto si manifesta nella sua libertà, nel suo esserci.

> La società civile, dunque, è intesa da Hegel come il *processo* nel quale gli individui, agendo a partire dal proprio arbitrio, giungono, proprio attraverso ciò, a riconoscere e a sapere l'universale etico che è la loro propria natura. Questo processo è da Hegel denominato *Bildung* […] (Cesaroni, 2016, p. 102).

In questa direzione di senso lo sguardo hegeliano consente di riconoscere nelle potenzialità delle *governance* la possibilità del *Wieder-erkennen*, che nella sua traduzione tedesca significa riconoscere, identificare correttamente qualcuno o

qualcosa a memoria, poichè è un verbo che descrive e riconosce memorie individuali.

> L'insieme delle istituzioni che costituiscono la *Verfassung* statale, in quanto tutte radicate nel processo moderno della *Bildung*, non designano uno spazio chiuso in cui il problema etico-politico possa trovare una definitiva soluzione; piuttosto, l'esigenza del manifestarsi e dell'imporsi dell'universale è affidato all'agire concreto e finito, non ulteriormente teorizzabile, degli individui (ivi, 104).

Nella prospettiva del presente studio, tale filosofia si collega strettamente alle domande di ricerca inerenti alle *policies* rivolte all'infanzia. Una prospettiva di pensiero etico-politico che aiuta a pensare la pubblica amministrazione, come organismo capace di riconoscere, nell'agire concreto dei singoli individui - bambini, giovani, adulti - la sostanziale libertà della *geist*, cioè quello spirito che sviluppa coscienza e ragione in virtù della sua cultura e della sua storia.

Una riflessione teoretica che a partire dai grandi e antichi filosofi ha posto le basi per lo sviluppo di una riflessione scientifica e accademica che ancora oggi si ritrova nei costrutti teorici, rinnovati e ancora attuali, dei contributi scientifici di settore del XIX secolo. Si può attingere ancora oggi - e forse più di prima - alle specifiche ricerche di filosofia della governance di filosofi e filosofe che analizzano i processi di governance. che elaborano proprie e specifiche concezioni di governance pubblica, come nel caso della pensatrice *Mary Parker Follett* (1868-1933). Il suo pensiero interdisciplinare appare difficile da inquadrare all'interno di uno specifico movimento filosofico, ma, forse, proprio per questa ragione molto vicino all'impostazione della ricerca qui presentata. Un contributo che ha dato un forte impulso al tema delle leadership e delle organizzazioni, ma l'aspetto che maggiormente si connette alla presente ricerca, è il tema del conflitto inteso come generatore di risoluzione attraverso il processo di integrazione. Come specificato da Santarelli:

> Uno dei temi in cui il contributo di Follett è più originale e rilevante è quello del conflitto. […] La risoluzione del conflitto non avviene né attraverso la sottomissione totale di una parte all'altra, né tramite la reciproca limitazione quantitativa degli interessi in campo. Al contrario, l'interazione conflittuale diventa l'origine di nuovi interessi e nuovi desideri che non esistevano prima di tale interazione. Il conflitto viene gestito a un nuovo livello: un livello di pratiche, idee, stati affettivi che assumono una nuova forma non semplicemente in risposta al conflitto, ma soprattutto per mezzo del conflitto. Il rapporto conflittuale, come ama ripetere Follett, viene così messo al lavoro. E l'esito di questo lavoro è la produzione di una nuova realtà sociale attraverso un processo che Follett chiama «integrazione» (Santarelli, 2019, pp.94-96).

Soprattutto interessa la sua lungimiranza nell'avere capito che la diversità è un valore in sé e che un gruppo di lavoro diversificato è più abile nel risolvere problemi rispetto a un gruppo omogeneo. A tal proposito appare interessante riprendere le considerazioni e gli approfondimenti svolti da Cravera:

> Follett predicava una realtà completamente diversa: persone e relazioni al centro, valore alle differenze, "*authority of expertise*" e fine del leaderismo assoluto. I testi di Mary Parker Follett sembrano scritti per il mondo di oggi e forse proprio questa è la causa del repentino oblio in cui sono caduti i suoi pensieri per molti anni (Cravera, 2011, pp.74-75).

Le teorie di Follett sono state confutate da diversi studi e ricerche anche di ambito economico, in particolare, come riporta Cravera (*Ibidem*), lo studio di *Hong* e *Page* dell'Università del Michigan (Hong, Page, 2024) con l'obiettivo di risolvere un problema sofisticato. Gli studiosi hanno lavorato con un gruppo composto da due sottogruppi selezionati per diversità di quoziente intellettivo osservando che il

gruppo dei “meno “intelligenti se la cavava meglio degli altri. La conclusione è che la diversità è un valore in sé e che quindi il fatto di essere diversificato rende un gruppo più abile. La Follett aveva anticipato questo rimanendo inascoltata per quasi cento anni.

Il tema del valore della diversità come opportunità di miglioramento delle abilità all’interno di un gruppo conduce la riflessione al tema del lavoro specialistico svolto dalle amministrazioni pubbliche, appunto dalle governance nella realizzazione delle policies. Le quali, a parere di chi scrive, si nutrono di un pensiero epistemologico filosofico non del tutto abbandonato e forse non sufficientemente riconosciuto. Infatti, stando all’interno di una cornice riflessiva filosofica si prenda in considerazione quanto affermato da Ongaro, ossia che tutte le discipline che studiano la pubblica amministrazione (come buona parte di tutte le scienze moderne) si siano formate per separazione dalla filosofia, certamente definendo i propri problemi di indagine, indicando nuovi concetti e metodi di conoscenza, ma in ogni disciplina rimane un “residuo filosofico”. E se per pubblica amministrazione si intende una scienza o, più sovente al plurale, scienze dell’amministrazione (Ongaro, 2021, p.133) con un ambito di studio interdisciplinare (Raadschelders, 2011) nella prospettiva di una ricerca pedagogica dallo sguardo interdisciplinare, non possono non essere condivise le premesse dell’autore per il quale le conoscenze tecniche non bastano per prendere decisioni in ambito pubblico. Per confutare tale premessa egli prende ad esempio quanto è accaduto durante l’epidemia globale di Covid-19

> Un ministro della salute e un primo ministro debbono considerare non solo le modalità più efficaci per contrastare il virus, ma anche le implicazioni per il sistema economico ovvero per le relazioni internazionali del paese (chiusura delle scuole o dei luoghi di lavoro, isolamento di aree focolaio dell’infezione, limitazioni ai viaggi e spostamenti, messa in quarantena di chi proviene dall’estero, ecc.): debbono in sostanza combinare gli apporti conoscitivi di discipline molto diverse (dalla medicina

> all'economia politica, dagli studi di governance pubblica globale e relazioni internazionali alla conoscenza di psicologia sociale e comportamentale, e cosi via). (*Ivi,* p.135).

Edoardo Ongaro, pur non essendo un filosofo, offre un importante contributo riflessivo al tema della filosofia della governance pubblica in quanto restituisce una dimensione di pensiero filosofico alla dimensione del governo pubblico pur nella mutevolezza degli accadimenti sociopolitici. Considerazioni e assunti che trovano una conferma, seppure parziale, anche nel caso-studio rivolto ai soggetti professionisti interni alle governance descritto nei prossimi capitoli, in quanto si condivide l'assunto che:

> La pubblica amministrazione come professione richiede una capacità di connettere fra loro una grande varietà di conoscenze tecniche per risolvere problemi complessi, in misura superiore forse ad ogni altra professione (*Ibidem*).

Nella presente trattazione la prospettiva dello studioso è ritenuta molto interessante perché una delle sue tesi fondamentali sul management pubblico parte dal presupposto che:

> […] il management pubblico non sia soltanto una scienza, un oggetto di studio organizzato come disciplina nell'ambito del sistema accademico, ma che esso sia anche e costitutivamente altre tre cose: una professione, un'arte ed una forma di umanesimo pratico (Ongaro, 2021, p. 134*).*

In continuità con tale prospettiva, si sceglie un orientamento di lavoro di ricerca sulle governance multilivello pensate nella loro dimensione artistica. Ciò significa integrare in modo creativo le conoscenze scientifiche di tipo diverso con le policies agite dalla pubblica amministrazione al fine di trovare coerenza e corrispondenze

tra conoscenza e comprensione, per poi addivenire, come affermato da Arendt, a una idea di polis in cui:

> Essere politici, vivere nella polis, voleva dire che tutto si decideva con le parole e la persuasione e non con la forza e la violenza. Nella concezione greca, costringere gli altri con la violenza e imporre invece di persuadere costituivano relazioni prepolitiche caratteristiche della vita fuori della polis […] la definizione aristotelica dell'uomo come zōon politikon […] può essere pienamente intesa solo se la si pone accanto la seconda famosa definizione aristotelica dell'uomo come zōon lokon ekhon (un essere vivente capace di discorso). (Arendt, 2019, p. 20).

Ciò richiede una dimensione politica dialogante in cui un'amministrazione sia in grado di consentire ai singoli di incontrarsi e di agire insieme, ma allo stesso tempo di stare in una relazione umana, forse paradossale ma certamente efficace, in cui l'essere umano - uomo, donna, giovane, bambino - possa sentirsi allo stesso tempo plurale ma anche unico e irripetibile.

1.4 La New social childhood studies della sociologia dell'infanzia

A questo punto del discorso, accertato che la pluralità delle teorie presentate nella loro diacronica evoluzione riconoscono che l'Infanzia è costruita congiuntamente dagli adulti e dai bambini, si ritiene di completare il quadro epistemologico con gli studi e le ricerche sociologiche sulle culture dei bambini.

Dell'ampio panorama scientifico sul versante sociologico che si è interessato al mondo dell'infanzia che ha diretto l'attenzione sulla centralità attribuita ai bambini nelle società occidentali, emergono, soprattutto negli studi di *Qvortup* (Qvortrup, 1995b), alcune ambiguità. Lo studioso concentra la sua attenzione sul tema dell'evoluzione della ricerca sociale sull'infanzia sottolineando come

l’osservazione di questo processo sociale punti ad evidenziare un’infanzia che, nell’immaginario collettivo, si configura come un «problema sociale», una ricerca che da un lato ostenta la valorizzazione dei suoi tratti da parte degli adulti, dall’altro corrisponde a una mancata valutazione e valorizzazione dei bambini stessi. Tale ambiguità, e non è l’unica, porta il sociologo a sostenere la necessità di una ricerca dal carattere interdisciplinare, perché il fenomeno sociale “infanzia”, coinvolge molteplici ambiti disciplinari: antropologia, geografia, etnografia, scienza politica, giurisprudenza e filosofia.

In questa prospettiva, quindi, le scienze sociali sono chiamate a rispondere alla sfida sollecitata dai numerosi paradossi che definiscono l’infanzia come problema sociale; come riporta Boggi, *Qvortup,* individua una serie di paradossi di cui di seguito sia da conto (Boggi, 2021). Paradossi che nella ricerca empirica attuata, sono stati assunti come premesse che si svelano e disvelano nel corso delle tre fasi di questa ricerca triennale. Tra i paradossi individuati se ne citano alcuni:

> Gli adulti credono che sia importante per i figli e genitori stare insieme, ma nella loro vita quotidiana essi trascorrono molto tempo separati. Gli adulti apprezzano la spontaneità infantile, ma la vita quotidiana dei bambini è sempre più organizzata. Gli adulti concordano con il fatto che i bambini devono essere educati alla libertà e alla democrazia, ma l'offerta educativa da parte della società avviene principalmente attraverso il controllo, la disciplina e la direzione. - Gli adulti considerano la scuola importante per la società, ma il contributo dei bambini alla conoscenza non è valorizzato. - Sul piano materiale, l'infanzia è importante per la società più che per gli stessi genitori; tuttavia, la società riversa il carico delle spese sui genitori e sui bambini» (Qvortrup, 1995, p. 617-618).

Appare altresì importante sottolineare un'altra questione di livello metodologico posta dall'autore, cioè la difficoltà, da parte della ricerca sociologica, di interpretare e comprendere le informazioni fornite dai bambini, una questione che pone nuovi interrogativi ai sociologi ricercatori. Egli spiega che gli strumenti classici della ricerca empirica - quali ad esempio il questionario e l'intervista - sono stati pensati per attori sociali dotati di particolari competenze; quindi, il sociologo che scelga di fare ricerca con i bambini deve fare i conti con questa questione metodologica non certo di poco conto in quanto implica una riflessione e ante rispetto agli strumenti di ricerca da utilizzare che sono pensati e predisposti per gli adulti e non per i bambini. Su questo tema ritorneremo nella presentazione del lavoro empirico.

Il dibattito introdotto da Qvortrup sugli strumenti della ricerca per i bambini, come affermato da Belloni, porta la sociologia a studiare l'*infanzia* come un gruppo sociale, nella dinamica delle sue relazioni con gli altri gruppi e in considerazione delle trasformazioni e differenze rilevabili in termini diacronici e sincronici (Belloni, 2006). Questo è possibile se si assume la prospettiva epistemologica della *New Childhood Sociology*, che si connota come il manifesto di uno studio dell'infanzia ora considerata come categoria sociale e non come un attributo degli ambiti di ricerca, una prospettiva che va nella direzione di una metodologia costruttivista per cui l'infanzia è ritenuta avere una sua struttura duratura allo stesso modo di qualsiasi altra società. Un'infanzia con una forma strutturale permanente in cui i bambini sono materialmente, socialmente e culturalmente costruiti come gruppo generazionale.

Questa idea che i bambini partecipino contemporaneamente alla costruzione e reinterpretazione di due culture è approfondita e ricercata in modo puntuale da Corsaro, i cui studi contribuiscono a trasformare il concetto di socializzazione. Secondo questa prospettiva la socializzazione non è intesa e considerata solo come un processo di adattamento e di conformazione, ma anche come un percorso di appropriazione e di reinvenzione della realtà da parte dei bambini. La nuova prospettiva sociologica passa dallo studio sul bambino a quella

dei bambini, dove ad essere valorizzato è il punto di vista dell'infanzia, quello di riproduzione interpretativa, capace di dar conto di «una spirale all'interno della quale i bambini prendono parte ad una serie di culture dei pari incastonate l'una nell'altra, che essi stessi contribuiscono a produrre» e, così facendo, costruiscono collettivamente e «pubblicamente» il proprio mondo (*ibidem*).

Un grande contributo in questa direzione viene dagli studi di Satta, della quale si richiama in particolare l'approfondimento relativo al concetto di "infanzia intrappolata tra passato e futuro adulto"; studi che aiutano a comprendere questa nuova direzione di senso degli studi sociologici sull'infanzia sempre in continua evoluzione diacronica. La studiosa infatti afferma che:

> Se uno dei punti cardine del nuovo paradigma di studi sociali dell'infanzia, nato in reazione al paradigma dello sviluppo e della socializzazione, è quello di considerare i bambini come soggetti in essere e non in divenire, i più recenti sviluppi della riflessione interna alla nuova sociologia dell'infanzia tendono a cambiare la prospettiva da cui guardare il passato, il presente e il futuro e a posizionare i bambini all'interno di un flusso temporale in cui agiscono simultaneamente le due diverse modalità e, ancora più recentemente, a considerarli come soggetti che hanno un proprio passato da prendere in considerazione (Satta, 2022, pp. 71-84).

In conclusione, gli studi della sociologia dell'infanzia contribuiscono fortemente a comprendere e rendere evidente l'aspetto della comunicazione tra adulti e bambini nei sistemi sociali, soprattutto in riferimento al tema dei diritti dei bambini.

Di questi importanti studi e ricerche (Corsaro & Colombo e altri, 2020), si desidera indicare, in sintesi, i tre costrutti teorici che hanno maggiormente sostenuto questo studio interdisciplinare sulle *governance:* a) la centratura sulla dimensione temporale dei più piccoli: un'esistenza proiettata nel futuro ma

attivamente partecipe nel presente; b) il concetto di *agency* come fondamento dei diritti dei bambini: specifica forma di partecipazione che manifesta scelte e produce cambiamenti nei processi di comunicazione; c) la descrizione dei paradossi, delle ambiguità e infine dei modi in cui gli adulti possono promuovere il diritto all'agency.

1.5 Riflessioni conclusive

Il panorama epistemologico descritto costituisce la riflessione interdisciplinare che accompagna la ricerca sulle *governance* in relazione alla centralità del cittadino-bambino.

Gli studi di Becchi in particolare, sottolineano come l'infanzia sia un concetto relazionale, e non assoluto, che si costruisce attraverso l'interazione con numerosi interlocutori presenti nelle strutture e nelle istituzioni del territorio, inteso quest'ultimo come una comunità educante caratterizzata dalla pluralità di culture, persone e ambienti (Becchi & Julia, 1996). Come emerso dalle molteplici traiettorie scientifiche precedentemente illustrate e indagate, emerge un nuovo sapere sull'infanzia che, come affermato da Bondioli:

> […] è scaturito dalle ricerche più recenti, colloca il bambino in un ambiente: non più e non solo la famiglia ma una pluralità di contesti e istituzioni: servizi educativi per l'infanzia, scuole, centri gioco, ludoteche, gruppi di vicinato e di gioco. Occorre assumere consapevolezza dell'ecologia dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), un'ecologia che mette in evidenza come sia necessario de-assolutizzare la nozione di infanzia mettendo in evidenza la varietà di infanzie e di contesti di socializzazione […] (Bondioli, 2018, p. 18).

In relazione all'analisi scientifica epistemologica oggetto di riflessione delle precedenti pagine, si costruisce una visione di partecipazione *dei e con* i bambini,

la quale costituisce una delle principali aree di interesse di ricerca del tema qui esplorato inerente al rapporto tra le *governance*, i bambini e i servizi ad essi dedicati. Tale visione tiene conto del fatto che la ricerca empirica sulla partecipazione e ascolto dei bambini e con i bambini, presuppone due concezioni imprescindibili: una che li considera come soggetti vulnerabili e bisognosi di cura, l'altra come soggetti attivi e competenti. Tali concezioni non sono in opposizione l'una all'altra, in quanto, come affermato da Mortari:

> Assumere queste due prospettive come alternative significa cadere in una visione riduttiva e semplificatrice dell'infanzia, con la conseguenza che la ricerca chiamata a superare i limiti di un approccio oggettivante nei confronti dei bambini assume una posizione che, se da una parte valorizza le loro competenze, allo stesso tempo non tiene conto di qualità essenziali della condizione infantile. Quella dei bambini è una condizione più complessa di quello che le visioni semplificatrici pretendono di dire: sono soggetti competenti, ma anche vulnerabili; sanno partecipare ma è necessario valutare cosa comporta ai differenti livelli di età questo impegno; sanno essere attivi ma hanno anche bisogno di passività […] Affinché il soggetto riesca a dire i suoi pensieri, a mettere in parole i suoi vissuti, a sostenere le sue teorie è necessario consentirgli di pensare a partire da sé e, quindi, di avere la possibilità di esprimersi secondo i suoi modi propri su questioni sensibili significa raccogliere dati che richiedono un'analisi qualitativa (Mortari, 2009, pp.14-15).

Tali premesse aiutano il ricercatore a progettare e realizzare un percorso di indagine aperto a molte e inattese variabili che denotano il movimento esperienziale del *qui e ora*, dell'oggi presente, ma anche e soprattutto, prevede la generatività di un pensiero evolutivo, e anche evoluto, sull'infanzia da parte dell'adulto e del mondo che di essa si occupa; di quest'ultimo aspetto si approfondisce e analizza nelle pagine seguenti. Richiamando ancora una volta il

sociologo Corsaro, si può affermare che il "*futuro dell'infanzia è nel presente*" (Corsaro, 2003, p. 282).

2. *Le politiche educative di un mondo complesso tra diritti, sviluppo e servizi*

I bambini son vietati (Punto zero, punto uno).
I cortile recintati. Qui non corre più nessuno.
Posti auto numerati. I bambini sono pochi.
Per giocare basteranno I videogiochi.
I Giardini riservati (punto dieci, punto venti).
Solo ai Vecchi accompagnati da cagnetti e da badanti.
Ristoranti limitati.
Cento grandi ogni bambino.
Così basta con le corse e col casino.
Per la privacy dei volti (punto sedici e ventotto)
I bambini vanno tolti. Dai giornali e dalle foto.
Così ecco finalmente. Ci togliamo di sicuro.
Dalla mente lo spavento del future.

(Rima kids free.
da Rime Rimedio di Bruno Tognolini)

Le molteplici forme concettuali e di ricerca emerse dal dibattito accademico interdisciplinare sull'infanzia, hanno inevitabilmente coinvolto, e per fortuna, le realtà istituzionali e associative sia a livello nazionale che europeo, dando origine a una molteplicità di interventi e investimenti di tipo normativo e sociale. A questo punto dell'indagine, considerato tale rinnovato ri-conoscimento del mondo dell'infanzia e dei sistemi ad essa collegati, si approfondisce il tema delle politiche educative in quanto quest'ultime assumono una grande importanza e rilevanza rispetto al tema trattato.

Una società può essere considerata accogliente e capace di porre al centro del suo sviluppo il suo specifico mondo infantile, se è una società capace di valorizzare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel processo di sviluppo degli esseri umani. Questo è possibile e realizzabile solo se riesce continuamente e ricorsivamente, a mettere in contatto sia il livello del microsistema, in cui ecologicamente si collocano la famiglia, la scuola e i servizi per l'infanzia, sia il livello di mesosistema

con l'interconnessione tra i diversi microsistemi e il livello più ampio del macrosistema istituzionale con il suo portato di *welfare*. Un tema che assume una grande importanza in questa ricerca sulle *governance educative* e le *policies* ad essa collegate, perché inevitabilmente connesso all'equa opportunità nel godimento dei diritti di cittadinanza garantiti dalle disposizioni costituzionali delle Nazioni e alle quali le istituzioni tutte devono rivolgersi nell'attuazione delle politiche specifiche di ogni Paese.

Nel rispetto del *focus* di questa tesi, si intende ora svolgere una ricognizione e una conseguente analisi ragionata sui documenti, gli atti, le iniziative e le disposizioni relativi agli interventi europei e nazionali rivolti alle famiglie. Un'analisi svolta a partire dal concetto di sistema famigliare nella prospettiva indicata da Pati, secondo il quale, in virtù del paradigma sistemico, la famiglia è percepita come:

> Insieme di relazioni che, intenzionalmente strutturato, è contraddistinto da differenti piani d'interazione, a ciascuno dei quali ineriscono modalità operative originali. […] La famiglia può essere intesa come luogo di educazione se è percepita nel suo essere sistema di relazioni, di intrecci, di scambi proiettati nel tempo e nello spazio. L'intera vita domestica è vincolata a un contesto, che a sua volta ne qualifica l'andamento privato e quello pubblico. […] Poiché, sotto l'aspetto sistemico, uno spazio relazionale, per poter progredire, ha bisogno di scambiare materia ed energia con l'ambiente esterno, ne consegue che il sistema familiare è di per sé stesso chiamato ad aprirsi al contesto circostante (Pati, 2018, pp. 118-126).

La teorizzazione dello studioso accompagna il ricercatore di pedagogia della famiglia, a comprendere che il "sistema famiglia" non è invisibile e unidirezionale e che in virtù di tali ragioni, non può essere pensato come estraneo alle questioni che riguardano la società tutta. Ciò significa riconoscere che bisogna partire dal

presupposto che non esiste più uno storico "privato anonimato familiare", ma un piano sociale di vita più vasto e ampio nelle sue relazioni non solo per gli adulti ma anche, e forse soprattutto, per i bambini e le bambine.

È, infatti, a partire dagli studi di *Ariès* (1968), che molti autori parlano di *visibilità dell'infanzia* per riferirsi a quel processo di emersione dei bambini che, nel corso dei secoli, ha assunto un crescente e manifesto peso. Una rinnovata scena sociale che coinvolge una pluralità di attori e di situazioni del tempo presente, in quanto all'infanzia è accordata un'ampia visibilità nella scena sociale a più livelli: familiare, istituzionale, politico, di consumo, del mercato (Censi, Fabretti, 2018). Uno slancio e un'apertura tale verso la visibilità dei bambini e delle bambine e, per estensione, delle loro famiglie che porta a domandarsi quali e quanti siano gli specifici interventi normativi e no, attuati o progettati, in questa direzione. E ancora a domandarsi quali e quanti siano i progetti messi in essere orientati all'equità economica, culturale e sociale del sistema famiglia. Come riporta Saraceno, tali interventi sono ancora oggi un'urgenza che riguarda soprattutto le famiglie e i bambini che si trovano sotto la soglia della povertà (Saraceno, 2006).

Coerentemente con questa premessa, si pone in evidenza la ricaduta socioeducativa di questa nuova visione dell'infanzia nei suoi specifici elementi già realizzati o da realizzare a livello politico. A tal fine si definiscono di seguito gli elementi chiave che costituiscono gli aspetti più qualificanti della *governance* multilivello la quale, come già anticipato in precedenza, si connota come una tipologia di governo dei territori europei caratterizzata da un'azione coordinata e congiunta dell'Unione Europea, degli Stati membri e degli enti regionali e locali. L'operatività di tale organizzazione politica si concretizza con la costruzione di relazioni e la stipula di accordi di partenariato per la definizione e l'attuazione delle politiche dell'Unione Europea.

Gli interventi previsti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR Missione 4)[13] hanno riportato in ribalta dell'attenzione pubblica il tema qui sviluppato. Per comprendere fino in fondo la *ratio* che ha condotto alla progettazione di tali interventi, non possono essere trascurati i presupposti di partenza che li hanno originati, a partire dai documenti ufficiali della Commissione europea che presenta contenuti e proposte concrete nel settore della governance; in questo specifico caso si fa riferimento al Libro Bianco del 2001[14] dedicato alla governance europea. Il Libro propone cinque concrete proposte di azione definite: postulati, i quali vengono riassunti nei seguenti cinque principi: *apertura, partecipazione, responsabilità, efficacia, coerenza.*

- *Apertura.* Le istituzioni devono operare in modo più aperto: assieme agli Stati membri, devono adoperarsi attivamente per spiegare meglio, con un linguaggio accessibile e comprensibile al grande pubblico, che cosa fa l'Unione europea e in che consistono le decisioni che essa adotta.
- *Partecipazione.* La qualità, la pertinenza e l'efficacia delle politiche dell'Unione dipendono dall'ampia partecipazione che si saprà assicurare lungo tutto il loro percorso, dalla prima elaborazione all'esecuzione.
- *Responsabilità.* I ruoli all'interno dei processi legislativi ed esecutivi vanno definiti con maggiore chiarezza. Ogni istituzione dell'UE deve spiegare qual è il suo ruolo in Europa e deve assumerne la responsabilità.
- *Efficacia.* Le politiche dell'UE devono essere efficaci e tempestive, producendo i risultati richiesti in base a obiettivi chiari, alla valutazione del loro impatto futuro e, ove possibile, delle esperienze acquisite in passato.
- *Coerenza.* Le politiche e gli interventi dell'Unione devono essere coerenti e di facile comprensione. Si avverte una crescente esigenza di coerenza: la gamma

[13] Avviso pubblico 48047 del 2/12/2021 Missione 4 "Istruzione e ricerca" – Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università" – Investimento 1.1 "Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia". https://pnrr.istruzione.it/avviso/asili/.

[14] La governance Europea - Un libro bianco /* COM/2001/0428 def. *Gazzetta ufficiale n. 287 del 12/10/2001 pag. 0001 – 0029*

dei compiti da assolvere è andata ampliandosi; l'allargamento dell'Unione accentuerà le differenze; sfide quali il cambiamento climatico e il calo demografico superano i confini delle politiche settoriali sulle quali si è costruita l'Unione; le autorità regionali e locali sono sempre più coinvolte nelle politiche dell'UE.

Il percorso di attuazione di tali principi è processuale, tanto che *Muzj,* definisce il *multilevel governance* come quel processo di redistribuzione ai diversi livelli territoriali (sovranazionale, nazionale, regionale e locale) delle funzioni e delle competenze, caratterizzato dalla partecipazione di vari soggetti istituzionali i quali, attraverso la previsione di meccanismi di tipo organizzativo, sviluppano forme integrate di esercizio delle funzioni loro attribuite (Muzj, *Ibidem*). Un processo in cui le variabili indipendenti del tempo e dello spazio devono essere considerate in funzione delle risorse economiche e umane messe a disposizione e investite nei territori dell'unione che, per loro specificità geo-politica, non sono assimilabili in termini di modalità e criteri di investimento.

In una prospettiva di tipo riflessivo, l'analisi si sviluppa, quindi, intorno ai capi saldi di questo processo di visibilità e valorizzazione culturale dell'infanzia al fine porre in evidenza gli aspetti di efficacia di tutti quegli interventi, sia nel territorio italiano che negli altri Stati d'Europa, che maggiormente si sono focalizzati sull'infanzia utilizzando l'approccio multilivello in modo coordinato e coeso tra le diverse strutture pubbliche e private coinvolte neo processo di investimento.

2.1 Le politiche comunitarie dell'Early Childood Education And Care (ECEC)

L'educazione e la cura della prima infanzia (ECEC) si riferisce ai programmi educativi o di sviluppo definiti dall' International Standard Classification of Education (ISCED) e ai servizi di assistenza all'infanzia per i bambini dalla nascita

all'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria; servizi che possono essere di tipo privato, pubblico e del volontariato, svolti e offerti presso centri per l'infanzia e a domicilio. Il tema trattato non intende ripercorrere le tappe storiche di sviluppo dell'ECEC, per le quali si rimanda agli interessanti e approfonditi studi di Bobbio (2013); Bobbio & Savio (2019), ma intende soprattutto ricordare che negli ultimi trent'anni, a partire dal 1986[15], l'Unione Europea ha dedicato sempre maggiore interesse ai quattro temi chiave delle politiche comunitarie:

1) diffusione, accessibilità e qualità dell'educazione prescolare;
2) sostegno all'infanzia a rischio e alle famiglie vulnerabili;
3) promozione dell'inclusione sociale;
4) immigrazione e asilo.

Anche se bisogna sottolineare che in base ai dati di rilevazione dell'Istat 2023[16], nonostante questa grande attenzione e interesse dell'ECEC permangono, ancora oggi, diseguaglianze strutturali che continuano a rappresentare un elemento determinante e discriminante nelle opportunità che definiscono il destino sociale delle persone nel corso della vita.

Un'evidente conferma di quanto appena affermato la si ritrova nei dati Istat che rilevano una forte connessione esistente tra le condizioni di vita degli attuali giovani e adulti e la povertà soprattutto la povertà educativa della famiglia di origine, uno dei fenomeni più problematici e attuali della società del terzo millennio. Una questione che non è attribuibile a poche unità individuali considerato che in Italia sono 1,4 milioni i minori che crescono in contesti di povertà assoluta; è quindi un fenomeno che possiede i contorni di una realtà collettiva.

[15] Nel 1986 si costituisce la Rete per l'infanzia; 1996 La Rete elabora il Documento Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia; 2002 il Consiglio Europe di Barcellona stabilisce la quota del 33% di servizi per i bambini 0-3 anni e del 90% per i bambini 3-6 anni; 2014 Rapporto Eurydice in cui si afferma che i servizi ECEC devono essere accessibili a tuttə i bambinə.; 2014 Documento del Quality framework for ECEC.

[16] ISTAT www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf,(ultima consultazione: 01/02/2024).

La stessa rilevazione Istat 2023, in merito alle prospettive del ciclo di vita, unitamente alla letteratura sul timing degli interventi di policies, segnala che i divari nelle abilità tra gli individui si aprono ed evidenziano precocemente e che persistono lungo tutto l'arco della vita. Già all'età di 5 anni, provenire da contesti familiari con uno status socioeconomico più elevato si traduce in un vantaggio di 12 mesi nei livelli di alfabetizzazione emergente, se per quest'ultima si intende l'insieme delle capacità di lettura e di scrittura che un bambino acquisisce in età prescolare, ossia tra i 2 e i 5 anni.

La recente rilevazione del 2023 dell'OCSE *"Education at a Glance 2024* - "Uno sguardo sull'istruzione 2024" ha messo in luce che in Italia:

> […] il 95 % di tutti i bambini è iscritto a percorsi educativi per la prima infanzia un anno prima dell'inizio del ciclo di istruzione primaria. In generale, l'iscrizione dei bambini più piccoli a percorsi educativi per la prima infanzia è meno comune. In Italia, come nella maggior parte degli altri Paesi dell'OCSE, è poco probabile che i bambini di età compresa tra 0 e 2 anni le cui famiglie si collocano nella fascia di reddito più bassa frequentino strutture per l'infanzia rispetto ai bambini che vivono in famiglie appartenenti alla fascia di reddito più alta (il 20 % rispetto al 49%, una differenza più marcata rispetto alla media dei Paesi dell'OCSE) (OECD, 2024).

Quindi, nonostante i notevoli progressi compiuti ne corso degli ultimi anni, i Paesi membri e l'OCSE devono continuare ad impegnarsi per rafforzare il legame tra le esigenze politiche e i migliori dati disponibili e comparabili a livello internazionale. Per queste ragioni, in riferimento all'ECEC, è di primaria importanza richiamare in questa sede alcuni concetti base in esso presenti in relazione allo sviluppo e all'evoluzione dell'essere umano in questo iniziale e importante periodo dell'esistenza umana.

Si ritiene utile attingere alla fonte documentale dei numerosi *report* elaborati dalla Rete Europea di informazione sull'istruzione denominata *Eurydice,* le cui informazioni nazionali sono una risorsa completa fornita dalla rete su iniziativa della Commissione Europea. Documenti che costituiscono una fonte preziosa di ricerca, in quanto offrono descrizioni e analisi dettagliate dei sistemi e delle politiche educative nazionali in tutta Europa, tra cui l'organizzazione, la *governance* e il finanziamento dei sistemi educativi nazionali, nonché le descrizioni dei livelli di istruzione, della demografia di insegnanti e studenti e delle recenti riforme.

Il report Eurydice del 2014, inerente alle politiche e pratiche europee, conferma quanto sia fondamentale offrire a tutti i bambini e alle bambine un solido inizio nella vita attraverso un'educazione e una cura della prima infanzia. Obiettivo possibile e raggiungibile solo se vengono tenuti presenti i seguenti ambiti dell'ECEC sui quali i decisori politici possono avere un'influenza diretta:

a. garanzia di accesso nei servizi educativi;

b. finanziamenti per l'accesso e la qualità;

c. governance per il coordinamento delle politiche;

d. monitoraggio e valutazione per l'accreditamento e la qualità;

e. professionisti della cura con adeguata formazione universitaria e continua;

f. linee guida educativa con i contenuti di apprendimento e supporto mirato.

Fonte: Eurydice – Sintesi delle politiche educative: educazione e cura della prima infanzia, 2014

Come si evince dalla sintesi in immagine, se le politiche educative svolgono una azione partecipata di *governance* all'interno degli ambiti ECEC i vantaggi per tutti i bambini sono numerosi in relazione a quattro ambiti in particolare:

1. Ambienti sicuri e stimolanti.

2. Professionisti preparati, colti e incoraggianti.

3. Opportunità di interazione verbale e sociale intensiva.

4. Esperienza adeguata a promuovere lo sviluppo cognitivo e fisico dei bambini.

Gli esiti presentati nel rapporto Eurydice 2014 sono molto interessanti per questo studio, in quanto viene affrontato uno dei temi chiavi oggetto della ricerca: il ruolo della *governance* nei termini di responsabilità operativa. La domanda che accompagna l'analisi Eurydice è la seguente: quali autorità di livello centrale sono responsabili per lo sviluppo e il coordinamento delle politiche relative alla cura e all'educazione dei bambini piccoli?

Da una sintesi analitica del *report* condotta da un gruppo di lavoro *Eurydice* della comunità europea, emerge che i diversi approcci rispetto all'accesso e alla qualità nei 38 paesi europei esaminati, si riflettono nel concetto generale dei sistemi

ECEC. In particolare, si afferma che i Paesi che hanno servizi separati per i bambini più piccoli e più grandi tendono a adottare misure diverse a seconda del tipo di servizio e dell'età dei bambini. Invece i paesi che hanno servizi integrati che offrono i servizi di educazione e cura della prima infanzia a bambini di tutte le età tendono a seguire un approccio più uniforme, tanto per l'accesso ai servizi quanto per la qualità. Tuttavia, anche nei paesi dotati di servizi separati, detti anche 'sistemi differenziati', la distinzione tra l'ambito della 'cura' e quello dell''educazione della prima infanzia va progressivamente diminuendo, mentre sempre più paesi europei integrano le due dimensioni nelle loro politiche sull'ECEC (Motiejunaite et al., 2014)[17].

Anche il rapporto NESET (*Network for Social and Education Excellence through Targeted Actions*) del 2024, fornisce una panoramica completa dello stato di avanzamento e delle riforme a livello UE, nei diversi Stati membri, nei cinque ambiti di qualità, anche se l'attenzione principale è rivolta all'accessibilità dei servizi e alla forza lavoro (Hulpia H., Sharmahd N. et altri, *Ibidem)*. Il rapporto si basa principalmente sulle ricerche documentali e sull'analisi di fonti di dati secondari.

Come riportato nelle pubblicazioni di Eurydice del 2019 e del 2023[18] - in cui si pongono in evidenza i risultati di un lavoro di ricerca condotto confrontando i dati provenienti dal monitoraggio degli Indicatori strutturali dei dati chiave sull'ECEC - forniscono una panoramica interessante e utile circa la situazione attuale e i cambiamenti intervenuti nel corso del tempo; i risultati fanno emergere che, sebbene diversi Stati membri dell'UE abbiano attuato riforme politiche per

[17] La sintesi di *Motiejunaite* et al., riassume i principali contenuti del *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, edizione 2014, è un rapporto pubblicato da Eurydice congiuntamente con Eurostat nel giugno 2014 e sviluppato in collaborazione con il gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura della prima infanzia sotto l'egida della Commissione europea. Il rapporto di Eurydice e il rapporto del gruppo di lavoro tematico pubblicato nell'ottobre 2014 e intitolato *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care* sono stati redatti in stretta sinergia. Per le aree comuni trattate i due rapporti sono complementari e offrono al lettore una comprensione globale di questa area politica specifica.

[18] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition.https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training systemseurope-2023-early.

migliorare e riconoscere il valore dell'ECEC, il settore appare ancora piuttosto vulnerabile.

Si evidenzia il fatto che migliorare la qualità dell'ECEC è un percorso complesso, continuo e impegnativo, in cui i vari pezzi del puzzle devono integrarsi, poiché, in coerenza con il modello olistico proposto nel già citato EQF (*Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care),* non è possibile migliorare completamente un aspetto della qualità senza affrontare tutti gli altri ambiti. Ad esempio, lavorare sull'accessibilità significa anche sviluppare interventi sul personale, sui curricula ma anche sui processi di valutazione, di monitoraggio e di governance. Allo stesso modo, ciascuno di questi ambiti non può essere affrontato senza fare riferimento agli altri. Sebbene esistano buoni esempi di riforme e miglioramenti in aspetti specifici della qualità in diversi Stati membri, i cambiamenti coerenti e olistici a livello sistemico sembrano più difficili da realizzare. Una situazione che può portare a interventi frammentati in diversi ambiti della qualità, con conseguente mancanza di una riforma strutturale completa dell'ECEC di alta qualità e persino con conseguenze indesiderate.

Affrontare il tema della qualità dei servizi per l'infanzia, implica la necessità di tenere alta l'attenzione sui processi di crescita dell'individuo i quali non sono mai isolati, ma sempre, e comunque connessi, o meglio, interconnessi con i molteplici luoghi di vita che tutti gli esseri viventi abitano.

Come indicato negli studi di Richter et altri il periodo che va dallo sviluppo prenatale agli 8 anni di vita, citato come *Early Childhood Development* (ECD), è un processo integrato, influenzato da un'ampia varietà di aspetti sia di tipo individuale, che ambientale e relazionale, i quali intervengono in tempi e contesti diversi (Richter *et al.,* 2020). Tali interconnessioni, tra gli ambienti di vita delle bambine e dei bambini, sono definite dall'OMS: *Total Environment Assessment Model of Early Child Development, e* sono numerosi gli esperti che hanno discusso e contribuito con la presentazione di studi e ricerche sulla necessità di non trascurare l'aspetto relativo ai rapporti tra cultura, sviluppo della prima infanzia e

interventi precoci. Molto utile e interessante il lavoro presentato da Shonkoff, Phillips, condotto dal Comitato per l'integrazione della scienza dello sviluppo della *prima infanzia del National Research Council and Institute of Medicine - Washington, DC* (Shonkoff, Phillips, 2000), dal quale emergono dieci concetti fondamentali, di cui per necessità di sintesi e di coerenza con la ricerca attuata si segnalano i seguenti punti:

> Culture influences every aspect of human development and is reflected in beliefs and educational practices aimed at promoting healthy adaptation. Children are active participants in their own development, reflecting the intrinsic human drive to explore and master their environment. Human relationships and the effects of relationships on relationships are the building blocks of healthy development. Children's development unfolds along individual paths whose trajectories are characterized by both continuity and discontinuity, as well as a series of significant transitions. The course of development can be altered in early childhood by effective interventions that alter the balance between risk and protection, thereby shifting the odds in favor of more adaptive outcomes (Shonkoff, Phillips, ivi pp. 22-23).

Si ritengono di notevole rilevanza e importanza anche i *rapporti SEEPRO* (*Systematic Information on Early Childhood Education and care Professionalism*), in quanto si concentrano sul livello di applicazione dell'ECEC, fornendo informazioni sistematiche e comparative sull'istruzione professionale, la formazione e le condizioni di lavoro del personale ECEC in tutta Europa. In particolare, i rapporti SEEPRO 2024, trattano gli aspetti relativi ai requisiti di qualificazione, alle opportunità di sviluppo professionale, ai ruoli, le responsabilità e alle condizioni di lavoro del personale ECEC in 33 sistemi ECEC in tutta Europa.

Altra risorsa documentale importantissima sono i *National Action Plans on a Child Guarantee* - Piani di Azione Nazionali per la Garanzia Infanzia (PANGI). Tali piani mirano a favorire l'accesso gratuito a servizi ECEC di alta qualità per i bambini e le bambine in situazioni di vulnerabilità, in particolare, quelli considerati a rischio di povertà ed esclusione sociale. Ciò implica l'individuazione di specifici obiettivi da raggiungere attraverso azioni specifiche quali per esempio, la mappatura delle politiche esistenti, le attività pianificate in materia di accessibilità sia misure universali che specifiche e con obiettivi chiari.

Le fonti documentali citate, restituiscono la chiara immagine di una realtà europea in cui il sistema ECEC, in generale, sta iniziando a funzionare.

In termini di valutazione complessiva dei risultati, il report 2024 segnala che i cambiamenti avvengono a livello locale, questo implica che i singoli Paesi debbano opportunamente avviare continui e frequenti scambi tra esperti con l'attivazione di un maggior numero di discussioni a livello locale. Considerando la diversità organizzative che caratterizzano i Paesi EU, si nota anche un diverso grado di integrazione dei sistemi ECEC e, come già rilevato nel report del 2014, il sistema appare diviso in due settori per quanto riguarda l'organizzazione dei servizi educativi zerosei anni: da una parte la presenza di uno *split system* (0/3 - 3/6 anni) e dall'altra un *integrated system* (0-6 anni). Anche se nel report 2024 (Hulpia, Sharmahd, *ibidem*) si afferma che la realtà in EU è meno dicotomica, si nota infatti che nel 2019 circa la metà dei Paesi europei aveva un sistema ECEC diviso o parzialmente diviso. In un quarto degli Stati membri l'intera fascia d'età è integrata in un'unica tipologia offerta unitaria e/o sotto un'unica guida politica. Altri paesi sono considerati a metà strada/semi-integrazione, ma mostrano modelli di integrazione molto diversi.

È importante tenere presente il grado di integrazione della *governance* di sistemi ECEC, poiché questo fattore influenza ciascuno degli aspetti della qualità strutturale nell'EQF. Tra questi aspetti strutturali vi è la figura dell'educatore e

dell'insegnante dai quali, come evidenziato nel rapporto del 2020[19], spesso dipende la qualità dell'offerta ECEC poiché in stretta connessione e in larga misura dipendente dalla professionalità, dalla competenza e dall'impegno del personale che opera nel settore, ed è quindi sempre più importante che vi sia un sostegno continuo alla formazione e allo sviluppo del personale. Il rapporto propone quindi un serie di competenze chiave per gli assistenti ECEC, gli operatori di base e i responsabili ECEC. Inoltre, esamina l'ampia gamma di pratiche attualmente utilizzate per rafforzare la formazione inziale e continua del personale ECEC e che l'offerta dei servizi educativi per l'educazione e la cura per la pria infanzia migliori quando il personale è disponibile in numero sufficiente, qualificato, istruito e motivato a rimanere nella professione.

In tal senso nel rapporto si suggeriscono alcune azioni politiche ritenute fondamentali, tra queste si citano quelle che, nella presente ricerca sulle governance sono ritenute più aderenti e rispondenti in relazione ai pensieri dei bambini:

a. tutti gli attori coinvolti nell'organizzazione condividono la responsabilità di sostenere l'attrattività del settore e lo sviluppo professionale, tra questi rientrano decisori nazionali e locali, responsabili delle governance educative, sindacati, parti sociali e istituti di istruzione e formazione;

b. avviare attività di *advocacy/policy* per promuovere il valore educativo e inclusivo, i benefici e l'impatto di una buona qualità per i bambini, le famiglie e la società;

c. il miglioramento delle opportunità di sviluppo professionale e delle prospettive di carriera, degli stipendi e delle condizioni di lavoro del personale ECEC;

[19] European commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020). ET2020 Working group Early Childhood Education and Care Final report. Luxembourg: © European Union, 2021. ISBN 978-92-76-25374-7 doi: 10.2766/857178.

d. stabilire e utilizzare un insieme comune di competenze base per il personale può aiutare a gestire le aspettative e a fornire maggiore chiarezza sulle competenze e le capacità del personale;

e. sviluppare strategie nazionali /locali di contesto per migliorare il lavoro di gruppo e per orientare i contenuti dei programmi di istruzione e formazione iniziale e di sviluppo professionale continuo attraverso il coaching il supporto tra pari e la partecipazione del personale ai programmi di formazione continua.

Alla luce di quanto affermato, il sistema ECEC della contemporaneità, richiede una formazione puntuale di operatori capaci di porsi in relazione co-costruita con i cittadini della generazione Alpha2, composta da bambine e bambini capaci d'interagire in modo attivo con l'ambiente in cui vivono; operatori e insegnanti che in modo professionalmente adeguato e motivato sappiano essere "visionari costruttori" di quella originale relazione adulto-bambino capace di cura e dialogo sia negli spazi aperti e chiusi a loro riservati (asili nido , scuole dell'infanzia, centri infanzia, ludoteche, spazi gioco) che nel quotidiano e narrato sistema di vita che i bambini e le bambine e le loro famiglie vivono.

2.2 La redditività di un investimento sull'infanzia

Dall'analisi appena condotta sul macrotema delle *governance* educative a livello europeo che si focalizzano sull'*Early Childood Education and Care*, emerge e si conferma chiaramente che il concetto di *governance* si costruisce sulle basi teoriche di un approccio sistemico che si conferma una metodologia e una strategia efficace per il raggiungimento di obiettivi e finalità da parte delle politiche. Queste ultime riguardano non solo gli enti locali (EE.LL.), ma anche, e forse soprattutto, tutti i soggetti istituzionali e no, che a diverso titolo entrano in rapporto e relazione con quelle stesse azioni di *policies* contribuendo a definirne il profilo e l'applicazione pratica.

La *governance,* afferma Zunino, segna un punto elevato delle azioni politiche perché è proprio l'approccio sistemico che consente ai diversi attori di mettere in campo le proprie competenze, le proprie risorse finanziarie e umane, senza assumere il particolare punto di vista come universale, ma individuando nel processo di contrattazione, negoziazione e interazione un percorso in cui la complessità, il dinamismo e l'interattività dei gruppi coinvolti diventano le componenti utili al conseguimento di risultati e benessere per tutti e tutte (Zunino, 2023). In questo discorso che si potrebbe definire ecologico - sistemico, si inserisce il Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR), in virtù del suo forte collegamento al tema della governance nonché in relazione ai finanziamenti e agli investimenti che lo sostengono per la realizzazione delle misure previste dallo stesso.

Per introdurre il senso e il significato del PNRR, è necessario fare riferimento a due documenti: la Comunicazione della Commissione Europa 2020 (CE, 2020) e il *Recovery and Resilience Facility* (RRF) del 2021[20] i quali prevedono e definiscono un sostegno finanziario agli Stati membri per raggiungere traguardi e obiettivi programmati a livello nazionale per la ripresa e la resilienza.

La Commissione europea ha definito le priorità dei piani nazionali: essi dovranno, da un lato, rispecchiare le sfide specifiche che ciascun Paese si trova ad affrontare nel rispetto delle Raccomandazioni specifiche per Paese, dall'altro dovranno essere allineati alle priorità politiche dell'UE. Nelle Linee guida per la redazione dei piani nazionali, pubblicate dalla stessa Commissione nel gennaio del 2021, si ribadisce che durante e soprattutto dopo la Pandemia gli interventi si devono basare su *sei pilastri* e *sette iniziative faro* di riferimento per l'Europa.

I *pilastri* definiscono le sei tipologie che potranno essere selezionate per la ripresa e la resilienza in ogni Stato:

1. Transizione verde;
2. Transizione digitale;

[20] Gli Stati membri utilizzano i fondi forniti dal *Recovery and Resilience Facility* per attuare riforme e investimenti ambiziosi, volti a rendere le proprie economie e società più sostenibili, resilienti e preparate per le transizioni verde e digitale.

3. Crescita intelligente, sostenibile e inclusiva che comprenda coesione economica, occupazione, produttività, competitività, ricerca, sviluppo e innovazione nonché un mercato interno ben funzionante.
4. Coesione sociale e territoriale;
5. Salute e resilienza economica, sociale e istituzionale;
6. Politiche per la nuova generazione.

Le *iniziative faro* sono invece volte a realizzare i seguenti sette obiettivi:

1. Unione dell'innovazione per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione.
2. *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
3. Agenda europea del digitale per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
4. Europa efficiente sotto il profilo delle risorse per contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse, favorire il passaggio a un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzare il nostro settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica.
5. Politica industriale per l'era della globalizzazione onde migliorare il clima imprenditoriale, specialmente per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale.
6. Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.
7. Piattaforma europea contro la povertà per garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che i benefici della crescita e i posti di lavoro siano

equamente distribuiti e che le persone vittime di povertà ed esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose e partecipare attivamente alla società.

Nell'ambito del presente studio, ci si concentra soprattutto sul *pilastro numero sei* che include l'istruzione, la formazione professionale, l'educazione e la cura della prima infanzia, nonché il sostegno all'occupazione giovanile e la creazione di posti di lavoro. Ai fini di questo lavoro, è utile svolgere una sintetica analisi sullo sviluppo e l'attuazione di questa misura nell'ambito degli investimenti del PNRR italiano.

Attingendo alla fonte aggiornata del MEF (Ministero Economia e Finanze) si evince la seguente suddivisione per quanto attiene le seguenti iniziative faro del Pilastro 6: Misure per l'infanzia e l'adolescenza:

Enti locali	Scuole	altri
Potenziamento infrastrutture sport a scuola.	Scuola 4.0: scuole innovative, nuove aule e laboratori.	Povertà educativa nel Mezzogiorno.
Sostituzione di edifici scolastici e riqualificazione energetica.	Nuove competenze e nuovi linguaggi.	Scuola connessa.
Piano estensione tempo pieno e mense.	Riduzione divari territoriali nella scuola secondaria di II grado.	Orientamento attivo transizione scuola-università.
Messa in sicurezza e riqualificazione Edilizia scolastica.		Didattica digitale integrata e formazione su transizione digitale.
Piano asili nido e scuole dell'infanzia e servizi educativi e di cura.		
Capacità genitoriali e prevenire vulnerabilità di famiglie e bambini.		

Fonte: MEF - Ragioneria Generale dello Stato[21].

[21] Martino E.M. *(2024) La programmazione e l'attuazione del PNRR nella prospettiva dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.* Intervento al Convegno: Festival dello Sviluppo sostenibile. Il PNRR e le politiche locali per l'infanzia. L'Agenda 2030 e gli Obiettivi centrali per la promozione del benessere e l'adolescenza nella governance locale sostenibile dei minorenni nelle politiche

L'analisi dei dati ReGis[22] aggiornati al 2024, rendono evidente le quote relative agli impegni di spesa attesi e quelli realizzati, l'analisi qualitativa del documento in riferimento ai Pilastri e alle iniziative fato previste dal Piano e in particolare della Misura 6, mette in luce la *ratio* che accompagna gli investimenti a livello nazionale per comprendere la quale si assume una prospettiva di ricerca che pone le seguenti domande:

a. La misura 6 è opportunamente attuata rispetto alle previsioni di spesa per quanto attiene il Piano asili nido e scuole dell'infanzia e servizi educativi e di cura da attuarti a livello di Ente Locale?
b. Se così non è quali sono gli elementi non favorenti la loro attuazione?
c. Dare priorità di intervento a una misura piuttosto che ad un'altra, è solo una questione economica oppure è una scelta di tipo culturale e sociale?

Per facilitare il ragionamento appare utile, come anticipato, attingere informazioni dai dati del ReGis[23]che fotografano, in maniera abbastanza puntuale, lo stato dell'arte degli investimenti.

A tal fine si analizzano i dati presentati nel grafico numero 5 in cui sono elencate le prime 20 misure classificate in relazione alla spesa effettuata corrispondente agli investimenti effettivamente realizzati e i dati presenti nel grafico numero 6 che indicano, invece, le misure classificate in relazione al grave ritardo di spesa, riferendosi quindi agli investimenti previsti e non realizzati. Come si può notare nel grafico n.5, le spese effettuate in rapporto alle previsioni vanno a vantaggio delle voci: Ecobonus e Sismabonus, Credito di imposta beni strumentali 4.0, Alta Velocità (nel nord del Paese), etc. … La misura relativa al *Piano asili nido e scuole infanzia* si colloca al quattordicesimo posto come spese effettuate, ma all'ultimo

---

comunali: come monitorarli? *https://2024.festivalsviluppososteniBile.it/cal/335/il-pnrr-e-le-politiche-per-linfanzia-e-ladolescenza-nella-governance-centrale-e-locale*

[22] ReGiS, è sviluppato dalla Ragioneria Generale dello Stato – come previsto dalla Legge di Bilancio 2021 e dal DPCM 15 settembre 2021 – rappresenta la modalità unica attraverso cui le Amministrazioni centrali e territoriali, gli uffici e le strutture coinvolte nell'attuazione possono adempiere agli obblighi di monitoraggio, rendicontazione e controllo delle misure e dei progetti finanziati dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

[23]Fonte: elaborazioni Centro Studi Confindustria sui dati ReGise ItaliaDomani aggiornati al 13.12.2024. https://www.confindustria.it/pubblicazioni/lo-stato-di-avanzamento-del-pnrr-misura-per-misura/

posto rispetto al rapporto tra ciò che è stato previsto e pianificato e ciò che è stato realizzato.

Grafico 5

Prime 20 misure per spesa effettuata

(Valori in milioni di euro)

Misure	Spese effettuate (31.10.2024)	Spese pianificate (2020-24)	Rapporto eff./pianif. (20-24, %)	Alert	Spese pianificate (2020-26)
Ecobonus e Sismabonus	13.950	13.950	100%		13.950
Credito d'imposta beni strumentali 4.0	8.868	8.868	100%		8.868
Alta Velocità (Brescia-Padova)	3.046	2.861	106%		4.470
Alta Velocità (Liguria-Alpi)	2.432	2.503	97%		4.260
Credito d'imposta per R&D&I	2.008	2.008	100%		2.008
Credito d'imposta (immat. non 4.0)	1.914	1.914	100%		1.914
Nodi ferroviari, colleg. nazionali	1.138	1.258	90%		2.970
Scuola 4.0 - scuole innovative, aule e lab.	1.122	501	224%		2.100
Riqualificazione edilizia scolastica	1.066	1.705	63%	!	4.399
Rafforzamento smart grid	1.058	581	182%		3.610
Piano Italia a 1 Gbps	1.045	1.979	53%	!	3.519
Assunzioni Ufficio di processo	979	1.387	71%	!	2.268
Progetti ricerca di Rilevante Inter. Naz. (PRIN)	852	843	101%		1.800
Piano asili nido e scuole infanzia	817	1.706	48%	⊗	3.245
Alta Velocità (Napoli - Bari)	651	573	114%		1.254
Sviluppo trasporto rapido di massa	601	1.116	54%	!	3.600
Rifinanziamento Fondo 394/81 - SIMEST	588	1.069	55%	!	1.200
Ammod. ospedali (Digitalizzazione)	570	557	102%		2.863
Elettrificazione e resilienza ferrovie nel Sud	542	639	85%		2.400
Borse di studio per l'università	519	520	100%		808
Totale (escluso Altre misure)	**43.768**	**46.537**	**94%**		**71.507**
Altre misure	14.836	41.078	36%	⊗	122.909
Totale	**58.604**	**87.615**	**67%**	!	**194.416**

Note: Alert è un indice di avanzamento di spesa. In base alla quota di spesa effettuata e l'importo pianificato entro il 2024, assume valore: verde se tra 75-100%; giallo se tra 50-75%; rosso se tra 25-50%; "!" e "!!!" se tra 0-25%; se l'importo è superiore a 500 milioni c'è un ulteriore segnale di avviso. Le misure sono ordinate per spesa effettuata in modo decrescente.

Fonte: elaborazioni Centro Studi Confindustria su dati REGIS, PNRR e ItaliaDomani (agg. 31.10.2024).

Stando a questi dati, si potrebbe affermare che gli elementi fondanti di una ripresa e di una resilienza si basino soprattutto su indicatori previsti nell'ormai lontano 2010 dalla Commissione Europea che definiva le tre priorità strategiche imprescindibili per garantire il successo dell'Europa del 2020: crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, che oggi rivediamo in questi dati; ma, già allora come oggi, il percorso "del successo" tanto agognato non tiene conto di un'attenzione , ulteriormente segnalata nella Raccomandazione Europea del 2013[24], in cui si afferma che bisogna investire nell'infanzia per spezzare il cicolo vizioso dello svantaggio sociale. A conferma di ciò, il grafico numero 6, conferma un grave ritardo per quanto attiene gli investimenti relativi a questa misura e non solo.

[24] Raccomandazione della commissione del 20 febbraio 2013 Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)

Infatti, secondo il parere di chi scrive, tutte le misure correlate al mondo dell'infanzia presentano dei valori in grave carenza di investimenti: rigenerazione urbana, ricerca e partenariati, abbandono scolastico, trasporti pubblici. Questi ultimi si connotano come spazi, collaborazioni, servizi e ricerche fondamentali per la valorizzazione e l'inclusione sociale dell'infanzia in un mondo complesso come quello della contemporaneità.

Grafico 6

Misure del PNRR con grave ritardo di spesa

(Valori in milioni di euro)

Misure	Spese effettuate (31.10.2024)	Spese pianificate (2020-24)	Rapporto eff./pianif. (20-24, %)	Alert	Spese pianificate (2020-26)
Piano per asili nido e scuole dell'infanzia	817	1.706	48%	⊗	3.245
Investimenti in progetti di rigenerazione urbana	451	953	47%	⊗	2.000
Partenariati estesi a università, centri di ricerca, ecc.	381	811	47%	⊗	1.610
Riduzione divari scolastici e abbandono scolastico	249	587	42%	⊗	1.500
Potenz. Parco autobus regionale per trasporto pubbl.	228	881	26%	⊗	2.415
Fondo per sistema integrato di infrastrutture di R&I	228	500	46%	⊗	1.578
Costruzione di nuove scuole	192	624	31%	⊗	1.006
Parco Agrisolare	147	556	26%	⊗	2.350
ALMPs e formazione professionale	182	2.595	7%	!!!	5.454
Piani urbani integrati - progetti generali	91	600	15%	!!!	900
Dottorati innovativi	42	510	8%	!!!	510
Tecnologie a zero emissioni nette	0	2.000	0%	!!!	2.000
Catene di approvvigionamento strategiche	0	500	0%	!!!	500
Contratti di filiera agricoltura	0	1.960	0%	!!!	2.000
Sviluppo del biometano	0	500	0%	!!!	1.923
Industria delle batterie	0	500	0%	!!!	500
Capacità produttiva delle rinnovabili	0	500	0%	!!!	500
Totale	**3.007**	**16.284**	**18%**	!!!	**29.991**

Note: Alert è un indice di avanzamento di spesa. In base alla quota di spesa effettuata e l'importo pianificato entro il 2024, assume valore: verde se tra 75-100%; giallo se tra 50-75%; rosso se tra 25-50%; "!" e "!!!" se tra 0-25%; se l'importo è superiore a 500 milioni c'è un ulteriore segnale di avviso. Le misure sono ordinate per valore di "alert" e spesa effettuata.

Fonte: elaborazioni Centro Studi Confindustria su dati REGIS, PNRR e ItaliaDomani (agg. 31.10.2024).

Se da un lato si può affermare che il PNRR ha valorizzato e incrementato i piani rivolti alle strutture che accolgono il mondo dell'infanzia, dall'altro, proprio nell'ottica di governance, non risulta avere investito sul piano della qualità e della partecipazione degli attori primi, ossia i bambini e le bambine.

In conclusione, sembrerebbero esserci timide riprese e resilienze, ma il PNRR italiano ancora non ha raggiunto gli obiettivi europei previsti sull'Investimento 1.1, un Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia, un investimento per la fascia 0-6 anni che mira ad aumentare l'offerta di strutture per l'infanzia mediante la costruzione, la riqualificazione e la messa in sicurezza di asili nido e scuole dell'infanzia, al fine di garantire un incremento dell'offerta educativa e delle fasce orarie disponibili per la fascia di età 0-6 anni, migliorando in tal modo la qualità dell'insegnamento. Una

misura che si spera incoraggi la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e sostenga i prestatori di assistenza nel conciliare vita familiare e vita professionale (CUE, 2025).

I dati confermano che l'investimento sull'infanzia è, ancora oggi, intenzionale ma scarsamente realizzato in termini di attribuzione di risorse, è altresì evidente la difficoltà dei Comuni di entrare in una prospettiva di *governance* multilivello, elemento problematico di grande criticità in quanto denota una grande fragilità a livello di infrastrutture. Questo aspetto verrà reso evidente nel caso studio presentato nel terzo capitolo. Non emerge, quindi, un chiaro e visionario investimento culturale a sostegno della valenza dei servizi alla prima infanzia, in particolare su due aspetti ancora molto critici: l'adesione e l'iscrizione dei bambini ai servizi della prima infanzia da parte delle famiglie, e la partecipazione dei bambini alle decisioni per le cose che li riguardano nella prospettiva di un'*educazione in senso stretto* così come definita dal già citato Massa: un'educazione in cui è possibile pensare ai più piccoli in modo *progettuale,* considerandoli appunto attori nelle azioni previste; *metodologico,* un metodo pragmatico e intenzionale; *strutturale*, con le strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione e da come si è esposti ad essi nonché dal rapporto sia qualitativo che quantitativo con esse. Perché questo sia possibile sono necessari investimenti che, nel rispetto della normativa vigente, sia italiana (Legge 107/2015 - D.Lg. 65/2017) che europea (*Quality framework* 2016), non trascurino gli assunti pedagogici insiti nel piano infanzia PNRR, ossia da una parte avere un'idea di bambino competente e considerato portatore di diritti ma anche co-creatore di conoscenze, dall'altra un'idea di educatore e di insegnante incoraggiante colto che non solo sostiene le esperienze di apprendimento ma incoraggia iniziative spontanee e li coinvolge nei processi decisionali.

2.3 *P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*

I dati appena discussi nel precedente paragrafo forse non incoraggiano, ma fanno ben sperare le iniziative di governance nella prospettiva multilivello, presenti e attive sia nel territorio italiano che in molti Paesi Europei. Tra queste iniziative si annoverano diversi progetti di intervento, di collaborazione e di ricerca tra i diversi organi centrali dello Stato quali sono i Ministeri, i contesti istituzionali quali i Servizi Sanitari e Sociali degli EE.LL., le Cooperative sociali, le Associazioni, del terzo settore privato, le Fondazioni degli enti privati. In Italia sono diverse le iniziative di questo tipo che coinvolgono numerosi soggetti istituzionali e no, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita di bambini e adulti[25].

In questo contesto si sceglie di presentare un significativo e decennale Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione denominato P.I.P.P.I. (LabRIEF, 2013). Un programma realizzato da LabRIEF - Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, i Servizi Sociali e di protezione e tutela minori del terzo settore come le cooperative sociali del privato sociale, ma anche con le scuole e con le Asl. Una governance plurale composta dai soggetti aderenti e partecipanti alla sperimentazione, impegnata a raggiungere i livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS) che nascono nell'ambito della riforma del titolo V della Costituzione del 2001 poi aggiornati nel 2021-2023 con il Piano sociale nazionale per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà[26].

---

[25] Cfr. Salmieri, L. (Ed.). (2023). *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà*. Roma: Officine di Layout. ISBN 978-88-946538-1-6

[26] I LEPS in ambito sociale sono i seguenti: servizi sociali; pronto intervento sociale; valutazione multidimensionale e progetto individualizzato; supervisione personale servizi sociali; dimissioni protette; prevenzione allontanamento familiare; sostegno monetario al reddito; presa in carico sociale / lavorativa; servizi per la residenza fittizia; progetti dopo di noi e vita indipendente; indennità di accompagnamento; servizi per la non autosufficienza. https://www.welforum.it/il-punto/un-paese-in-attesa-dei-leps/la-prevenzione-dellallontanamento-familiare-p-i-p-p-i/

Per comprendere fino in fondo la forza e il grado di partecipazione a questo progetto, è utile chiarire che P.I.P.P.I.:

> […] persegue infatti la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie negligenti al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare d'origine, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in famiglie negligenti, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni. L'obiettivo primario è dunque quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo (LabRIEF, 2013, p.4).

L'alto numero degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) coinvolti nel progetto, è una chiara dimostrazione che, nella sua attuazione concreta, l'impianto progettuale attrae numerosi interlocutori intorno al mondo dell'infanzia e le sue famiglie. Come si evince dalla lettura del report di valutazione dell'undicesima implementazione del progetto (Santello F. & altri, 2025), emerge un'elevata adesione da parte delle Regioni, sono infatti 601 gli ATS presenti equamente distribuiti in 21 regioni italiane dal Nord al Sud del Paese e viceversa finanziati sia con i fondi PNRR che con i fondi FNPS[27]. Gli esiti di questo programma che ha partire dal 2011 ad oggi è stato di volta in volta implementato e finanziato, fotografano una realtà sociale in continua evoluzione. In tal senso le azioni del

[27] l Fondo Nazionale per le Politiche Sociali, istituito dalla Legge 449/1997 (art. 59 c. 44) e poi ridefinito dalla Legge 328/2000 (art. 20), è la principale fonte di finanziamento statale della rete ordinaria di interventi e servizi sociali. Nel FNPS confluiscono i fondi settoriali preesistenti in ambito sociale (tossicodipendenza, disabilità, infanzia e adolescenza, immigrazione, ecc.), a cui si aggiunge uno stanziamento appositamente predisposto dalla stessa Legge 328; esso si configura quindi come uno strumento unitario attraverso il quale lo Stato partecipa, insieme alle Regioni e soprattutto ai Comuni, al finanziamento delle politiche sociali sul territorio, in un'ottica di integrazione e unitarietà degli interventi, come previsto dalla Legge 328/2000. Per il 2024, le risorse riservate ai quindici comuni sono pari a circa 26,183 milioni di euro (fonte: Camera dei deputati.it)

progetto vanno valutate con un report da considerarsi intermedio in quanto P.I.P.P.I. vedrà il suo completamento nel primo semestre del 2026. Interessante sottolineare che le azioni implementate nel corso degli anni hanno coinvolto un numero sempre maggiore di famiglie. Come si legge nel Report 2025:

> Il primo dato da osservare con questa lente riguarda il numero delle 4178 famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. 11. Da P.I.P.P.I. 6 a P.I.P.P.I.10 le famiglie coinvolte in ogni implementazione erano mediamente 650: l'implementazione di P.I.P.P.I. 11 ne vede un numero pari a circa 650 moltiplicato 7 volte (Santello F. & altri, 2025, p. 136).

Un dato che segnala la necessità di rispondere a un bisogno di accoglienza e di ascolto dei cittadini e delle cittadine; un risultato di efficacia chiaramente espresso nei risultati riportati nell'ultimo rapporto dal quale si evince che sono diminuiti, per esempio, i fattori di rischio.

La ricerca è condotta in base al modello multimensionale triangolare denominato: "Il mondo del Bambino" e pone l'attenzione sulle seguenti dimensioni: i bisogni di sviluppo del bambino; le risposte dei genitori nella soddisfazione di tali bisogni; i fattori familiari e ambientali; dopo gli interventi P.I.P.P.I. gli esiti in riferimento a queste dimensioni sono i seguenti.

> Tenendo in considerazione le differenze esistenti nei livelli di partenza fra alcune sottodimensioni, si osserva come le variazioni più elevate si registrino per le sottodimensioni con livello di criticità superiore a T0: in particolare Emozioni, pensieri, comunicazione e comportamenti sul lato Bambino, e Guida, regole e valori e Autorealizzazione delle figure genitoriali sul lato Famiglia. Esiti particolarmente soddisfacenti anche per il miglioramento sulla dimensione ambientale di Lavoro e condizione economica e Rapporto con la scuola. Quest'ultima sottodimensione, insieme con Gioco e tempo libero sul lato

> Bambino, si dimostra essere un'area d'intervento particolarmente favorevole in entrambi i tempi di rilevazione, raggiungendo un punteggio medio finale di quasi 4 punti ("leggero punto di forza") a T2 (Ivi, p. 53).

Ciò significa che le azioni congiunte, multilivello producono significativi risultati se si lavoro in sinergia e soprattutto se si dà continuità ai processi di intervento; infatti, le traiettorie di sviluppo indicate nel report 2025 sottolineano alcuni aspetti importanti qui sinteticamente indicati: consolidamento di P.I.P.P.I. come L.E.P.S.; incrementare e proseguire con la ricerca collaborativa come opportunità per realizzare innovazione nei sistemi organizzativi e nelle politiche locali; valorizzare il portato delle famiglie a livello territoriale non solo rispetto alla loro esperienza singolare, ma anche attraverso la loro capacità di lettura dei sistemi di accompagnamento di cui sono parte.

In conclusione, si conferma che il coinvolgimento delle famiglie nei percorsi di ricerca costituisce un aspetto importante dell'approccio partecipativo attivato dal programma in quanto contribuisce alla loro piena cittadinanza nella comunità loca (Ivi, p.82).

2.4 PANGI - Piano Di Azione Nazionale per l'attuazione della Child Guarantee

Tra le misure attuate per la valorizzazione della centralità dell'infanzia, si dedica particolare attenzione al Piano d'Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI).

Il PANGI si concretizza in Italia nel 2022 in seguito alla Raccomandazione europea del 14 giugno 2021, che istituisce la *Child Guarantee;* si tratta di un atto ricco di proposte e di esercizi di responsabilità dell'UE verso i diritti delle bambine, dei bambini e degli adolescenti in cui chiaramente si afferma che i diritti dei minorenni sono diritti umani. Da queste premesse, nasce il *Quinto Piano nazionale*

di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023[28] promosso dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Gli aspetti cardine di questo piano o misura d'azione sono riassumibili in tre parole: *Educazione, Equità*, *Empowerment*.

a) Educazione formale e non formale, come strumento essenziale per garantire il benessere, psicologico e fisico, e lo sviluppo, sin dalla nascita, in sinergia fra pubblico e privato.

b) Equità come principio per contrastare la povertà assoluta, favorire l'inclusione sociale e garantire pari accesso alla tecnologia; come strategia per coinvolgere, sviluppare e tutelare giovani cittadini consapevoli e attivi.

c) *Empowerment* per la gestione dei sistemi sociosanitari rispetto alle condizioni di vulnerabilità e per la programmazione e la valutazione delle politiche pubbliche di settore.

Gli interventi previsti dal PANGI sono un riferimento ineludibile per la presente ricerca, in quanto costituiscono una risorsa significativa per la diffusione e la sensibilizzazione ai diritti dell'infanzia a partire da un approccio di prossimità.

Sono diversi gli studi che si sono soffermati sul valore e l'efficacia di tale approccio, ritenendo che il tema della prossimità abbia assunto, nelle sue varie declinazioni e forme - la prossimità tra le persone, nelle organizzazioni, nei sistemi territoriali (paesi, quartieri, città) - assumendo sempre maggiore interesse a partire dall'emergenza sanitaria che ha generato il *lockdown.* Una modalità di incontro, di scambio e di conoscenza che è andata sempre più consolidandosi nel corso del tempo arrivando a delinearsi come un approccio di pratiche di prossimità (Bongiovanni, Androlini, 2023). Trattandosi di un fenomeno emergente gli autori elaborano una possibile e provvisoria definizione del fenomeno, il quale, per le sue specifiche caratteristiche, può essere spiegato nel seguente modo:

[28] Dipartimento per le politiche della famiglia. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. 5 piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment*. Firenze: Istituto degli Innocenti. ISBN 978-88-6374-053-0

> […] propensione e capacità, da parte di persone che appartengono ad una comunità definita territorialmente o su altre basi, di agire collettivamente per obiettivi condivisi di benessere - sia rispondendo a bisogni più o meno fondamentali, sia ad aspirazioni di miglioramento della qualità della vita - con forme di attivazione che comprendono l'impegno in prima persona e che dunque non si identificano nella sola advocacy presso le istituzioni; e che, così facendo, costruiscono e sviluppano un capitale di relazioni che diventa presupposto per azioni ulteriori (*Ivi,* p.109).

Per gli autori non si tratta di un approccio in cui la componente 'oblativa e solidaristica' sia costitutiva, bensì di un approccio costituito da una particolare forma di reciprocità in cui non è chiaro, in moltissimi casi, "*chi dà e chi riceve*" poiché, spesso, tutti danno e tutti ricevono.

Un altro elemento che essi pongono in luce, di grande interesse per il ricercatore, è il fatto che la vicinanza fisica, prossemica non è condizione sufficiente per parlare di prossimità. La premessa per tale costrutto è data dal fatto che gli interventi di un soggetto pubblico (per esempio gli EE.LL) o privato (Terzo Settore), non sempre stimolano l'attivazione diretta delle persone soprattutto se le azioni sono guidate da un approccio burocratico e distaccato. Infatti, si può parlare di *welfare di prossimità* solo se, tra gli attori coinvolti, si riconosce la fondatezza dell'intenzionalità al benessere proprio e delle altre persone con le quali ci si relaziona entro dinamiche di prossimità.

In questa prospettiva di prossimità anche i soggetti che esprimono il bisogno in qualità di destinatari o beneficiari di un servizio (bambini, famiglie, etc.), possono essere e/o diventare essi stessi co-protagonisti e dare un contributo per trovare e dare risposte ai loro stessi bisogni. Nell'ambito delle policies di governance multilivello che coinvolgono numerosi attori, ciò significa - per estensione - permettere anche ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, di

partecipare attivamente nella consapevolezza dei propri diritti di accesso ai servizi chiave per poterli rivendicare e poterne godere appieno.

Il PANGI individua i seguenti tre livelli di azione per raggiungere l'obiettivo di favorire l'accesso universale ai servizi abbattendo le barriere soprattutto per le persone e i gruppi più vulnerabili:

1. sensibilizzazione e informazione sui contesti istituzionali.
2. Sensibilizzazione e informazione degli attori chiave (operatori e operatrici dei servizi amministrativi, sociosanitari territoriali, scolastici, terzo settore, ecc.).
3. Sensibilizzazione, informazione e coinvolgimento dei minorenni e delle loro famiglie, a partire da coloro che sono più vulnerabili.

I livelli di intervento esplicitano molto chiaramente 'identità di questo documento che si caratterizza per la sua dichiarata attenzione al tema del rispetto verso i singoli e i gruppi, ritenuti tutte e tutti egualmente portatori di dignità e valore, nella convinzione che la condizione di fragilità non può mettere in discussione l'identità autonoma e responsabile dei singoli e/o delle comunità di appartenenza (UNESCO, 2013). Si può quindi affermare che il PANGI documento ispirato da un approccio ecologico alle politiche sociali, è coerente e in sintonia con un approccio di prossimità.

In conclusione, si desidera sottolineare un ulteriore elemento di questo Piano: il fenomeno della vulnerabilità umana collegato al tema della prossimità. Quest'ultima è spesso generata da azioni sociali squalificanti, da misure non sempre inclusive e talvolta incapaci di ascoltare e tutelare le persone; in virtù di tali ragioni, PANGI sembra essere una misura pensata e progettata per riconosce la necessità delle azioni di sensibilizzazione guidate da un approccio di prossimità. Certo il tema della vulnerabilità non può essere in questa sede sufficientemente approfondito, ma si ritiene utile sostare su questo argomento per riflettere, in modo circolare, su cosa si intende per vulnerabilità. Può essere definita come una condizione o possibilità di essere colpiti, danneggiati o feriti - sia fisicamente che

emotivamente - oppure come un sistema o un'entità più esposta a minacce e/o attacchi, ciò significa che la si può intendere da un lato come una debolezza o una precarietà che rende un individuo fragile e indifeso, dall'altra può essere intesa come fonte di crescita e connessione autentica attraverso l'accettazione dei propri limiti e delle emozioni. Parafrasando il pensiero di Biasin, è proprio il tema della vulnerabilità che mette in evidenza la necessità di riflettere sui meccanismi e sulle forme del vivere sociale e civile, poiché essa è spesso la cartina tornasole delle questioni legate alla solidarietà, alla cittadinanza, all'uguaglianza, all'integrazione (Biasin, 2024). Per questo appare utile rintracciare le coordinate che portano al bene comune e alle sue radici antropologiche perché, come afferma la Musaio:

> La sfida in gioco è rappresentata dal fare in modo che tale concetto non resti una pura astrazione ma si incarni nella contingenza storica, in progetti educativi e formativi, interessando dall'interno lo sviluppo della persona e la sua educazione, per contribuire alla promozione del bene di tutta la persona e di ogni persona (Musaio, 2017, p.174).

2.5 Tante guerre per tante infanzie non ascoltate

Cercare di vincere vulnerabilità attraverso l'approccio di prossimità, significa dover fare i conti con le diverse e tante infanzie che abitano il mondo. Come si evince dai dati censiti da Uppsala *Data Program: Active State Based Conflicts,* nel 2024, ci sono oltre 100 conflitti armati attivi nel mondo[29].

Mentre dai dati di agenzia *UNICEF,* si evince che nello Stato di Palestina 3,3 milioni di persone, di cui 1,7 milioni bambini**,** sono in urgente bisogno di assistenza

[29] Secondo i dati dell'Uppsala *Conflict Data Program*, nel 2025*,* il mondo conta oltre 100 conflitti armati**.** Alcuni sono internazionali, altri interni ma con implicazioni globali. Oltre a Ucraina e Gaza**,** sono attivi conflitti in Yemen, Siria, Etiopia, Somalia, Sudan, Myanmar, Afghanistan, Haiti, Repubblica Democratica del Congo, Burkina Faso, Mali, Niger e Sudan del Sud. Molti di questi conflitti sono classificati come guerre civili o insurrezioni armate, spesso alimentate da crisi economiche, violazioni dei diritti umani e disuguaglianze storiche.

umanitaria. Nella Striscia di Gaza, l'intera popolazione è in disperato bisogno d'aiuto: circa la metà, 1,1 milioni, sono bambini**.** In Ucraina **l**a vita di 3,2 milioni di bambini ucraini è sempre più a rischio**, i**ntrappolati o sfollati nel paese, in fuga o rifugiati in quelli di arrivo. Vittime di violenze e distruzioni, traumi, sfollamento e gravi perdite, sono stati privati della loro infanzia: 1 bambino su 5 ha perso un familiare o una persona cara, **c**on una sofferenza che ne sconvolge ogni aspetto dell'infanzia. in Afghanistan 22,9 milioni di persone versano in drammatico bisogno di assistenza umanitaria: di queste, 12,4 milioni sono bambini sotto i 18 anni d'età.

E ancora, *Save the Children* documenta l'esistenza di piccoli schiavi invisibili; secondo gli ultimi dati disponibili, nel 2021 49,6 milioni di persone si trovano in condizione di schiavitù moderna, 27,6 milioni costretti a lavori forzati e 22 milioni in matrimoni forzati. In circa un caso su 4 (24,8%) le vittime sono minorenni, per un totale di 12,3 milioni. Tra le vittime minorenni, la forma di schiavitù moderna più diffusa è il matrimonio forzato, fenomeno che interessa circa nove milioni di bambine, bambine e adolescenti nel mondo. I restanti 3,2 milioni di minori sono coinvolti in sfruttamento sessuale (1,6 milioni), sfruttamento lavorativo o in attività illecite (1,3 milioni) e lavori forzati imposti dallo Stato (320.000).

Tante guerre minacciano l'infanzia: la crisi climatica e ambientale, rapida e crescente che interessa il nostro Pianeta e che certo non risparmia l'Italia, *è una crisi che minaccia i diritti dei bambini*. Il cambiamento climatico, infatti, può impedire a bambine e bambini l'*accesso al cibo*, all'*acqua*, all'*assistenza sanitaria* e all'*istruzione*. E ancora nel nostro Paese ci sono bambini senza cittadinanza. *Nel nostro civile Paese ci sono bambine, bambini e adolescenti* "italiani" di fatto ma non di diritto**.** Si tratta di minori nati in Italia o arrivati nel nostro Paese da piccolissimi e che hanno sempre vissuto qui, eppure, si trovano *bloccati in un limbo di incertezze e discriminazioni* a causa di una legge datata trent'anni.

Dagli studi della *Fondazione Con i bambini* emerge che In Italia quasi 1 milione e 400 mila minori vivono in povertà assoluta e altri 2,2 milioni sono in

povertà relativa. La crisi economica ha inciso fortemente sulle condizioni di vita di bambini e ragazzi. Fino al 2005 erano gli anziani le persone più indigenti, oggi invece la povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età. La povertà economica è strettamente legata alla povertà educativa: le due si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione. La povertà educativa minorile è un fenomeno multidimensionale, frutto del contesto economico, sociale, familiare in cui vivono i minori. La povertà educativa non è solo legata alle cattive condizioni economiche, ma investe anche la dimensione emotiva e quelle della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo. È un fenomeno che, di fatto, incide sul futuro del Paese e riguarda dunque anche la dimensione più generale dello sviluppo. Ecco perché è necessario porre attenzione al tema della povertà educativa, mettere al centro il minore e promuovere il valore della comunità educante.

Il presente lavoro si sviluppa e compie in un periodo storico in cui l'Europa vive uno dei suoi periodi storici più sanguinosi degli ultimi cinquant'anni. Un triennio di ricerca, caratterizzato da due guerre alle porte dell'Europa che, ancora oggi, stanno decimando persone e distruggendo luoghi ed esseri viventi. In questa particolare condizione di studio, ci si rende conto di quanto sia paradossale argomentare e condurre ricerche sull'infanzia in un mondo in cui i bambini e le bambine sembrano non solo essere invisibili, ma numericamente decimati, resi invalidi e incapaci anche di sognare nel proprio presente così come nel proprio futuro. La strada scelta per cercare di stare in collegamento con la realtà durante tali drammatici avvenimenti, non può che essere quella della ricerca costante di consapevolezza rispetto all'esistente. Provare a comprendere le dinamiche, le differenze e le possibilità di risoluzione attraverso la conoscenza a partire dai dati di realtà per la promozione di una nuova filosofia di governo per l'infanzia.

2.6 *Una nuova filosofia di governo per l'infanzia*

C'è bisogno di riflettere e argomentare, ma soprattutto di ricercare soluzioni e dare risposte di senso alle domande inerenti al ruolo delle *governance* in relazione al benessere e alla partecipazione attiva dei cittadini più piccoli. È urgente, oggi più che mai, elaborare una nuova filosofia di governo capace di proporre, una rinnovata tensione verso l'infanzia, che tenga conto dei bambini e delle bambine non solo in quanto soggetti di diritto ma anche, e soprattutto, come co-costruttori di idee rispetto ai diritti stessi.

L'interesse crescente nei confronti delle modalità attraverso cui i decisori politici possono rispondere in maniera adeguata ai bisogni e agli interessi dell'infanzia dovrebbe orientarsi sempre più verso il concetto di "*Città Amica dei Bambini*" o, nella sua formulazione inglese adottata dalla letteratura norvegese, "Child-Friendly City" (CFC) (Wilhelmsen et al., 2023). Gli studi norvegesi evidenziano come la definizione di cosa costituisca una città dei bambini, o di cosa essa dovrebbe rappresentare, pur non essendo un tema inedito, risulti tuttora in una fase iniziale di elaborazione teorica. La teorizzazione portata avanti dagli studiosi è indicativa di una forte mancanza di consapevolezza relativa alla grande perdita del mondo adulto contemporaneo spesso sordo alle sollecitazioni e alle sfide provenienti dal mondo dell'infanzia. In virtù di tali considerazioni, si ritiene importante svolgere percorsi e ricerche che sollecitino la società adulta ad iniziare, a provare ad immaginare come sarebbero le città se venissero costruite e create pensando ai bambini più piccoli.

È proprio a partire dalla pianificazione e dalla progettazione delle opere infrastrutturali e architettoniche degli spazi urbani che si inizia a pensare in una prospettiva di CFC. per secoli tali interventi progettuali sono stati governati in modo adultocentrico, guidati soltanto o prevalentemente dalle premesse, dalle idee, dai bisogni degli adulti e delle adulte, in un continuo processo di esclusione a priori delle idee e intuizioni creative e originali dei bambini e delle bambine.

Anche gli studi di Gill riconoscono ai bambini il loro diritto alla cittadinanza piena e a una vita vissuta differentemente dal mondo degli adulti (Gill, 2021).

> Children are citizens, who experience cities and neighbourhoods differently from adults. The insights gained from meaningful, effective engagement with children are valuable and undervalued, in their own terms and as catalysts for change. The key debate is about why, when and how their views are sought, and what happens as a result (Gill, *Ivi,* Preface VII).

Sottolineare l'importanza di tenere alta l'attenzione sulla questione di come sviluppare 'città a misura di bambino' impone, altresì, che si debba tenere conto di un fenomeno abbastanza nuovo: il numero crescente di persone più giovani che scelgono di vivere negli spazi urbani, nelle città.

Numerosi studi, ricerche e indagini riportano evidenze e rilevazioni che evidenziano e richiamano questo fenomeno di migrazione verso le città più urbanizzate e sostengono che la questione sta diventando imperativa e che per questo debba essere affrontata. Tra i documenti che confermano questa tendenza vi sono i recenti *reports* sulle stime di crescita elaborati dal Fondo Internazionale di Emergenza per l'Infanzia delle Nazioni Unite (UNICEF), la cui proiezione sulle stime di crescita prevedono che entro il 2050 il 70% della popolazione mondiale vivrà in comunità urbane che includeranno bambini di diverse età. Entro il 2030, il 60% della popolazione urbana mondiale avrà meno di 18 anni, con una prevedibile ricaduta e un forte cambiamento sugli stili di vita della popolazione.

Un fenomeno che nel corso degli anni è diventato un'area di interesse accademico talmente significativo da spingere diversi ricercatori e studiosi ad approfondire il tema in modo trasversale. Tra questi, in Italia, si segnala la prospettiva di ricerca di Amadini, la quale ritiene che non si debba trascurare il dato, ormai evidente, della inadeguatezza degli spazi urbani i quali, nonostante le nuove generazioni crescano (e cresceranno) prevalentemente nelle città, questi stessi spazi siano spesso inospitali, estranei e frammentari, accompagnati da vissuti di spaesamento (Amadini, 2020). Direzioni di ricerca necessarie a fronte di un fenomeno già segnalato da Unicef nei suoi rapporti umanitari del 2018. Un

rapporto nel quale si sosteneva di riconoscere l'urgente necessità di identificare e rimuovere le barriere che impediscono l'inclusione dei bambini compresa la mancata inclusione dei bisogni dei bambini nella pianificazione urbana.

Uno strumento possibile e realizzabile è rintracciabile nel documento Città amiche dei bambini e degli adolescenti (Unicef & IRC, 2004) in cui viene esposto un quadro di riferimento utile per lo sviluppo di una Città amica delle bambine e dei bambini. Un percorso costituito operativamente da "nove passi" ritenuti necessari e applicabili dal governo di tutte le comunità, siano esse piccole o grandi, purché in essi siano presenti i bambini e le bambine.

Una città amica dei bambini non è la manifestazione di un momento cerimoniale, non è l'idea originale di un semestre scolastico, non è un intervento politico occasionale, ma è un'azione fondamentale, continua e ricorsivamente modificata e aggiornata, nel processo di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La CFC invita i governi locali a:

> Garantire il diritto a ogni giovane cittadino di: influenzare le decisioni adottate nella sua città; esprimere la sua opinione sulla città che vuole; partecipare alla vita familiare, comunitaria e sociale; avere accesso ai servizi di base come la sanità, l'istruzione e la casa; bere acqua potabile e usufruire di adeguati servizi igienici; essere protetto da sfruttamento, violenza e abuso; camminare sicuro per le strade da solo; incontrare gli amici e giocare Avere spazi verdi per piante e animali Vivere in un ambiente non inquinato Partecipare agli eventi culturali e sociali Essere un cittadino con pari diritti e accesso a ogni servizio, senza discriminazione per etnia, religione, reddito, genere o disabilità (Ivi, p.1).

Ma, nonostante i buoni propositi, corre l'obbligo di sottolineare che ancora oggi, come emerge dal Rapporto UNICEF presentato nei lavori della 78^ Sessione dell'Assemblea generale il 18 settembre 2023, solo il 6% della popolazione

rappresentata dai minori di età, ovvero 150 milioni che vive in soli 11 Paesi su scala globale, ha raggiunto il 50% degli obiettivi legati all'infanzia e all'adolescenza nel quadro dell'Agenda 2030. Si conferma, quindi, quanto anticipato precedentemente, che se la tendenza proseguirà, entro il 2030 solo 60 Paesi - che ospitano appena il 25% di tale popolazione - avranno raggiunto gli obiettivi, lasciando indietro circa 1,9 miliardi di bambini nei restanti 140 Paesi.

Un'altra significativa iniziativa è quella rappresentata dalla Rete Internazionale della *Città dei bambini*[30] che nasce con l'intento di fornire supporto alle città che aderiscono, per coordinare le attività e favorire lo scambio e il confronto. Le città della Rete si incontrano durante i Convegni Internazionali e durante gli incontri locali e/o nazionali in tal senso è una rete che si costituisce come Laboratorio Internazionale. La si ritrova in 15 Paesi del mondo, principalmente in Europa e in America Latina. Sono più di 300 le città che aderiscono al progetto che è nato a Fano nel 1991, mentre nel 1996 nasce la rete internazionale delle città aderenti al progetto, coordinato e promosso dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). Oltre alla Rete internazionale, sono attive alcune reti nazionali: la rete italiana, la rete argentina, la rete brasiliana, la rete messicana, la rete di Lima e la rete spagnola. In alcuni casi, le reti nazionali includono anche reti provinciali o delle Comunità autonome com'è il caso dell'Argentina e della Spagna.

Questa filosofia della Città dei bambini, si fonda sul riconoscimento dell'infanzia come soggetto attivo e portatore di diritti all'interno della comunità urbana, un paradigma che considera la città non solo come un ambiente fisico, ma come un contesto sociale e educativo in cui bambini e adulti interagiscono e co-costruiscono il tessuto comunitario. L'aspetto che maggiormente colpisce sta proprio nella premessa epistemologica dalla quale essa prende corpo: in essa, infatti, si ritrovano molti dei paradigmi socio-psico-pedagogici esaminati nel primo

[30]Italia, Portogallo, Spagna, Francia, Svizzera, Libano, Messico, Repubblica Dominicana, Costa Rica, Colombia, Perù, Brasile, Uruguay, Cile e Argentina. Le città della Rete sono coordinate dal Laboratorio Internazionale «La città dei bambini» dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR di Roma. www.lacittadeibambini.org.

capitolo di questo contributo, i quali nella loro complessità interdisciplinare e teoretica, costruiscono un'idea di infanzia in cui l'adulto assume una particolare postura di relazione *con e per* i bambini, come nel caso della progettazione partecipata.

> Nell'esperienza con i bambini ci sono degli adulti che lavorano con loro, i tecnici adulti, ma non sono adulti che insegnano ai bambini a progettare, sono adulti che assumono un ruolo di garanzia in due sensi, verso i bambini, per cercare di adattare le proprie conoscenze di adulto, per rendere possibili i desideri e le idee strane dei bambini (e in questo caso si tratta di una figura che mette a servizio dei bambini le sue competenze) e verso il decisore in quanto garanti, cioè in veste di coloro i quali poi dovranno provvedere a finanziare l'opera, assicurando la legalità e la fattibilità dell'opera (Tonucci, 2007, p.1)

La Città dei Bambini rappresenta, dunque, un modello di *governance* urbana che integra prospettive intergenerazionali e mira a rendere le città più vivibili, sostenibili e giuste per tutte le fasce di età. Una visione e una prospettiva pedagogica coerente con il presente studio, volto ad indagare la neonata e nuova prospettiva di governo inclusiva dei bambini; questo significa che è necessario proseguire con la ricognizione delle teorizzazioni e delle pratiche più significative che richiedono ai governi, soprattutto a quelli locali, di pensare e realizzare le città e le comunità a misura di bambino, in cui i bambini e le bambine siano valorizzati, rispettati e trattati equamente, e dove le loro voci e i loro bisogni siano presi pienamente in considerazione quando si prendono decisioni che li riguardano.

Tra le ipotesi fondanti del presente studio sulla *governance*, si assume quella per cui una buona amministrazione delle città sia realizzabile soltanto laddove venga riconosciuta la necessità della partecipazione attiva dei bambini e delle bambine alle decisioni che li riguardano direttamente.

Affinché questo riconoscimento possa avvenire in modo sempre più rinnovato e attento, non basta attrezzare uno spazio e promuovere iniziative di coinvolgimento perché la qualità dello spazio pubblico non è l'unica questione di pianificazione che determina il funzionamento (o il fallimento) delle città per bambini e le loro famiglie. Sono infatti necessari, richiamando gli studi di Gill, tre gli ingredienti che lo studioso individua come elementi portanti per la buona qualità degli spazi pubblici:

1. *Housing:* alloggi adeguati e accessibili;
2. *Services:* scuole, asili nido e altri servizi pubblici di buona qualità;
3. *Public realm*: uno spazio pubblico accogliente, accessibile e coinvolgente (Gill, 2021).

La connessione diretta con questa prospettiva, di tipo certamente ecologico e sistemico, la si rintraccia ben sviluppata e indagata nella letteratura scientifica pedagogica italiana, in particolare, negli studi di Guerra & Bertolino:

> I legami che costruiamo con i luoghi travalicano la loro dimensione più oggettiva, cioè quella fisica, e dipendono in misura significativa dalle esperienze che in quei luoghi abbiamo vissuto, dalle emozioni che quelle esperienze hanno sostenuto. Ogni luogo acquisisce allora un significato a partire da ciò che vi abbiamo potuto esperire e dallo stato d'animo che ha accompagnato quell'esperienza, che dunque è determinante per la nostra relazione con esso (Guerra, 2020, p.15).

Gli autori segnalano una questione di grande rilevanza, ossia che lo spazio vissuto non può e non deve essere vissuto sempre e costantemente all'interno delle mura domestiche o delle scuole o dei servizi. I legami, l'attaccamento ai luoghi si presentano e rappresentano in un processo dinamico che può variare nel tempo in ragione di esperienze e situazioni diversificate. Vivere esperienze significative in luoghi - anche urbani e non solo naturali - differenti da quelli che normalmente si abitano, consente di rispondere a bisogni articolati; non è un caso che gli autori

parlano di “contesti intelligenti” in quanto gli spazi sono pienamente intelligenti se entrano in dialogo con l’intelligenza degli uomini - piccoli e grandi - che li abitano (Bertolino, Guerra,2020, pp.15-17).

Il tema della partecipazione attiva dei soggetti alle cose che li riguardano è quindi costantemente richiamato in tutte le iniziative sopra descritte. La propensione dell’essere umano ad attribuire significati - non solo alle persone, ma anche ai luoghi e agli esseri viventi tutti - inizia fin dalla più tenera età; ciò significa che fin da bambini si è in grado di dare significato ed esprimere le proprie e significative idee sui luoghi in cui si vive. Gli stessi Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia esplicitano in modo molto chiaro ed esauriente questo concetto nel documento elaborato nel 2017 dalla commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione[31]. Documento che è divenuto parte fondante nell’attuazione del decreto legislativo 65/2017.

In particolare, si segnala un passaggio relativo alla partecipazione culturalmente attiva dei bambini nell’attribuire significati, in cui si afferma che:

> […la propensione a “fare” cultura, intesa in senso ampio come tensione dei bambini fin da piccolissimi a condividere e costruire repertori di significati con gli adulti che si curano di loro e con i coetanei che frequentano assiduamente, come succede nei servizi educativi. Una tensione che, quando viene riconosciuta e incoraggiata, si esprime ad esempio con rituali che, prestissimo e in modo del tutto personale, scandiscono il rapporto tra adulto e bambino nei momenti di cura del corpo, e che il bambino contribuisce a costruire, riconosce e richiede: una certa filastrocca, un piattino disposto in un certo modo significano che

[31] La Commissione nazionale che ha elaborato i presenti Orientamenti educativi è composta da: Susanna Mantovani (Presidente), Ilaria Antonini, Nadia Bazzano, Stefania Bigi, Anna Maria Bondioli, Paola Cagliari, Lorenzo Campioni, Cristina Casaschi, Laura Donà, Giovanni Faedi, Italo Fiorin, Gianluca Lombardo, Daniela Marrocchi, Sara Mele, Tullia Musatti, Miriam Pompilia Pepe, Rosa Seccia, Maria Rosa Silvestro. Hanno inoltre collaborato alla stesura Nadia Corsi, Laura Franceschini, Jessica Magrini, Arianna Pucci, Donatella Savio, Beatrice Serventi, Federica Taddei, Lara Vannini, Paola Vassuri, Francesca Zaninelli, Rosanna Zerbato.

> è il momento del pranzo. Tra bambini, in un ambiente che favorisce la libertà di movimento ed espressione, il "fare" cultura si esprime attraverso rituali e significati comuni che attribuiscono in modo condiviso a momenti, spazi, oggetti: ad esempio, per tutti i bambini la tana del lupo è sotto il grande tavolo in sezione. Questa propensione, tipicamente umana, permette ai bambini di accedere progressivamente alla cultura del mondo adulto in cui sono immersi e ai sistemi simbolico-culturali che la caratterizza, se vengono accompagnati in modo adeguato ad incontrarli (Miur, 2022, p.21)

Accedere progressivamente alla cultura non significa solo istruzione ma sviluppare valori democratici di partecipazione, di libertà, di uguaglianza e pluralismo attraverso le comunità di pensiero che si caratterizzano per un impegno comune di collaborazione e reciprocità, in cui pensiero e azione siano intrecciati in un continuo processo di riflessività e di dialogo (Michelini, 2016, 71-111)

Certo, non si può negare il fatto che il Consiglio d'Europa (COE) ha posto un'enfasi particolare sulla partecipazione attiva dei bambini tanto che, ormai da un decennio, l'ha posto come obiettivo strategico della sua agenda. L'assunto fondamentale è che i bambini e le bambine hanno il diritto di essere ascoltati e di avere voce in tutte le decisioni che li riguardano, sia in ambito familiare, comunitario, scolastico, sia nelle questioni legali e amministrative.

Appare interessante sottolineare lo sforzo compiuto nell'elaborazione di uno strumento di valutazione della partecipazione infantile, che è stato denominato *Child Participation Assessment Tool* (CPAT) il quale fornisce indicatori specifici e misurabili per monitorare i progressi nell'attuazione della suddetta Raccomandazione (COE 2016). Lo strumento è costituito da dieci indicatori che dovrebbero consentire ai Paesi membri di effettuare una valutazione dello stato di implementazione della Raccomandazione stessa, di identificare le misure necessarie per allinearsi a quanto suggerito e di misurare i progressi nel tempo

(INAPP, 2023). Questo indica che i governi hanno aumentato il livello di attenzione sulle questioni dell'infanzia.

Ai fini del concetto indagato in questa tesi di ricerca, sono diverse le prospettive a cui si fa riferimento. Da un lato la prospettiva teorico-ermeneutica di Amadini che pone in luce il fatto che l'infanzia non può essere soltanto frutto di rappresentazioni adulte, ma essa stessa esprime una sua propria significazione del mondo con una sua peculiare narrativa. Il rapporto tra bambini e spazi di vita deve appartenere alla ricerca pedagogica soprattutto per riconoscerne il valore e delle sue potenzialità (*Amadini*, 2016). Dall'altro la prospettiva di valorizzazione dei luoghi e dei contesti che costituiscono il "dove" dell'educare che implica l'attivazione di emozioni e di forme di attaccamento agli spazi, ma anche di trasformazione in relazione (Guerra, 2020).

Prospettive che sostengono - per buona parte - il percorso del disegno di ricerca empirica presentato nel terzo capitolo, il quale si sviluppa a spirale nella costante tensione e attenzione di porre al centro e in relazione l'infanzia e le famiglie con le politiche di *governance*.

Una filosofia capace di rendere visibile ciò che spesso si si dà per scontato, perché come afferma. Bertolino:

> […] un Paese che non rende visibile l'infanzia, che non le fa spazio e che non se ne assume collettivamente la responsabilità, permettendole di mettersi alla prova, è un Paese che invecchia perché rende invisibili i suoi bambini e ragazzi, che interrompe i passaggi intergenerazionali e separa per età riducendo gli scambi formativi, che toglie vitalità e competenza non solo ai bambini, perché rinchiudere le nuove generazioni è un danno collettivo, ma è anche un paese che diventa meno sicuro perché se i bambini non riempiono le strade le strade si riempiono di paura, è un paese che perde la sua dimensione ludica (Gray,2013), che è piacere e creatività (Bertolino, 2022, p.12).

Una filosofia che dovrebbe nutrirsi di quella riflessività che caratterizza ogni processo di ricerca educativa e che senza alcun dubbio ha accompagnato questo percorso di ricerca; l'elaborazione e la rielaborazione costante delle ipotesi inizialmente formulate, ha tenuto ricorsivamente conto di alcune variabili dipendenti intervenute nel processo attivato, tra queste quella più rilevante è rappresentata dalla riflessività infantile. Una tematica approfondita e presente in diversi studi della letteratura scientifica di settore, che si focalizza sulle capacità di elaborazione di pensiero sociale da parte dei bambini e delle bambine, sulle loro capacità di costruire cultura: la cultura dei bambini, appunto, di cui si è ampiamente argomentato in precedenza.

Significative ricerche pedagogiche (Bondioli, 2007; Mantovani 2020; Braga, 2015; Valbusa, Ubbiali, Silva 2018, Mortari 2020) di tipo esplorativo rendono conto del fatto che i bambini sono capaci di pensiero profondo e raffinato. A tal proposito è di grande ispirazione per il nostro lavoro partire dalle seguenti teorizzazioni svolte da Bondioli in quanto bene rappresentano il quadro epistemologico ecologico - sistemico all'interno del quale la ricerca si è sviluppata:

> Rispetto all' adulto il bambino è altro da sé perché, specie se piccolo, ha un suo modo peculiare di rapportarsi al mondo ed esprimersi: è corpo più che linguaggio (conosce il mondo attraverso l'azione e la percezione), le sue capacità di ragionamento sono legate alla concretezza, ha un'intensa vita pulsionale che non riesce ancora del tutto a governare, una altrettanto intensa vita fantastica connessa alla rappresentazione drammatica dei propri desideri e sentimenti, il suo modo di vedere il mondo e di rapportarsi ad esso (la realtà circostante) è fortemente colorato dai vissuti emotivi. La seconda è che il bambino, nella nostra società, non ha voce: sono gli adulti che parlano per lui, che ne dichiarano i bisogni e ne propugnano i diritti, che gli si avvicinano con uno sguardo pregiudicato da "immagini" e rappresentazioni spesso

> stereotipate. L'alterità del bambino, la difficoltà e, al tempo stesso la necessità, di far emergere la sua voce sono sfide che rendono la pedagogia dell'infanzia un ambito di ricerca sui generis che richiede cautele e approfondimenti sia sul piano epistemologico sia su quello metodologico. L' adulto che indaga il bambino alla ricerca della sua peculiarità è il medesimo adulto che col bambino intreccia relazioni che ne influenzano la crescita. Studiare il bambino comporta al tempo stesso studiare l'adulto in relazione col bambino. La dimensione relazionale emerge dunque come centrale, come oggetto cruciale di indagine (Bondioli,2018 pp.17-19).

Questa ricerca di attenzione e di senso nella ricerca con e per i bambini, caratterizza l'atteggiamento, la postura del ricercatore in tutte le fasi dell'indagine empirica svolta.

Tra le numerose ricerche che assumono questa postura metodologica si richiama in modo particolare un lavoro di ricerca svolto da Mortari et al. con il progetto MelArete (Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M.,2020) perché in buona parte metodologicamente connesso al presente lavoro di ricerca. Gli autori con una significativa esplorazione scientifica dimostrano che l'intervento delle *governance* educative (insegnanti, maestri, educatori) può influire sulla capacità riflessiva dei bambini, i quali, attraverso la pluralità dei linguaggi, le parole e gli atteggiamenti riescono a modificare posture e relazioni se la comunità di adulta è capace di dare loro voce e di accompagnarli con i giusti stimoli e le giuste domande. Per quanto gli studiosi affermino che la ricerca MelArete non porti a conclusioni dal valore generale, offre comunque agli operatori, utili spunti di riflessione e di lavoro educativo, sulla necessità di adattare mezzi e strumenti alla classe o alla sezione, nella consapevolezza che i bambini sono capaci di pensare grande (Ivi, p.61).

Si conclude questa disamina con il richiamo al concetto di "consapevolezza etica dei servizi", ripreso da D'Antone:

> La consapevolezza etica si configura quale possibile nodo di significato nell'ambito di istituzioni rivolte all'infanzia e alle famiglie, con lo scopo di creare le condizioni perché possa trovare il proprio spazio, essere agita e valorizzata con una predisposizione alla riflessione critica, all'analisi delle proprie e altrui condotte, ai valori di riferimento e alla coerenza tra questi e le azioni intraprese, seppure in maniera proporzionata all'età dei soggetti coinvolti (D'Antone, 2025, p.84).

Quando si affrontano tematiche relative al bene comune, alla politica, come abbiamo avuto modo di approfondire nella prima parte di questa tesi, è inevitabile collegare il principio educativo alla politica o, meglio, all'aristotelica pratica della virtù. Come afferma Luporini non esiste alcuna società umana che non renda i suoi membri responsabili dei comportamenti di fronte ad essa e di fronte a sé stessi (Luporini, 1966, pp.43-63). Un clima etico si compie e si crea quando il professionista dell'educazione è capace di creare spazi e prevedere tempi in cui bambine e bambini possano esprimersi compiutamente nei loro primi alfabeti etici (Ivi, p. 83).

3. La ricerca empirica

Arriva un giorno nuovo, il sole sorge.
Un bimbo cresce, ma non se ne accorge.
Arriva un nuovo mese, un nuovo anno
Lui non lo sa perché cresce nel sonno.
Si alza, prende le scarpe, se le mette
Ed ecco, fanno male, sono strette.
Poi passa un altro anno, un merlo vola.
Ed ecco, ora è stretta anche la scuola.
Aiuto, aiuto, devo cambiare scuola
Dice il bambino piangendo nell'aiuola.
Dice la scuola, piangendo nel giardino
Aiuto, aiuto devo cambiar bambino.
Poi non piangono più, fanno merenda
Ridono si consolano a vicenda
"io son cresciuto, ma sono sempre io"
"Lo so, rimango sempre scuola anch'io"
E allora cosa cambia' Niente? Tutto?
Sarà più bello, chissà, sarà più brutto?
Il tempo vola, nel frutto cresce il seme
Bambino e scuola cresceranno insieme.

(Rima zerosei, da Rime Rimedio di Bruno Tognolini)

3.1 Premessa.

Lo scopo di questa ricerca è quello di rendere evidente che essere garanti dell'infanzia, richiede azioni di *indirizzo politico* capaci di intervenire non solo ed esclusivamente sulla sollecitazione cognitiva e sullo sviluppo di competenze dei bambini e delle bambine e sulla formazione di supporto alle loro famiglie, ma anche, e forse soprattutto, significa ipotizzare e proporre *policies* alimentate da nuove e pensate progettazioni di coinvolgimento diretto e di ascolto dei più piccoli - *zerosei e sei-undici* anni.

Un ascolto, o meglio, una capacità di ascolto che può essere oggettivamente visibile nella cura degli spazi educativi e nel riconoscimento della loro valenza formativa; ciò significa agire in virtù di rinnovati slanci culturali rispetto all'idea di infanzia e di contrasto alla povertà educativa, nella costante attenzione e cura

verso un'idea di giustizia sociale che, purtroppo, appare essere sempre più in difficoltà in tutte le parti del globo.

Nel contesto italiano dei servizi specifici a tutela dei bambini e degli adolescenti, l'ascolto e la partecipazione dei più piccoli nei processi decisionali che li riguardano, è un obiettivo che si fatica ancora a raggiungere. La partecipazione dovrebbe essere effettivamente garantita al pari di quanto avviene con gli adulti, in quanto trovare spazi e luoghi di partecipazione attiva dovrebbe essere una priorità educativa e formativa a garanzia di un sistema di sviluppo di politiche orientate verso interventi adeguati alla tutela e il benessere della vita dei bambini INAPP, 2023). Questo significa che nei luoghi sia formali che informali, è necessario porsi in ascolto. In ascolto di idee, emozioni, parole che spesso i bambini esprimono con domande e richieste ma che, talvolta, cadono nel vuoto di una mancata risposta o di un silenzio non curante.

Un interessante ricerca di Nigris, sul valore generativo delle "*domande che aiutano a capire*", pone in evidenza questo tema con un focus particolare sulla quantità di volte in cui i bambini non si sentono legittimati a dire la loro e/o a porre domande perché, come afferma la studiosa:

> […] si sentono deridere o valutare […] quante volte noi adulti rispondiamo distrattamente, falsamente, in modo irrispettoso e svalutante? Quante volte non sappiamo rispondere alle loro domande e non sappiamo come dirglielo? Quanti dei quesiti che ci sono stati rivolti ci hanno messo in imbarazzo? Quante domande ci sono sembrate assurde o incomprensibili? (Nigris, 2009, p.1).

Senza volere forzare il discorso, ma desiderando rin-forzare il tema della "centralità politica dei bambini", la ricerca si nutre di quel pensiero politico egemonico gramsciano in cui la politica assume centralità se è capace di dare spazio al potere delle idee, con la forza persuasiva di progetti orientati a una

società più equa e inclusiva capace di rappresentare tutti e tutte, piccoli e grandi cittadini (Secci, 2012).

I documenti esaminati - internazionali e nazionali - fanno emergere elementi non trascurabili sulle ragioni che hanno dato luogo agli investimenti sull'infanzia. Proprio dall'analisi documentale ha avuto origine l'elaborazione delle ipotesi di ricerca sulle quali si poggia e sviluppa il presente studio. Si fa particolare riferimento agli artt. 30-31-34 della *Costituzione Italiana* che sanciscono diritti e doveri legati all'educazione, alla protezione e al benessere dei minori; alla *Convenzione per i Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza* che annovera nell'art. 12 il diritto dei bambini alla partecipazione e all'ascolto come uno dei pilastri su cui si fonda la Convenzione stessa; agli *Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030* che mira a sconfiggere fame e povertà, promuovere la prosperità e il benessere, proteggere il pianeta e garantire pace e giustizia per tutti; alle molteplici *Raccomandazioni della Commissione Europea*, delle quali si richiama in particolare quella del 2013 in cui si afferma che:

> Combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minori mediante strategie integrate che vadano oltre la garanzia della sicurezza materiale e promuovano la parità delle opportunità affinché essi possano sfruttare piena mente il loro potenziale; trattare il problema della povertà e dell'esclusione sociale dei minori dal punto di vista dei loro diritti, basandosi in particolare sulla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo e sulle disposizioni pertinenti del trattato sull'Unione europea e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, vigilando affinché tali diritti siano rispettati, protetti ed esercitati; proseguire gli investimenti a favore dell'infanzia e delle famiglie per garantire la continuità delle politiche e permettere la pianificazione di lungo periodo; valutare gli effetti delle riforme strategiche sulla situazione dei più svantaggiati e adottare disposizioni volte ad attenuare eventuali ripercussioni negative (UE, 2013,p.59/5).

Documenti e atti che supportano e delineano una *politica di coesione*, un concetto spesso citato nelle disposizioni normative inerenti agli interventi educativi e sociali rivolti all'infanzia. Le politiche di coesione economica e sociale europea, infatti, hanno rappresentato uno dei principali strumenti di lotta diretta agli squilibri socioeconomici tra gli Stati membri (Bellomo, 2014). Tale politica indica l'insieme di orientamenti e comportamenti individuali ed esiti istituzionali che limitano le disparità e gli svantaggi (di tipo culturale, economico, etnico, o sociale) all'interno di una popolazione di riferimento (Venturini & Graziano, 2021).

Una politica che chiama in causa la popolazione nella sua globalità (cittadini adulti, giovani, adolescenti, bambini), a confrontarsi con un panorama politico normativo complesso. Le ricerche accademiche, gli investimenti politici sull'infanzia esaminati, fanno emergere una chiara fotografia degli ultimi vent'anni di ricerche, di riflessioni e interventi politici che hanno contribuito all'elaborazione di una nuova cultura dell'infanzia. Quest'ultima si è sviluppata con una rinnovata attenzione per il mondo dei bambini e delle bambine, riconosciuto non più esclusivamente come fragile categoria sociale, ma come gruppo sociale costituito da soggetti attivi con propri e specifici diritti. Come ampiamente argomentato in precedenza, le ragioni e le motivazioni che hanno fortemente contribuito a tale rinnovamento, sono rintracciabili nelle numerose e significative teorizzazioni di ambito pedagogico, filosofico, psicologico e sociologico. Evidenze scientifiche che hanno spesso, anche se non sempre, accompagnato i decisori politici a investire *sul* mondo dell'infanzia, *per* il mondo dell'infanzia e per le famiglie, molto meno e forse quasi mai, *con l'infanzia,* o meglio*, con* le bambine e i bambini.

3.2 Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca prende corpo a partire da queste premesse "di partecipazione o, meglio, di mancata partecipazione" delle bambine e dei bambini più piccoli, alle scelte politiche che li riguardano e si pone i seguenti domande e obiettivi:

A. *Domande:*

- Le azioni di *governance* educative, sia pubbliche che private (regionali, nazionali internazionali), investono sul potenziale educativo e euristico degli spazi interni-esterni delle realtà educative per l'infanzia?
- Gli obiettivi politici attuati a livello locale e internazionale interessati alla costruzione della comunità educante per e con le bambine e i bambini, tengono conto del pensiero e delle idee dei più piccoli e delle più piccole?
- I bambini e le bambine sono o possono essere dei veri promotori e motori di cambiamento delle società in cui essi vivono?
- Sono possibili modelli di governance educativa partecipata e diffusa di valorizzazione dell'infanzia?

B. *Obiettivi:*

- individuare e mappare azioni di *governance* educative pubbliche/private (regionali, nazionali internazionali) orientate al miglioramento e alla valorizzazione del potenziale educativo e euristico degli spazi interni/esterni delle realtà educative; a tal fine si utilizzano i seguenti criteri di analisi: presenza/assenza di progetti partecipati nella comunità educativa e scolastica; numerosità e qualità degli investimenti attuati nei processi di accoglienza, di comprensione, di negoziazione e confronto, di valorizzazione dell'infanzia;
- analizzare gli obiettivi politici attuati nella costruzione della comunità educante per e con i bambini e le bambine;
- promuovere e valorizzare pratiche di ascolto sull'idea di giustizia sociale da parte dei bambini e delle bambine;
- individuare e analizzare modelli di intervento della governance che pongono i bambini e le bambine "al centro", pensati e, ricorsivamente ri-pensati, quali individui dall'esistenza attiva nei naturali eco sistemi di vita e non nei rifugi adultizzati e spesso preconfezionati.

3.3 Metodologie di ricerca, strumenti di raccolta.

In riferimento a tali obiettivi, sono stati utilizzati gli strumenti della metodologia della ricerca educativa (Trinchero, 2004), sviluppati in tre fasi e contesti differenti:

1. *Caso studio.* Oggetto dell'indagine: politiche partecipate di valorizzazione dell'infanzia nei Comuni della Sardegna.
2. *Progettazione partecipata.* Realizzata con il Comune di Baunei (Nu) "Il Paese che vorrei".
3. *Ricerca qualitativa con e per i bambini*. Le idee dei bambini e delle bambine sul concetto di giustizia sociale, realizzata in due differenti contesti territoriali europei: Svezia città di *Göteborg*, Italia città di *Cagliari.*

La ricerca empirica attuata, che ovviamente si colloca nel campo delle scienze umane, si configura come una ricerca nomotetica, in quanto mira ad astrarre dalla situazione analizzata in una pluralità di contesti – sia istituzionali, che non istituzionali - modalità e forme di ascolto dei cittadini e delle cittadine più piccoli della nostra società, al fine di poter comprendere e verificare se esse possano essere disseminate e accolte dalle *governance* educative e amministrative. Forme e modelli di ascolto utilizzabili e fruibili da tutti coloro i quali, nel rispetto della propria funzione e degli specifici ruoli ricoperti, desideri cogliere le idee che provengono dal mondo dell'infanzia.

A tal fine, l'indagine adotta una prospettiva costruttivista agita con un approccio interpretativo multi-metodo. L'analisi dei dati è anch'essa di tipo interpretativo, è condotta mediante la triangolazione dei risultati emersi dalle pratiche strategiche utilizzate con gli specifici strumenti del caso studio, della progettazione partecipata della ricerca partecipativa qualitativa.

Nel complesso, le tre fasi del processo di questa ricerca empirica - *caso studio, progettazione partecipata, ricerca qualitativa con i bambini* - sono orientate da due prospettive e tipologia di ricerca (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020):

- *Una di tipo ricognitivo*, in quanto lo scopo è quello di comprendere, in questo specifico caso, il fenomeno relativo alla conoscenza degli investimenti sull'infanzia da parte delle governance multilivello e in particolare, delle governance amministrative locali, per come sono e si presentano, al fine di individuare percorsi per eventualmente colmare le lacune conoscitiva: una prospettiva utilizzata con la raccolta delle fonti secondarie (vedi secondo capitolo) e con il caso studio sulla governance territoriale degli EE.LL..
- *Una di tipo trasformativo,* con lo scopo di intervenire negli specifici ambienti di vita dei bambini e delle bambine, per mettere alla prova dell'esperienza o verificare le teorizzazioni precedentemente discusse, così da migliorare sia la teoria che la pratica. Una prospettiva utilizzata nelle due fasi conclusive: la progettazione partecipata e la ricerca qualitativa con i bambini e delle bambine, con il principale scopo di renderli attori protagonisti e pensatori attivi, ma prevede, anche, una postura di intervento del ricercatore durante le attività.

Un processo che ha tenuto conto del fatto che le azioni progettate dal ricercatore dovessero essere realizzate non solo *con* i bambini, ma *per* i bambini, nella convinzione che, come afferma Mortari:

> Una ricerca educativa che coinvolge bambini non sarà soltanto una ricerca con i bambini, giacché essi risultano essere i partecipanti del progetto attivato, ma sarà più specificamente una ricerca per i bambini in quanto mossa dall'intenzione di offrire loro buone esperienze educative (Ivi, p.56)

La premessa del ricercatore è, quindi, quella di promuovere azioni generative e di ascolto dei più piccoli da parte delle *governance,* a partire dalle buone esperienze proposte ai bambini coinvolti nel processo di ricerca. Questi ultimi, come vedremo nell'analisi degli esiti conclusivi, suggeriscono nuovi modelli di ascolto e di partecipazione nelle *'cose'* che li riguardano e che, per estensione, dovrebbero riguardare l'intera società.

4. Fasi della ricerca

4.1 Caso studio. Politiche partecipate di valorizzazione dell'infanzia nei Comuni della Sardegna

Definizione della questione

I documenti nazionali e internazionali di fonte secondaria, le ricerche scientifiche analizzate in precedenza e gli interventi di *policy* attuati in Italia e in Europa, restituiscono, ancora oggi, un'immagine e un'idea di infanzia per la quale gli spazi e i luoghi di vita non sono pensati, né realizzati in funzione dei bisogni dei cittadini più piccoli, ma rispondono spesso a una visione adultocentrica dell'infanzia.

Una delle conseguenze di tale premessa, è visibile in due specifici ambiti:

- nell'organizzazione strutturale dei luoghi di vita quotidiana - scuole, parchi, ludoteche, piazze e giardini – che vengono talvolta subiti dalle bambine e dai bambini in modo adattivo e forzato, senza un loro diretto e attivo, nonché creativo, coinvolgimento.
- Nella persistenza dello *split system*[32] che caratterizza i servizi educativi della prima infanzia: una separazione che non facilita la continuità tra i servizi educativi e di istruzione, né promuove la partecipazione competente dei bambini alle questioni che li riguardano. Tale situazione si manifesta, in misura più o meno diffusa, in tutto il territorio italiano, nonostante le indicazioni normative contenute nella Legge 107/2015, nota come "*La buona Scuola*", e nel Decreto attuativo n. 65, che istituisce il *Sistema integrato 0/6 anni e i Poli per l'Infanzia,* nel quale all'art., si afferma quanto segue:

[32] Per *Split System,* si fa riferimento all'offerta educativa organizzata in due segmenti disgiunti per i bambini e le bambine sotto e sopra i tre anni, per entrambi i segmenti persistono delle forti differenze organizzative nelle diverse aree del Paese.

> Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare 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 disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Oggetto dell'indagine

Si intende, quindi, porre l'attenzione sulle politiche partecipate e multilivello di valorizzazione dell'infanzia realizzate nei Comuni della Regione Autonoma della Sardegna (RAS); in particolare, su quegli investimenti e sui processi partecipati promossi dalle istituzioni di appartenenza - Comune/Regione - orientati a valorizzare l'infanzia non solo in risposta ai bisogni primari, ma anche disponibili a cogliere e riconoscere quella dimensione sociologica e pedagogica che caratterizza '*la cultura dei bambini*'.

Si svolge, quindi, un'analisi sulle politiche di *governance* educative (sia pubbliche che private), sui loro obiettivi di costruzione della comunità educante, *per e con* i bambini/bambine, per poi individuare nuovi ed eventuali percorsi di consapevolezza, partecipazione e di conseguente cambiamento culturale per consentire ai più piccoli di partecipare ai processi decisionali, e, come si vedrà più avanti, di poter esprimere con i propri linguaggi , proponendo loro percorsi e modi adeguati all'età,

La tipologia dello studio di caso

É quella della ricerca azione, in quanto volto a studiare il caso dall'interno per poterne individuare, e fare emergere, le strategie di intervento che le politiche

hanno attuato a livello partecipato e di tipo multilivello di valorizzazione dell'infanzia.

Descrizione del contesto

L'indagine è stata condotta nei mesi tra gennaio e maggio 2023, in tutto il territorio della Regione Sardegna[33] con e grazie al supporto e la collaborazione della Regione Autonoma della Sardegna, sezione tutt@iscola[34], per la diffusione dell'indagine presso i Comuni Sardi.

Il contesto normativo istituzionale che fa da sfondo agli interventi dei Comuni è rappresentato dal Programma Regionale di Sviluppo 2020-2024 della XVI Legislatura[35], del quale si tiene opportunamente conto in questo caso studio, in quanto definisce le opzioni strategiche per il POR FESR 2021-2027 relative alle principali opportunità e vincoli di investimento sugli Obiettivi Strategici finanziati dall'UE. In particolare, si tiene conto dell'Obiettivo Strategico 4 (OS 4) dal titolo: *Un'Europa più sociale*, a cui i Comuni devono fare riferimento per i loro investimenti al fine di migliorare l'accesso a servizi di qualità e inclusivi nel campo dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente, mediante lo sviluppo di infrastrutture. I principali interventi di tale manovra sono molteplici, ma in questa sede si tiene conto di quanto riportato nella delibera circa gli interventi finalizzati alla realizzazione di: *Politiche a favore delle famiglie e interventi di aggregazione giovanile*. È importante, ai fini di questo studio, segnalare quanto contenuto nel documento per questa misura, in quanto è un dato da non trascurare nell'analisi complessiva del caso poiché spiega, da senso e significato agli esiti della rilevazione svolta; per questa misura sono infatti *previsti 7,5 milioni per il programma finalizzato a garantire a tutte le famiglie la*

[33] Città metropolitana di Cagliari**:** 73 comuni. Provincia del Sud Sardegna**:** 107 comuni. Provincia di Nuoro**:** 52 comuni. Provincia di Oristano**:** 87 comuni. Città metropolitana di Sassari**:** 66 comuni. (fonte: https://www.sardegnaautonomie.it/)

[34] "Tutti a Iscol@" è il programma triennale della Regione Sardegna che ha l'obiettivo di rafforzare il sistema scolastico, migliorare le competenze degli studenti e contrastare il fenomeno della dispersione. https://www.iscola.it/tuttiaiscola/

[35] Regione Autonoma della Sardegna, *Programma Regionale di Sviluppo 2020-2024 della XVI Legislatura.* Delibera 9-15 del 05.03.2020.

soddisfazione dei bisogni di conciliazione vita-lavoro con le misure "Nidi e micronidi Gratis", "Sezioni Primavera", "Servizi di baby-sitting" o risorse aggiuntive destinate alla costruzione degli oratori. Un tema centrale del caso-studio.

Metodologia

Al fine di comprendere gli aspetti soggettivi, le opinioni, le percezioni o i comportamenti dei soggetti coinvolti, ad integrazione delle altre tecniche di indagine di tipo documentale già utilizzate, si è optato per una metodologia di raccolta basata sulla matrice dei dati attraverso lo strumento di un questionario auto compilato; quest'ultimo è costituito da un elenco strutturato di domande chiuse e aperte.

Il campione è costituito dai soggetti attivi in servizio nelle istituzioni comunali con funzioni di *governance* amministrativa e/o con incarichi a livello politico regionale, tra essi: Sindaci/che; Consigliere/i comunali o regionali; Funzionari/e tecnici di area umanistica: Pedagogisti o Assistenti sociali; Funzionari/e di area tecnica: Architetti, Ingegneri, Geometri.

L'utilizzo di questo strumento offre ai soggetti coinvolti - distanti nel tempo e nello spazio - la possibilità di esprimere opinioni sulla propria esperienza in modo anonimo, favorendo, così, la sincerità nelle risposte.

Caratteristiche del questionario

Per le alternative previste nelle domande chiuse, si fa uso di scale di risposta di tipo qualitativo con l'assegnazione di specifiche categorie:

Categorie

Sezione A.	Età - genere
Sezione B.	Ruolo politico/amministrativo - provincia di appartenenza
Sezione C.	Importanza dei servizi 0-6 e ruolo dell'amministrazione locale
Sezione D.	Idee per la partecipazione attiva dei bambini
Sezione E.	Progetti di governance multilivello rivolti alla prima e seconda infanzia (0-6/ 6-11).

L’analisi delle risposte è stata effettuata con differenti caratteri di rilevazione:

Caratteri di rilevazione	Dati personali; Opinioni; Atteggiamenti.

Le variabili prese in considerazione sono state:

Variabili considerate	Variabile testuale per le domande aperte; Variabile categoriale non ordinata (o nominale) per le domande chiuse.

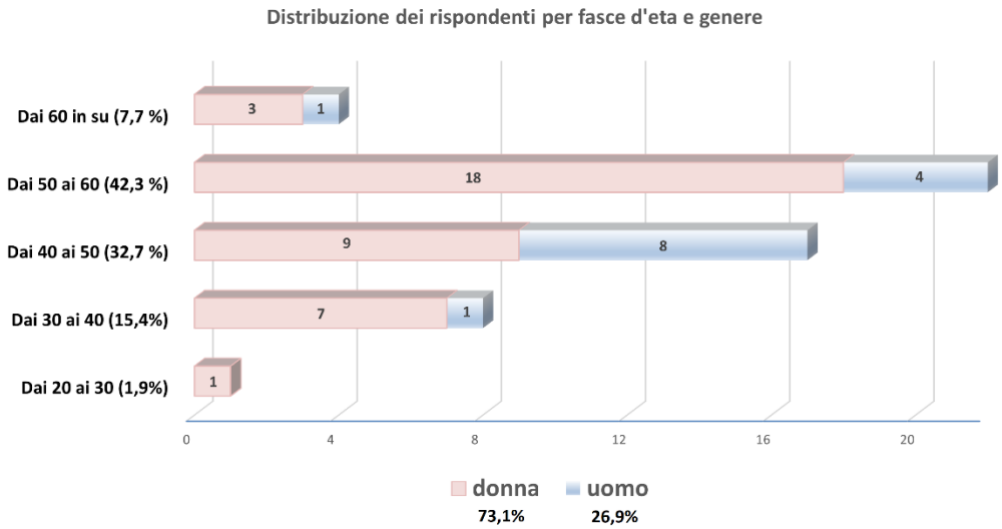
Nello specifico si indagano due aree di interesse:

1. Processi volti alla costruzione della comunità educativa diffusa e alla valorizzazione della comunità scolastica;
2. Tipologia e numerosità degli investimenti realizzati in relazione a: processi di accoglienza, di comprensione, di negoziazione e confronto, di valorizzazione dell’infanzia.

I dati quantitativi dell’indagine

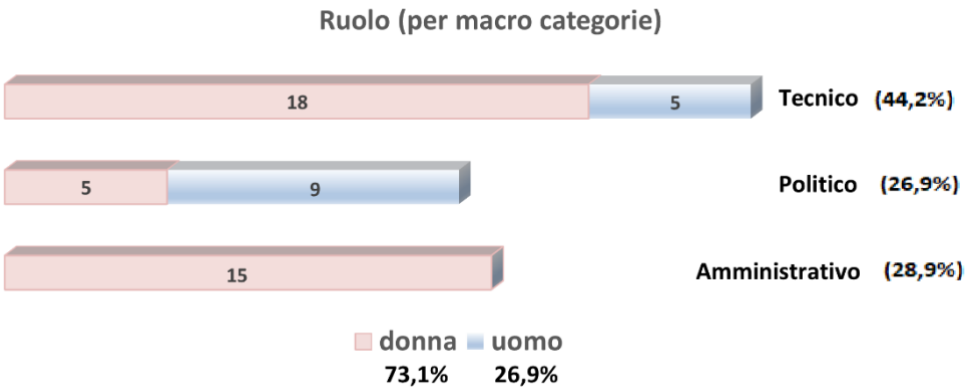
- Caratteristiche del campione rispondente.

All’indagine hanno partecipato 52 soggetti di età compresa tra i 20 e i 60 anni, di cui la maggioranza tra i 50/60 anni **(**42,3%) e i 40/50 anni (32,7%), i 30/40 sono meno rappresentati (15,4%) e poco rappresentati gli ultrasessantenni (7.7%), solo

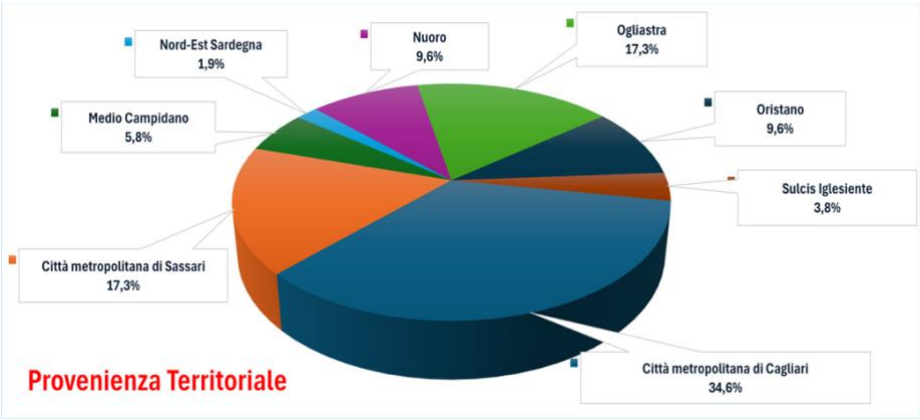


un intervistato dichiara di avere tra i 20/30 anni. Del numero complessivo dei rispondenti il 73,1% sono donne.

I ruoli istituzionali ricoperti dai soggetti rispondenti sono: Tecnici - Dirigenti o Funzionari di area tecnica scientifica e umanistica (44,2%), Politici - Consigliere regionale Consigliere Comunale e Sindaco (26,9%). Amministrativi - Funzionari e Dirigenti amministrativi (28,9%). Due dati di cui tenere conto nell'analisi qualitativa dei risultati, che forse non sorprendono, sono relativi alla percentuale delle donne che rispondono (73,1%) e l'età dei rispondenti, compresa prevalentemente tra i 50 e i 60 anni (42,3%).



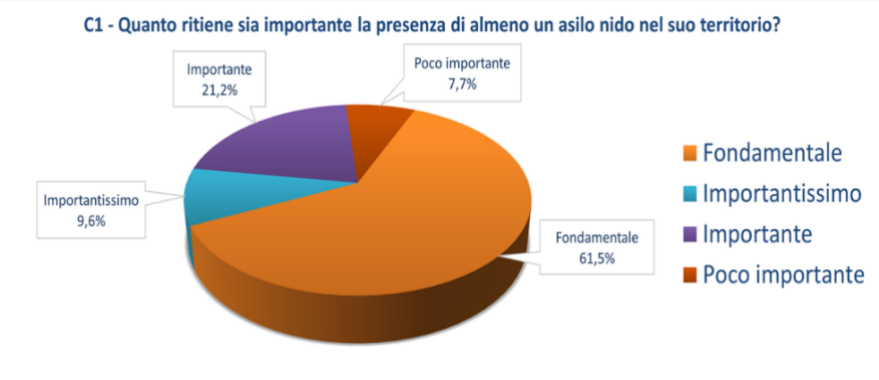
La provenienza territoriale dei rispondenti risulta essere così distribuita: Città metropolitana di Cagliari (34,6%) Città metropolitana di Sassari (17,3%) Ogliastra (17.3%) Oristano (9,6%) Nuoro (9,6%) Medio campidano (5,8) Sulcis iglesiente (3,8) Nord Est (1,9).



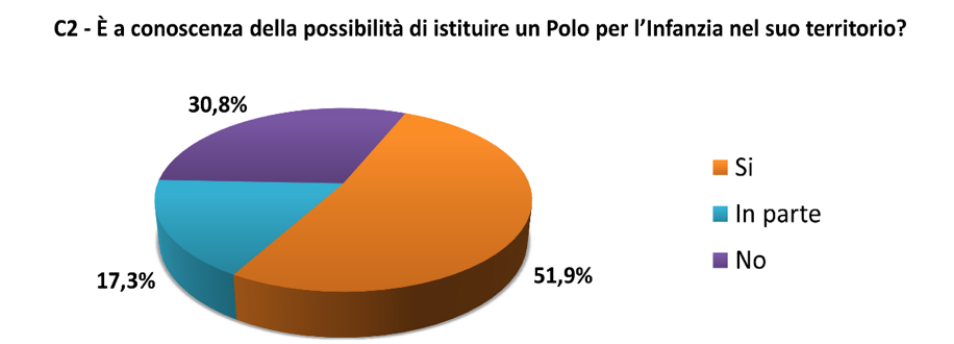
Il campione è sufficientemente rappresentativo di quelle figure di *governance* territoriale dei Comuni della Sardegna chiamate a decidere e attuare progetti rivolti alla fascia d'età 0-6 anni.

Si osserva che un'elevata percentuale di rispondenti (44,2%), è rappresentata dai funzionari e dai dirigenti tecnici, ossia quei soggetti che si trovano ad attuare e formulare gli atti amministrativi per la realizzazione delle programmazioni politiche (bandi, gare, progetti, etc.); una parte operativa importantissima che prevalentemente lavora *dietro le quinte* della politica, ma che è parte fondamentale della *governance*, e della quale, in questo studio si raccolgono le opinioni e le idee circa l'oggetto di studio della ricerca.

- Livello di conoscenza e pareri relativi alle strutture 0-6 anni (asili nido e poli per l'infanzia).

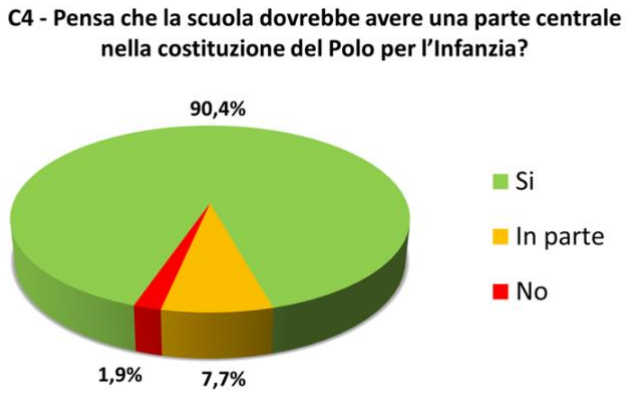


La maggioranza degli intervistati (61,5%) ritiene che la presenza di un asilo nido nel territorio sia di fondamentale importanza (il 21% ritiene che sia importante, il 9,6% importantissimo, il 7,7 % poco importante); *il* 51% degli intervistati è a



conoscenza della possibilità di istituire un polo per l'infanzia nel proprio territorio (il 30,8% non lo sa, mentre il 17,3 % è solo in parte a conoscenza).

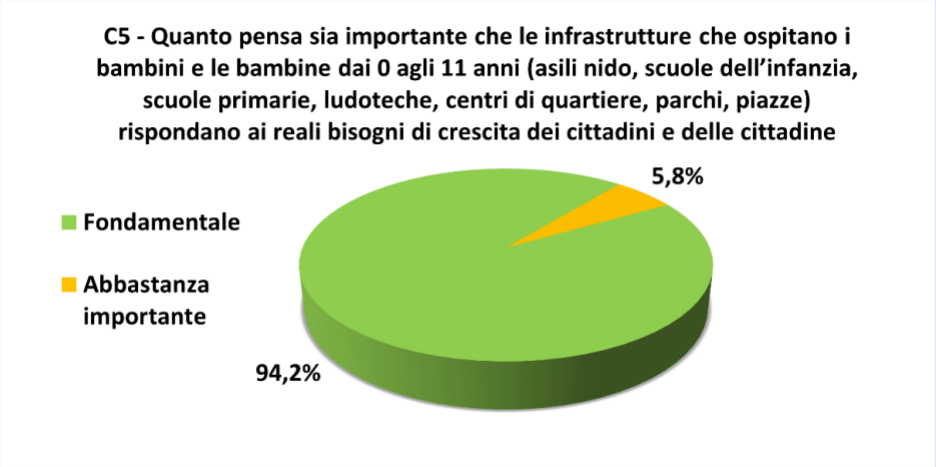
La maggioranza (61,5%) dichiara di sapere a cosa ci si riferisce quando si parla di Polo per l'infanzia (il 21,2% solo in parte, il 17,3% non lo sa) e la quasi totalità (90,4%) ritiene che la scuola dovrebbe avere una parte centrale nella costituzione del Polo per l'infanzia.

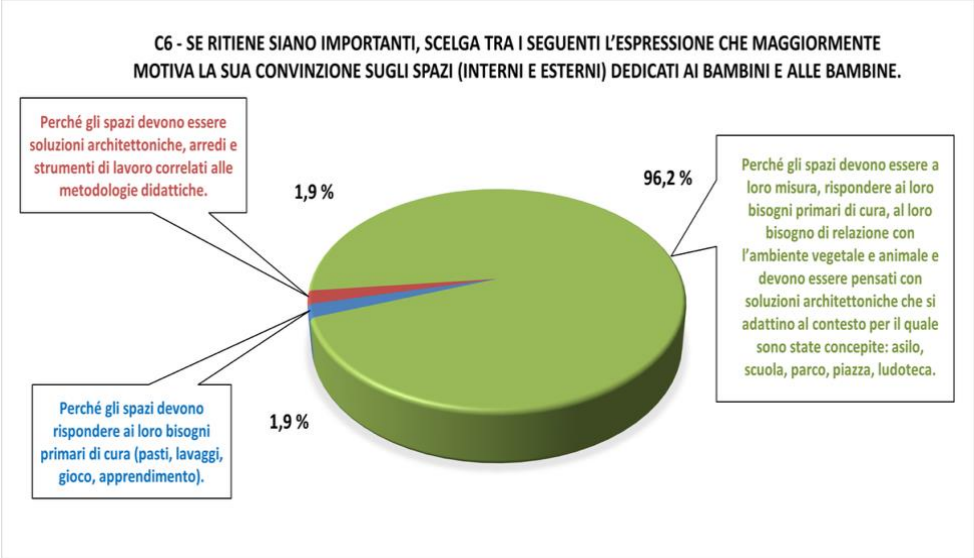


Interessante e utile il parere circa le infrastrutture che ospitano i bambini, infatti, il 94,2%, ritiene fondamentale che le infrastrutture abitate dai bambini e dalle bambine dai 0 agli 11 anni (asili nido, scuole dell'infanzia, scuole primarie, ludoteche, centri di quartiere, parchi, piazze) rispondano ai reali bisogni di crescita dei cittadini e delle cittadine.

A tal proposito il campione risponde conseguentemente e coerentemente alla domanda precedente sugli spazi (interni e esterni) dedicati ai bambini e alle

bambine, quando la maggioranza (96,2%) indica la scelta della voce del questionario in cui si afferma che: *gli spazi devono essere a loro misura, rispondere ai loro bisogni primari di cura, al loro bisogno di relazione con l'ambiente vegetale e animale e devono essere pensati con soluzioni architettoniche che si adattino al contesto per il quale sono state concepite: asilo, scuola, parco, piazza, ludoteca*.



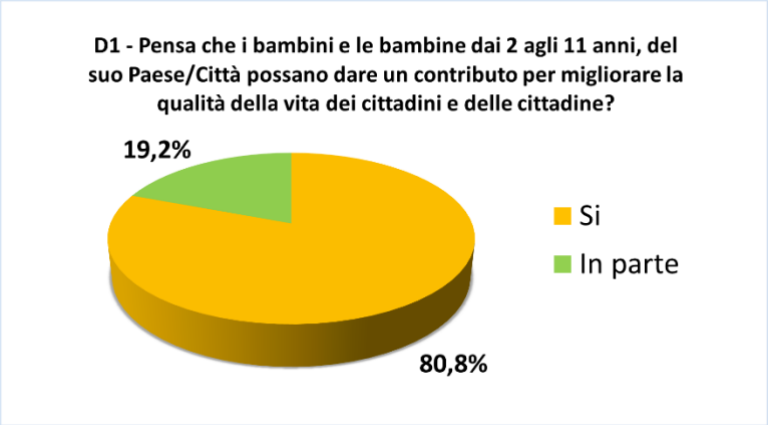


Nella quasi totalità delle risposte emerge la consapevolezza che l'organizzazione degli spazi (interni ed esterni) pensati per i bambini debba consentire un loro sviluppo globale ed equilibrato atte a rispondere ai reali bisogni di crescita dei cittadini e delle cittadine. Si ritiene fondamentale la presenza di un asilo nel

territorio ma la maggioranza, pur essendo a conoscenza della possibilità di istituire un polo per l'infanzia, non sa bene a cosa ci si riferisce.

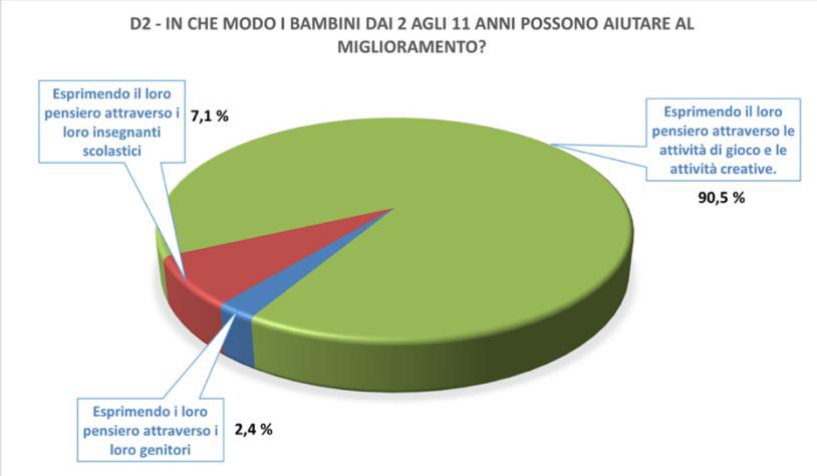
- Partecipazione delle bambine e dei bambini e città educative

Questa parte del questionario restituisce un dato importante in termini di valorizzazione della cultura dell'infanzia, infatti la maggioranza (80,8%), pensa che i bambini e le bambine dai 2 agli 11 anni, del suo Paese e/o della sua Città possano dare un contributo per migliorare la qualità della vita dei cittadini e delle cittadine (il 19,2% lo ritiene solo in parte). La quasi totalità degli intervistati dichiara che i bambini dai 2 agli 11 anni possono aiutare al miglioramento (80,8%).

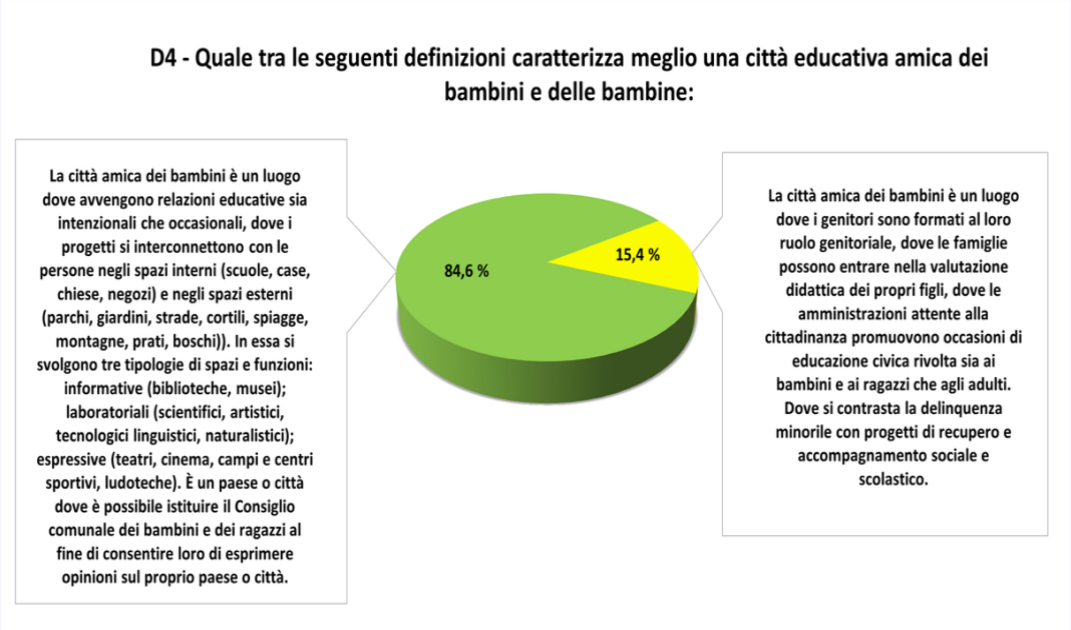


La scelta degli items relativa al "*come*" i bambini e le bambine possano aiutare il miglioramento, privilegia le risposte che vanno nella direzione della valorizzazione del pensiero, della pluralità dei linguaggi e della relazione con gli adulti significativi.

Come si nota nella successiva figura D2, prevalgono il numero di risposte relative alle seguenti possibilità di risposta: *Esprimendo il loro pensiero attraverso le attività di gioco e le attività creative (90,5%)*, mentre una piccola percentuale ritiene che possano farlo: *Esprimendo il loro pensiero attraverso i loro insegnanti scolastici (7,1%), molto meno attraverso i genitori (7,1%).*



Le risposte che definiscono la città educativa della figura D4, sono coerenti con i dati concetti di D2, in quanto la maggioranza (84,6%) scegli l'item che definisce le città amiche dei bambini come luoghi di pensiero e di relazione.



Una città educativa amica dei bambini e delle bambine per la maggior parte degli intervistati è:

"…un luogo dove avvengono relazioni educative sia intenzionali che occasionali, dove i progetti si interconnettono con le persone negli spazi interni (scuole, case, chiese, negozi) e negli spazi esterni (parchi, giardini, strade, cortili, spiagge, montagne, prati, boschi)). In essa si svolgono tre tipologie di spazi e funzioni: informative (biblioteche, musei); laboratoriali (scientifici, artistici, tecnologici linguistici, naturalistici); espressive (teatri, cinema, campi e centri sportivi, ludoteche). È un paese o città dove è possibile istituire il Consiglio comunale dei bambini e dei ragazzi al fine di consentire loro di esprimere opinioni sul proprio paese o città".

La scelta del precedente item segnala un alto livello di attenzione e rispetto nei confronti della centralità dei bambini e delle bambine. Solo una piccola parte (15,4%), ritiene:

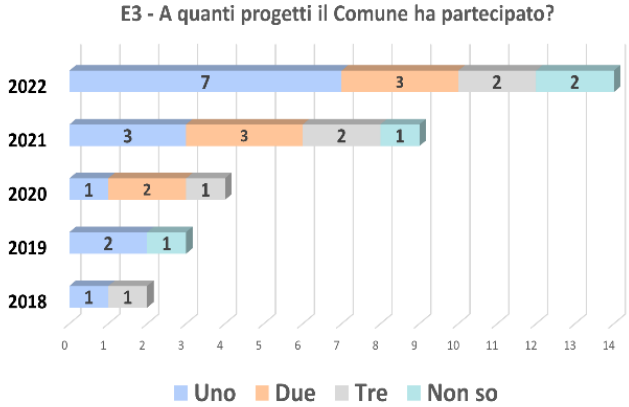
"… che sia un luogo dove i genitori sono formati al loro ruolo genitoriale, dove le famiglie possono entrare nella valutazione didattica dei propri figli, dove le amministrazioni attente alla cittadinanza promuovono occasioni di educazione civica rivolta sia ai bambini e ai ragazzi che agli adulti. Dove si contrasta la delinquenza minorile con progetti di recupero e accompagnamento sociale e scolastico".

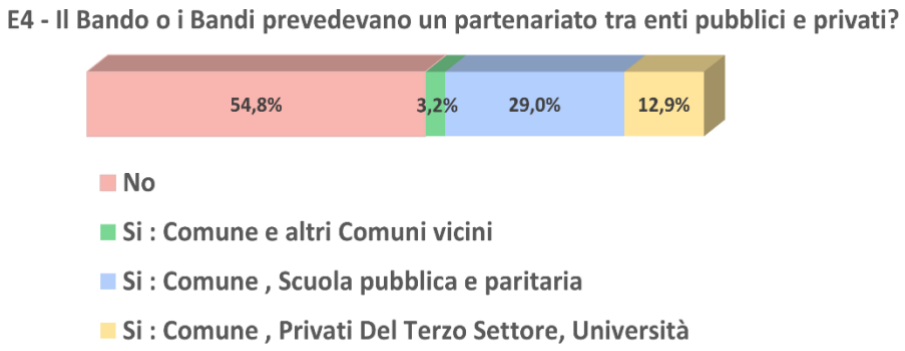
In quest'ultimo gruppo la prospettiva è chiaramente adultocentrica e maggiormente centrata sul problema e sulle carenze.

- Partecipazione a Bandi pubblici o privati per interventi fascia d'età 0-11 anni

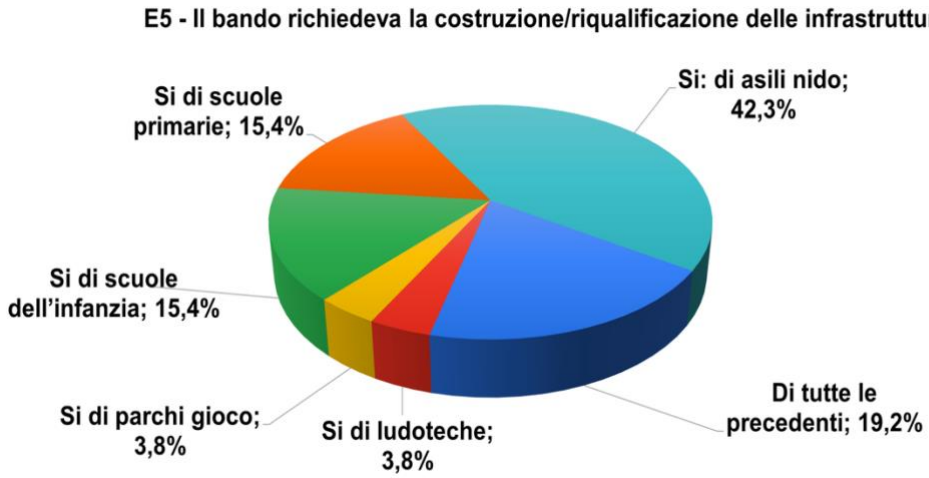
Dalle risposte emerge che, nel corso degli ultimi cinque anni, la gran parte dei Comuni (61,5 %) ha partecipato a Bandi di intervento rivolti alla fascia d'età zero/undici anni.

Le annualità in cui si è maggiormente concentrata la partecipazione ai bandi per gli interventi sono state il 2022 (43,8%) e il 2021 (28.1%).





Di questi la maggioranza (54.8%) dichiara che i bandi non prevedevano un partenariato tra enti pubblici e/o privati, solo una piccola parte (29%) dichiara di aver partecipato con il partenariato della scuola.

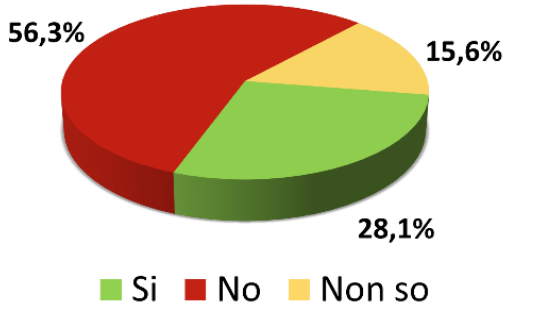


I fondi previsti dal bando sono stati utilizzati prevalentemente per costruzione o riqualificazione: solo per gli asili nido (42.3%); solo per le scuole dell'infanzia (15,4%), solo per la scuola primaria (15.4%); per gli asili nido, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (19,2%); infine, in minima parte sono stati utilizzati per le ludoteche (3,8%) e centri ricreativi (3,8%). Gli investimenti prevalenti sono stati quelli del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con la prevalenza di bandi per la riqualificazione degli edifici scolastici dismessi, tra cui la misura più importante è stata la M4C1I1.1 che prevede il completamento del micronido territoriale. Molti bandi a cui si è partecipato, riguardano il progetto Iscol@ soprattutto per quanto attiene gli arredi e le tecnologie per la didattica, con il

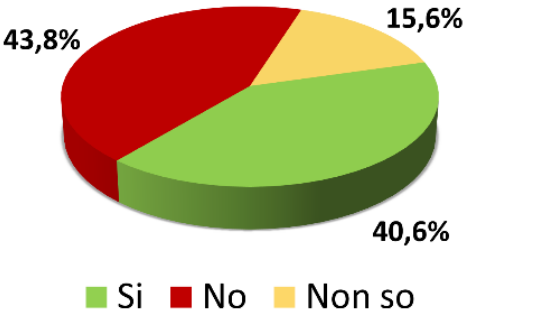
quale sono stati riqualificati gli spazi e le funzioni delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie, in vista del miglioramento del successo nell'apprendimento scolastico.

Interessante sottolineare che la maggioranza degli intervistati (43,9%), dichiara che i bandi a cui il proprio Comune ha partecipato, richiedevano solo in minima parte (28,1%), la realizzazione di progetti educativi contro la dispersione scolastica; mentre i bandi per la povertà educativa sono stati accolti in percentuale maggiore (40,6%);

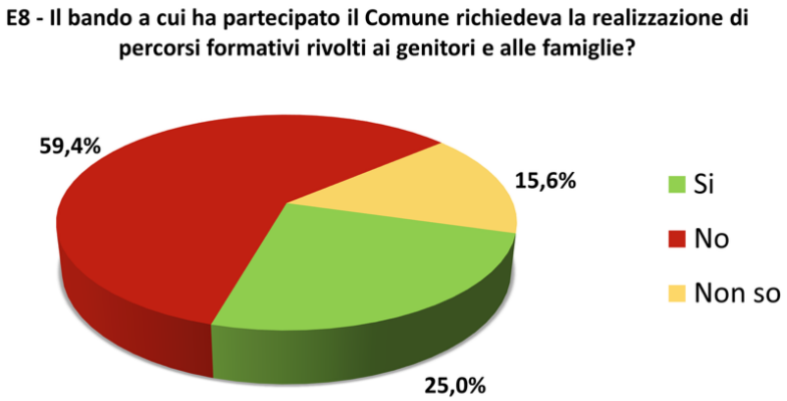
E6 - Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione di progetti educativi contro la dispersione scolastica?



E7 - Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione di interventi contro la povertà educativa?



Per quanto attiene i percorsi formativi rivolti ai genitori e alle famiglie la maggioranza dichiara di non averli attivati (59,4 %) per esempio nei centri per le famiglie, ma una nutrita percentuale (25,0%), dichiara di non aver partecipato a questa tipologia di bandi.



La maggior parte degli intervistati (78,1%) dichiara che i bandi non erano finalizzati alla realizzazione dei Consigli comunali dei ragazzi e delle città dei bambini, specificando poi nello spazio delle risposte aperte, che la maggioranza dei bandi non si rivolgeva alla realizzazione di consigli comunali dei bambini e solo una piccola percentuale (6,3%) dichiara di aver utilizzato il bando anche a questo scopo.

- Temi trasversali e problemi.

Questa categoria dei commenti aperti raccoglie le 22 risposte aperte, con esse gli intervistati pongono in evidenza alcuni aspetti che lo studio tiene in opportuna considerazione in quanto le considera variabili importanti di un

processo di cambiamento e di investimento su, e per, il mondo dell'infanzia. In particolare, emergono le seguenti sottocategorie tematiche:

- *Natalità.* Le *governance* in servizio nelle piccole comunità sottolineano quale elemento di non sviluppo territoriale, il fenomeno della bassa natalità la quale, in alcuni Comuni, si attesta su un numero di nascite pari a 3-4 bambinə ogni anno.
- *Spazi educativi.* L'esigenza di analizzare gli effetti della qualità degli spazi educativi nei processi di apprendimento e di insegnamento risulta essenziale per una fattiva realizzazione degli obiettivi previsti negli interventi di riqualificazione già avviati con il progetto Iscol@[36].
- *Scambio e collaborazione.* Sarebbe opportuno favorire maggiori occasioni di collaborazione/formazione con l'Università e i servizi sul territorio (EE.LL.- Scuole pubbliche e private) in relazione allo sviluppo del "sistema integrato di educazione/istruzione 0/6".
- *Competenze tecniche.* I Comuni sarebbero più motivati a partecipare a Bandi inerenti all'implementazione di servizi per la prima infanzia, se fossero supportati da tecnici che li aiutassero nella progettazione e/o negli affidamenti degli appalti.
- *Armacord, rievocazione nostalgica. Questa indagine mi ha ricordato gli anni della L. 285/97[37] … Sarebbe fantastico rivitalizzarne i principi, significativamente innovativi, purtroppo non più in essere. I finanziamenti di quegli anni supportavano e promuovevano la socialità e crescita armonica dei minori, insieme alle famiglie (genitorialità).*

[36] L'Unità di Progetto Iscol@, istituita con Deliberazione della Giunta Regionale n. 49/2 del 6 ottobre 2015, opera quale unico Centro di responsabilità amministrativa per gli interventi di edilizia scolastica relativi agli edifici che ospitano le Scuole dell'infanzia, le Scuole primarie e le Scuole secondarie di primo e di secondo grado. L'Unità di Progetto gestisce interventi di edilizia scolastica a favore degli Enti locali a valere su fondi regionali, statali (fondi ministeriali e Fondo di Sviluppo e Coesione), nonché sulle risorse comunitarie relative alla programmazione 2021-2027.

[37] La risposta fa riferimento LEGGE 28 agosto 1997, n. 285. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Grazie a questa legge, tutti i Comuni italiani hanno avuto a disposizione dei finanziamenti per realizzare progetti a vantaggio dei ragazzi che abitano nelle loro città.

Analisi conclusiva dell'indagine

In riferimento alle principali aree indagate, emerge con chiarezza che vi è stato un grande investimento, a livello territoriale regionale nella riqualificazione, e/o nuova progettazione, degli edifici deputati all'educazione e alla formazione nei contesti formali (asili nido, scuola dell'infanzia, scuola primaria), si potrebbe ipotizzare che sia stata colta in pieno la possibilità offerta dalle risorse economiche per la valorizzazione della comunità scolastica a partire dalle strutture architettoniche. Meno enfasi, invece, è stata data agli investimenti di riqualificazione, e/o nuova progettazione degli spazi pubblici non-formali (parchi, ludoteche, giardini). Inoltre, sembrerebbe che gli investimenti non abbiano attivato, se non in pochissimi casi, dei bandi orientati ai processi di valorizzazione e/o co-costruzione della comunità educativa diffusa.

Si può certamente affermare che dagli esiti dei dati raccolti, gli intervistati e le intervistate, hanno restituito un atteggiamento propositivo, aperto al dialogo e una volontà di confronto, non è emerso alcun elemento di forte criticità.

In merito agli aspetti tecnici che hanno supportato l'indagine, la raccolta dell'informazione con lo strumento del questionario *on line* ha avuto il vantaggio di raggiungere tutti e tutte, ma anche i limiti della circolazione dello strumento stesso all'interno dei vari uffici delle amministrazioni. La richiesta di partecipazione rivolta a un campione così variegato in termini di funzioni e ruoli ha presentato alcuni elementi di criticità: il primo è dato dalla comunicazione tra gli uffici; il secondo dalla indecisione nel capire a chi si dovesse rispondere se alla Regione Sardegna o all'Università, questo ha richiesto numerosi passaggi di chiarimento con gli interessati; il terzo è dato dalla difficoltà di riconoscersi come parte di un corpo unico di governance.

Metodologicamente lo strumento del caso studio appare efficace e funzionale, anche se andrebbe arricchito con dei *focus group* successivi per verificare una maggiore coerenza sul dato, si tenga inoltre presente che il periodo di rilevazione è coinciso con il periodo post-pandemico, periodo in cui come risaputo, molti dei progetti avviati ante 2020 sono stati bruscamente interrotti per poi essere ripresi

successivamente. Certamente i dati raccolti arricchiscono la ricerca di nuove e ulteriori riflessioni di cui si argomenterà nell'ultimo capitolo.

4.2 Progettazione partecipata. Un progetto pedagogico "pilota" per la promozione del sistema integrato 0-6

Definizione della questione

La partecipazione attiva dei bambini e delle bambine alle questioni che li riguardano, non è scontata; molto dipende da quella disposizione d'animo di matrice heideggeriana, in cui la *Stimmung* è assunta dagli individui per aprirsi al mondo.

> L'essere emotivamente situati è dato allora dall'essere colpiti e genera immediatamente una disposizione di apertura al mondo, o meglio, è il mondo stesso che si apre. Passività e attività, situazione e apertura si trovano in unità originaria, nel luogo del cominciamento (Zocchi, 2017, p. 51).

Una tale disposizione si esprime nel tempo vissuto (personale, storico, sociale, economico) e invita la società adulta a promuovere uno sforzo che garantisca il miglior inizio di vita a tutte le bambine e a tutti i bambini. Perché ciò sia possibile, sono necessarie politiche di sviluppo, di occupazione e lavoro, nonché nidi, scuole e servizi socioeducativi, ma anche *welfare* e politiche sanitarie di prevenzione e promozione di stili di vita salutari. In buona sostanza, serve attivare un *Whole government approach,* ovvero una strategia più olistica che utilizza intuizioni provenienti dalle altre scienze sociali piuttosto che solo dall'economia (Christensen, 2007), di alleanza tra governo, amministrazioni locali e settore privato a partire dalla collaborazione con il microsistema costituito in primis dalla famiglia e dalla scuola, ma anche dagli amici e dal gioco (Bronfenbrenner, 1979).

Un'alleanza che coinvolga anche i più piccoli; dare alle bambine e ai bambini, la possibilità di partecipare alla progettazione della città o di parti di essa (parchi, scuole, giardini, strade), equivale al riappropriarsi di spazi da dedicare all'infanzia, nel rispetto del diritto, sancito dall'art. 12 dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, di essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano e il corrispondente dovere per gli adulti di tenere in adeguata considerazione le loro opinioni (Priore, 2024).

Si tratta, quindi, di individuare approcci multidisciplinari e partecipati attivati dalle governance in riferimento ai tempi, alle risorse umane, ai materiali impegnati, ai vincoli organizzativi incontrati.

Progettazione e costituzione del gruppo di lavoro

È stato progettato a partire dall'idea promossa degli amministratori locali – Sindaco e giunta comunale – in collaborazione con l'area dei servizi tecnici dei lavori pubblici e dell'area servizi sociali, culturali e scolastici del Comune. In questo territorio, vi sono la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado dell'I.C. di Baunei, ma non vi era un nido d'infanzia. Per tale ragione, il Comune ha partecipato al bando PNRR e ha ricevuto i fondi per la realizzazione di un polo per l'infanzia e per la costruzione del nido a S.M. Navarrese. In sede di avvio dei lavori, gli amministratori locali avvertono la necessità di coinvolgere in maniera diretta la cittadinanza in questo nuovo progetto. A tal fine, per essere accompagnati nella promozione del nascente polo per l'infanzia e nella costruzione del nido, decidono di consultare esperti di ambito pedagogico.

L'evento è stato realizzato da un'équipe multidisciplinare in collaborazione con gli amministratori locali, gli architetti responsabili della progettazione del nido e ha visto la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine quali cittadini/e idonei ad esprimere idee su "Come vorrei che fossero il mio paese, la mia scuola, il mio asilo", con il coinvolgimento anche dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di primo grado, nonché degli insegnanti e della dirigenza scolastica. La finalità principale del progetto è stata quella di sensibilizzare i bambini e le

bambine, le ragazze e i ragazzi a essere protagonisti/protagoniste di questo processo di cambiamento è così che attraverso attività laboratoriali di tipo ludico, espressivo, narrativo, sono stati invitati a dare la loro opinion. L'evento, realizzato il 25 gennaio 2023, è stata, quindi, un'iniziale e breve occasione per vivere un momento partecipato e attivo con i più piccoli ma anche con i giovani e gli adulti che hanno potuto esprimere le loro idee, le loro riflessioni e proposte, condotti e coordinati da esperti educatori, pedagogisti e formatori.

Obiettivi di progettazione

La premessa pedagogica è stata quella di rintracciare e reinventare il legame tra tecnica e arte di vivere, in coscienza e responsabilità che influiscono sui processi decisionali, perché ritenuti strumenti pedagogici per rivoluzionare il modo di fare scuola e cittadinanza attiva. Progettare scuole è un processo di guarigione. È come dare risposta al bisogno di prendersi cura gli uni degli altri. Un terreno comune per dare forma a qualcosa di nuovo, il seme del futuro (Weyland e Attia, 2015).
L'idea progettuale complessiva si sviluppa su tre azioni principali:

a. la partecipazione dei bambini e delle bambine al governo della città (azione realizzata nel 2023);
b. la formazione partecipata che coinvolge i docenti della scuola dell'infanzia, gli educatori del territorio, pubblici e privati, e i genitori, che verrà poi portata avanti dal costituendo Coordinamento Pedagogico Territoriale;
c. l'istituzione del Consiglio dei bambini e dei ragazzi, strettamente legato a un mandato del sindaco, che chiede a un gruppo di bambini e bambine di aiutarlo con idee, suggerimenti e proposte; questo Consiglio è lontano da ogni ambigua somiglianza al Consiglio degli adulti.

Metodologia

In questa sede si riportano le azioni metodologiche e i risultati della prima azione (a), realizzata con la metodologia laboratoriale; ci si riferisce a quella dimensione laboratoriale (poi diventata didattica nel corso degli ultimi cento anni) sviluppatasi a partire dagli studi di Piaget e di Dewey, ma che trova, nel caso specifico di questo progetto pedagogico, una forte sinergia nel pensiero dell'artista, designer e scritto italiano Bruno Munari. In particolare, si fa riferimento al suo metodo di educazione pluri-poli-sensoriale per comunicare ai bambini il massimo di informazioni allo scopo di aiutarli a formare una mentalità creativa ed elastica. Laboratori che consentano ai bambini di formarsi con un'idea di mondo in cui 'il cielo non è sempre e solo blu' e che è possibile trovare più percorsi risolutivi e creativi per un problema; questo alimenterà l'evoluzione del suo spirito critico e lo renderà pronto a discutere e a non subire. Munari ritiene che:

> Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata, dobbiamo fare in modo che memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che se ne presentano (Munari, 1990, p.30).

In otto laboratori esperienziali suddivisi in due macrocategorie: laboratori *creat(t)ivi* rivolti a bambine/i dai 2 ai 6 anni; laboratori *ideat(t)ivi* rivolti a bambine/i dai 7 agli 11 anni. Laboratorio di raccolta delle idee (11-14 anni)

- Laboratori creat(t)ivi

I laboratori rivolti alle bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia e delle classi prime della primaria hanno sempre tenuto lo sguardo sull'identità e consapevolezza di ogni bambino/a, con il principale obiettivo di dare vita a esperienze creative fatte di suono, immagine e parola. Questi quattro laboratori

hanno visto la partecipazione di 104 bambine e bambini, suddivisi in quattro gruppi.

- *Lupo favoloso e desideroso*. Nel laboratorio il Lupo si traveste secondo il desiderio di ogni bambino/bambina tramite la tecnica del collage[38].
- *Le strade dei desideri.* Laboratorio creativo di lettura. Il laboratorio è ispirato al maxi-ingorgo de La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet (Phaidon, 2016). A partire da alcune suggestioni narrative, su un foglio srotolato il gruppo ha creato (K. Yamada, M. Besom, Che IDEA! Nord-Sud, 2017; J. Spinelli, J. Liao, Posso essere tutto! Camelozampa, 2020) con delle tempere solide stick (bambini della scuola dell'infanzia) e dei pennarelli acrilici non tossici (bambini della primaria) delle linee e delle forme che non avrebbero dovuto toccare alcuni oggetti disseminati lungo foglio. Una volta terminato, negli spazi bianchi, sono stati attaccati i lupi realizzati nel laboratorio di Eva Rasano[39].
- *La scuola che vorrei.* Laboratorio musicale Il laboratorio musicale ha previsto la composizione del brano "La scuola che vorrei" a partire dalle idee e dai pensieri dei bambini, accompagnato dalla musica di un ukulele[40].
- *Catturo il mio desiderio nella mattonella*. Laboratorio di disegno e decoro. Nel laboratorio ogni bambino/ bambina ha realizzato una mattonellina in ceramica con il proprio nome e un disegno o simbolo, che andrà a comporre lo spazio/parete dei bambini e delle bambine che decorerà una parete della scuola o di una piazza o del Comune (sia a santa Maria Navarrese che a Baunei). Tale costruzione dello spazio/parete dei bambini e delle bambine, si aggiorna annualmente così da promuovere, per ogni

[38] Il laboratorio creativo condotto da Eva Rasano, autrice e illustratrice, di numerosi albi per bambini, tra i quali il Silent book: *Indovina la fiaba* (2017). Milano:Giunti - utilizzato per la realizzazione del laboratorio.

[39] Il laboratorio è stato condotto da Daniela Idili, Insegnante di scuola dell'infanzia, specializzata in tecnologie applicate alla didattica presso il Politecnico di Milano.

[40] Il laboratorio è stato condotto da Manuela Cariello, Pedagogista musicale esperta nel metodo della *Music Learning Theory* elaborato da E.E. *Gordon*.

bambino/ bambina che frequenterà il sistema integrato 0-6, pieno riconoscimento e partecipazione[41].

- Laboratori ideat(t)ivi

I laboratori rivolti agli alunni della scuola primaria - dalla classe seconda alla quinta - a partire dal dialogo con i bambini e le bambine circa le loro idee e proposte sulla città ideale hanno prodotto materiali creativi volti alla costruzione di una città sostenibile. Le bambine e i bambini dopo aver disegnato in piccoli gruppi i diversi e vari angoli della città, si sono cimentati nella costruzione di un plastico per il quale sono stati utilizzati materiali di riciclo e di facile consumo. Hanno partecipato 116 bambine e bambini, suddivisi in quattro gruppi[42].

- Laboratorio raccolta delle idee: giornalisti per un giorno

Durante le attività laboratoriali tutti i bambini e le bambine sono stati intervistati dai ragazzi/e della scuola secondaria di primo grado dello stesso istituto comprensivo, i quali, su richiesta dell'équipe pedagogica, in collaborazione con gli insegnanti, si sono trasformati in giornalisti per un giorno. Hanno partecipato a questo laboratorio 75 ragazzi e ragazze, organizzati in piccoli gruppi di redazione, per raccogliere idee e pareri dei bambini e delle bambine durante le loro attività laboratoriali. Le informazioni sono state presentate sotto forma di report cartellonistico al termine dell'attività; i ragazzi si sono altresì impegnati nella realizzazione di un logo che è stato scelto e premiato da un'apposita commissione composta da: sindaco, assessore, architetto[43].

[41] Il laboratorio è stato condotto da Eleonora Sanna, psicologa, esperta educatrice scout.

[42] I quattro laboratori sono stati condotti da: Mariella Pia, PhDS e Docente specializzata per le attività di sostegno all'infanzia e primaria e nei DSA; Stefania Falchi, PhD e Insegnante specializzata in didattica dell'inclusione; Marianna Porcu, Pedagogista, consulente pedagogico, esperta in pedagogia gerontologica e in medicina narrativa; Michele Manno, Ingegnere e educatore scout esperto.

[43] Il lavoro è stato condotto da Alessandro Balbina, laureato in Scienze della comunicazione, esperto in project management e da Elisa Piras, educatrice scout, esperta in animazione sociale.

- Conclusioni del progetto e restituzione del lavoro ai bambini e ai ragazzi da parte dell'amministrazione comunale di Baunei

I bambini e i ragazzi partecipanti hanno contribuito alla creazione del logo del prossimo Polo per l'infanzia. L'amministrazione - nelle persone del Sindaco, dell'assessore all'istruzione, degli architetti del Comune - ha deciso di premiare tutti e tutte le partecipanti con la realizzazione di un logo che comprendesse tutte le idee progettuali emerse durante i laboratori. La scelta degli amministratori e dei tecnici di valorizzare i contributi di tutti ha risposto a una logica di piena inclusione e di accoglienza delle idee dei bambini e dei ragazzi; gli adulti in questo caso sono riusciti ad esprimere, con una comunicazione efficace, un grande senso di comunità e di cittadinanza e di attiva collaborazione co i bambini più piccoli.

- Customer Satisfiction Post evento

A due settimane dall'evento è stato somministrato un questionario di "*customer Satisfiction"* agli amministratori del Comune di Baunei, coinvolti direttamente di cui si riportano i dati. Rispondono i nove soggetti coinvolti nella coprogettazione: Sindaco Assessore Consiglieri Tecnici di area tecnica e umanistica (Ingegnere-Architetto - Assistente sociale).

E2 - Se lo desidera può scrivere un suo libero pensiero in merito

Cè un grande bisogno di spazi di ascolto, di attenzione, di cura. Per i bambini...e non solo! Che questa giornata sia la prima di molte!

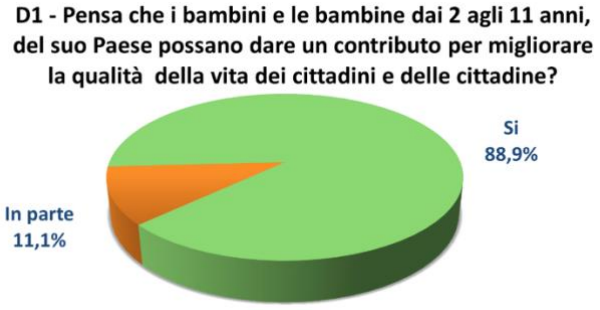
L'evento pedagogico del 23 gennaio E' stata una preziosa occasione di incontro tra gli scolari, l'amministrazione e una competente equipe. Grazie alle varie attività promosse durante la mattinata, gli studenti e i docenti si sono sentiti coinvolti in un grande progetto e con entusiasmo e partecipazione hanno svolto tutte le attività a loro proposte. Grazie a tutti i professionisti intervenuti. Chi semina bene avrà un buonissimo raccolto.

Tutti i partecipanti all'indagine affermano che l'evento in sé è stato positivo, ma il tempo dedicato, circoscritto a una mattina e i luoghi della scuola utilizzati non

hanno favorito il pieno godimento dell'esperienza. La sinergia creatasi in quest'occasione tra i soggetti coinvolti ha visto tutti e tutte impegnati in uno sforzo comune: dare voce ai bambini e alle bambine.

Si può affermare che la prima fase del progetto ha prodotto curiosità, attenzione e nuove alleanze tra istituzioni e cittadini. L'evento, inoltre, ha sicuramente posto l'accento sulla questione della responsabilità sociale verso l'infanzia: conoscere le loro idee, anche attraverso i disegni, le interviste, il loro modo di muoversi nello spazio, è un preciso obbligo di una società libera e democratica. In un certo senso significa attivare un processo di armonizzazione pedagogica intesa come tempo, ricerca, processo empatico, linguaggio di emozioni, parole di coraggio e di scelte (Pinna, 2023).

Ciò trova conferme nelle risposte alle successive domande D1-D2, maggiormente centrate sulla centralità e la partecipazione dei bambini e delle bambine.
Come si può notare le risposte dell'amministrazione sono confortanti e coerenti con quanto emerso nel caso studio sulle governance.



Il comune di Baunei sta attualmente concludendo la costruzione del primo e unico asilo nido del territorio, è membro del Coordinamento Pedagogico territoriale di Tortolì e ha incominciato a lavorare sulla costruzione del Polo per l'infanzia del territorio.

4.3 Ricerca qualitativa con e per i bambini "Democrazia e giustizia sociale fin da piccoli. Oltre la crisi democratica con le idee dei bambini"

Definizione della questione

Per rispondere alla domanda centrale di questo lavoro di ricerca, ossia se gli obiettivi politici attuati a livello locale e internazionale interessati alla costruzione della comunità educante, per e con i bambinə, siano capaci di tenere conto del pensiero e delle idee dei più piccoli, a completamento dei due metodi di indagine precedentemente illustrati del caso studio e della progettazione partecipata, si è proceduto con una ricerca qualitativa con i bambini e le bambine con lo scopo di sperimentare un modello di ascolto delle loro idee su un focus specifico: il concetto di giustizia sociale.

Si è partiti dalla premessa che non solo le famiglie, ma anche le istituzioni pubbliche/private che si occupano di bambini, devono imparare o meta-imparare ad ascoltare i più piccoli prima di compiere qualsiasi scelta politica sull'infanzia. Nel corso di questo studio, è stato più volte ribadito che i bambini hanno il diritto di esprimere il proprio parere ogni volta che si prendono decisioni che li riguardano e che il loro parere deve essere tenuto nel giusto conto (Art. 12 Convenzione ONU 1989). Ovviamente ci si riferisce a tutti e tutte, siano essi minori stranieri non-accompagnati o minori cittadini italiani. Nel rispetto di tale dichiarazione, i dispositivi pedagogici dell'ascolto, dell'osservazione e della cura dovrebbero trovare spazio nei luoghi di cura educativa caratterizzati da esperienze

di socialità e di relazione. Tali assunti sono presenti nella Legge 107/2015, che riforma il sistema nazionale di istruzione e formazione italiano, i cui decreti attuativi ben pongono in evidenza la necessità di centralità dell'infanzia e dei suoi sistemi di vita, in particolare nel D.lgs. 65/2017 che istituisce il sistema integrato 0-6 e definendo la funzione dei Poli dell'infanzia (art. 3) riconosciuti quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio che perseguono obiettivi strategici il cui più importante, è l'inclusione di tutte/i le bambin/i.

In una prospettiva di giustizia sociale, è quindi chiaro che il ruolo dell'educatore, del genitore, dell'insegnante, dei decisori politici dovrebbe essere, in primo luogo, quello di costruire una relazione educativa con il/la bambino/a basata sul principio partecipativo; ciò significa, assumere la convinzione che essi/e hanno un inedito e personale punto di vista e, in quanto presenti e attivi cittadini**,** hanno il diritto di partecipare come gli adulti alla definizione delle dinamiche educative.

Perché la democrazia ha bisogno delle idee dei bambini e delle bambine?

Tutte le fasi del lavoro di indagine sono state condotte nella prospettiva della partecipazione democratica dei più piccoli alla vita politica, nella convinzione che se essi sono educati in modo attivo, generativo e impegnato (Mortari, 2008) allo sforzo di sentire empaticamente l'altro, potrà essere possibile per gli adulti caregivers e non accogliere i loro sentimenti, comprendere i loro pensieri, promuovere azioni di rinnovamento dei loro luoghi di vita sempre più frequentemente 'adultizzati' e 'precocizzati' nella loro funzione e organizzazione spazio-temporale.

Quando i partecipanti sono bambini, la ricerca educativa si qualifica come ricerca per i bambini, poiché prevede un'offerta di esperienze che si ipotizzano essere significative per la loro fioritura. Questo implica utilizzare strumenti che abbiano una valenza euristica ma al tempo stesso educativa (Mortari, Valbusa, Ubbiali,2020).

> Il ricercatore deve aver cura del fatto che tali strumenti sono centrati sui bambini (Barker e Weller, 2003, p. 36), cioè capaci di intercettare i loro bisogni e i loro desideri. È quindi preferibile utilizzare strumenti di ricerca «non convenzionali» (Lahman, 2008, p. 294), ma pensati invece per adattarsi al meglio al mondo dei bambini, e piacevoli (Punch, 2002), oltre che costruiti con cura estetica. Questa necessità di adattare gli strumenti alla prospettiva dei bambini non è dettata dal fatto che essi dispongono di ridotte capacità di comprensione (Harden et al., 2000), ma dall'importanza di contestualizzare la ricerca nel mondo di vita ordinario dei bambini (Ivi, pp. 57-58).

Una prima risposta la si può cercare nell'idea di persona solidale che la società ha in mente; una ricerca che può trovare risposte a partire da alcune domande sul tema della giustizia sociale: quali sono le responsabilità richieste al cittadino e alla cittadina di minore età? Quali sono le domande che possono essere da essi formulate? Quali sono le idee che possono essere espresse dai più piccoli?! Taluni potrebbero essere tentati di pensare che le molteplici minori identità infantili non godano di una ordinata formulazione dei diritti e dei doveri di cittadinanza, altri, al contrario, potrebbero pensare che nell'apparente disordine infantile sia possibile trovare l'ordine generato dalla condivisione che si esprime con l'esercizio dei propri diritti e con l'assunzione di responsabilità negli spazi di vita infantili, in particolare nella famiglia, nei servizi educativi, nella scuola. L'assunzione di tale paradigma rende possibile, rilevare un ordine/disordine democratico osservabile nei comportamenti dei bambini, ma anche dell'insegnante che condivide la crescita intellettuale e spirituale dei suoi alunni, siano essi migranti e non migranti; ma anche nelle azioni dell'educatore professionale che condivide la responsabilità di un agire collettivo e cooperativo in grado di mettere in discussione l'idea di buon cittadino o di buona Persona che la società ha in mente; nelle azioni di quei genitori che sanno educare consentendo alla vita del proprio figlio/a di conoscere i propri istinti per diventarne padrone e non prigioniero, di sé stesso o

dell'opinione altrui (Dolto, 2019). L'educazione democratica deve dare forma a un'educazione liberale che non sia solo riflessione critica e argomentazione rispettosa, "ma anche pluralistica, che favorisca cioè la comprensione delle storie e dei contributi dei gruppi con cui entriamo in contatto", perché "è relativamente semplice concepire un'educazione diretta a un'élite omogenea. È invece assai più arduo formare persone con storie molto diverse alle spalle e trasformarle in cittadini di un mondo complesso" (Nussbaum, 1999). Richiamando il pensiero di Mario Lodi, (Benetton, 2023) l'educazione democratica inizia proprio con il mettersi "dalla parte del bambino", riconoscendolo, coinvolgendolo, attivandolo, permettendogli di vivere pienamente:

> Non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini. Esige però una cosa: che siamo dalla parte del bambino contro chi lo vuole adattare a schemi medievali di subordinazione al potere. Insomma, ricuperare il bambino al gioco creativo e alla normalità della crescita è un aspetto della più ampia e dura battaglia per la libertà sostanziale dell'uomo. (Lodi, 2022a).

Tutto questo ci invita a considerare le idee dei bambini come base per la democrazia e possibilmente una democrazia orientata alla pace; bisogna stare dalla parte del bambino per riconoscere la capacità di realizzare una pace democratica che non può fondarsi sull'ingiustizia verso il bambino, molto spesso espressa con l'ignorare la sua presenza nell'assenza delle sue idee sul presente. La figura del bambino deve risplendere davanti a noi come simbolo non come meta, ma come unica via per raggiungerla. Il richiamo montessoriano invita a considerare il bambino, dal punto di vista sociale, come un cittadino e come un uomo, con una propria dignità in qualsiasi Paese del mondo; ogni bambino deve essere riconosciuto come cittadino. Dalla democrazia scaturisce il principio dell'uguaglianza di tutti ciò significa, richiamando Dewey, promuovere una vita associata ricca di esperienza comunicata e congiunta; l'individuo, pur essendo libero di muoversi, ha sempre l'altro con cui confrontarsi attraverso il dialogo. Si

tratta di mettere l'individuo in un ambiente democratico dove diversità e molteplicità di stimoli ed interessi producono una reale liberazione di facoltà perché raccogliendo idee da tutte quelle fonti a cui si rivolge, allo scopo di promuovere l'istanza pedagogica fondamentale: la liberazione e il miglioramento dell'uomo nella vita sociale.

A partire da queste premesse la ricerca partecipata con e per i bambini si conferma una ricerca di tipo qualitativo, avviata con un approccio narrativo-ludico; è allo stesso tempo un'indagine esperienziale che, nella sua pratica realizzazione, si concentra sulla creatività e lo sviluppo personale dei bambini (Knowles, 1973) con l'obiettivo di comprendere in profondità le loro emozioni e le conseguenti e specifiche loro idee su due ambiti connessi all'educazione democratica: a. le scelte degli adulti decisori o, per usare le parole dei bambini, "*di quelli che comandano*"; b. il concetto di giustizia sociale.

Si è scelto di operare in questa direzione perché, le ricerche di tipo qualitativo sono collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca) la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. (Benelli &Tozza, 2022). Un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo.

Oggetto della ricerca con e per i bambini e le bambine

Per definire l'oggetto, si è partiti dall'ascolto delle idee dei bambini sulla giustizia sociale, sono stati osservati i loro diversi linguaggi attraverso il loro riconoscimento delle loro proprie emozioni. La ricerca è stata condotta a partire da tre domande.

1. I *bambini e le bambine possono facilitare la democrazia?*

2. Quali sono le idee dei bambini e delle bambine sulla democrazia?

3. I governi e le loro politiche sono attenti all'ascolto delle idee dei più piccoli?

Disegno di ricerca

Considerate le ipotesi teoriche già argomentate, che pongono al centro il costrutto di democrazia come principio partecipativo attraverso il quale si genera l'ordine condiviso nell'apparente disordine delle molteplici identità, si è sviluppato un disegno di ricerca che poggia sul concetto di analisi contestuale qualitativa, così come descritta da Svensson (2005,2021). Una metodologia di ricerca, e non un metodo di ricerca specifico ma che si concentra, in modo particolare, sui modi e gli sguardi utilizzati per svolgerla in relazione ai presupposti epistemologici specificati in relazione all'oggetto di ricerca indagato.

La fenomenografia non si basa sulla fenomenologia o su qualsiasi altra filosofia specifica, ma sulla ricerca empirica di descrizioni di modi qualitativamente diversi di sperimentare diversi aspetti di una materia (Svensson, 1997). Il senso fenomenografico e relazionale caratterizzano questo disegno di ricerca che si concentra sull'osservazione e l'ascolto dei cambiamenti che caratterizzano il modo in cui i bambini si avvicinano al concetto di giustizia sociale, considerato in questa sede, un fenomeno nel mondo (Marton, 1981; Svensson,1979). Il disegno si definisce nel rispetto dei seguenti criteri di analisi:

Disegno di ricerca	*Domanda di ricerca*	*Criterio*	*Azione*
Oggetto della ricerca	Le azioni di *governance* educative investono sul potenziale educativo e euristico degli spazi interni-esterni delle realtà educative per l'infanzia?	La percezione dei concetti di disordine e ordine in presenza di una società con identità multiple.	Utilizzo dell'albo illustrato "Il muro".
Parti principali dell'oggetto di ricerca*:*	I bambini e le bambine sono o possono essere dei veri promotori e motori di cambiamento delle società in cui essi vivono?	La consapevolezza che la condivisione può corrispondere al concetto di democrazia;	Gioco, corporeità e teatralità.
Parte all'interno delle parti principali:	Sono possibili modelli di governance educativa partecipata e diffusa di valorizzazione dell'infanzia?	Le idee dei bambini sulla democrazia.	Dialogo e rappresentazione grafica.

Tabella 4.1. I criteri di analisi del disegno di ricerca

Strategie metodologiche

L'indagine è stata condotta con diversi tipi di osservazioni secondo la prospettiva del *mix method* (Niglas, 1999; Guba, Lincoln, 1994; Niglas, 2000):

- Osservazione sul campo.
- Osservazione partecipante.
- Osservazione indiretta (interviste).
- Analisi di documenti (schede).

I comportamenti da registrare durante le attività sono stati i seguenti:

- Riconosce le emozioni.
- Trova soluzioni.
- Genera nuove idee.
- Promuove e propone comportamenti.

Si è scelto di operare con:

- un approccio ludico-narrativo;
- un'indagine esperienziale che si è concentrata sulla creatività e sullo sviluppo personale dei bambini e sulle loro idee di giustizia sociale.

I luoghi della ricerca

Centro di Quartiere in Italia «*Bottega dei Sogni*»[44] un contesto interculturale nel cuore della città di Cagliari il rione Marina quartiere storico disegnato dai Pisani nel '200 appare come un ben definito quadrilatero che richiama la struttura del castrum romano. È stato scelto per le sue specifiche caratteristiche di progettazione e coinvolgimento dei bambini e delle bambine della città. È finalizzato alla promozione del benessere dei minori e dei loro diritti fondamentali di cittadinanza e di partecipazione e alla realizzazione e attuazione del programma "*Cagliari Città amica delle bambine e dei bambini*". Il servizio offre uno spazio

[44] È un progetto attivo dal 2003 su finanziamento del Comune di Cagliari – Assessorato alle Politiche Sociali, Legge 285/97 "Diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

aggregativo, accessibile e inclusivo di promozione sociale e culturale per i minori, le loro famiglie e la comunità cittadina. Le attività dedicate a bambini e ragazzi dai 5 ai 17 anni**,** sono finalizzate a creare opportunità di socializzazione, condivisone e conoscenza, promuovere lo sviluppo dell'autonomia, favorire la creatività e contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa.

La scuola dell'infanzia di «*Via Dublino sez. B, I.C. via Stoccolma*» a Cagliari. È stata scelta perché è una struttura in pieno centro - situata nel quartiere di Genneruxi, nella zona est della città caratterizzato per costruzioni di pochi piani immerse nel verde. È un quartiere residenziale esclusivo di Cagliari, sorto negli anni '70 ai piedi di Monte Urpinu, noto per la sua tranquillità, l'abbondanza di aree verdi e i palazzi signorili. È un quartiere ideale per le famiglie grazie alla presenza di scuole e servizi, e vanta un'ottima qualità della vita con ampi viali alberati e piazze, pur rimanendo vicino al centro della città L'edificio della scuola, che si integra perfettamente nella struttura urbanistica del quartiere, ospita attualmente quattro sezioni. La struttura della scuola è circondata da un ampio giardino

La scuola dell'infanzia «*Förskolan Södra Sälöjorsgatan*» Gothemburg in Svezia. È stata scelta per la sua organizzazione e la sua progettazione *outdoor* (condizione abbastanza comune nelle scuole svedesi). Si trova nel cuore di una zona residenziale, vicino a Wartagården, Kyrkbytorget e alla fermata del tram. Una scuola dove si sta molto spesso all'aria aperta (in tutte le stagioni dell'anno) in cui ai bambini vengono offerte diverse attività all'aperto durante il giorno. Nell'edificio sono: due fattorie che offrono agli educatori ottime opportunità di lavoro di gruppo per i bambini; in esse si svolgono diverse attività progettate in modo diverso: la fattoria più grande consta di aree verdi, una sabbiera ed è collinare, il che stimola lo sviluppo motorio dei bambini, mentre la fattoria più piccola è pianeggiante e offre agli educatori buone opportunità di svolgere diverse attività fisiche insieme ai bambini; un orto in cui vi sono appezzamenti di terreno

coltivati e una serra che offre ai bambini l'opportunità di sviluppare la loro conoscenza dei prodotti locali, della sostenibilità e del processo produttivo dal campo alla tavola.

- *Età dei bambini e delle bambine partecipanti*

Centro di quartiere "Bottega dei Sogni": partecipanti 20 bambini 5-6 anni.
Scuola dell'Infanzia sez. B di Via Dublino, I.C. via Stoccolma: partecipanti 17 bambini 4-5 anni
Scuola dell'infanzia città di Göteborg, Svezia - Förskolan Södra Sälöjorsgatan": partecipanti 16 bambini 4-5 anni

- *Timing e Azioni*

Le seguenti azioni e attività sono state svolte tra il mese di luglio 2023 e giugno 2024; sono stati svolti quattro incontri con ogni gruppo per un totale di ventiquattro ore complessive.

Ogni azione è stata realizzata nel rispetto del disegno di ricerca precedentemente illustrato e dei criteri assunti. In particolare, sono state proposte e condotte come esperienza ludica, linguaggio comunicativo per eccellenza in grado di favorire i bambini e le bambine partecipanti, a partire dal riconoscimento delle emozioni rappresentate e vissute, sono stati in grado di dare voce alla propria cultura esprimendo le loro idee sulla giustizia sociale. L'attività ludica, la dimensione partecipata del gioco ha caratterizzato ogni momento degli incontri tra il ricercatore le bambine e i bambini, nella convinzione che l'idea di mondo e di cultura di questi ultimi possano trovare nel e con il gioco, nuove possibilità di comunicazione, e al contempo ristoro emotivo. I dispositivi pedagogici del discorso e dell'ascolto sono stati nel gioco filosoficamente intrecciati, perché, come afferma *Huizinga:*

> Nel criterio del valore etico si decide l'eterno dubbio di gioco o serietà. Chi nega il valore oggettivo di diritto e norme morali, non troverà mai il limite fra gioco e serietà. La politica è fissata

> con tutte le sue radici nel terreno primitivo di cultura, giocata in competizione. [..] E così siamo giunti ad una conclusione: cultura vera non può esistere senza una certa qualità ludica, perché cultura suppone autolimitazione e autodominio, una certa facoltà a non vedere nelle proprie tendenze la mira ultima e più alta, ma a vedersi racchiusa entro limiti che essa stessa liberamente si è imposti. La cultura vuole tuttora, in un certo senso, essere giocata dopo comune accordo, secondo certe regole. La cultura vera esige sempre e per ogni rispetto fair play e fair play non è altra cosa che l'equivalente, espresso in termini di gioco, di buona fede. Il guasta-gioco guasta la cultura stessa. Se questa qualità ludica vorrà creare o promuovere la cultura, allora dovrà essere pura. Non dovrà consistere nel pervertimento o nell'abbandono delle norme prescritte da ragione, umanità e fede. Non dovrà essere una falsa apparenza dietro la quale si mascheri un disegno di realizzare date mire con forme ludiche appositamente coltivate. Il vero gioco esclude ogni propaganda. Ha in sé la sua finalità (Huizinga, 2002, p.248).

In questa direzione di senso le azioni hanno risposto ai seguenti criteri:

- *Azione A*. Risponde al criterio di osservazione: la percezione dei concetti di disordine e ordine in presenza di identità multiple.
- *Azione B.* Risponde al criterio di osservazione su: La consapevolezza che la condivisione può corrispondere al concetto di democrazia.
- *Azione C*. Risponde al criterio di osservazione relativo alle idee dei bambini sulla democrazia.

- *Attività*

Azione A. É stata condotta a partire dalla lettura di un libro illustrato: Il '*Muro*' *d*i Giancarlo Macrì e Carolina Zanotti illustrato da Sacco e Vallarino**.** L'albo racconta la storia di un re che, caduto dal trono, si accorge che il suo regno, un tempo popolato da facce blu, è ora abitato da facce di tutti i colori. Decide allora di

tornare indietro nel tempo e di separare il suo popolo dagli "stranieri", espellendoli e ordinando la costruzione di un muro. Ben presto, però, si rende conto che tutti i suoi desideri possono essere realizzati solo con l'aiuto dei volti colorati che ha allontanato. Il re ordina quindi la demolizione del muro e, riconoscendo il valore dell'integrazione tra i popoli, riesce a ricostruire un regno che vive in armonia.

Azione B. L'albo illustrato è stato animato e recitato insieme. È stato proposto il gioco di movimento "*Cosa deciderà il re*? Sono state rappresentate graficamente sia le emozioni provate rispetto alle scelte assunte dal re (*Come mi sono sentito/a?),* che le emozioni che si ipotizzava che il re potesse provare (C*ome si è sentito il Re quando decideva di…?*) (vedi Appendice metodologica)

Azione C. I bambini e le bambine partecipanti, suddivisi in gruppo omogeneo per età, hanno lavorato per completare la storia; la consegna richiedeva che prendessero le decisioni al posto del Re. Le scelte compiute dai singoli gruppi sono state poi condivise con lo strumento dell'intervista strutturata proposta dal ricercatore allo scopo di consentire una discussione mirata alle soluzioni in un cerchio temporale ristretto e immediato. (vedi Appendice metodologica)

Analisi dei risultati

Come anticipato, dall'analisi delle schede, dalle interviste e dalle discussioni delle bambine e dei bambini emergono i seguenti risultati posti in relazione ai seguenti quattro comportamenti osservati: riconosce le emozioni; trova le soluzioni; genera nuove idee; promuove e propone comportamenti:

Comportamenti	Bottega dei sogni	Scuola infanzia via Dublino Sez.B	Förskolan Södra Sälöjorsgatan
Riconosce le emozioni	20	17	16
Trova soluzioni	9	13	14
Genera nuove idee	9	13	14
Promuove e propone comportamenti	6	11	16

Tabella 4.2. Risultati dell'osservazione

Si evidenzia che i bambini del centro interculturale di quartiere hanno avuto molta più facilità nel riconoscere le emozioni che nel trovare soluzioni e fare proposte, si presume che l'ostacolo linguistico non abbia favorito una fluida interlocuzione nonostante gli studi sulla *Child Language Brokering* (CLB) di Harris (1976) - Harris e Sherwood (1978) indichino che ogni essere umano ha la capacità di tradurre in qualsiasi circostanza, pur non avendo ricevuto una formazione per farlo.

Nelle due scuole dell'infanzia in cui i bambini si sono espressi nella loro lingua madre - in italiano nella Scuola dell'infanzia via Dublino Sez. B, in svedese nella Förskolan Södra Sälöjorsgatan - le idee sono state espresse in modo più immediato e proattivo. Tali risultati sono emersi dalle loro idee espresse durante l'intervista di cui si riportano gli esiti.

Le interviste sono state svolte successivamente alle attività; i risultati, accorpati per significati di parole, mostrano che in ogni gruppo i bambini sono stati capaci di esprimere idee e soluzioni.

Domanda 1: Cosa mettereste al posto del muro?	
Parole e idee che uniscono e connettono	*Farei delle finestre nel muro. Cespugli e la strada per una passeggiata. Una grande strada. Una macchina. Un ponte. Un treno*.
Parole di benessere.	*Un posto dove mangiare. Un cespuglio con molti fiori. Una fontana. Un divano*
Pensieri creativi.	*Costruire un parco giochi perché il re possa giocare ed essere felice. Un parco giochi dove tutti possano essere amici. Un parco divertimenti. Scivoli e gonfiabili. Una piscina.*
Domanda 2: Cosa dovrebbe fare il re per il suo popolo?	
Parole e idee che uniscono e connettono	Essere felici, in pace e senza litigi. *Tutti sono felici insieme, giocando e costruendo molte cose.* Giocare senza litigare. Accogliere tutti in un'unica casa.
Parole di benessere.	*Farei una festa per divertirmi, giocare e mangiare una torta.* Far ridere tutti.
Pensieri creativi.	Essere tutti felici con giochi e aree di gioco condivise. Un castello per tutti. Costruire una casa con tanti piani e un grande albero.

Tabella 4.3. *Alcune delle idee dei bambini sono state raggruppate in base al significato che hanno attribuito alle parole.*

Anche dagli esiti delle interviste di può notare che le risposte da parte dei gruppi di bambini di età inferiore, frequentanti le due scuole dell'infanzia, sono state più immediate e spontanee, mentre il gruppo del centro di quartiere ha avuto maggiore difficoltà. Si ipotizza e conferma una delle ipotesi iniziali di questa ricerca sulle governance, ossia che la continua e ricorsiva partecipazione democratica dei più piccoli alla vita politica, in modo attivo, generativo e impegnato educa in modo competente a sentire empaticamente l'altro (Mortari, 2008), un'esperienza di partecipazione quotidianamente vissuta dai bambini delle scuole dell'infanzia, meno vissuta dia bambini del centro di quartiere in quanto minori stranieri spesso non sono facilitati ad aprirsi e ad essere partecipi nelle situazioni di quotidiana comunicazione sociale , sia a scuola che nell'extrascuola.

Rispetto al comportamento ludico, aperto e dialogante del ricercatore, si ritiene di poter confermare l'assunto per cui la fiducia reciproca instaurata tra intervistatore e bambini, abbia contributo alla buona riuscita della ricerca (Darlington & Scott, 2002).

La notazione e la registrazione delle interviste e dei dialoghi è stata avviata durante l'osservazione e ascolto partecipato in presenza; la scrittura delle idee dei bambini e delle bambine è avvenuta nel rispetto del costrutto di dialogicità di Peirce, secondo il quale le comunicazioni interiori sono sempre dialogiche (Peirce C. , 1991-1998). Ascolto, osservazione e registrazione a partire da una concezione della persona intesa come "comunità" e da un'idea di pensiero inferenziale inteso come carattere dialogico. Non un dialogo di intrattenimento, ma un dialogo di terzo tipo o di riflessione, con cui si cerca di raggiungere la conoscenza, o di riflettere sui mezzi per raggiungerla: i due dialogatori indagano insieme, in cooperazione e nel confronto di idee, intorno alla soluzione di un problema (Bonfantini M.A.,Ponzio A., 2010).

Nel rispetto del costrutto di dialogicità, le idee dei bambini sono state selezionate secondo i seguenti criteri:

Parole che uniscono e connettono.	Parole di benessere.	Pensieri creativi.
Costruivo finestre nel muro. *I cespugli e la strada per una passeggiata.* *Una grande strada.* *Un'auto.* *Un ponte.* *Un treno.*	*Un posto dove mangiare.* *Un cespuglio con molti fiori.* *Una fontana.* *Un divano.*	*Costruisci un parco giochi in modo che il re possa giocare ed essere felice.* *Un parco giochi dove tutti possiamo essere amici.* *Un parco divertimenti. Scivoli e gonfiabili. Una piscina.*

Tabella 4.4. Rappresentazione elaborata secondo il costrutto di dialogicità (Pierce 1998; Bonfantini, Ponzio, 2010)

Dalle risposte di tutte e tutti i bambini è emerso, in generale, che "*il re doveva accogliere tutti e costruire insieme agli altri per diventare felice".*

Le idee suggerite per la risoluzione dei problemi, indicano che il loro linguaggio è foriero di soluzioni, è che il compito dell'adulto dovrebbe essere quello di saperle ascoltare e accogliere per individuare la loro idea democratica e di giustizia sociale. Molto spesso si sottovaluta la capacità dei bambini di prendere parte attiva nella società, sono considerati immaturi, incompetenti, bisognosi di aiuto e di un lungo percorso di educazione ed istruzione, all'interno della famiglia e della scuola, prima di poter partecipare al mondo degli adulti (Hall & Guéry, 2010). Tale concezione dell'infanzia si rifà a un'idea di bambino/a confinato altrove. È un'esigenza della democrazia, è una speranza per il futuro dei bambini**:** «Mettere in pratica ciò che si predica e questo vale in gran parte la pena di essere seguito, anche per i ricercatori». (Svensson, 2021).

5. Analisi della ricerca

Durante il percorso di ricerca, realizzato nel triennio 2023/2025, è stato possibile raccogliere materiali di diverse tipologie che hanno consentito di svolgere un'analisi dei dati di tipo interpretativo. La sintesi elaborata in figura rappresenta i passaggi fondamentali che hanno ricorsivamente alimentato il disegno di ricerca con sempre nuovi e rinnovati posizionamenti.

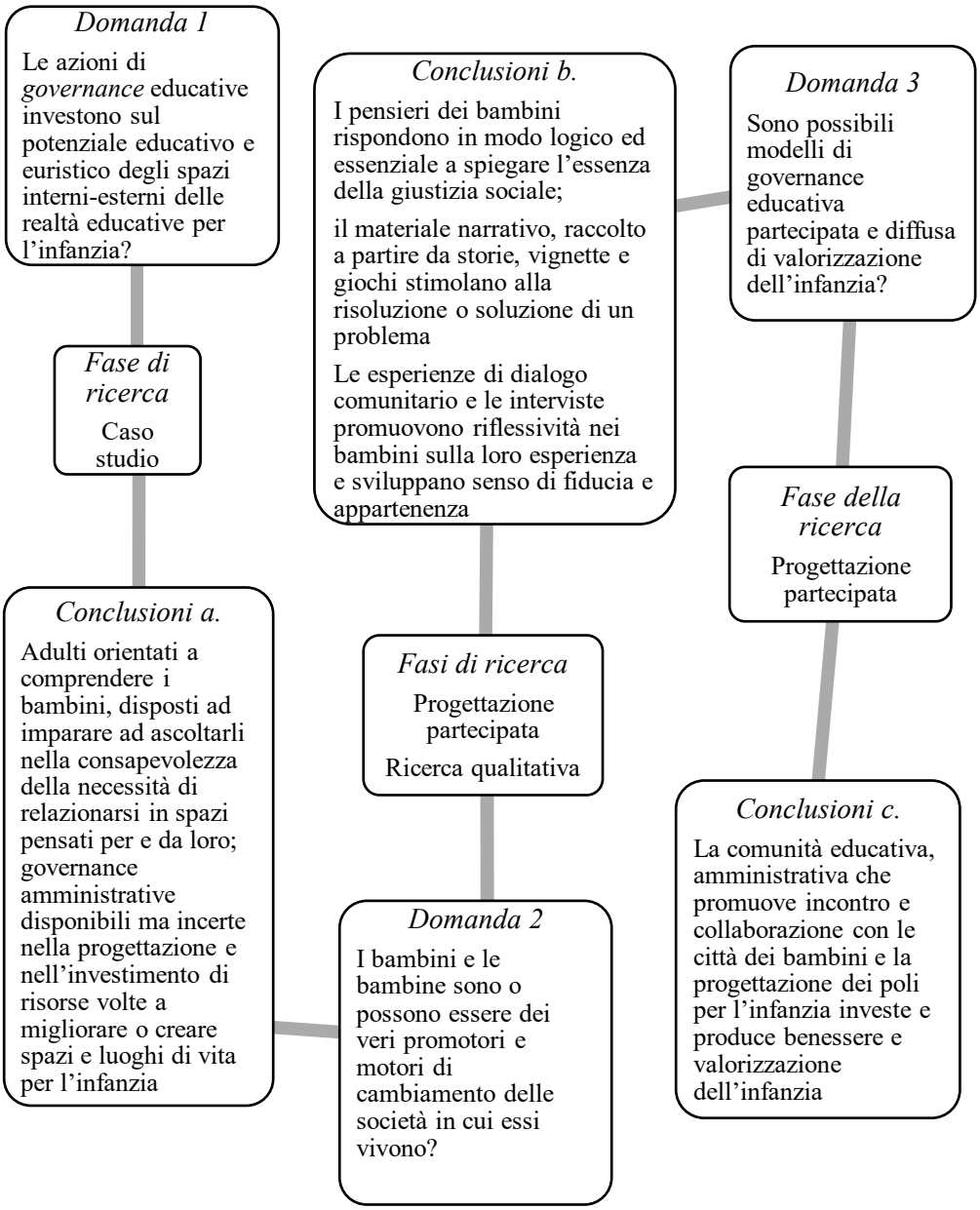


Tabella 5.1. Il percorso di ricerca

Come si può osservare (Tab. 5.1.), per ciascuna attività si è seguita una procedura di analisi nella prospettiva del metodo meticciato, allo scopo di comprendere se i risultati conclusivi (a.b.c.), fossero sufficienti ad indicare un nuovo modello di ascolto e di governance dei più piccoli.

I risultati tendono a confermare quanto ipotizzato in premessa, sia sul piano pedagogico che amministrativo e normativo, cioè che è possibile transitare dall'ascolto delle sfide di partecipazione che provengono dai bambini, ai nuovi e possibili modelli di intervento per le governance e educative nei servizi 0-6 (Tab.5.2).

Dalla triangolazione dei risultati e dalle conseguenti riflessioni, è stato possibile ipotizzare modelli di sviluppo per nuove modalità di ascolto dei bambini e nuovi e/o migliorativi modelli di *governance* per la partecipazione democratica dei cittadini e delle cittadine più piccoli.

a. Adulti orientati a comprendere i bambini, disposti ad imparare ad ascoltarli nella consapevolezza della necessità di relazionarsi in spazi pensati per e da loro; governance amministrative disponibili ma incerte nella progettazione e nell'investimento di risorse volte a migliorare o creare spazi e luoghi di vita per l'infanzia
b. I pensieri dei bambini rispondono in modo logico ed essenziale a spiegare l'essenza della giustizia sociale; il materiale narrativo, raccolto a partire da storie, vignette e giochi stimolano alla risoluzione o soluzione di un problema. Le esperienze di dialogo comunitario e le interviste promuovono riflessività nei bambini sulla loro esperienza e sviluppano senso di fiducia e appartenenza
c. La comunità educativa, compresa quella amministrativa, è orientata alla promozione, all'incontro, alla collaborazione per la progettazione delle città dei bambini e dei poli per l'infanzia. Nelle sue intenzioni e iniziali pratiche di policies, è rappresentativa di una società che investe e produce benessere nella valorizzazione dell'infanzia.

Tabella 5.2. Analisi di tipo qualitativo

- *Intervista post-ricerca con due gruppi di controllo*

Al termine della ricerca (maggio-giugno 2025), è stata proposta un'intervista a due gruppi di controllo, con l'obiettivo di verificare corrispondenze tra gli esiti del lavoro di ricerca (che ha coinvolto una pluralità di soggetti: bambini, amministratori, educatori, insegnanti) e la percezione di una parte delle governance educative non coinvolte direttamente nel lavoro.

I due gruppi, composti da partecipanti non coinvolti direttamente e attivamente nella ricerca, provengono dai due territori europei nei quali è stata svolta la ricerca: Italia e Svezia.

- Ogni gruppo è composto da dieci partecipanti: educatori 0-3 anni, insegnanti 3-6 anni esperti, che hanno aderito volontariamente all'indagine.
- I soggetti, residenti in Italia e in Svezia, fanno parte di due organizzazioni di governance educativa che si occupano di formazione e ricerca sul campo, nello specifico.
- Il gruppo italiano è costituito da dieci componenti del *Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Capoterra (CA);* il gruppo svedese da dieci componenti del *Centro per l'educazione della città di Göteborg (SWE)*.

Nella tabella seguente, si riportano gli esiti dell'intervista posti in correlazione diretta con gli esiti conclusivi (a./b./c.) della ricerca.

In entrambi i gruppi di controllo si evidenziano elementi di coerenza con le conclusioni *(a./b./c.)* seppure con differenti sfumature nelle risposte (Tab.5.3.).
Nell'analisi di queste risposte si tiene conto della differente provenienza geo-politica dei soggetti partecipanti ai due gruppi di controllo; infatti, come evidenziato nel secondo capitolo di questo contributo, i dati di rilevazione dell'Istat 2023 segnalano che ancora oggi permangono notevoli diseguaglianze strutturali che rappresentano forti differenze nelle opportunità per l'infanzia, sia a livello di accesso ai servizi che in termini di qualità degli stessi; differenze che spesso definiscono il destino sociale delle persone nel corso della vita. Queste differenze si notano nelle risposte dei due gruppi di controllo e sono rilevabili soprattutto nelle seguenti connessioni:

	Gruppo italiano	Gruppo svedese
Connessione con la conclusione a.	Il gruppo conferma che le politiche italiane tengono conto dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie **solo in parte** e che questo dipende dal fatto che gli adulti coinvolti nei processi educativi non vengono ascoltati; il gruppo indica un ordine di preferenza del non ascolto da parte delle governance: **prima gli insegnanti, poi i bambini**, infine i genitori non vengono ascoltati.	Il gruppo conferma che le politiche svedesi tengono conto dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie **solo in parte** e che questo dipende dal fatto che gli adulti coinvolti nei processi educativi non vengono ascoltati; il gruppo indica un ordine di preferenza del non ascolto da parte delle governance: **prima le famiglie e gli insegnanti,** poi i bambini, non vengono ascoltati.
Connessione con la conclusione b.	I metodi e gli strumenti che possono aiutare ad ascoltare i bambini e le bambine per costruire giustizia sociale attraverso: **i focus group con gli insegnanti** (da svolgersi almeno tre volte l'anno); **la raccolta delle idee dei bambini** attraverso le loro attività grafico pittoriche, **le interviste strutturate; i protocolli osservativi** dei loro comportamenti dei loro comportamenti.	I metodi e gli strumenti che possono aiutare ad ascoltare i bambini e le bambine per costruire giustizia sociale attraverso **la raccolta delle idee dei bambini** attraverso le loro attività grafico pittoriche, **le interviste strutturate; i protocolli osservativi** dei loro comportamenti e con i nei **focus group con gli insegnanti** (da svolgersi almeno tre volte l'anno), **poi con i genitori**
Connessione con la conclusione c	Nelle città **non vi è sufficiente** investimento nella progettazione degli spazi sia interni che esterni dedicati ai bambini in quanto. Gli spazi interni (asili, scuole, ludoteche, biblioteche, musei) **non sono adatti** ai bambini e gli spazi esterni (giardini, parchi, piazze) sono poco curati.	Nelle città **vi è sufficiente** investimento nella progettazione degli spazi sia interni che esterni dedicati ai bambini in quanto. Gli spazi interni (asili, scuole, ludoteche, biblioteche, musei) **sono adatti** ai bambini e gli spazi esterni (giardini, parchi, piazze) sono curati.

Tabella 5.3. correlazione diretta con gli esiti conclusivi (a./b./c.) della ricerca.

- *Differenze con le conclusioni c.* Come si può notare, dalle risposte dei due gruppi, si evidenzia una differente attenzione di investimenti nella progettazione di una della comunità educativa, soprattutto a livello amministrativo, nella cura degli spazi e dei luoghi pensati come "città dei bambini. In Italia non vi è una sufficiente cura e spazi non adatti, mentre in Svezia vi è sufficiente cura e spazi adatti.

- *Differenze con le conclusioni b.* Emerge un altro elemento di discrimine in quanto si rileva che il gruppo italiano esprime la necessità di una primaria centralità degli adulti educatori e insegnanti (focus group) pensati come facilitatori per la valorizzazione e la raccolta delle idee dei bambini nella costruzione delle idee per la giustizia sociale, nel gruppo svedese prevale un'opinione differente, ossia, la prevalente centralità raccolta delle idee dei bambini dei bambini nella costruzione delle idee per la giustizia sociale.

Si ipotizza che tali diversità siano coerenti con i processi di applicazione della prospettiva ECEC a livello di policies nei due Paesi appartenenza:

> […] nel sistema scolastico svedese, in base al quale fino al compimento dei 16 anni tutti gli studenti seguono lo stesso identico percorso formativo, La *förskola* corrisponde all'asilo nido e scuola materna italiana e ospita i bambini da 1 a 5 anni. […] Ogni bambino ha diritto a rimanere all'asilo per un numero di ore che varia in base al lavoro dei genitori per cui se i genitori lavorano (o studiano) full-time il bambino avrà diritto al massimo di ore settimanali. Per genitori che invece lavorano part-time o sono in maternità per un altro figlio possono usufruire dell'asilo per un numero limitato di ore, soltanto 15 a settimana, in alcuni casi specifici 30. L'asilo è comunale per cui si paga una retta che varia in base al reddito, ma il costo è notevolmente inferiore a quello di altri paesi e sono inclusi tutti i pasti. L'asilo in Svezia ha un orientamento didattico che si basa molto sullo sviluppo del gioco in gruppo e tende a sviluppare gli interessi e le capacità del singolo bambino. Inoltre, si offrono a tutti i bambini le stesse opportunità indipendentemente dal loro sesso; quindi, si vedranno sia maschi che femmine giocare con bambolotti e macchinine. Sono favorite le attività outdoor in base alle quali i bambini si trovano a contatto con la natura già dai primi anni e imparano a prendersi cura di piantine e a pensare all'ambiente. Ogni anno si organizza un'escursione nel corso della quale tutti, bambini e insegnanti,

> devono raccogliere la spazzatura abbandonata in strada (Maurizio, Porta,2022).

In Italia, stando alle opinioni del gruppo di controllo, seppure con i dovuti distinguo e cautele di un risultato che non ha il valore statistico ma riflessivo e di ricerca qualitativa, sembra ancora prevalere la convinzione per cui debba essere l'adulto a dover decidere per primo, emerge ancora la convinzione che debbano essere in *primis* gli adulti a discutere sulle questioni che riguardano i bambini; sembrerebbe, come afferma Bondioli, che:

> […] se il silenzio dell'infanzia è particolarmente tangibile nella storia, non lo è da meno nell'attualità nonostante il proliferare di discorsi sull'età bambina (la letteratura di consiglio, le proclamazioni dei suoi diritti, gli svariati Documenti che la Commissione Europea e l'OCDE hanno diffuso negli ultimi anni). Si parla dei bambini ma non se ne ascolta la "voce". Da qui la domanda "dove andiamo a cercare il bambino?" risulta più che mai pregnante e propone una questione epistemologica, non sempre tenuta in debito conto nella letteratura psicopedagogica del nostro tempo, relativa alla possibilità di cogliere il bambino, se non nella sua essenza, almeno nella sua fenomenicità, di osservarlo nei suoi contesti di vita, di descriverne e interpretarne i comportamenti, di documentarne le produzioni (disegni, costruzioni, dialoghi, giochi) e, per questa via, induttivamente, di ricostruirne la figura, i bisogni, le specificità (Bondioli, 2022, p. 230).

Allo stesso tempo si può affermare che il gruppo di controllo conferma coerenza con la maggior parte dei risultati della ricerca in quanto si evidenziano notevoli passi in avanti rispetto all'atteggiamento dell'adulto in termini di curiosità, attenzione e nuove alleanze tra istituzioni e cittadini (vedi gli esiti del caso studio e della progettazione partecipata che segnalano la presenza di adulti orientati a

comprendere i bambini, disposti ad imparare ad ascoltarli nella consapevolezza della necessità di relazionarsi in spazi pensati per e da loro; governance amministrative disponibili ma incerte nella progettazione e nell'investimento di risorse volte a migliorare o creare spazi e luoghi di vita per l'infanzia.

La ricerca di mostra altresì come sia possibile utilizzare gli strumenti della didattica e della ricerca partecipata con e per i bambini per raccogliere le loro idee. Si è dimostrato che i pensieri dei bambini rispondono in modo logico ed essenziale a spiegare l'essenza della giustizia sociale se il tempo loro dedicato e il materiale utilizzato sono orientati a questo scopo, si è reso evidente che il materiale narrativo, raccolto a partire da storie, vignette e giochi stimolano alla risoluzione o soluzione di un problema. Le esperienze di dialogo comunitario e le interviste promuovono riflessività nei bambini sulla loro esperienza e sviluppano senso di fiducia e appartenenza.

In conclusione, si tratta di accogliere un modello di ascolto dei più piccoli che sia multi-metodo in una prospettiva interdisciplinare capace di individuare traiettorie e dispositivi pedagogici utili alla ricerca per i bambini. Una ricerca in cui l'IO, il TE, il NOI, l'INSIEME non siano solo pronomi, ma direzioni di senso pe una comunità educativa, amministrativa capace di incontro con le città dei bambini che intrinsecamente sono poli per l'infanzia ma poli di umano sentire in cui è possibile investire e produrre benessere e valorizzazione dell'infanzia per l'ascolto dei bambini e delle bambine di questo tempo storico, che sono certamente multimediali, ma soprattutto sono umani e umane esistenze.

Conclusioni : Dall'ascolto delle sfide di partecipazione dei bambini ai nuovi e possibili modelli per le governance e educative nei servizi 0-6

Sono ben lontano dal pensare che i bambini
non abbiano alcuna specie di ragionamento.
Al contrario,
vedo che ragionano molto bene,
su tutto ciò che sanno, e che riguarda
il loro interesse presente ed evidente

(*da Emilio di J.J.Rousseau*)

Come inizialmente dichiarato, lo scopo centrale di questa ricerca è stato di rendere evidente un assunto pedagogico fondamentale: ossia che essere garanti dell'infanzia significa agire con azioni di *indirizzo politico* capaci di intervenire non solo sulla sollecitazione cognitiva e lo sviluppo di competenze dei bambini e delle bambine e sulla formazione di supporto alle loro famiglie, ma, forse e soprattutto, significa ipotizzare e promuovere *policies* alimentate da nuove e pensate progettazioni di coinvolgimento diretto e di ascolto dei più piccoli - *zero-sei e sei-undici* anni. Un ascolto, o meglio, una capacità di ascolto che si rende palese ed evidente nella cura degli spazi e/o luoghi educativi formali e non-formali abitati dai bambini, contesti di vita riconoscibili nella loro valenza formativa solo se progettati con un'intenzione educativa.

L'intero percorso di ricerca ha prodotto evidenze volte ad indagare le reali possibilità di azione da parte delle *governance* educative Zero-sei; nello specifico, sono stati interpretati i dati delle tre fasi di lavoro, con un modello di analisi capace di tenere conto sia dell'aspetto f*ormularistico* (come per il caso studio, dipendente da indicazioni e categorie offerte a priori con il questionario), che dell'aspetto *emergenziale* (come nel caso delle due fasi successive, dalle quali emerge un'analisi induttiva dalla ricerca stessa). In riferimento soprattutto al piano

emergenziale, la Mortari definisce questo tipo di analisi: *metodo meticciato* (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020) di cui, di seguito, si riporta la definizione.

> Un metodo di analisi coerente con la concezione emergenziale è il *metodo meticciato* (Mortari, 2007; Mortari e Silva, 2018), che unisce aspetti del metodo fenomenologico (Husserl, 2002; Giorgi, 1985; Moustakas, 1994; Mortari, 2007; 2008) con aspetti della grounded-theory (Glaser e Strauss, 1967). Il meticciamento, che è guidato dall'intenzione di adottare quelle procedure epistemiche che si ritengono maggiormente adeguate alla comprensione della singolarità e la specificità del fenomeno oggetto di studio, deve essere condotto seguendo il principio della «libertà rigorosa» (Mortari, 2007), che suggerisce la possibilità di utilizzare aspetti di metodi diversi purché si esplicitino le ragioni delle proprie scelte (Ivi, p.59).

In conclusione, la ricerca sulle *governance educative* dimostra come sia ancora possibile partire dall'ascolto dei bambini per ritrovare il senso di una pratica dell'educazione che è sempre più complessa e difficile. Richiama l'attenzione sul fatto che ancora oggi è un bisogno dichiarato e forse anche agognato, quello di individuare elementi di progettazione che rappresentino segnatamente dei dispositivi pedagogici in grado di garantire ai bambini e alle bambine opportunità di crescita, socialità, gioco e apprendimento in modo inclusivo.

Ciò implica la necessità di attivare processi di inclusione rivolti non solo ai bambini, ma anche alle loro famiglie e agli adulti presenti nei loro contesti di vita. Significa dover assumere un *The whole of Government Approach* (Christensen, 2007), ovvero una strategia di alleanza tra governo, amministrazioni locali e settore privato a partire dalla collaborazione con il microsistema costituito principalmente della famiglia e della scuola, ma anche degli amici e del gioco.

Richiede una cura pedagogica di comunità fatta di esperienze (ambienti, persone, gesti, occasioni) attraverso le quali acquisiamo il nostro modo di essere,

la nostra forma, a partire dalle situazioni che, fin dall'infanzia, ci hanno nutrito, ci ha contenuto (Palmieri, 2009).

In buona sostanza, le politiche attuate per i diritti dell'infanzia rendono evidente la necessità della costruzione reale e presente di una rete costituita dai servizi educativi e dalle scuole dell'infanzia orientata agli obiettivi contenuti nel *Quality framework* europeo elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico ECEC sotto l'egida della Commissione Europea (EU ECEC QF 2012-2014), nel rispetto delle sue cinque componenti chiave: accesso all'educazione e alla cura della prima infanzia; formazione e condizioni di lavoro del personale addetto all'educazione e alla cura della prima infanzia; definizione di curricula appropriati; governance e finanziamenti; monitoraggio e valutazione dei sistemi (Lazzari, 2017) . Alcuni studi e analisi critiche della letteratura internazionale evidenziano la necessità di rafforzare la *leadership p*edagogica in quanto è resa necessaria dai cambiamenti nella società e dalle nuove esigenze imposte all'ECE (Fonsén, Soukainen,2020). come affermato da Balduzzi et altri, diviene evidente come oggi esistano diversi bisogni formativi cui è necessario dare risposta se si intende sostenere e dare corpo al processo di co-costruzione di una visione condivisa 0-6, tanto auspicata dalla riforma proprio perché ritenuta assolutamente necessaria per la sua realizzazione (Balduzzi, Lazzari, 2023).

Al termine di un triennale percorso di ricerca e di ricorsive riflessioni, di triangolazione e di analisi qualitativa dei dati, si è convinti che *le governance* multilivello possano contribuire alla piena attuazione del Sistema Integrato 0-6, ma affinché sia possibile dare voce ai bambini e alle bambine nei loro sistemi di vita, sono necessari alcuni fondamentali passi e passaggi. Il primo dei quali è rappresentato dal rinforzare la pratica della formazione e della ricerca azione agita nei Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT). Questi ultimi sono organizzati su tutto il territorio nazionale per garantire la governance del sistema integrato 0-6 anni. I CPT sono eccellenti strumenti per la realizzazione di tutti quei percorsi di R-A necessari per l'attivazione di una riflessività orientata al cambiamento e alla valorizzazione dell'infanzia, come affermato da Balduzzi e Lazzari:

> […] la riflessività rappresenta un importante dispositivo per supportare il cambiamento attraverso la partecipazione (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Romano, 2021), in una prospettiva emancipatoria, ove la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, formulare nuove ipotesi atte a modificare i contesti (Fabbri, 2018; Fabbri & Romano, 2019; Romano & Bosco, 2022). La necessità di strumenti di natura riflessiva, ancorate alle prassi agite entro specifici contesti di lavoro, viene richiamata non solo in letteratura ma anche nei documenti ufficiali della Commissione Europea che in diversi sedi ne richiama l'efficacia e la necessità anche nella formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti (Balduzzi, Lazzari, 2023, p.39)

In quanto organismi stabili nel tempo i CPT sono uno strumento di miglioramento della qualità dei servizi 0/6 anni, che si muove attraverso il confronto professionale collegiale in quanto concretamente in essi si promuovono le seguenti azioni:

- sviluppano una programmazione coerente non solo della formazione di educatori e insegnanti, ma anche di tutte le azioni rivolte alle famiglie e alla comunità che possono migliorare la qualità dei servizi e l'esperienza prescolare di bambine e bambini;
- costruiscono percorsi di continuità verticale (servizi educativi/scuole dell'infanzia/scuole primarie);
- co-costruiscono percorsi di continuità orizzontale con i servizi educativi, le associazioni cittadine, i servizi sanitari, i servizi sociali e altri soggetti presenti nei territori).

È facile comprendere come le funzioni del CPT siano caratterizzate da una forte intenzionalità politico-pedagogica. Uno strumento quindi, che richiama il modello di leadership pedagogica distribuita, ossia la presenza di figure leadership

intermedie all'interno degli istituti scolastici e dei servizi per sostenere e orientare la riflessione sule prassi educative a partire da una visione pedagogica condivisa.

Dalla disseminazione alle nuove ricerche da attivare

Dalla ricerca emerge, altresì, la necessità di sviluppare ulteriori disegni e indagini con e per i bambini sulla capacità di Ascolto dei bambini e delle bambine da parte degli adulti. A partire dalle risultanze emerse, si ritiene utile approfondire il modello di ricerca qui attuato con campioni certamente numericamente più rappresentativi, ma che proprio per la specificità della situazione, non dovrebbero rinunciare agli approcci e i modelli di ricerca qui sperimentati. Questi ultimi hanno infatti consentito di rispettare il pensiero dei bambini e delle bambine da una parte e degli adulti dall'altra nella consapevolezza che i contesti indagati avrebbero inevitabilmente condizionato la ricerca educativa che pur portando risultati accettabili e disseminabili non rappresentano risultati generalizzabili.

Essenziale in questo tipo di indagine, prevedere e progettare il coinvolgimento dei diversi attori della comunità: cittadini, associazioni, scuole, amministratori e tecnici favorendo spazi di elaborazione e discussione periodici. Non si può ignorare che i feedback dei soggetti intervenuti nella ricerca (caso studio e progettazione partecipata) sono coerenti con quelli dei soggetti non coinvolti. Ciò fa intravedere e confermare la presenza di legami deboli tra i diversi soggetti attivi della governance e il mondo dell'infanzia, ma anche dei legami forti tra il pensiero dei bambini e delle bambine e gli sforzi della ricerca (antica e moderna) interdisciplinare che dell'infanzia si è occupata, si occupa e si occuperà. Per queste ragioni è gradito concludere con le parole di Bondioli, la quale afferma che non va dimenticato che l'infanzia e il bambino non sono oggetti di ricerca già costituiti, in quanto:

> Il nuovo sapere sull'infanzia, scaturito dalle ricerche più recenti, colloca infatti il bambino in un ambiente: non più e non solo la famiglia ma una pluralità di contesti e istituzioni: servizi educativi per l'infanzia, scuole, centri gioco, ludoteche, gruppi di

vicinato e di gioco. […] Costruire l'oggetto comporta anche ricostruire le immagini di infanzia proprie della visione adulta. Comporta interrogarsi sul modo con cui l'infanzia stessa viene concepita, come categoria naturale o sociale, età della vita, paradigma ideale o contromodello, e come ne venga pensato il passaggio all'età adulta e della maturità (Bondioli, 2018, p.18).

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., (2023). INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche). *L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi come valore aggiunto nelle politiche pubbliche*. Roma: www.inapp.org. ISSN 2784-8701.

Amadini, M. (2020). *Crescere oggi, nelle città*. In F. Bertolino & M. Guerra (Eds.), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare.* Parma: Edizioni Junior-Bambini s.r.l.

Amadini, M. (2018). *Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie.* In Pedagogia Oggi / Rivista SIPED / anno XVI / n. 2 / 2018 ISSN 2611-6561 © Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, pp.275 - 290.

Amadini, M. (2018). *Itinerari di Pedagogia dell'infanzia.* Brescia: La Scuola .

Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica.* Parma: Junior - Spaggiari.

Amadini M. (2014). *Il rapporto tra famiglia e asilo nido all'insegna dell'educazione*. In L. Pati (ed.), Pedagogia della famiglia (pp. 363-372). Brescia: La Scuola.

Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, Brescia: La scuola.

Arendt, H., Finzi S. (Ed.). (2019). *Vita activa.* Milano:Bompiani

Arendt, H. Ludz U. (Ed.). (2006). *Che cos'è la politica?* Milano: Einaudi

Ariès, P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari. Ariès P. (1979) *Infanzia,* in Enciclopedia, vol. VII, Einaudi, Torino.

Baldacci, M. (2010). *Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*. In Education, Sciences and society.

Balduzzi, L., Lazzari A. (2023). *Il ruolo del Coordinamento Pedagogico Territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In* Educationale Reflective Pratictices *(ISSNe 2279-9605)*(2), 37-56.

Becchi, E. (2004), *La qualità in senso trasformativo e la professionalità di chi educa*. Bobbio, A., Savio, D. (2019), Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6. Milano: Mondadori.

Becchi, E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia*. Bari: Laterza.

Bellomo, G., (2014) *Politica di coesione europea e fondi SIE nella programmazione 2014-2020: un'altra occasione mancata per l'Italia?* In Le istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici, ISSN 1126-7917, n. 3/2014, pp. 511-538.

Belloni, M. C. (2006) *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico.* In Quaderni di Sociologia n. 42/2006 https://doi.org/10.4000/qds.967.

Benelli, C., Tozza, I. (2022). *Restituire parole. La ricerca qualitativa e partecipativa auto-biografica.* In *Autobiografie,* n. 4 (2023). Mimesis Edizioni.

Benetton, M. (2023). *Dalla parte dei bambini: la scuola democratica di Mario Lodi.* In Fiorucci M., Loiodice I., Ladogana M., *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (11-20). Pensa Multimedia.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bertolino, F. (2022). *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*. Parma: Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

Bertolino F., Guerra M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (a cura). Parma: Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli editore.

Biasin, C. (Ed.). (2024) *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Bobbio, A. (Ed.). (2007). *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Roma: Armando Editore.

Bobbio, A. (2018). *Suggestioni pedagogiche a partire dai "classici" della pedagogia dell'infanzia*. In Amadini M., Bobbio, A., Bondioli A., Musi E. Itinerari di pedagogia dell'infanzia. Trento: Scholé.

Bobbio, A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Bobbio, A. (2023). *Medici educatori da Montessori ai giorni nostri.* Brescia: Editrice Morcelliana.

Bobbio, A., Savio D. (2019), *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6.* Milano: Mondadori.

Bodei, R. (Ed.). (2010). *Hegel, G.W.F. Lineamenti di filosofia del diritto*. Editori vari: Laterza, Bompiani.

Boggi, O. (2021). *La sociologia alla scoperta dell'infanzia: un problema di ridefinizione teorica*. In Studi Urbinati, B Scienze umane e sociali v.68 https://doi.org/10.14276/2464-9333.1610.

Bondioli, A. (2018). *Bambini, infanzia, educazione*. In Pedagogia Oggi, Anno XVI n. 2/2018, Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

Bondioli, A. (2022). *Egle Becchi: il bambino e la sua pedagogia*. In Materiali di Estetica N. 9.1-2: 2022.

Bondioli, A. (2018). *Suggestioni a partire da contributi di altre scienze: psicoanalisi, psicologi dell'età evolutiva, sociologia*. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, Itinerari di pedagogia dell'infanzia. Brescia: Editrice Morcelliana.

Bondioli, A. (2015). *Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del valutare, riflettere, restituire* in A. Bondioli, D. Savio (Eds.). La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Bondioli A. (2013). *Gioco e educazione.* Milano: Franco Angeli.

Bondioli, A. (Ed.).(2007). *L'osservazione in campo educativo.* Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior ISBN 978-88-8434-338-3 ©

Bondioli, A., Mantovani, S. (1989). *Manuale critico dell'asilo nido.* Milano: Franco Angeli.

Bonfantini, M.A., Ponzio A. (2010). *Dialogo sui dialoghi.* Napoli: Esi. Edizioni Scientifiche Italiane.

Bongiovanni, L., Androlini, C. (2023). *Osservatorio sulla prossimità in Italia, Terza Edizione*. In Impresa Sociale, n.1 DOI: 10.7425/IS.2023.01.08.

Bowlby, J. (1956). *The growth of Independence in the young child*. In M. Ammaniti, V. Gallese (2014), *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Braga, P. (2015). *Attività ed esperienze dei bambini nei centri per bambini e famiglie*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 - 2015, pp. 81-99.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Harvard: University Press. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Harvard: University Press.

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

Cagnolati, A. (2010). *Comenio e l'infanzia*. Studi sulla formazione, 1-2010, pag. 69-79 ISSN 1127-1124 (print), ISSN 2036-6981 (online)© Firenze University Press.

Caprin, C., Zudini, V. (2015). *Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione*. In Quaderni CIRD n. 11.

Censi, A, Fabretti, V. (2018). *Infanzia e bambini. Generazioni tra cura e autonomia.* In RPS - Rivista Politiche Sociali. Roma: Futura Editrice.

Cesaroni, P. (2016). *Diritto, Eticità e Stato in Hegel.* In Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 07; nº. 02, 2016

Christensen, T. (2007). *The whole of Government Approach to public Sector Reform.* Public Aministrator Review.Vol. 67, pp. 1059-1066.

Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia.* Carocci.

Comenio, G.A., Volpicelli, M. (Ed.) (2022). *Scuola dell'infanzia.* Brescia: Scholè.

Consiglio dell'Unione europea (2025). *Allegato della decisione di esecuzione del consiglio che modifica la decisione di esecuzione del 13 luglio 2021, relativa*

all'approvazione della valutazione del piano per la ripresa e la resilienza dell'Italia. Fascicolo interistituzionale: 2025/0148(NLE). Bruxelles, 17 giugno 2025 (OR. en).

Corsaro, W.A., Colombo, *et. al* (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Franco Angeli.

Corsaro, W.A. (2003). *Le culture dei bambini,* Bologna: Il Mulino.

Cravera, A. (2011). *Datemi la vostra differenza*! In L'Impresa, n.1 /2011.

CUE Consiglio dell'Unione europea (2025). *Allegato della decisione di esecuzione del consiglio che modifica la decisione di esecuzione del 13 luglio 2021, relativa all'approvazione della valutazione del piano per la ripresa e la resilienza dell'Italia.* Fascicolo interistituzionale: 2025/0148(NLE). Bruxelles, 17 giugno 2025 (OR. en).

D'Antone, A. (2025). *Pedagogia della prima infanzia e della famiglia*. Mondadori.

Darlington, Y., Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: stories from the field*. Allen & Unwin.

De Serio, B. (2016). *La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull'infanticidio.* In Formazione Lavoro Persona Anno VII. Numero 21. ISSN: 2039-4039, pp 33-40.

De Tocqueville, Alexis (2006). *La Democrazia in America*. Einaudi Editore.

Dipartimento per le politiche della famiglia. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. 5 piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment*. Firenze: Istituto degli Innocenti. ISBN 978-88-6374-053-0.

Dolto, F. (2019). *I problemi dei bambini*. In A.Bobbio, Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6. Mondadori Università.

European Commission, Directorate-General for Education. Youth, Sport and Culture. (2020). *ET2020 Working group. Early childhood Education and Care.* Final report - December 2020. Directorate B — Youth, Education and

Erasmus+Unit B.2 — Schools and Multilingualism. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. SBN 978-92-76-25374-7 doi: 10.2766/857178

Eurydice Unità italiana (2015). *Educazione e cura della prima infanzia., Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa*, Numero monografico, Bollettino di informazione Internazionale.

Fonsén, E., Soukainen, U. (2019). *Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals.* In Early Childood Education Journal., 48:213-222.

Foucault, M. (2005). *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)* (D. Borca, & V. Zini, Trans). Milano: Cortina (Original work published 1994).

Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo: Edizioni Junior. In A. Bobbio, D. Savio (2019), *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6.* Milano: Mondadori.

Gastaldi, S. (2018). *A chi deve appartenere l'autorità suprema nella città? Il problema del kyrion nella politica di Aristotele.* In Teoria politica n.8 /Annali VIII, ISSN: 0394-1248 pp. 63-7.

Geake, J.G. Vallortigara G. (Ed). (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Gill, T. (2021). *Urban playground. How child-friendly planning and design can save cities.* London: RIBA Publishing.

Guba, E.G., Lincoln Y.S. (1987). *Fourth Generation Evaluation*, in Palumbo D.J. (Ed.), The Politics of Program Evaluation, Thousand Oaks (CA), Sage (tr. it.: La valutazione di quarta generazione, in Stame N. (Ed.). Classici della valutazione. Milano, F. Angeli, 2007.

Guerra, M. (2020). *Contesti. L'educazione oltre i luoghi dell'educazione*. In F. Bertolino, M. Guerra (Eds.). Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare. Parma: Edizioni Junior-Bambini S.r.l.

Hall, N., Guéry, F. (2010). *Child Language Brokering: Some considerations*. In Mediazioni, Rivista online di Studi Interdisciplinari su Lingue e Culture, 10 (24-46). University of Bologna.

Hegel, F., Losurdo D. (Ed.). (2021). *Le filosofie del diritto. Diritto, proprietà, questione sociale.* La Scuola di Pitagora.

Hegel, W.F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, in *Werke*, Band 7, a cura di E. Moldenhauer-K.M. Michel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1986, § 4; *Lineamenti di filosofia del diritto*, G. Marini (Trans). e per le *Aggiunte di Eduard Gans*, di B. Henry, Laterza, Roma-Bari 2010.

Högenauer, A.L. *The Principle of Subsidiarity after Lisbon: Towards a Sustainable System of EU Multi-Level Governance*, in N. Papakostas – N. Passamitros (Eds.). EU: Beyond the Crisis. A Debate on Sustainable Integrationism, Ibidem-Verlag, Hannover, 2016.

Hong, L., Page, S.E. (2024). *Individual selection criteria for optimal team composition*. *Theory Decis* 96, 607–626 https://doi.org/10.1007/s11238-023-09960-w.

Huizinga, J. (2002) *Homo Ludens*, Torino: Einaudi.

Hulpia, H., Sharmahd, N. et altri (2024). *Quality in Early childhood education and care (ECEC): State of play in the EU Member States based on the European Quality Framework*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Luxemburg: Publications Office of the @European Union, 2024.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*, Trento: Erickson.

INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) AA.VV. (2023). *L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi come valore aggiunto nelle politiche pubbliche*. Roma: www.inapp.org. ISSN 2784-8701, pp.2-41.

James, A., Prout A. (1990). *Constructing and Reconstructing childhood. Contemporary Issue in the sociological study of childhood* (2nd edition1997). Routledge.

Kenworthy, L. (2025). *Progress of the poor*. Oxford: University Press https://academic.oup.com/book/57526.

LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e intervento in educazione familiare. (Ed.). (2025). *Report di valutazione. Sintesi 2022 -2024. Undicesima implementazione . LEPS P.I.P.P.I. PNRR - FNPS.* Padova: University Press.

LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e intervento in educazione familiare. (Ed.). (2013). *P.I.P.P.I. Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione. Executive summary.* Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA Università di Padova.

Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. Pedagogia oggi, 20(2), 60-70. https://doi.org/10.7346/PO- 022022-07

Lazzari, A. (2017). *The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents, governing ECEC quality in EU Member States.* NESET II ad hoc question No. 4/2017.

Lipman, A. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare.* Sesto San Giovanni (MI): MIM Edizioni Srl.

Macinai, E. (2010). *I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: prospettive di ricerca per un bilancio storico.* Studi sulla formazione, 1-2010, pag. 91-94 ISSN 1127-1124 (print), ISSN 2036-6981 (online)© Firenze University Press.

Macrì, G., Zanotti C. (2018). *Il muro*. Albo illustrato da Sacco e Vallarino. Svizzera: Edizioni NuiNui.

Mantovani, S. (2020). Ricomporre Babele: essere bambini in un mondo multilingue. In M.A.N. C.Monachello (Ed.), Narrare le infanzie. Differenze, diversità, diritti/doveri. Atti del Convegno (Palermo, 11-12-13 maggio 2018) (pp. 311-322). Zeroseiup.

Martino, E.M. (2024). *La programmazione e l'attuazione del PNRR nella prospettiva dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.* Intervento al Convegno: Festival dello Sviluppo sostenibile. *https://2024.festivalsviluppososteni*bile.it/.

Marton, F. (1981). *Phenomenography - describing conceptions of the world around us.* Istructional Scienze, 10, 177-200.

Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli. (Original work published 1986).

Maurizio, C., Porta M. (Eds.). (2022). *La scuola svedese: una realtà innovativa, tante buone pratiche da esportare*. In Bricks/Dall'estero n. 2. www.rivistabricks.it

Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero.* Milano: Franco Angeli

Miur. (2022). *Decreto di Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"* di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Garzanti.

Mortari, L. (2008). *Educare Alla Cittadinanza Partecipata*. Mondadori.

Mortari, L. (2009a), *La ricerca per i bambini* (a cura). Mondadori Education.

Mortari, L. (2009b). *Ricercare e riflettere.* Carocci.

Mortari, L., Valbusa F., Ubbiali M. (2020). *La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini.* In Pedagogia più Didattica, Vol. 6, n.2 Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Motiejunaite, A., Delhaxhe, A., Balcon, M.P., Borodankova, O. (2014). *Eurydice – Sintesi delle politiche educative: educazione e cura della prima infanzia, 2014.* Commissione Europea.

Munari, B. (1990). *Fantasia.* Laterza.

Musaio, M. (2017). *Il bene comune da ritrovare tra coordinate teoriche, pratiche educative e relazione all'altro nei contesti multicultruali e di vulnerabilità*. In MeTis 7(2) 2017. ISSN 2240-9580, pp. 165-184.

Muzj, F. (2018). *Le strategie macroregionali europee e il Titolo V della Costituzione*. In Federalismi.it n.8 *ISSN 1826-3534.*

Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire.* Pearson Italia.

Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea.* Carocci.

OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

Ongaro, E. (2021). *Filosofia e governance pubblica*. Università Bocconi Editore.

Ongaro, E. (2021*). Lo sviluppo del management pubblico in Italia come scienza, arte e professione: prospettive filosofiche*. In Azienda Pubblica, n.2/2021. Maggioli Editore, p. 134.

Palmieri, C. (2009). *Riflessioni pedagogiche sull'esperienza di cura educativa in un progetto di resi- denzialità territoriale in Salute Mentale*. https:// boa.unimib.it.

Panara, C. (2015). *The Sub-national Dimension of the EU. A legal study of Multilevel Governance*. Springer.

Parlamento europeo (2008). *Relazione sulla governance e il partenariato a livello nazionale e regionale e per progetti di politica regionale*, 17 settembre 2008 (A6-0356/2008).

Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia.* Editrice La Scuola.

Pati, L. (2018). *Per lo sviluppo della pedagogia familiare nell'attuale contesto socioculturale.* In RELAdEI (Revista Latino-americana de Educación Infantil), 7(1), 118-126.

Peirce, C. (1991-1998). *The essential Peirce.* (Vol. I-II). P. Project., (Ed.) Indianapolis-Bloomington: Indiana University Press.

Perulli, A. (2020). *Per una filosofia politica del diritto del lavoro: neo-repubblicanesimo e libertà sociale*. In Lavoro e diritto, Fascicolo 4, autunno 2020 (ISSN 1120-947X), pp. 1-41.

Pinna, L. (2024), *Il paese e la scuola che vorrei. Esperienza di governances educative tra pedagogia, creatività e architettura*. Edizioni Junior, ISSN 0393-4209 marzo, 2024.

Platone (2007). *La Repubblica* Edizioni BUR, Rizzoli.

Priore, A. (2024), *La prospettiva pedagogica sulla città. Le peculiarità degli sguardi delle bambine e dei bambini.* In Civitas educationis, a. XIII, n. 1, 2024 Mimesis Edizioni, ISSN (online): 2281-9568. Mim Edizioni Srl.

Rousseau, J.J., (1984). *Emilio o dell'educazione*. (Trad. It.) Diana Mc. Arthur Rebucci.Brescia: La Scuola Editrice, p.122.

Qvortrup, J. (1995). *Childhood and modern society: a paradoxical relationship,* in Brannen J. e Richter L.M., Cappa C., et altri (2020). *Data for action on early childhood development*, vol. 396, n. 10265.

Qvortrup, J. (1995). *Childhood in Europe: A New Field of Social Research*, in Chisholm L., Buchner P., Kruger H.H., du Bois-Reymond M., Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies, Berlin, deGruyter.

Raadschelders, J. (2011). *Public Administration: The Interdisciplinary Study of Government.* Oxford: Oxford University Press.

Regione Autonoma della Sardegna, *Programma Regionale di Sviluppo 2020-2024 della XVI Legislatura.* Delibera 9-15 del 05.03.2020.

Richter, L.M., Cappa C., Issa G., Lu C., Petrowski N., Naicker S.N., *Data for action on early childhood development*, vol. 396, n. 10265, 2020, pp. 1784-1786.

Romanini, M.T. (1999). *Costruirsi persona*. La vita felice. In A. Bobbio, D. Savio (2019), *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6.* Milano: Mondadori, p.75.

Salmieri, L. (Ed.). (2023). *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà*. Roma: Officine di Layout. ISBN 978-88-946538-1-6.

Santarelli, M. (2019). *Una nuova teoria del conflitto? Il contributo di Mary Parker Follett*. In *La società degli individui,* n.66, anno XXII, 2019/3. ISSNe 1972-5752, pp.94-96.

Santello, F., Bello, A., Bolelli, K., Capparotto, L., Colombini, S., De Simone, B., Di Masi, D., Farina, A., Giacomini, T., Ius, M., Maci, F., Marcellan, C., Morandi, V. C., Petrella, A., Rizzo, F., Salvò, A., Serbati, S., Sità ,C., Milani, P. (2025). *Rapporto*

di Valutazione. Sintesi 2022-2024. Undicesima implementazione del LEPS P.I.P.P.I. PNRR-FNPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Padova: University Press.

Saraceno, C. (2006). *Politiche familiari e contrasto alla povertà*. In «Prospettive sociali e sanitarie», n. 4.

Sarsini, D. (2011). *Sull'infanzia: itinerario di alcuni testi esemplari.* Studi sulla formazione, 2-2011, pag. 75-82 ISSN 2036-6981 (online) © Firenze University Press.

Sartori, F. (1980). *Platone, La Repubblica*. Laterza, p.23

Satta, C. (2022) *L'insostenibile spinta utopica dei bambini. Oltre il binomio utopia-infanzia*. In «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», vol. 12, n. 24: 71-84. doi: 10.36253/cambio-13841.

Secci, C. (2012). *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire.* Liguori Editore.

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

Shonkoff, J.P., Phillips, D.A. (2000) (Eds). *Board on children, youth, and families,* Washington (DC), National Academy Press.

Simonato, A. (2016). *Multilevel governance. Profili costituzionali. Il coordinamento tra Regioni, Stato e UE*. CLEUP.

Svensson, L. (1979). *Conception of research in student learning*. Higher Education Research & Development, 8, 471-486

Svensson, L. (1997). *Theoretical foundations of phenomenography*. Higher Education Research & Development, 16 (2), 159-171

Svensson, L. (2021). *Contextual Analysis. A Research Methodology and Research Approach*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Tognolini, B. (2019). *Rime. Rimedio. Cinquanta filastrocche chieste dai grandi per I bambini che hanno accanto, o dentro.* Milano: Salani Editore

Tonucci, F. (2007). *Paesaggio Urbano*. In Rivista bimestrale di architettura, urbanistica e ambiente. N°1 – 2007. Maggioli Editore

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza.

UNESCO/IBC (2013). *The Principle of Respect for Human Vulnerability and Personal Integrity*. Paris: Unesco.

Unicef. Centro di Ricerca Innocenti (2004). *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione. Per ogni bambino salute, scuola, uguaglianza, protezione*. Firenze: Unicef

Unione europea. Raccomandazione Della Commissione del 20 febbraio 2013 Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)

Unione Europea, Comitato Delle Regioni (2009). *Libro bianco del comitato delle regioni sulla governance multilivello***,** CdR 89/2009 fin FR-GIG/Pon/PET/Man/MAN/PET/Man/MAR/Pon/cp/cl.

United Nations, DESA (Department of Economics and social affairs) (2018). *Revision of World Urbanization prospectives.* https://esa.un.org/unpd/wup

Valbusa, F., Ubbiali, M., Silva, R. (2018). *Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia primaria*. «ENCYCLOPAIDEIA», vol. 22, n. 50, 2018, pp. 47-66

Venturini, G., Graziano, P. (2021). *Misurare la coesione sociale in Italia. Rapporto 2020*. In Social Cohesion Paper 3/2021. O.C.I.S. Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale*,* pp. 3-28.

Vygotskij, L. S. (1973). *Apprendimento e sviluppo nell'età prescolare*. In Vygotskij L. S., Lo sviluppo psichico del bambino. Editori Riuniti, 2010, pp. 127-143.

Weyland, B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini.

Wilhelmsen. T., et al. (2023). *Developing child-friendly cities: Young children's participation in urban planning*. In Journal of Childhood, Education & Society Volume 4, Issue 3, 2023, 274-290 ISSN: 2717-638X DOI: 10.37291/2717638X.202343290.

Winnicott, D. W. (2004). Cesàro A.N., Boursier V. (Eds.). *Psicoanalisi dello sviluppo*. Armando.

Winnicott, D.W., (1975). *L'aggressività ed il rapporto con lo sviluppo emozionale* In A. Zunino G. (2023). *La governance per la realizzazione del Sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita ai sei anni.* In ZeroSeiUp, culture, infanzie, società. Zeroseiup 5/2023. Zeroseiup srl.

World Health Organization (2008). *World Healt Statistics, 2008*. ISBN 978 92 4 156359 8 (NLM classification: WA 900.1) ISBN 978 92 4 0682740 (electronic version).

Zocchi, E. (2017). *Stimmung e trascendenza. Il ruolo del pathos in Martin Heidegger. Ri*vista internazionale di filosofia e psicologia. ISSN 2039-4667; E-ISSN 2239-2629. Vol. 8 (2017), n. 1, pp. 47-60

Zunino, G. (2023). *La governance per la realizzazione del Sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita ai sei anni*. In ZeroSeiUp, Culture, Infanzie, Società. Zeroseiup 5/2023.

SITOGRAFIA

EUROPEAN COMMITTEE OF THE REGIONS COTER-VI/055.

137th plenary session, 4-5 December 2019 OPINION The challenges of metropolitan regions and their position in the future Cohesion Policy post 2020. https://webapi2016.cor.europa.eu. COR-2019-01896-00-00-AC-TRA (EN) 1/10

EURYDICE

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition.

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systemseurope-2023-early

ISTAT

www. istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf

TRECCANI

https://www.treccani.it/vocabolario/infanzia/ consultato in data 30 maggio 2025.

LA CITTÁ DEI BAMBINI

www.lacittadeibambini.org

LABRIEF - LABORATORIO DI RICERCA E INTERVENTO IN EDUCAZIONE FAMILIARE DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

http://labrief.fisppa.it

P.I.P.P.I - PROGRAMMA DI INTEVENTO PER LA PREVENZIONE DELL'ISTITUZIONALIZZAZIONE

http://pippi.unipd.it

APPENDICE METODOLOGICA

I. Questionario Studio di caso

Gentilissime, gentilissimi,

la presente indagine è volta ad arricchire lo studio dei processi di *governance*[45] educativa che sottendono ai cambiamenti dei servizi educativi rivolti alla prima e alla seconda infanzia. Lo scopo è quello di individuare nelle trasformazioni in atto gli elementi che caratterizzano la nuova ed evolutiva prospettiva dell'investimento sull'infanzia.
Si intende svolgere una ricerca sulla consapevolezza della *governance* relativamente al potenziale educativo ed euristico degli spazi sia interni che esterni delle realtà educative indagando, in particolare, i seguenti aspetti: attivazione di processi partecipati all'interno delle istituzioni in qualità di comunità educativa e scolastica; quali e quanti investimenti sono stati realizzati rispetto ai processi di accoglienza, di comprensione, di negoziazione e confronto, di valorizzazione dell'infanzia. Il tema di fondo sarà quello di rilevare, analizzare e svolgere un'analisi sulle politiche di governance educative (sia pubbliche che private) sui loro obiettivi di costruzione della comunità educante per i bambini /bambine e con i bambini/bambine, per poi individuare nuovi ed eventuali percorsi di consapevolezza, partecipazione e di conseguente cambiamento culturale a livello di governance.
Il questionario è anonimo; per la compilazione si accede al seguente link https://forms.gle/x5MSksf4tLgvtLzK7

Si ringrazia per la collaborazione

Laura Pinna
Docente di Pedagogia dell'infanzia e di Pedagogia del Disagio e della devianza.
PhDStudent Università degli Studi di Cagliari

SEZIONE A
A1 età

- ○ Dai 20 ai 30
- ○ Dai 30 ai 40
- ○ Dai 40 ai 50
- ○ Dai 50 ai 60
- ○ Dai 60 in su

A2 genere

- ○ donna
- ○ uomo
- ○ non binario
- ○ non so

[45]In questa sede si fa particolare riferimento al concetto di *governance* multilivello così come inteso dal Libro bianco del Comitato delle regioni dell'unione europea nel 2009: un'azione coordinata dell'Unione, degli Stati membri e degli enti regionali e locali fondata sul partenariato e volta a definire e attuare le politiche dell'UE**.** Tale modalità di *governance* implica la responsabilità condivisa dei diversi livelli di potere interessati, e si basa su tutte le fonti della legittimità democratica e sulla rappresentatività dei diversi attori coinvolti, ad una governance multivello intesa come azione coordinata dell'Unione, degli Stati membri e degli enti regionali e locali fondata sul partenariato e volta a definire e attuare le politiche dell'UE. Tale modalità di *governance* implica la responsabilità condivisa dei diversi livelli di potere interessati, e si basa su tutte le fonti della legittimità democratica e sulla rappresentatività dei diversi attori coinvolti. https://webapi2016.cor.europa.eu .

SEZIONE B

B1 ruolo politico/ amministrativo

- Consigliere comunale
- Consigliere regionale
- Assessore comunale
- Assessore regionale
- Sindaco
- Tecnico di area scientifica
- Tecnico di area umanistica
- Tecnico di area tecnologica
- Amministrativo funzionario
- Amministrativo dirigente

B3 Provincia di appartenenza

- Città metropolitana di Cagliari
- Città metropolitana di Sassari
- Nord-Est Sardegna
- Nuoro
- Ogliastra
- Oristano
- Sulcis Iglesiente
- Medio Campidano

SEZIONE C

C1 Quanto ritiene sia importante la presenza di almeno un asilo nido nel suo territorio?

- Per niente
- Poco importante
- Importante
- Importantissimo
- Fondamentale

C2 È a conoscenza della possibilità di istituire un Polo per l'Infanzia nel suo territorio?

- Si
- No
- In parte

C3 Sa a cosa ci si riferisce quando si parla di Polo per l'Infanzia?

- Si
- No
- In parte

C4 Pensa che la scuola dovrebbe avere una parte centrale nella costituzione del Polo per l'Infanzia

- Si
- No
- In parte

C5 Quanto pensa sia importante che le infrastrutture che ospitano i bambini e le bambine dai 0 agli 11 anni (asili nido, scuole dell'infanzia, scuole primarie, ludoteche, centri di quartiere, parchi, piazze) rispondano ai reali bisogni di crescita dei cittadini e delle cittadine:

- Per niente
- Poco importante
- Importante
- Abbastanza importante
- Fondamentale

C6 Se ritiene siano importanti, scelga tra i seguenti l'espressione che maggiormente motiva la sua convinzione sugli spazi (interni e esterni) dedicati ai bambini e alle bambine.

- Perché gli spazi devono essere a loro misura.
- Perché gli spazi devono rispondere ai loro bisogni primari di cura (pasti, lavaggi, gioco, apprendimento).
- Perché gli spazi devono essere soluzioni architettoniche, arredi e strumenti di lavoro correlati alle metodologie didattiche.
- Perché gli spazi devono essere a loro misura, rispondere ai loro bisogni primari di cura, al loro bisogno di relazione con l'ambiente vegetale e animale e devono essere pensati con soluzioni architettoniche che si adattino al contesto per il quale sono state concepite: asilo, scuola, parco, piazza, ludoteca.

SEZIONE D

D1 Pensa che i bambini e le bambine dai 2 agli 11 anni, del suo Paese/Città possano dare un contributo per migliorare la qualità della vita dei cittadini e delle cittadine?

- Si
- No
- In parte

D2 Se ha risposto SI, in che modo i bambini dai 2 agli 11 anni possono aiutare al miglioramento?

- Esprimendo il loro pensiero attraverso le attività di gioco e le attività creative.
- Esprimendo i loro pensiero attraverso i loro genitori
- Esprimendo il loro pensiero attraverso i loro insegnanti scolastici

D3 Se ha risposto NO, per quale ragione i bambini dai 2 agli 11 anni non possono aiutare al miglioramento? (scelga una o più definizioni sottostanti):

- Non pensa siano in grado di esprimere un loro pensiero perché troppo piccoli.
- Non ritiene di doverli coinvolgere direttamente nei processi di cittadinanza del Comune.
- Pensa che debbano essere rappresentati dai loro genitori

D4 Quale tra le seguenti definizioni caratterizza meglio una città educativa amica dei bambini e delle bambine:

- La città amica dei bambini è un luogo dove avvengono relazioni educative sia intenzionali che occasionali, dove i progetti si interconnettono con le persone negli spazi interni (scuole, case, chiese, negozi) e negli spazi esterni (parchi, giardini, strade, cortili, spiagge, montagne, prati, boschi)). In essa si svolgono tre tipologie di spazi e funzioni: informative (biblioteche, musei); laboratoriali (scientifici, artistici, tecnologici linguistici, naturalistici); espressive (teatri, cinema, campi e centri sportivi, ludoteche). È un paese o città dove è possibile istituire il Consiglio comunale dei bambini e dei ragazzi al fine di consentire loro di esprimere opinioni sul proprio paese o città.
- La città amica dei bambini è un luogo dove i genitori sono formati al loro ruolo genitoriale, dove le famiglie possono entrare nella valutazione didattica dei propri figli, dove le amministrazioni attente alla cittadinanza promuovono occasioni di educazione civica rivolta sia ai bambini e ai ragazzi che agli adulti. Dove si contrasta la delinquenza minorile con progetti di recupero e accompagnamento sociale e scolastico.
- Nessuna delle precedenti.

SEZIONE E progetti rivolti alla prima infanzia (0-6) e alla seconda infanzia (6-11) a cui si è aderito negli ultimi cinque anni.

E1 Il suo Comune, negli ultimi cinque anni ha partecipato a Bandi di intervento rivolti alla fascia d'età zero/undici anni:

- Si
- No
- Non so

E2 se ha risposto, Si in quali anni?

- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- 2022
- Non so

E3 A quanti progetti il Comune ha partecipato?

- 1 nell'anno……
- 2 nell'anno…….
- 3 nell'anno ……
- Non so

E4 Il Bando prevedeva dei partenariati tra enti pubblici e privati?

- Si : Comune, Privati Del Terzo Settore, Università
- Si : Comune, Scuola pubblica e paritaria
- Si : Comune e altri Comuni vicini
- Si Comune e altri comuni italiani
- Si Comune e altri comuni europei
- No

E5 Il bando richiedeva la costruzione/riqualificazione delle infrastrutture?

- Si: di asili nido
- Si di scuole dell'infanzia
- Si di scuole primarie
- Si di centri ricreativi
- Si di ludoteche
- Si di piazze
- Si di parchi gioco

E6 Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione di progetti educativi contro la dispersione scolastica?

- Si
- No
- Non so

E7 Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione di interventi contro la povertà educativa?

- si
- no
- Non so

E8 Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione di percorsi formativi rivolti ai genitori e alle famiglie?

- Si
- No
- Non so

E9 Il bando a cui ha partecipato il Comune richiedeva la realizzazione dei Consigli comunali dei ragazzi e delle città dei bambini?

- Si
- No
- Non so

Se lo desidera può scrivere un suo commento

II. Video di restituzione del lavoro da parte dell'amministrazione comunale ai bambini e ai ragazzi

Video realizzato dagli amministratori per i bambini e le bambine

Video progetto Baunei finale.mp4

Momenti delle attività

III.

Materiali utilizzati con e per i bambini e le bambine nella ricerca qualitativa

ALLEGATO A - Esempio di SCHEDA GRAFICA

Instructions: WHAT SHOULD THE KING DO TO BE HAPPY AND DO THE RIGHT THING?
Below you can draw what you think is right! The teacher will write for you!
VAD SKA KUNGEN GÖRA FÖR ATT VARA GLAD OCH GÖRA RÄTT?
Nedan kan du rita det du tycker är rätt! Läraren kommer att skriva åt dig

The king looks very……! Kungen ser väldigt ut	Draw the face that makes the king happy Rita ansiktet som gör kungen glad

ALLEGATO B - THE GAMES

Games	Spel
1. *Introduction game: name round.* It's a game to create atmosphere and curiosity: the teacher will say that in the world there is a king who doesn't remember the names of the children, so each boy/girl will have to (one at a time) say his name first in a low voice and then loudly. loudly… so we are sure that the king will hear clearly. You play with the tones of your voice for a while using your name	*1. Introduktionsspel: Namnomgång.* Det är ett spel för att skapa atmosfär och nyfikenhet: läraren kommer att säga att det i världen finns en kung som inte kommer ihåg namnen på barnen, så varje barn måste (ett i taget) först uttala sitt namn i en låg röst och sedan hög röst. högt... så vi är säkra på att kungen kommer att höra tydligt. Du leker med din röst en stund med ditt namn.
2 What will the King decide? Deliver colored faces (choose from the colors indicated in the book). Children are divided into small groups by color (two or three) One of the children (in turn) plays the King and decides to call the colored faces to build what is most important to him The colors called must represent with their bodies what the King commands (the King must choose what seems most important to him. He can naturally call just one color or all the colours). You can play as long as you want.	2. *Vad kommer kungen att bestämma?* Leverera färgade ansikten (välj bland de färger som anges i boken). Barn delas in i små grupper efter färg (två eller tre) Ett av barnen (i sin tur) spelar kungen och bestämmer sig för att kalla de färgade ansiktena för att bygga det som är viktigast för honom De kallade färgerna måste med sina kroppar representera vad kungen befaller (kungen måste välja det som verkar viktigast för honom. Han kan naturligtvis bara kalla en färg eller alla färgerna). Du kan spela så länge du vill.
3. We complete the story and decide for the King.	*3. Vi avslutar berättelsen och bestämmer oss för kungen.*

Divided into small groups, the children decide how to complete the story (15 minutes max) then in a circle they tell it to the others; of course everyone wins.	Indelade i små grupper bestämmer barnen hur de ska slutföra berättelsen (max 15 minuter) och sedan berättar de i en cirkel för de andra; självklart vinner alla.
4. *Let us all become Kings and Queens.* Final game of dress-up and fun: dancing and singing.	4. *Låt oss alla bli kungar och drottningar.* Sista omgången med utklädning och kul: dans och sång.

ALLEGATO C - PROTOCOLLO INTERVISTA

Intervista con I bambini dopo il gioco e l'attività grafica
Interview with the children after the fun and graphic activities/
Intervju med barnen efter de roliga och grafiska aktiviteterna

- Structured interview by the teacher (record the voices and/or transcribe).
-

Sex of the baby:	Child's age:

Istruzioni Instructions Instruktioner	La maestra o l'educatrice pone la domanda The teacher or educator asks the question Läraren eller utbildaren ställer frågan	Scrivi qui e registra audio Write here and record with the audio Skriv här och spela in med ljud
	Cosa faceva il Re all'inizio della storia? What did the King do at the beginning of the story? Vad gjorde kungen i början av berättelsen?	
	Se fossi stato il Re, cosa avresti fatto? If you had been the King, what would you have done? Om du hade varit kungen vad skulle du ha gjort?	
	Se il re fosse il sindaco di Cagliari, gli diresti di fare la cosa giusta? If the King were the mayor of Gothenburg, would you tell him to do the right thing? Om kungen var borgmästare i Göteborg, skulle du säga åt honom att göra rätt?	
	Cosa dovrebbe fare un sindaco o un re per rendere felici i bambini di tutti i colori che vivono in città o anche in altre città? What should a Mayor or a King do to make children of all colors who live in the city or even in other cities happy? Vad ska en borgmästare eller en kung göra för att göra barn av alla färger som bor i staden eller till och med i andra städer lyckliga?	
Inserisci link con alcuni audio	Audio di alice 5 anni	Il pensiero di Alice.m4a.url

IV. Questionario conclusivo per i due gruppi di controllo

ENGLISH	ITALIAN	SWEDISH
Purpose Identification of multidisciplinary and participatory approaches activated by school and administrative governance to understand whether childhood policies take children's ideas into account.	Finalità Individuazione di approcci multidisciplinari e partecipativi attivati dalla governance scolastica e amministrativa per comprendere se le politiche per l'infanzia tengono conto delle idee dei bambini. Introduzione Questa indagine ha lo scopo di: a) comprendere se le politiche per l'infanzia tengono conto delle idee dei bambini; b) valorizzare gli strumenti che si usano o che si possono usare per accogliere le idee dei bambini per poi consegnarle ai decisori politici. Grazie per la collaborazione Dottorati di ricerca Laura Pinna Università di Cagliari Italia l.pinna@unica.it	Introduktion Denna undersökning syftar till att: a) förstå om barns policy tar hänsyn till barns idéer; b) valorisera de verktyg som används eller kan användas för att välkomna barns idéer och sedan leverera dem till politiska beslutsfattare. Vi försäkrar dig om att vi kommer att behandla de svar du ger med största konfidentialitet. Inga personuppgifter kommer att offentliggöras eller användas för andra ändamål än de som anges. Till sinnena EUROPAPARLAMENTETS OCH RÅDETS FÖRORDNING (EU) 2016/679
Questions for educators and teachers	Domande per educatori e insegnanti	till pedagoger och lärare
Do you think that Swedish policies take into account the needs of children and their families? Yes No in part If it's not good, what's the problem? Teachers are not listened to. Children are not listened to. The family are not listened to. Which of these tools could be used to be heard by political decision-makers? Focus groups with teachers at least three times a year. Focus groups with educators at least three times a year. Focus groups with parents at least three times a year. Collecting children's ideas through their graphic-pictorial activities Collecting children's ideas through structured interviews. Collecting children's ideas through observation protocols of children's behavior	Le politiche svedesi tengono conto dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie? Si No IN PARTE Se No. quali sono i problemi? gli insegnanti non vengono ascoltati. I bambini non vengono ascoltati. Le famiglie non vengono ascoltate. Quali modi e strumenti si possono usare per essere ascoltati dai decisori politici? Focus groups con gli insegnanti almeno tre volte all'anno. Focus groups con gli educatori almeno tre volte all'anno. Focus groups con i genitori almeno tre volte all'anno. Raccolta delle idee dei bambini attraverso le loro attività grafico pittoriche Raccolta delle idee dei bambini attraverso interviste strutturate.	Tar svensk politik hänsyn till barns och deras familjers behov? JA NEJ Delvis Om du svarade nej, vilka är problemen? lärarna lyssnas inte på. Man lyssnar inte på barn. Man lyssnar inte på familjer. Vilka sätt och verktyg kan användas för att bli lyssnad på av politiska beslutsfattare? Fokusgrupper med lärare minst tre gånger per år. Fokusgrupper med pedagoger minst tre gånger per år. Fokusgrupper med föräldrar minst tre gånger per år. Samling av barns idéer genom deras grafiska och bildmässiga aktiviteter Samling av barns idéer genom strukturerade intervjuer.

In your opinion, indoor and outdoor spaces dedicated to children are good in your city? Si No in part If not, what's wrong? The external spaces (gardens, parks, squares) are poorly maintained; Why? Internal spaces (kindergartens, schools, playrooms, libraries, museums) are not suitable for children; Why? Other Do you think that the language used by children (Swedes or other nationalities) to express their ideas about the places they live is not understood by adult policy makers? Yes No I do not know If No, why? Why children can't verbalize. Why children don't use the Swedish language. why I've never asked myself the question Why children are unable to express ideas. Can children give suggestions to improve policies towards children? Yes No If Yes, how?	Raccolta delle idee dei bambini attraverso protocolli osservativi dei comportamenti dei bambini Secondo te vanno bene gli spazi esterni e interni dedicati ai bambini nella tua città? Si No IN PARTE Se No. O in parte quali sono i problemi? Gli spazi esterni (giardini, parchi, piazze) sono poco curati; Gli spazi interni (asili, scuole, ludoteche, biblioteche, musei) non sono adatti ai bambini; altro Il linguaggio utilizzato dai bambini (svedesi o di altra nazionalità) per esprimere le loro idee sulle loro scuole e sulla loro città è compreso dagli adulti decisori politici? Si No Non lo so Se No perché? Perché i bambini non sanno verbalizzare. Perché i bambini non utilizzano la lingua svedese. perché non mi sono mai posto la domanda Perché i bambini non sono in grado di esprimere idee. I bambini possono dare dei suggerimenti per migliorare le policies verso l'infanzia? □ Si □ No Se sì, come?	Samling av barns idéer genom observationsprotokoll av barns beteenden Enligt din åsikt, är utomhus- och inomhusutrymmen tillägnade barn bra i din stad? JA NEJ DELVIS Om du svarade nej eller delvis, vilka är problemen? Utomhusutrymmena (trädgårdar, parker, torg) är dåligt underhållna; De interna utrymmena (dagis, skolor, lekrum, bibliotek, museer) är inte lämpliga för barn; andra Är det språk som barn (svenska eller andra medborgare) använder för att uttrycka sina idéer om sina skolor och sin stad förstås av vuxna beslutsfattare? JA NEJ Jag vet inte Om nej varför? För barn vet inte hur man verbaliserar. Varför barn inte använder svenska språket. Eftersom barn inte kan uttrycka idéer. för jag har aldrig ställt frågan till mig själv Kan barn ge förslag för att förbättra politiken gentemot barn? □ JA □ NEJ Om ja, hur?

Ringraziamenti

Con grande riconoscenza rivolgo il mio sentito GRAZIE a tutte e tutti coloro che hanno creduto e sostenuto questo progetto di ricerca e per avermi delicatamente accompagnata in questo lungo percorso.

Alla prof.ssa *Claudia Secci,* studiosa di rara e paziente saggezza, che ha costantemente valorizzato e alimentato non solo teoreticamente ma anche umanamente tutto il processo di ricerca. Il suo pensiero attento e condiviso ha offerto tutti quei dubbi, quelle riflessioni che più che dare risposta danno bellezza e utilità al sapere scientifico.

Al prof. *Giovanni Bonaiuti,* per l'incoraggiamento e la fiducia che mi ha sempre e continuamente accordato, con scambi e confronti sempre generativi e "domandosi".

Alla prof.ssa *Annika Åkerblom*, per avermi accolta con disponibilità e amicizia nella lontana terra svedese e per avermi accompagnata con passione ed entusiasmo ad utilizzare gli strumenti della ricerca pedagogica con e per i bambini.

Alle mie colleghe dottorande, L*udovica Fanni, Stefania Falchi, Anna May Navarrete,* per avermi sempre sostenuta con serietà e leggerezza.

Alla maestra *Tiziana Anedda*, della scuola dell'infanzia di via Dublino - Cagliari e ai bambini e le bambine della sezione A.

Alla Maestra *Lotta Karlsson*, della *Förskolan Södra Sälöjorsgatan*» Gothemburg e i bambini e le bambine del Dipartimento Giallo.

Agli educatori e alle educatrici e ai bambini e alle bambine del Centro di quartiere "*La bottega dei sogni*" di Cagliari.

Al sindaco, agli amministratori, ai tecnici del *Comune di Baunei* (Nu)

Ai bambini e alle bambine dell'I.C. di Baunei.

Al personale dell'ufficio "Tutti a Iscol@" della *Regione Autonoma della Sardegna.* ai tecnici amministratori di tutti i comuni che hanno partecipato alle indagini.

Alle educatrici e alle insegnanti del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Capoterra.