

Siped
Società Italiana di Ped
agogia n

La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche
a partire dal Convegno Siped di Aosta
(15-16 dicembre 2023)

a cura di
Pierluigi Malavasi
Teresa Grange
Gianni Nuti
Andrea Bobbio



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

14

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La Pedagogia nella città che cambia

Note a margine, studi e ricerche
a partire dal Convegno Siped di Aosta
(15-16 dicembre 2023)

a cura di
Pierluigi Malavasi
Teresa Grange
Gianni Nuti
Andrea Bobbio



ISBN volume 979-12-5568-235-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it



Indice

Prefazione	7
<i>Pierluigi Malavasi</i>	
Introduzione	10
<i>Andrea Bobbio</i>	
1. Noi Pianeta: riflessioni aperte su pedagogia e cittadinanza	16
<i>Gianni Nuti</i>	
2. L'orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica	24
<i>Daniela Dato</i>	
3. La vita della città o del principio pedagogico del divertimento	30
<i>Sara Nosari</i>	
4. Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche	37
<i>Marisa Musai</i>	
5. Orientamento, formazione, lavoro. Tra pratiche scolastiche e ricerca educativa	44
<i>Massimo Margottini</i>	
6. Minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità. Spunti per una riflessione pedagogica	51
<i>Angelo Lascioli</i>	
7. Tra costrutti teorici e agende programmatiche: contesti d'azione per l'Educazione degli adulti nella città che cambia	58
<i>Elena Marescotti</i>	
8. Terza età: quali prospettive pedagogiche	65
<i>Elena Luppi</i>	
9. La ricerca educativa al servizio del territorio	74
<i>Teresa Grange</i>	

10. Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa <i>Andrea Bobbio</i>	82
11. Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di digital divide, long Covid educativo e povertà educativa nella scuola primaria <i>Marco Lazzari</i>	89
12. Scuola apertiana a cura dell'infanzia <i>Maurizio Piseri</i>	95
13. Riflessioni pedagogiche sulla continuità educativa nel territorio: forme di partecipazione e Poli per l'infanzia <i>Giampaolo Sabino</i>	108
14. Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori <i>Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari</i>	115

Prefazione

La pedagogia, *science for benefit*, in una città che cambia

Pierluigi Malavasi

L'Università della Valle d'Aosta, candidandosi a ospitare un simposio della comunità pedagogica sul tema della città, ha espresso un'intenzione e una prospettiva:

Un'intenzione *generativa*, accogliendo un Convegno Nazionale SIPed: generativa di incontri, di pensiero, di pratiche;

una prospettiva di *apertura alla pluralità* dei saperi, delle posture metodologiche e degli interscambi tra i diversi ambiti della pedagogia sperimentale, della didattica e della pedagogia speciale, della storia della pedagogia e delle istituzioni educative, della pedagogia generale e sociale.

Il trittico tematico in cui si colloca l'assise di Aosta, dedicata a «La pedagogia nella città che cambia» configura un quadro progettuale articolato, in cui una società scientifica si proietta, nelle sedi universitarie in cui operano i soci, nella intenzionale valorizzazione di tradizioni di ricerca, ricchezze e potenzialità territoriali. In cammino nell'accoglienza dei giovani studiosi, in cammino nel custodire lo slancio per la ricerca, in cammino per imparare a comunicare in modo rigoroso ed efficace i risultati scientifici, contrastando superficialità, discriminazioni, odio.

Da Aosta, dicembre 2023, a Perugia, gennaio 2024. La Siped focalizza, nel secondo quadro del trittico «La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi», una frontiera su cui sono impegnati tutti gli Atenei del nostro Paese e un elevatissimo numero di colleghi accademici appartenenti ad ogni ambito disciplinare.

Nel terzo appuntamento congressuale, tenutosi un mese dopo, a Siena, la Società Italiana di Pedagogia ha concentrato la sua attenzione su «Pratiche trasformative e processi emancipativi» a suggello di una forte consapevolezza nell'analizzare fenomeni emergenti e delineare scenari di intervento.

Il filo rosso che attraversa i tre simposi, che hanno registrato una complessiva partecipazione di oltre 1000 soci, nella duplice modalità presenziale e a distanza, può essere, in modo emblematico, sintetizzato così: la ricerca, i servizi e le politiche territoriali sono chiamati a rispondere alle sfide dell'innovazione e del futuro delle città, che investono le persone e il sistema formativo, la gestione delle risorse e la comunicazione pubblica, l'assetto delle discipline e l'organizzazione delle professioni pedagogiche educative e formative.

“La Pedagogia nella città che cambia”, evento ospitato e convintamente promosso da SIPed con il patrocinio di Regione, municipalità e Università della Valle d’Aosta-Université de la Vallée d’Aoste attesta che di fronte alle povertà educative e alle fragilità esistenziali presenti nei centri urbani, la pedagogia può costituire una risposta articolata, tempestiva e audace. Nella sua articolazione epistemica, promuove progetti e collabora proattivamente per implementare azioni, accostando le dimensioni formative della riqualificazione fisica degli spazi urbani con quelle della rigenerazione socio-culturale partecipativa e sostenibile, finalizzata al benessere collettivo.

La città, tradizionalmente considerata un simbolo dell’abitare umano, ha da essere interpretata come un laboratorio di innovazione, anche e soprattutto in ambito pedagogico-educativo. Innovazione e quindi autenticità, mutuo aiuto, prosimità. Sorellanza e fraternità in una città intelligente e solidale.

Da un punto di vista pedagogico, potremmo definire tale prospettiva euristica quella di una *Smart city integrale*, identificandone anzitutto le potenzialità trasformative. Una *Smart city integrale* come società civile, con il suo il bisogno di relazioni buone e pratiche virtuose. Per costruire *smart cities*, città intelligenti e solidali, è essenziale considerare, in modo integrato, governance e partecipazione, energia e mobilità, ambiente e formazione. Una nuova sensibilità sta mutando concezioni produttive e consumi, influenzando sugli stili di vita e, a cascata, su disponibilità occupazionale e organizzazione dei servizi, cibo e filiere agroalimentari, urbanizzazione e criteri costruttivi, trasporti e infrastrutture. Alcune città si evolvono in reti urbane interconnesse dove ci si muove, si abita, ci si nutre e si comunica in modo sempre più rispettoso della persona e delle comunità sociali, dei quartieri, degli spazi pubblici, del patrimonio culturale e del bene comune. Le soluzioni che dovrebbero qualificare *smart cities integrali* sono realizzabili nell’ambito di diversi settori: dalla gestione sostenibile delle risorse all’efficienza energetica degli edifici, dal ciclo di vita degli alimenti alla mobilità urbana. Clima, qualità dell’aria e dell’acqua; migrazioni, diritto alla nutrizione e culture; competenze, professioni, istruzione chiamano in causa *partnership* articolate e richiedono un diverso modo di concepire economia e welfare, il coinvolgimento di cittadini, imprese e associazioni. Si tratta di convenire su una cultura della vita e dei beni comuni, coniugando innovazione tecnologica e inclusione sociale, sistema urbano e formazione. Tra contrapposti interessi e contese laceranti, la vita in comune può essere *feconda* in virtù delle risorse naturali e del lavoro su cui ogni città è fondata e ha le sue radici, dalle quali trae prosperità. La città può divenire emblema visibile dell’impegno pedagogico e dello sviluppo umano, invitando al confronto e al dialogo multi e transdisciplinare. Per generare il futuro è irrinunciabile riconoscere un valore all’educazione, alla sua presenza nello spazio pubblico, in rapporto con politica e istituzioni, strutture finanziarie e digitali.

Il titolo «La pedagogia nella città che cambia» è particolarmente evocativo. Pone con coraggio la sfida di valorizzare il patrimonio ambientale e culturale, politico ed economico, sociale e educativo delle città, progettando interventi che favoriscano un benessere multilivello, basato su un apprendimento continuo (*lifelong*,

lifewide, lifedeep). Un apprendimento che consente di acquisire competenze necessarie per vivere e crescere all'interno di una città e di un quartiere, promuovendo il benessere individuale e collettivo attraverso il rafforzamento della comunità educante.

Saper rispondere e corrispondere, in modo creativo e solidale, ai bisogni di formazione espressi dalle comunità locali impegna l'enciclopedia dei saperi tra *hard sciences* e *humanities*, la ricca articolazione della ricerca e del dialogo tra i raggruppamenti e i settori pedagogici. Costruire e lasciare in eredità una città più solidale, inclusiva e sostenibile è un compito regolativo che attraversa le responsabilità amministrative e politico-economiche, delle istituzioni formative e di tutti gli attori coinvolti nella società civile.

In questo quadro, è davvero di buon auspicio l'impegno della Regione, della Città e dell'Università di Aosta nel promuovere e fattivamente sostenere il simposio. Nondimeno è cruciale il contributo delle persone che incarnano in modo così lungimirante la carica di Presidente della Regione, Sindaco della Città e Rettrice che si accompagna alla autorevole progettazione e realizzazione dell'assise ad opera delle colleghe e dei colleghi accademici di Pedagogia, la Professoressa Teresa Grange e i Professori Maurizio Piseri, Andrea Bobbio e Gianni Nuti.

Il rispetto delle culture, valorizzando territori, generi e generazioni, ha bisogno proprio di una tale profonda collaborazione interistituzionale di una pedagogia come *science for benefit*, per formare attraverso il pensiero scientifico a una cittadinanza proattiva e solidale.

Introduzione

La Pedagogia nella città che cambia

Andrea Bobbio

*Professore Associato in Pedagogia generale e sociale
Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
a.bobbio@univda.it*

La città come “oggetto pedagogico” costituisce un focus tradizionale della nostra ricerca pedagogica oltre che della semiotica contemporanea (Volli, 2008). La “città educante”, suggestivo titolo di una collettanea curata da Mario Gennari individuava proprio l'ambito urbano come uno spazio di ripensamento della *polis* contemporanea in vista di una sua riqualificazione in senso pedagogico, umanistico e formativo. Ricordava a tal fine un inciso della quarta di copertina del citato volume:

Alla città fisica, alla città sociale, alla città di mercato, alla città come luogo di cultura è ormai tempo di affiancare la presenza di una città educante. Nei suoi confini va sospinta la ricerca, nelle sue «volumetrie pedagogiche» occorre calcolare le dimensioni (Gennari, a cura di, 1989).

Prendersi cura della città è, *in primis*, un atto politico: esiste un luogo, l'*agorà*, che costituisce il referente oggettuale proprio di tale aspetto del vivere civile. Nella piazza si discute, si fanno le leggi, i cittadini si consultano e prendono la parola. Tale dinamica, che richiama quella della *polis* ateniese, in una *vulgata* idealizzata della sua democrazia – come ricorda Gianni Nuti (*infra*) –, ci ricorda che la conformazione fisica degli spazi comunica permessi e inibizioni che condizionano la vita sociale e culturale nel suo complesso: favorisce incontri, scambi, ibridazioni, oppure eleva recinti, separa, disgiunge, rimuove, cancella, ostruisce. La metropoli, poi, come rileva Marc Augé:

Ci offre quotidianamente punti di riferimento temporali, tanto quelli della grande storia, quella che si commemora a intervalli regolari, quanto quelli della nostra storia personale. Una geografia intima si mescola così alla programmazione collettiva della città; le due convergono in certi luoghi, per esempio sulle pubbliche piazze [...] tutto può “fare luogo” (Augé, 2016, 9).

In questa continua azione poietica, fisica e simbolica insieme, si costruiscono costantemente, a livello politico e individuale, nuovi equilibri tra centro e periferia (come ci ha mostrato magistralmente, ad esempio, la sociologia urbana della scuola

di Chicago), si decidono segregazioni (i “quartieri satellite” degli anni Settanta/Ottanta, le favelas brasiliane, le *banlieue* parigine o le tante Scampia tanto del “primo” quanto del “terzo mondo”) oppure si propongono modelli di convivenza più aperti, solidali, in cui si favoriscono gli incontri in una logica policentrica, che disloca le occasioni di formazione all’interno dei quartieri e delle comunità che lì vivono.

A tali dislocazioni di cultura (ma anche di potere e di emancipazione) si associano poi modelli urbani peculiari: da quelli inclusivi (si pensi alla città a misura di bambino proposta da Tonucci (2015), reattiva alle metropoli contemporanee), in cui tutti e tutte hanno diritto di cittadinanza e di movimento, a quelli basati sulla velocità (si pensi alle grandi arterie urbane di scorrimento), concepite per il cittadino automobilista (o anche per favorire gli spostamenti dei “genitori elicottero”) fino a quelli più *smart*, pensati su idealtipi “leggeri”, sostenibili. Tali modelli urbani, indistintamente, tradiscono tutti un modello antropologico (e quindi anche pedagogico) di riferimento: immaginare una vita “accelerata”, infatti, induce a pensare ad un progetto di città in cui l’efficienza e l’individualità sopravanzano i valori dell’ecologia e della convivialità, viceversa, una città a misura di persona ci spinge ad immaginare un’ergonomia urbana che si misura con spazi commisurati al camminare, all’incontrarsi, al giocare insieme ed all’esprimersi liberamente. Nella prima situazione, i gruppi sociali scorrono gli uni a fianco agli altri, in una sorta di multiculturalità dell’indifferenza, nella seconda, invece, prevale la logica dell’intercultura e dello scambio. In quest’ultima accezione lo spazio della città non è iperspecializzato, segmentato da assi viari invalicabili, tanto meno troppo esteso. Vive dell’alternarsi di zone riconoscibili ma uniformemente connesse, in cui il verde è diffuso e testimonia una relazione osmotica, “organica” tra ciò che è naturale e ciò che è invece opera dell’ingegno umano con ciò richiamando quelle *gioie essenziali* fatte proprie da Corbusier: sole, spazi e verde. Valorizza anche le discontinuità naturali che marciano il territorio spezzando, dove presenti, la monotonia di un orizzonte lineare.

Esistono correlativi simbolici profondi tra costruire, in senso fisico e educare: edificare e edificante, la stessa radice (inglese) di *build* (costruire, costruirsi), e quella affine di *Bildung* (che rimanda ad un concetto più complessivo ed ampio di formazione) ci dicono che il costituirsi della persona ha a che fare con un’intenzionalità che muove da un progetto secondo una pregressa idea architettonica (e pedagogica) del Sé (Iori, 2006, p. 18). Il farsi personologico si alimenta poi di mattoni (i costitutivi culturali, i linguaggi) ma richiede anche processi di scavo, decostruzione, che portano all’idea di *fondazione*. Tanto la città quanto le persone, quindi, non sono mai definitivamente compiute, si ristrutturano costantemente in relazione a un ambiente che le plasma e conferisce loro una fisionomia unica e irripetibile. A patto, naturalmente, che i “non luoghi” dell’omologazione identitaria non de-formino irreversibilmente quei portati architettonici, storici e culturali che si sono stratificati nella storia dell’“oggetto città” e che ne costituiscono la fisionomia più autentica.

Esistono, tuttavia, anche dinamiche positive di contaminazione tra il nuovo e

l'antico che vanno preservate e che riflettono anche i cangianti equilibri tra le generazioni nello scorrere del tempo. Pensiamo all'inserzione del moderno nell'antico (si veda, plasticamente, la *Pyramide* al Louvre), oppure all'ideazione di una città *ex novo*, in cui i linguaggi dell'utopia incontrano un'assoluta libertà progettuale e ideativa. Pensiamo, ad esempio, alla città di Brasilia, ad opera di Niemeyer, in cui l'automobile è l'elemento centrale della città. I suoi viali a più corsie ricordano le piste di corsa, e le creazioni architettoniche fanno uso cosciente della metafora del volo. Oppure, ma questa è rimasta sulla carta, al progetto di Le Corbusier *Ville Radiuse* (1931),

città lineare caratterizzata da un'estensione illimitata suddivisa in fasce parallele: gli uffici in alto, la residenza al centro, l'industria in basso. Il tutto separato da ampie strade a scorrimento veloce, oltre che da aree verdi che occupano ben l'88% della superficie (Suma, 2007, p. 25).

In altri casi, infine, la progettazione urbanistica ha una funzione di *ricucitura* e di *rammendo* (termini ripresi da Renzo Piano) rispetto ai vissuti traumatici di una città o di un paese. Pensiamo qui alle ricostruzioni dopo i terremoti, dopo i bombardamenti della Seconda guerra mondiale (quelli esemplificati mirabilmente nel film "Roma città aperta") oppure a fatti più locali ma non meno traumatici: uno su tutti la caduta del ponte Morandi (Bobbio, 2019). In questi casi il costruire non può significare rimuovere il passato, occorre lasciare traccia, un segno dell'accaduto a monito e a testimonianza di un trauma civile che mai potrà del tutto assorbito o cancellato (icastica, qui, è la ricostruzione della sala di attesa della stazione di Bologna, che mantiene, vetrato, lo squarcio dell'esplosione frutto di un attentato).

L'utopia della città educante

L'idea che la città non sia soltanto un apparato fisico finalizzato ad abitare un territorio, o il precipitato della spogliazione della convivialità rurale ad opera dei processi d'industrializzazione e della concentrazione di popolazione in specifici territori, sempre più delimitati, sebbene in progressiva espansione (con la conseguente erosione di suolo), costituisce la convinzione di fondo che muove questo volume. La città, infatti, come ricorda Gianni Nuti, rappresenta il condensato civico, per eccellenza, della convivialità umana: «perché ogni atto educativo nasce e si sviluppa all'interno di un contesto di civile convivenza: non s'impara senza gli altri – ragione prima e ultima del conoscere – e neppure senza regole, utili a tutti, convenienti ai più, per la sopravvivenza in primo luogo, per vivere bene e *nel bene* in secondo luogo». A partire da tale presupposto la città, quale dispositivo pedagogico permanente, costituisce un pr-oggetto a più dimensioni: – incrocia il tema della cittadinanza e dei diritti, nonché dei bisogni fondamentali della persona; – scontorna «l'orientamento dei modelli di *policy*, di *governance* e

di *management* fondati su processi di *advocacy sociale* atti a ripensare le istituzioni come “contesti educativi” in cui generare non solo valore economico ma valore “esistenziale” e “sociale” e cambiamento» (Dato, *infra*), – rimanda al rapporto produzione/espressione (intesa, quest’ultima, come passione e narrazione) rilanciando i valori umanisticamente più alti di tali termini. In questo senso, Sara Nosari ipotizza una città dove sia «possibile pensare a uno stare bene insieme, a un vivere in modo conviviale, a un fare festa animati da una passione comune, la passione per il *senso umano*». La città si carica qui di tratti (anche ambivalenti, inquieti) che ci sono tramandati dal celeberrimo dipinto di Bruegel, *Giochi di bambini*, datato 1560 e conservato al Kunsthistorisches Museum di Vienna, oppure di quelle caratteristiche di libertà, aleatorietà, improduttività che Caillois utilizza per descrivere il gioco nel suo *Les jeux et les hommes* (1958). Abitare la città è, in questa prospettiva, un abitare con agio un luogo che, in quanto curato, si prende cura di chi, a sua volta, lo abita. A tal proposito Marisa Musaio parla di una città in grado di farsi inclusiva, capace «di costruire *relazioni di prossimità*, dar voce ai bisogni dei più fragili, restituire *benessere*, riattivare la capacità di *empowerment* delle persone, produrre ricchezza umana, sociale, culturale, riconoscendo e promuovendo le diversità».

Lungo questo orizzonte di significato muove anche il saggio di Massimo Margottini che affronta il rapporto della città con i macrofenomeni che esemplificano la crisi del nostro tempo: «il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, le *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro a tempo indeterminato, il fenomeno dei NEET», tutti aspetti che ci chiedono di pensare in che modo la città possa essere luogo di rilancio, proposta ri-socializzazione, effettiva inclusione. Sempre al tema della difficoltà educativa si rivolge il susseguente saggio di Angelo Lascioli che affronta una specifica categoria di soggetti – in minori in comunità – disegnando un approccio transattivo ed ecosistemico con la città disposta nel segno dell’educazione. Un servizio socioeducativo rivolto a minori, infatti: «svolge pienamente il proprio ruolo nella comunità in cui opera non solo in quanto risponde alle emergenze presenti in essa, ma anche perché orienta le proprie attività nella direzione di entrare in dialogo con quel determinato territorio».

La città, quale luogo di transiti ed incontri è, in *primis* un “vivaio di relazioni umane”, un luogo dove si celebra l’amicizia tra le generazioni in una comune impresa co-educativa. In questo orizzonte si collocano i saggi di Elena Marescotti ed Elena Luppi, entrambi protesi a cogliere i rapporti, rispettivamente, tra adulti e terza età con la città. Ci situiamo qui in un’ottica di educazione permanente in cui la crescita umana è concepita come incessante sforzo verso l’autoformazione, tensione pedagogicamente sostenuta anche da professionalità ed interventi specifici volti a capacitare la persona anche quando non più del tutto autonoma sotto il profilo psicomotorio o cognitivo.

Il saggio di Teresa Grange, infine, inquadra il tema del rapporto tra città e ricerca educativa intendendo tale ambito come un vero volano epistemico ed euristico della polis, in grado di orientare i processi di trasformazione sociale e culturale

del territorio in senso educativo e, al contempo, destrutturare costantemente il sapere pedagogico in vista di una sua sempre più precisa adeguazione alla realtà sociale che la contorna e che, costantemente, muta, cambia, si trasforma.

L'ultima sezione del volume, quella che affronta il rapporto tra città ed infanzia nella prospettiva dei servizi integrati 0-6 anni è introdotta dal saggio di Andrea Bobbio che pone, attraverso la tematizzazione del difficile rapporto tra scuola e famiglia, l'intricata questione della relazione intercorrente tra formale ed informale, "tra le panchine del giardino pubblico e le aule scolastiche con l'intermediazione di WhatsApp". Tale analisi, se evidenzia i profili di forza della continuità educativa – orizzontale e verticale – non nasconde le difficoltà del nostro tempo, *in primis* la crisi dell'idea di *bene comune*. Tale difficoltà, del resto, appare sullo sfondo anche nel successivo saggio di Marco Lazzari che affronta i temi ancora pienamente attuali e per molti versi insuperati del *long Covid* e della povertà educativa nella scuola primaria.

Per sviluppare una riflessione in merito al rapporto tra sistemi pre-scolastici e città, infine, si richiama il contributo di Maurizio Piseri relativo alle scuole aporiane. Da esso è possibile ricavare uno sguardo criticamente proteso verso l'oggi in merito alle architetture educanti ed alla materialità educativa che connota le strutture per la prima infanzia. Tali suggestioni sono ancora più attuali oggi, nel momento in cui il PNRR finanzia nuovi servizi e sorge la necessità di costruire i "Poli per l'infanzia", argomento di cui tratta Giampaolo Sabino nel suo saggio, frutto anche di una ricerca sul campo realizzata nei servizi valdostani. Il problema della configurazione pedagogica del sistema integrato 0-6, ribadiscono Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari nel saggio conclusivo del volume, è anche quello di intendere diversamente il tema della continuità educativa e delle professionalità preposte a concettualizzarla e a realizzarla praticamente. In tal senso la loro riflessione, calata nel contesto internazionale, mira proprio a connettere i termini del discorso attraverso un'efficace sintesi ermeneutica che lega gli aspetti dell'accessibilità ai servizi con quelli del coordinamento pedagogico ritornando, quindi, a quel rapporto tra servizi e città che è anche lo sfondo ideale dell'intero volume.

La ricognizione qui proposta rimanda ad un dibattito ancora vivo e fecondo in merito ad una questione a tutt'oggi aperta e che presuppone la risposta al quesito circa in che termini la città possa rispettare la persona, favorirne la crescita senza alienarla con i suoi ritmi, on le sue architetture, con il suo modo di produrre e di generare valore. In quale modo, dunque, pensare una pedagogia che riprogetta la città attraverso un piano regolatore umanamente sostenibile perché aperto a interpretare i bisogni più profondi di un soggetto – la persona – che costruendo si costruisce.

Riferimenti bibliografici

- Augé M., La fine della preistoria dell'umanità come società planetaria. In A.A.V.V., *Le case dell'uomo. Abitare il mondo* (pp. 7-11). Torino: UTET.
- Bobbio A. (2019). Quando cade un ponte... In *Pedagogia Oggi*, 1, 267-276.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige* (trad. it. *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2000).
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Suma S. (2007). Introduzione. In Suma S. (ed.), *Le Corbusier* (pp. 21-31). Milano: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Tonucci F. (2015). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo: Zeroseiup.
- Volli U. (2008). Il testo della città. Problemi metodologici e teorici. In Leone M. (eds.), *La città come testo. Scritture e riscritture urbane* (pp. 9-22). Rivista di Semiotica, 1/2. Roma: Aracne.

I.

Noi Pianeta: riflessioni aperte su pedagogia e cittadinanza

Gianni Nuti

*Professore Associato in Didattica e pedagogia speciale
Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
g.nuti@univda.it*

Premessa

Si vuole, attraverso queste poche righe, guardare la formazione degli insegnanti da una prospettiva allargata, che esubera oltre l'ambiente scuola e gli ambiti disciplinari attraverso i quali si offrono letture esperte della realtà e strumenti per prendersi cura a vicenda. Questo perché ogni atto educativo nasce e si sviluppa all'interno di un contesto di civile convivenza: non s'impara senza gli altri – ragione prima e ultima del conoscere – e neppure senza regole, utili a tutti, convenienti ai più, per la sopravvivenza in primo luogo, per vivere bene e *nel bene* in secondo luogo. Il sistema è tuttavia entropico e dinamico, non si procede per certezze, ma per tentativi ed errori, non si pianifica per schemi e tassonomie, ma per canovacci, ci si deve districare tra variabili indipendenti che orientano i processi ben al di là delle nostre volontà umane e degli algoritmi che riusciamo a dominare. Tuttavia, in ogni consesso umano si ricoprono – sebbene provvisoriamente e con un permanente sentimento di precarietà – specifici ruoli, svolgendo funzioni che si integrano e trasformano tendendo verso un'irraggiungibile omeostasi relativa, continuamente minata dalle dinamiche evolutive proprie di qualunque organismo vivente (Nuti, 2024).

Abbiamo un'immagine appiattita della città greca, nella quale si sviluppa il nostro modello democratico che ci induce a immaginare una coralità partecipativa, in realtà ad appannaggio di pochi cittadini e a pena dei molti schiavi, in gran parte provenienti da colonie e città conquistate. Nel credo collettivo si ipotizza una società costruita su una monolitica idea di uomo guerriero, religioso e amante, con destini predeterminati da ceti sociali, attitudini fisiche e posizione familiare; la letteratura, per contro, ci restituisce molte più verità di quelle stereotipate da interpretazioni semplificative. È tuttavia un fatto secondo cui, nel corso dei millenni, il nostro occhiale per guardare il mondo si è affinato e ha riconosciuto una serie di sfaccettature nelle sensibilità personali di ciascuno che lentamente si sono riflesse sul vivere in comune e sulle forme di civiltà.

Pensiamo dunque oggi alla Polis come sistema integrato di umanità plurale, costituita da legami utili a garantire nutrimento, difesa e perpetuazione della specie, le radici della vita animale dell'uomo, ma anche a immaginare mondi, realtà

e futuri nei quali identità e collettivo non siano in antitesi ma legati da un cordone per un reciproco, fluido nutrimento (Harari, 2014).

1. Tirannia o democrazia

Noi ci costruiamo dei mondi e conformiamo il reale sulla base di quelle rappresentazioni. Tuttavia, esiste il rischio che poche persone potenziate dalle tecnologie più avanzate e dalle nuove, emergenti intelligenze generative a transistor possano imporre mondi e prodotti delle loro immaginazioni ai più, con la forza del condizionamento psichico piuttosto che fisico: ma non è persa la possibilità di allestire scenari più moderni, attraverso un percorso negoziale permanente tra posizioni differenziate, cercando una sintesi temporanea in risposta condivisa a problemi complessi. La crisi delle democrazie liberali in Occidente è sotto gli occhi di tutti e non occorre un colpo di stato violento per sancirlo, perché si procede per erosione lenta e mercuriale (Altavilla, 2022).

Questi alcuni dei fattori di erosione:

- la diacronia ormai incolmabile tra tempi di realizzazione delle opere pubbliche e produzioni di mercato, tra i processi decisionali governati dalla macchina burocratica rispetto a quelli delle organizzazioni aziendali;
- la corruzione diffusa (sia quella reale che quella percepita) della classe dirigente e politica;
- la polarizzazione tra parti contrapposte che appiattisce le posizioni su fronti estremi e annichisce le sfumature concettuali, le ipotesi intermedie nelle quali gli elettori si potrebbero identificare (Fukuyama, 2014);
- la perdita di contatto con le fasce di popolazione più fragili da parte del cosiddetto neoliberalismo progressista, impegnato in politiche che aprono ai principi di autoregolamentazione del mercato e contestualmente promuovono i diritti come principi culturali, scollando la lotta per la giustizia sociale da quella economica (Fraser, 2019);
- la crescita dell'economia globale che sradica i rapporti tra i cittadini e i luoghi e le forme delle produzioni di beni e lo strapotere della finanza, che fa evaporare la correlazione tra materia e valore, tra lavoro e profitto;
- il moltiplicarsi di forme di partecipazione attiva ai dibattiti pubblici per il tramite dei social che sembrano vanificare le ragioni della democrazia rappresentativa e, per contro, il rischio di condizionamento da parte dei poteri forti attraverso la manipolazione della comunicazione social.
- il proliferare d'occasioni di informazione e di apprendimento attraverso strumenti mediali di relazione con il mondo, che produce alcune crepe nella scuola come istituzione formale, spesso resistente a innovazione e al pensiero creativo (Robinson, Aronica, 2015) e nelle sue reali incidenze sulle vite delle nuove generazioni cui, in Italia, va aggiunta una progressiva perdita di peso del sistema

scolastico in termini di centralità politica e di investimenti sia economici che di idee.

Tutto questo non può recidere quel legame endemico tra educazione e democrazia già sancito da John Dewey quando parla di “moralità riflessiva” (Striano, 2017): non c’è un altro modo di governare le comunità di persone compatibile con i principi di libertà individuale pensata e rinegoziata ogni giorno e di partecipazione cosciente alle decisioni collettive.

Perché non si impara a conoscere se non si impara a vivere insieme, a pensare la vita come un «noi» e non come un enorme, infantile ego che costringe le forze esistenti intorno a convergere sui propri imprescindibili desideri: compiere appieno un percorso di conoscenza significa trovare la propria ragione di esistere nel rispondere ai bisogni e ai desideri dell’altro, convertendo un interesse individuale in interesse collettivo, facendo coincidere il bene proprio con quello comune. Perché non c’è emancipazione senza la possibilità di elaborare pensieri in autonomia e deliberata volontà (Kant, 1787): ciò non significa che il pensiero sia frutto di un processo autoreferenziale, di un pensare da soli, ma di una capacità d’esercitare una coscienza critica senza condizionamenti preventivi sui fatti che accadono, sui fenomeni cui si assiste. Non si tratta dunque di obbedire incondizionatamente a imperativi categorici eterodiretti, ma di raccogliere ed elaborare risonanze, suggestioni, stimoli sensoriali significativi.

2. Disobbedienza critica

Le teorie complottiste che confondono le acque di verità acclarate e mettono in discussione alle radici i metodi delle scienze, da sempre alimentati da dubbi e da provvisorietà e mai da certezze incontestabili; i condizionamenti da parte di pochi manovratori dell’economia e della finanza, amplificati dalle dimensioni dei volumi d’affari e dall’ampiezza geografica delle loro azioni come dalla ricaduta globale che ne consegue; i comunitarismi, le forme di coesione sociale per clan che lottano contro la solitudine, ma creano conflitti tra gruppi contrapposti e frenano il tempo del progresso (Maalouf, 2014); i populismi semplificatori di quadri complessi e portatori di effimere, illusorie certezze, tutte queste tendenze sono manifestazioni moderne del sonno della ragione, accecano... Ma sono tipi di un’energia mortifera che sta dentro ciascuno e si è manifestata, con forme diverse, in ogni tempo: dunque nessun catastrofismo, ma vigilanza e mobilitazione permanente verso azioni di contrasto, ispirate da una forza “bianca”.

Nell’età giovanile sono compresenti spinte verso l’eccesso d’obbedienza – talora solo mascherato da superficiali e astuti atteggiamenti eversivi per trarre in inganno gli adulti ex pseudo-rivoluzionari ormai acquietati conservatori – e tensioni sincere verso una radicale metamorfosi dell’esistente. Nel primo caso ci si affida a gruppi di pari, sportivi, partitici, territoriali, di medesimo ceto sociale, a tutto ciò da cui è possibile acquisire un profilo identitario e sentirsi protetti, anche assoggettandosi

a un leader con cui condividere il progetto (Meirieu, 2023). Nel secondo occorrerebbe alimentare questa sana spinta verso la ridiscussione dei fondamentali di gioco insegnando ai giovani come disobbedire a tutte le forme di manipolazione della mente, offrendo prospettive eversive, esperienze di creatività estrema, sviluppando il pensiero critico più ostinato e contrario.

Don Milani, opponendosi al servizio di leva obbligatorio, considera lecito promuovere forme pacifiche di disobbedienza civile:

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto (p. 34).

Dunque, la figura del maestro corrisponde a colui che promuove e si fa custode della capacità, per i suoi educandi, di guardare ogni evento con coscienza critica, che favorisce l'assunzione di decisioni e responsabilità per cui ciascun individuo si assume gli oneri delle parole dette e delle azioni compiute e, sopra ogni cosa, si prende carico di tutto il bagaglio emotivo, di tutte le esigenze di affettività che una persona in formazione esige: ci vuole una dedizione totale al punto di perdersi nella relazione, ma senza snaturarsi da una parte e condizionare le coscienze – invece di liberarle – dall'altra.

3. L'impegno delle scuole

Le Scuole, seppur ridimensionate nel loro ruolo, conservano una loro specificità che va salvaguardata e potenziata perché di fronte a un preciso aspetto giocano una partita oggi davvero cruciale: esse, in rete con altre agenzie formative e i contesti informali, devono fare scuola *di* cittadinanza. Tre gli ambiti ai quali dare un'opportuna curvatura "civile":

1. ogni disciplina deve essere impregnata di riflessività attorno agli oggetti della conoscenza così come alle forme e ai tempi della convivenza tra persone e, prima ancora, alle dinamiche della relazione con sé stessi e col mondo. A titolo esemplificativo, esistono forme di cooperazione diversa tra animali, piante, microrganismi e molecole: pensiamo al *mutualismo* che si attiva tra i funghi micorrizici e le radici delle piante, quando i primi facilitano la pianta stessa nell'assorbimento di sostanze nutritive indispensabili per la vita come azoto e fosforo, restituendo ai funghi carboidrati per loro preziosissimi; per *simbiosi*, i coralli inglobano tra i loro tessuti, proteggendole e nutrendole le alghe chiamate zooxantelle, che producono sostanze fotosintetiche utili all'organismo ospitante; *l'altruismo* dei pipistrelli vampiro si manifesta quando distribuiscono il sangue raccolto tra chi tra di loro non è riuscito a procacciarselo; a livello mo-

lecolare la cooperazione si trova tra i batteri che edificano vere e proprie strutture comunitarie per resistere ad antibiotici e agenti chimici avversi; infine, si trovano *comportamenti cooperativi complessi* tra i lupi, quando cacciano in branco ideando strategie e tecniche condivise per raggiungere e catturare una preda più grande.

2. Le dinamiche relazionali e le didattiche siano pregne di sentimento cooperativo, praticino l'aiuto reciproco, costruiscano collettivi utilizzando strumenti laboratoriali, partecipativi come discussioni e brainstorming, cooperativi e immersivi come Role Playing, Group Investigation (Sharan & Sharan, 1990) o Structural Approach (Kagan, Kagan, 1994). Ma non solamente: difficile promuovere forme di collaborazione sistematica agli allievi se non si pratica questa facoltà nella vita professionale e personale, se non si incarnano in principi chiave di ogni cooperazione. Infatti, il clima si respira e diffonde se il corpo docenti lavora in squadra, se le interazioni inter-, multi- e transdisciplinari innervano la vita della scuola, se la collaborazione con soggetti esperti ed enti del territorio è fattiva e strutturale, non occasionale ma realizzata secondo i principi della coprogettazione, stipulando patti educativi territoriali. E le persone che lavorano insieme lo fanno alla pari, senza gerarchie reali o presunte. Dunque, o la collaborazione è espressione di un modo di essere oltre le strategie, e percepisce una dipendenza vitale dall'altro come differente da noi, oppure non è. E anche i tempi, la maturazione di una comune consapevolezza sono fondamentali: sperimentare la cooperazione senza compiere i passi giusti causa il fallimento dell'operazione e la conseguente costruzione di un alibi per tornare alle modalità tradizionali di insegnamento/apprendimento.
3. Costruire forme di partecipazione all'organizzazione della scuola e delle sue attività in modo via via più maturo e responsabilizzante man mano che si avanza nel percorso curricolare: assumere decisioni dopo un dibattito, un confronto tra idee può nascere fin dalla scuola dell'infanzia e anche le forme della rappresentanza possono assumere un progressivo, crescente ruolo all'interno della vita studentesca così come spazi di ascolto possono diventare un'occasione per maturare maggiori consapevolezze rispetto alle regole, a volte anche limitanti, della civile convivenza. Va precisato che, come afferma Hannah Arendt (1961), la scuola non è uno spazio politico maturo, perché lo spirito di convivenza è in formazione non è però neppure un ambito apolitico, ma piuttosto prepolitico; dunque, si testano le modalità dello stare insieme secondo le stesse dinamiche ma con rischi e responsabilità limitate, e il sostegno di spazi guidati per la metacognizione dei dialoghi intersoggettivi.

4. Dal sapere all'apprendere

Nell'età dell'informazione rapida, tutti desiderano sapere, non tutti sono disposti ad apprendere: l'apprendimento, per quanto gli studi sull'*embodied cognition* abbiano ridimensionato il valore del conoscere attraverso strumenti logico-raziona-

listici, esige profondità di pensiero, la fatica dell'indagine dai risultati non istantanei, l'abnegazione verso una missione conoscitiva enigmatica per la quale occorre attivare anche una tensione morale, la concentrazione prolungata e il più possibile scevra da azioni interferenti, la dedica di un tempo medio o medio-lungo: nessuna soluzione a portata di mano, ma un percorso tortuoso e pieno d'insidie. Il vento populista assicura tutti di poter sapere senza faticare per apprendere, qualcuno seleziona ciò che serve e lo mastica per noi così che possiamo solo abboccare: il modo più indicato per salvaguardare una leadership imbonitrice è anestetizzare il pensiero spegnendo il desiderio di apprendere. In questo modo si coltivano credenze, sistemi di rappresentazione stereotipati, semplicistici e spesso deformi pur di non scavare nel vero. E da qui la presunzione di sapere e la conseguente suddivisione manichea in buoni e cattivi: confortante, appagante e riposante... ma non durevole (Meirieu, 2015).

Non ci si può accontentare di una verità presunta e assoluta, di una semplificazione che ha una sua coerenza interna suadente, fascinosa, ma un totale scolamento dalla realtà complessa.

5. Il valore della ricerca

Per educare alla cittadinanza occorre transitare dal piacere di sapere – immediato quanto fugace – al piacere della ricerca, dell'apprendimento articolato e complesso.

Certo, questo comporta il sacrificio di passare dalla pienezza del sapere all'incompletezza della ricerca, bisogna lasciare le certezze per tuffarsi nel mare profondo dell'incertezza, ma anche della sorpresa; della fragilità quanto dell'avventura.

E non basta puntare sulla naturale curiosità che si possiede come specie animale: essa può trarre in inganno, facilitando soluzioni semplificate, superstizioni e, dunque, false verità.

La ricerca è esigente, come già affermava Célestin Freinet (Goussod, 2016): richiede scavo, scrupolo, esattezza e verità, sebbene provvisoria.

Non problematizziamo in termini di enfatizzazione degli ostacoli, ma configuriamo il percorso di apprendimento come un'esperienza intensa fatta di enigma e mistero: alimentiamo il piacere del percorrere un labirinto e insieme cogliamo lo charme dell'ineffabile, la consapevolezza di una verità irraggiungibile, introvabile eppure sensibile.

La valutazione bancaria (Freire, 1968) non alimenta il bisogno di cercare, ma di calcolare, non promuove la collaborazione ma punta a economizzare i propri sforzi per ricavare il massimo profitto personale. Invece si deve esortare il discente a interrogarsi di nuovo, partendo da un altro punto di vista per indirizzarsi verso una forma compiuta, stimolando a costruire una *pedagogia del capolavoro* (Freinet, 1978), che ha invisita ogni approssimazione, ma ne conosce allo stesso tempo l'irraggiungibilità.

In tutte le discipline si deve adottare questo approccio di tipo euristico e de-

mocratizzante: si può insegnare persino educazione civica con uno stile tale da indurre alla sottomissione e all'obbedienza e non cittadinanza.

6. Auspici

Educare alla cittadinanza significa recuperare il valore della polis da una parte e dell'appartenenza all'intero pianeta e non alla singola nazione o continente: per questo la scuola non è una monade e ciascuno deve sentirsi parte della Terra-Patria, come direbbe Morin (1994).

Adunque non solo gli individui, ma i gruppi, le scuole, le istituzioni devono vincere l'ego che ciascun soggetto aggregato esprime accettando di perdere un po' di potestà, di territorio esclusivo per guadagnare in energia di scambio, in ampiezza di vedute multiprospettiche, in profondità di autoconoscenza e di conoscenza del mondo.

La polis ha in sé tutti i semi dell'educazione per i suoi cittadini: ogni strumento verbale o corporeo che patteggi continuamente le ragioni dello stare insieme permette a ciascuno di dedicarsi ad arricchire e puntualizzare il proprio e, allo stesso tempo, pone le condizioni per una crescita collettiva e armoniosa. Ciò non significa che scorra priva di dissonanze, ma che è orientata verso il raggiungimento di una "cadenza perfetta". Ogni educatore, in ogni momento, deve sentirsi responsabile del fatto che ogni gesto educativo ha una risonanza nella comunità di appartenenza, modifica l'immaginario collettivo, cambia le sorti del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Altavilla C. (2022). Levitsky, Steven y Daniel Ziblatt. *How Democracies Die*. Nueva York: Crown Publishing, 2018 [308 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*.
- Arendt H. (1961). *Tra passato e futuro*, trad. it., Milano: Garzanti, 2017.
- Fraser N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born: From progressive neoliberalism to Trump and beyond*. Verso Books.
- Freinet C. (1978). *La scuola del fare* (a cura di R. Eynard). Bergamo: Junior, 2002.
- Freire P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*, trad. it. Torino: EGA, 1971.
- Fukuyama F. (2014). *Political order and political decay: From the industrial revolution to the globalization of democracy*. Macmillan.
- Goussot A. (2016). *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet: ieri e oggi*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Harari Y. N., Bernardi G. (2014). *Da animali a dèi: breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Kagan S., Kagan S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan.
- Kant I. (1787). *Critica della ragion pratica*, edizione italiana Utet Libri, 2013.
- Maalouf A. (2014). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.

- Meirieu P. (2023). *Quale educazione per salvare la democrazia?: dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*. Roma: Armando.
- Meirieu P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (2011). Lettera ai giudici. In *La scuola della disobbedienza*. Milano: Chiarelettere, (prima edizione 1955).
- Morin E., Kern A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuti G. (2024). *Incantate le nostre vite. Pensieri e riflessioni su Educazione e Società*. Roma: Armando.
- Robinson K., Aronica L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Penguin UK.
- Sharan Y., Sharan S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.
- Striano M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. In *John Dewey e la pedagogia democratica del 900* (pp. 77-98). Romatrepress.

II.

L'orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica

Daniela Dato

*Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Foggia / daniela.dato@unifg.it*

1. Oltre la dimensione privata

Numerosi e accreditati sono gli studi che evidenziano l'alta caratura pedagogica (e dunque formativa) del costruito di orientamento, oggi certamente considerato un processo ecosistemico, transdisciplinare, life long, life wide e soprattutto life deep.

Se però appare chiaro come esso si configuri come finalizzato al «rafforzamento di un personale punto di vista e di un proprio sentire, di una personale progettualità in divenire» (Cunti, 2008, p. 22) e dunque alla promozione, all'esercizio e alla promozione di competenze personali e sociali legate all'aspirazione, alla consapevolezza di sé, alla motivazione, alla riflessività, vi è un aspetto – forse implicito e lapalissiano ma altrettanto sottovalutato – che riguarda invece la lettura e interpretazione dell'orientamento come processo “politico”, sociale e istituzionale.

In tal senso la missione che risiede nell'orientamento, travalica la dimensione privata, per acquisire una valenza pubblica ed etica, che muove proprio dal ripensamento delle comunità come “luoghi di possibilità”, laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma e dove consentire a tutti i cittadini partecipazione attiva e un livello soddisfacente di vita che essa sia personale o professionale.

Sono questi i presupposti che ci inducono a riconsiderare l'orientamento non solo come momento autopoietico, ma prioritariamente come processo e compito istituzionale, tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una “vita buona nella società attiva”.

Sono infatti i contesti stessi nei quali il soggetto nasce, vive, cresce e si forma ad attivare modelli di *policy*, di *governance* fondati su processi di *advocacy* sociale attraverso cui generare non solo valore economico ma valore “esistenziale” e “sociale”. Sono le istituzioni a poter disegnare politiche pubbliche e azioni collettive che garantiscano il diritto all'emancipazione, riducano le disuguaglianze, aumentino la giustizia sociale e favoriscano il pieno sviluppo di ogni persona nel rispetto delle sue peculiari differenze.

Basti pensare, per esempio, al più recente Piano Nazionale di Ripresa e Resi-

lienza (PNRR) che, se non letto come mera azione burocratica e funzionalistica, rappresenta un tentativo di riconoscere, tra gli altri, all'orientamento un ruolo di asse strategico di supporto al cambiamento, alla costruzione di un *welfare* attivo e generativo, facendone non più un bene privato ma sociale e comune.

Il PNRR vuole favorire crescita inclusiva, coesione sociale e politiche per le nuove generazioni ed in particolare è volto a recuperare il potenziale delle nuove generazioni e a costruire un ambiente istituzionale e di impresa in grado di favorire il loro sviluppo e il loro protagonismo all'interno della società. Si pensi alla missione "Orientamento attivo nella transizione scuola università", ma anche alle misure relative alle azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di riduzione dei divari territoriali (Missione 4) oppure alle misure relative all'ambito dell'accesso e della permanenza nel mercato del lavoro (Missione 5) che hanno evidentemente rilanciato il tema-problema dell'orientamento, intendendolo sia come processo di supporto ai processi decisionali sia come sostegno all'inclusione, all'occupazione e al fenomeno dell'apprendimento permanente in riferimento alle nuove competenze (*reskilling*) e al miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*).

Già il Documento del 2014 sugli *Standard minimi di competenza per gli operatori e i servizi di orientamento* invitava a tener conto della pluralità di contesti implicati nei processi di orientamento che tendono a differenziarsi e completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili legate tanto alle caratteristiche e ai bisogni personali quanto alle variabili situazionali e contestuali, e faceva riferimento ad un'ampia e trasversale macro funzione orientativa a cui devono adempiere sistemi, strutture, istituzioni (formali, informali, non formali) e professionalità in essi operanti che non possono non essere pensate nel loro rapporto di reciprocità.

Si tratta, evidentemente, di recuperare anche gli studi di pedagogia istituzionale o quelli di clinica della formazione o quelli di etnografia organizzativa, così come i suggestivi studi di Hannah Arendt che rimandano all'importanza della relazione tra "politica" e benessere collettivo e aprono interessanti riflessioni sul ruolo dei dispositivi ideologico-culturali che le società e le istituzioni portano con sé, spesso, in un sottobosco invisibile che influenza in maniera importante le scelte, le abitudini, i modi di pensare, i comportamenti dei cittadini nella maggior parte dei casi in modo implicito e inconsapevole assecondando forme di impotenza appresa e adattamento passivo.

Per tali ragioni l'orientamento deve essere inteso anche come compito istituzionale e tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo i cui indicatori ineludibili sono la salute, l'etica, la solidarietà, la partecipazione, l'istruzione, il lavoro ecc. a dispetto di modelli che attribuiscono il benessere e la felicità di un paese e di un soggetto al solo reddito.

2. Orientare i contesti: la tensione comunitaria dell'orientamento

In tal senso, non è sufficiente orientare i soggetti: la sfida è promuovere nelle istituzioni la consapevolezza dell'azione orientativa che esse hanno e, conseguentemente, *orientare i* contesti per attivare modelli di policy, di governance e di management fondati su processi di advocacy sociale atti a ripensare le istituzioni come “contesti educativi” in cui generare non solo valore economico ma valore “esistenziale” e “sociale” e cambiamento.

Lo sforzo pedagogico è, dunque, quello di guardare all'orientamento in quanto dispositivo che crea “contesti di significati”, si offre come lente interpretativa che può dare significati differenti a gesti, parole, materialità, fatti ed esperienze, a seconda dei modelli, delle norme, delle credenze, dei valori che ne regolano il funzionamento.

Proprio in tale direzione la stessa comunità deve essere ripensata non solo come spazio di azione ma, propone Tramma, come contesto di riflessione (2009), di costruzione di quelle dimensioni materiali (ma anche immateriali) che in maniera esplicita, ma molto più spesso implicita e inconsapevole, condizionano scelte, progetti, relazioni, eccetera. E se ciò è vero, è anche necessario che l'orientamento sia pensato e agito come bene comune e la comunità educante assunta come ideale regolativo per un sistema integrato di orientamento che possa dirsi capacitante. La tensione comunitaria dell'orientamento deve divenire il presupposto per una saggezza formativa, una coscienza educativa, una *pedagogia dei contesti* che si traduce concretamente nella realizzazione di una riflessione teorico-critico-fenomenologica non meno che in un intervento pratico-operativo-metodologico dell'agire pedagogico in una prospettiva ecosistemica, che testimoni la funzione sociale essenziale che essa svolge nell'aiutare a formulare un nuovo modo di pensare il singolo e la comunità. Il valore pubblico dell'orientamento è dunque da rinvenire nello scopo che le politiche e i servizi pubblici si danno per rispondere a bisogni sociali complessi, nel portato trasformativo che le azioni educative territoriali si danno nel favorire la promozione e lo sviluppo di esperienze comunitarie, a partire dai valori autentici che si interiorizzano a scuola e nella famiglia e i cui benefici si osservano non solo sui destinatari diretti della misura, ma sulla società nel suo insieme.

È dunque necessario operare una riflessione sulla qualità dei “multi-luoghi” del e per l'orientamento e sulla loro funzione pedagogico-trasformativa.

In questa prospettiva, fondamentale è ridare il giusto riconoscimento alla dimensione pubblica e partecipata del discorso educativo. Dewey, del resto, aveva chiaramente evidenziato come l'“eclisse del pubblico” possa essere un presagio preoccupante per la democrazia e al contrario aveva sottolineato come la dimensione comunitaria possa essere l'antidoto contro l'omologazione, la standardizzazione, la spersonalizzazione.

La riscoperta del pubblico, del bene comune, della dimensione della reciprocità diviene allora fondamentale:

per influenzare i problemi sociali abbiamo bisogno di influenzare gli ambienti sociali. Migliorare la qualità di vita dei cittadini in un determinato territorio significa cioè intervenire ai diversi livelli sociali in cui si generano i fattori (positivi o negativi) che la influenzano. La condivisione di questa prospettiva non è però sufficiente ad indicarci con precisione la strada per l'azione. Troppo spesso i progetti che muovono da condivisibili intenzioni naufragano in una generica dichiarazione di intenti o scivolano verso derive velleitarie e onnipotenti. Per fare questo abbiamo bisogno di una progettazione sostenibile [...] che persegua un cambiamento possibile (Ripamonti, 2006, p. 3).

E corrono qui certamente in nostro aiuto le teorie di Nussbaum e di Sen che, nel parlare di capacitazioni e funzionamenti, hanno sottolineato come siano infatti i contesti, intesi come spazi fisici, relazionali, sociali e culturali a fare la differenza. Di difficile traduzione nella lingua italiana tanto da rischiare di perdere il suo significato complesso e profondo che invece ha nella lingua d'origine, il termine *capacitazione* chiama, infatti, in gioco le istanze della persona, delle sue possibilità e potenzialità, ma al contempo l'"allineamento" tra l'utilizzo efficace di queste ultime e il contesto di riferimento.

Capacità, azione e *contesto* sono dunque indicatori essenziali per delineare le possibilità di vita e progettazione dei singoli e delle comunità. Nella prima sono espressi i potenziali conoscitivi, cognitivi, emotivi, relazionali del soggetto che lo pongono però solo nella condizione di poter agire. Nella seconda, l'azione, sono, invece, espresse le reali possibilità di azione e di intervento operativo che il singolo ha sul contesto nel quale opera. Nella terza, la capacità del contesto di essere ostacolo o risorsa alle prime due. Il contesto è, allora, lo spazio in cui ogni soggetto può esercitare la propria libertà nel rispetto di quella altrì a partire però dalle risorse offerte (umane, materiali, etiche ecc.) la cui carenza o disponibilità influisce profondamente sulla stessa.

Basti pensare a come e quanto il moltiplicarsi di ambienti di formazione, di linguaggi e di metodi costituisca la possibilità stessa di moltiplicare reti relazionali e cognitive, di modificare abiti cognitivi e produrre cambiamento e di come formare significhi scegliere le condizioni educative intrecciando dimensione soggettiva e oggettiva "manipolando" le risorse a disposizione per creare occasioni e combattere quel curriculum più o meno clandestino che ogni istituzione porta con sé nel suo dar corpo e contribuire allo sviluppo umano.

Dewey nel ricostruire il processo del pensiero aveva invitato a riflettere su come

nel perseguire una catena continuata di pensieri una persona fa uso, senza pensarvi esplicitamente su, di alcuni sistemi di idee (che quindi restano allo stato inespresso, 'inconscio'), proprio come avviene nelle conversazioni con gli altri. Un qualche contesto, una qualche situazione una qualche idea direttiva domina così profondamente le sue idee esplicite che essa non ha bisogno di formularle ed esporle consapevolmente. Il pensiero esplicito procede nell'ambito di ciò che è implicito (Dewey, 1965, p. 387).

Sono questi principi a permettere di considerare anche l'orientamento come dispositivo, come “sistema complesso di elementi pratico-discorsivi dove è fondamentale la dimensione dello strutturale” (Massa, 2002, p. 337), come “insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento” (Massa, 1987, p. 17). Il riferimento a Foucault è in tal senso d'obbligo quanto lo studioso definisce dispositivo

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).

Più di recente Maria Grazia Riva ha chiarito come e perché, dunque, l'orientamento possa essere frutto di visioni del mondo e ideologie più o meno “attente all'inclusione e alla democraticità dei processi di supporto alla crescita delle persone e delle società o più rivolte a criteri di selezione darwinistica, che decide di portare avanti chi è già bravo e dotato di competenze”. Riva, in tal senso, invita a non perdere di vista il fatto che

esiste un orientamento intenzionale, progettato, inserito dentro a percorsi istituzionali, con obiettivi definiti, metodi, pratiche e strumenti dichiarati e perseguiti, *setting* appositamente predisposti e contratti formativi definiti. Tuttavia, esiste anche un orientamento importante svolto nei fatti attraverso l'influenza della materialità dei contesti di vita e di formazione, degli ambienti culturali, economici, politici dentro cui si trascorre il tempo di vita, formazione e lavoro, dei momenti storici che si attraversa. Ci sono aspetti materiali, idee, mentalità, ideologie che condizionano i bambini, i ragazzi e i giovani in crescita, ponendoli a contatto con modelli sociali, culturali, educativi [...]. Sono attivi pertanto molteplici livelli di condizionamento in ogni essere umano che, nei fatti, diventano orientanti per il soggetto, la sua famiglia, il suo gruppo di riferimento: la pensabilità di aspirazioni possibili, di mestieri ritenuti possibili per le donne e per gli uomini, di modi di intendere la conciliazione o meno fra spazi/tempi di vita e spazi/tempi di lavoro, di valorizzazione o meno di certi saperi e di certe aree scientifiche, di pregiudizi e pre-assunzioni rispetto alla cultura scientifica o a quella umanistica. L'orientamento di fatto si realizza attraverso la materialità delle cose, degli spazi, della organizzazione delle città, dei rapporti tra centro e periferia, dell'organizzazione dei trasporti, dell'ammontare del costo delle iscrizioni a certe scuole o a certe università, dei costi degli affitti e del costo della vita in generale [...] Pertanto, va riaffermata con forza la presenza di aspetti e dimensioni materiali e culturali che orientano inconsapevolmente, senza che il soggetto ne sia consapevole. Il contesto, con tutte le sue molteplici stratificazioni di condizionamenti sovrapposti, svolge un ruolo profondo anche se inconsapevolmente orientante (Riva, 2020).

La tensione comunitaria dell'orientamento deve divenire il presupposto per una saggezza formativa, una coscienza educativa, una *pedagogia dei contesti* che si traduce concretamente nella realizzazione di una riflessione teorico-critico-fenomenologica non meno che in un intervento pratico-operativo-metodologico dell'agire pedagogico in una prospettiva ecosistemica, che testimoni la funzione sociale essenziale che essa svolge nell'aiutare a formulare un nuovo modo di pensare il singolo e la comunità. Il valore pubblico dell'orientamento è dunque da rinvenire nello scopo che le politiche e i servizi pubblici si danno per rispondere a bisogni sociali complessi, nel portato trasformativo che le azioni educative territoriali si danno nel favorire la promozione e lo sviluppo di esperienze comunitarie, a partire dai valori autentici che si interiorizzano a scuola e nella famiglia e i cui benefici si osservano non solo sui destinatari diretti della misura, ma sulla società nel suo insieme, lì dove

l'attributo "pubblico" [...] connota un'idea [...] che, da un lato riconosce in modo strutturale il ruolo centrale delle relazioni umane [...], dall'altro richiama i governi e le istituzioni (ma in generale qualsiasi *decision maker*, pubblico o privato) ad agire il loro ruolo di facilitatori e artefici di quelle precondizioni istituzionali (e organizzative) che garantiscono agli individui la libertà di scegliere quale vita condurre consentendo quindi di sviluppare la propria felicità soggettiva (Dallavalle, 2019, pp. 53-54).

Riferimenti bibliografici

- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallavalle E. (2019). *Tutta questione di benessere*. Ogliastro Cilento (Sa): Licosia.
- Dewey J. (1965). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1984). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (2005). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (Ed.). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Miur (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Miur (2022). *Decreto Ministeriale n. 328 - Adozione delle Linee guida per l'orientamento*.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Ripamonti E. (2006). Sviluppo di comunità e progettazione partecipata. *SKILL*, 31.
- Riva M. G. (2020). Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 37-50.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*. Bratislava.
- UNESCO (2018). *Transforming the Future Anticipation in the 21st Century*. Unesco.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

III.

La vita della città o del principio pedagogico del divertimento

Sara Nosari

*Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Torino / sara.nosari@unito.it*

1. La città e la sua configurazione

La città può essere riconosciuta come una trama che, nel configurare un territorio, dispone limiti e possibilità, relazioni e dinamiche della vita dei suoi abitanti. Una città, infatti, implica sempre un piano di costruzione che – in modo più o meno esplicito – mette in ordine le diverse parti secondo un rapporto valoriale (Ischia, 2012). Una qualsiasi disposizione urbanistica può essere pensata e realizzata – così si ipotizza che abbiano fatto e facciano gli urbanisti – non solo in risposta a bisogni organizzativi e gestionali ma, prima ancora, in risposta a domande di senso che danno alla città una «forma etica deduttiva» (Secchi, 1989, p. 75): le questioni urbane, infatti, non sono da ridurre ai piani e ai progetti di fruizione; sono questioni che decidono un destino (Sini, Pasqui, 2020).

La città si fa certamente carico di questioni che riguardano una «legittimità interna» ma, prima ancora, solleva e risolve soprattutto questioni che pongono in discussione una «legittimità esterna» (Ischia, 2012, p. 5). Ne sono prova – a titolo rappresentativo – la città universale di *Auroville*, progettata da Roger Anger (Jazeel, 2023) nel tentativo di realizzare «l'unità umana»; lo spazio urbano modulare di *Broadacre city*, pensato da Frank Lloyd Wright (2015) per realizzare pari condizioni e pari opportunità democratiche; ne sono anche prova i piani di trasformazione dell'approccio del *Tactical Urbanism* promosso, ad esempio, da Mike Lydon e Antony Garcia (2015), in segno di una inclusività e di una prossimità realmente vissute.

In ragione di questa doppia legittimità (interna ed esterna), la città è sempre uno *spazio configurato*. In quanto tale, è spazio che propone a coloro che lo abitano un particolare progetto di esistenza. Si tratta dello spazio anticipato dall'immaginazione visionaria che prende in carico la possibilità/necessità di orientare il cambiamento (Diotto, Ophälders, 2022): la città è immancabilmente espressione di una ricerca impegnata a prospettare la versione che pone – o meglio, si crede che ponga – le condizioni migliori per l'esistenza umana.

Questo spazio configurato è, nello stesso tempo, uno *spazio configurante*. Nella città è implicita un'animazione che educa al senso che la configurazione mette in scena: è un'animazione che comporta una *forzatura* che muove oltre la semplice

condivisione dello spazio, in quanto mossa da un'aspirazione che vuole e ricerca una *misura umana* (Morin, 2020; Appadurai, 2004) dello spazio comune. Pertanto, per quanto sia stato e possa sempre rischiare di essere vincolante e opprimente, lo spazio configurato della città va vissuto come un esercizio continuo e costante di partecipazione, di integrazione, di corresponsabilità.

Proprio in ragione di questa aspirazione e dell'esercizio che ne consegue, lo spazio della città è necessariamente *in configurazione*. Le possibilità che la città propone si confrontano inevitabilmente con quel «sempre più», proprio della vocazione dell'essere umano (Freire 2004), che permette un ripensamento della stessa configurazione: la condivisione a cui lo spazio della città dà forma non chiede a coloro che lo abitano un mero atto di conferma o di esecuzione. Lo spazio della città non è lo scenario di una ripetizione; non lo dovrebbe essere anche nel caso in cui la ripetizione andasse a confermare un «felice» risultato per la convivenza umana (Dewey, 2018).

Tra spazio *configurato*, spazio *configurante* e spazio *in configurazione* può allora essere riconosciuta una «circularità aperta» (Mantovani, 2009), che dà una particolare forma alla configurazione della città: una forma che ha l'ordine e la direzione della narrazione (Ricoeur, 2013) quale espressione dello stare insieme (Arendt, 1998).

2. La città come spazio di narrazione

La città può essere pensata come *spazio di narrazione* secondo una duplice accezione: nell'accezione della comprensione e in quella della liberazione.

La città è infatti spazio all'interno del quale si svolge quella narrazione che *comprende* il corso dell'esistenza, orientandolo e custodendone il senso: è, questa, una narrazione *già iniziata* che fa da argine e direzione alle singole esistenze; è una narrazione che rassicura, richiamando un *continuum* – ermeneutico, non metafisico (Ricoeur, 2013) – per il quale sono sempre possibili partenze e ritorni (Costanzo, 2021), variazioni e revisioni.

È, nello stesso tempo, spazio che occasiona la narrazione, uno spazio che richiama e invita a disegnare la propria esistenza che non c'è ancora. Infatti il *continuum*, nel radicare l'esistenza in una storia, non la trattiene ma la sostiene, offrendole una premessa con cui mettersi in dialogo per riconoscersi, affermarsi, distinguersi (Mantegazza, 2000).

Tuttavia, della narrazione, la città non è semplicemente lo scenario (Ceruti, Mannese, 2020). Non si riduce infatti a un'estensione che assiste passivamente al corso degli eventi. La città è spazio di narrazione perché *fa spazio* alla narrazione, creando opportunità di frequentazione per tessere relazioni, incontrare e scoprire diversità, proporre cambiamenti. Nel fare spazio, la città crea «spazi intermedi» e «spazi di raccordo» (Costanzo, 2021, p. 70), spazi che non esisterebbero altrimenti e che, proprio per questo, offrono la prospettiva di un modo di vivere *altro*.

Non si tratta, ovviamente, di un'offerta neutrale. Di fatto, nell'offrire una pro-

spettiva – in ragione di quella doppia legittimità che struttura la configurazione urbana – la città prende sempre posizione: è, quella della città, una posizione impegnata per una causa, una posizione che dice della modalità (valoriale, non strumentale) con cui cercare di raggiungere i risultati – di volta in volta – necessari. È la posizione – riconosciuta quale condizione necessaria della città da uno sguardo pedagogico militante (Musaio, 2021; Tramma, 2010; Malavasi, 2007; Mantegazza, 2000) – che lavora, con ferma convinzione, a favore della costruzione di una «comunità di destino» (Morin, 2020, p. 51). Per questo la città può salvare: può salvare prima di tutto perché pone le condizioni per liberare chi la vive da un'esistenza senza intreccio e senza direzione; ma può salvare soprattutto perché protegge – dovrebbe proteggere – chi la vive dalla compressione che diventa costrizione e dalla liberazione che si trasforma in dispersione (Heidegger, 1991).

Da una parte infatti, senza questa sua azione che fa spazio, lo spazio configurato/configurante della città corre il rischio di costringere coloro che lo abitano a vivere secondo una modalità anticipata. Il *continuum* – se non trova spazio – si replica, assumendo forme molto simili al procedurale. Non si tratta necessariamente di una costrizione che obbliga in ragione di un vincolo o che sottomette per controllare e pilotare; spesso si tratta di una costrizione anche ben accetta, per la quale l'esistenza diventa l'attesa di qualcosa che è pensato come scontato se non addirittura come garantito. È una costrizione che, non incontrando possibili spazi di cambiamento, abitua a quanto c'è e non ne incoraggia nuove versioni.

D'altra parte poi, senza questa azione che, nel fare spazio, crea opportunità narrative, lo spazio in configurazione della città fa correre il rischio opposto: quello di aprire coloro che lo abitano a un qualsiasi percorso «senza fissazione possibile» (Lacoue-Labaethe, 2006, p. 105). La continua riconfigurazione che dovrebbe favorire la libera espressione di sé diventa sperimentazione di un qualsiasi sé; e la città diventa uno spazio senza riferimenti, nel quale vale unicamente l'esperienza del singolo momento perché «solo il presente esiste» (Deleuze, 1997, p. 104). Ne segue un'«erranza negativa» che, a differenza dell'«itineranza», non ha una progettualità fondamentale perché, per le ragioni più varie (sconforto, pigrizia, disinteresse), abbandona i «modi della speranza» (Ricoeur, 2003).

Di fronte a questi rischi, affinché la città faccia realmente spazio alla narrazione, affinché nella città possa prendere realmente vita una comunità che racconta una possibile storia di partecipazione, è indispensabile che la città sia uno *spazio creativo*. È cioè indispensabile che la città animi i suoi spazi come spazi intermedi e di raccordo per raccontare – nel senso di costruire (Iannotta, Martini, 2012) – uno stare bene insieme.

Per costituirsi spazio creativo, per agire come spazio di narrazione, la città ha allora bisogno di un principio che giustifichi e vincoli tale modalità, facendone un compito. Il tratto creativo in questione, infatti, non è riconducibile a un aspetto, ossia all'apparenza (originale, stravagante, geniale, trasgressiva, divergente, ...) con cui la città si presenta (Nosari, 2019). È qualcosa di più radicato. È un imperativo.

3. Il principio divertimento

Fare spazio alla narrazione è un'azione creativa che impegna in un compito. Non si tratta di assicurare uno spazio da destinare alle pratiche narrative. Non è questione di assegnare aree urbane a specifiche attività dove fare esercizio di narrazione. Fare spazio alla narrazione non ha nulla a che vedere con le operazioni di un piano regolatore. Pensare che la città sia uno spazio per la narrazione significa riconoscere nella modalità creativo-narrativa un approccio esistenziale che innerva ogni luogo, ogni esercizio, ogni relazione. In quanto tale, tale modalità definisce non solo la trama a cui la città dà vita, ma soprattutto l'*angolatura* dell'animazione.

Prima ancora di predisporre gli spazi per la circolarità aperta che muove e alimenta la trama dell'esistenza, la città fa spazio alla narrazione nel momento in cui costituisce e afferma il «punto di vista» da cui far muovere la trama (Nosari, 2018).

La città, infatti, ha la forza di animare la narrazione nella duplice accezione di comprensione e liberazione proprio e solo se dà un particolare punto di vista sull'esistenza e sull'implicito stare insieme. Questo punto di vista non vale come espressione senza esposizione né compromissione; non ha l'instabilità e la variabilità dell'impressione data nell'immediatezza della situazione. Al contrario, è l'espressione massima della capacità umana di vedere – ossia di immaginare (Aime, Favole, Remotti, 2020) – la realtà e di trasformarla, orientandone vita e cambiamento. Solo in questi termini, il punto di vista può essere principio dell'azione della città.

Il principio in questione ha diverse funzioni. È principio organizzatore in quanto raccoglie in una prospettiva le possibilità che la città apre. È principio costitutivo perché, nel raccogliere tali possibilità, le riconosce quali essenziali per fare dell'esistenza una narrazione. È infine principio regolatore. La sua regolazione non è però sovra-regolativa, perché non determina i contenuti delle singole azioni. Non è nemmeno una regolazione ultima, dal momento che non è rivolta a indicare una destinazione possibile *in fieri*. È la regolazione che richiama a una testimonianza e a un impegno costanti.

Si tratta infatti di funzioni che non ammettono sospensioni. Come suggerisce lo scivolamento semantico della traduzione inglese del principio di responsabilità jonasiano (da *Das Prinzip Verantwortung a Imperative of Responsibility*) (Jonas, 2014), il principio costituisce un imperativo. La città che fa spazio alla narrazione è una città regolata dall'imperativo a costruire un'esistenza che faccia stare bene con sé e con gli altri; un'esistenza caratterizzata da una relazionalità conviviale; un'esistenza capace di celebrare l'umano; un'esistenza in grado di fare – di ogni momento – una possibile festa.

Stare bene insieme, vivere in modo conviviale, essere capaci di fare festa. Una festa profondamente seria, perché celebra la sacralità dell'esistenza umana. Come definire questo imperativo? La proposta che si avanza è di definirlo *principio divertimento*. La città che fa spazio alla narrazione per la creazione di una comunità che sia realmente umana è una città da immaginare, progettare e far vivere attraverso il punto di vista del principio divertimento.

Ma quale idea di divertimento può rappresentare un principio e, in quanto tale, costituire un imperativo per la vita della città?

È possibile distinguere due principali accezioni di divertimento: quello della misura e quello della passione.

Esiste un divertimento calibrato sulla misura. È il divertimento di fronte al quale si ci pone con un atteggiamento pregiudiziale: “ti sei divertito abbastanza”. “Non divertirti troppo”. “Divertiti con poco”. È l’accezione di divertimento che, pensato come qualcosa di misurabile e da misurare, è necessariamente da contenere e da regolare, per evitare quegli eccessi che finiscono con l’alterare una «sana esperienza esistenziale» (Bencivenga, 2021).

Esiste, poi, un altro divertimento, pensato come passione, dunque come qualcosa che cresce, che si alimenta e che – soprattutto – accende. È l’accezione di divertimento che fa fare esperienza di qualcosa di inesauribile, qualcosa che permane anche quanto l’occasione del divertimento è finita, qualcosa che diventa ispirazione e che quindi smuove la ricerca di un’altra esperienza che possa dare prova di quella inesauribilità.

È secondo questa accezione che il divertimento può rappresentare il principio dell’agire creativo della città e costituirne l’imperativo. Nella città regolamentata dal divertimento come passione è possibile pensare a uno stare bene insieme, a un vivere in modo conviviale, a un fare festa animati da una passione comune, la passione per il *sensu umano*. La città è infatti spazio che permette al senso umano di esprimersi come «sentirsi parte di»: il suo perimetro «crea legami di appartenenza che generano legami di partecipazione» (Nosari, 2020, p. 138). In questi termini, il divertimento non è qualcosa che si possa misurare, ma è qualcosa di “contagioso” che si espande per la sua capacità di coinvolgere e per la sua intensità risonante (De Pasquale, 2021).

Il principio divertimento indica un doversi appassionare per far crescere e lievitare il senso umano dell’esistenza, quel senso in comune che, «fondo senza fondo» (Jullien, 2008, p. 21), ci accomuna e che, nell’accomunarci, ci rende unici. Divertirsi significa allora contribuire a creare senso insieme agli altri; divertirsi significa, nello stesso tempo, ricercare un benessere che dia prova di uno stare bene con sé, gli altri e il mondo; divertirsi deve quindi significare celebrare quel «fondo senza fondo» che ci accomuna e che ci rende unici perché è solo grazie a questo fondo che è possibile far sì che la nostra esistenza, in ogni sua espressione, dica di qualcosa di inafferrabile, di inesauribile. È quindi doveroso, per il rispetto di quel fondo comune a cui si appartiene, ricercare in ogni situazione una forma di divertimento per trasformare ogni situazione in una celebrazione del senso umano e della sua possibilità di rimandare a una dimensione *altra*.

Pensato e ricercato con questa accezione, il divertimento va riconosciuto come un modo di vivere *da educare*. L’imperativo non è infatti una misura da applicare, ma è un compito a cui bisogna formare capacità, sentimenti, pensieri e azioni. Non può essere autentico divertimento quello imposto. Da un divertimento vissuto come imposto non può prendere forma alcuna narrazione di senso.

La città che fa spazio alla narrazione di una comunità interessata ad affermarsi

in quanto umana è allora una città impegnata a coltivare il gusto per quel divertimento che costruisce, ricerca e celebra il senso di stare insieme: è una città che fa festa e che educa a fare festa; una città che celebra la vita comune e che educa a celebrarla; una città che fa divertire e che educa al divertimento.

La città capace di divertire e di educare al divertimento è una città che “alleggerisce” il peso dell’impegno per un modo di vivere – quello umano – che implica la responsabilità verso una comune narrazione di senso; ed è una città che, nell’alleggerire questo impegno, non ne diminuisce la portata di senso e non ne attenua la sacralità. La città in grado di divertire e di educare al divertimento è quella città che sa alleggerire il peso dell’impegno perché riconosce e fa riconoscere nella responsabilità verso la costruzione di una narrazione comune un impegno che dà piacere e soddisfazione e che, per quanto faticoso, diverte.

Nel divertimento è quindi possibile riconoscere quel vincolo che richiama la città a costituirsi quale spazio animato da una passione che non si esaurisce con il compimento di un’esperienza, con conseguimento di un risultato, con la fine di un percorso; una passione che trasfigura le difficoltà, le paure e le fatiche in ragione di una posta in gioco – il senso umano – per la quale le difficoltà diventano sfide, le paure prove di coraggio, le fatiche dimostrazioni di forza. Ed è proprio a questo divertimento che chi governa le città deve mirare e chi le vive deve aspirare.

Riferimenti bibliografici

- Aime M., Favole A., Remotti F. (2020). *Il mondo che avrete. Virus, antropocene, rivoluzione*. Torino: UTET.
- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. in V. Rao, M. Walton (edd.). *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Palo Alto: Stanford University Press.
- Arendt H. (1998). *Che cos’è la filosofia dell’esistenza?*. Milano: Jaca Book.
- Bencivenga E. (2021). *Il teatro dell’essere*. Milano: Hoepli.
- Ceruti M., Mannese E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costanzo G. (2021). Costruire ponti per ri-narrare l’identità di uomini e di città. *B@belonline*, 8, 67-80.
- De Pasquale M. (2021). *Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio*. Bari: Stilo.
- Deleuze G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2018). *Democrazia creativa*. Roma: Castelvecchi.
- Diotto C., Ophälders M. (Edd.). (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell’immaginazione*. Milano: Mimesis.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Heidegger M. (1991). Costruire, abitare, pensare. In M. Heidegger. *Saggi e discorsi* (pp. 96-110). Milano: Mursia.
- Iannotta D., Martini G. (eds.). (2012). *Strade del narrare. La costruzione dell’identità*. Cantalupa: Effatà.
- Ischia U. (2012). *La città giusta. Idee di piano e atteggiamenti etici*. Roma: Donizelli.

- Jazeel T. (2023). In the shadow of “the city” yet to come. Auroville, Developmentalism and the Social Effects of Cityness. *International Journal of Urban and Regional Research*, 47, 258-278.
- Jonas H. (2014). *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Jullien F. (2010). *L’universale e il comune. Il dialogo tra le culture*. Roma-Bari: Laterza.
- Lacoue-Labaethe P. (2006). *Il ritratto dell’artista, in generale*. Genova: Il Melangolo.
- Lydon M., Garcia A. (2015). *Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change*. Washington: Island Press.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantegazza R. (2000). *Una città per narrare*. Roma: Meltemi.
- Mantovani S. (2009). *Tra ordine e caos. Regole del gioco per un’urbanistica paesaggista*. Firenze: Alinea.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sini C., Pasqui G. (2020). *Perché gli alberi non rispondono. Lo spazio urbano e i destini dell’abitare*. Milano: Jaca Book.
- Musaio M. (ed.) (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nosari S. (2018). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Torino: UTET.
- Nosari S. (2019). *Il dovere creativo*. Roma: Studium.
- Nosari S. (2020). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Milano: Mondadori.
- Ricœur P. (2003). *La memoria, la storia, l’oblio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricœur P. (2013). *Leggere la città*. Roma: Castelvecchi.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Wright F.L. (2015). *Broadacre City: A New Community Plan*. London - New York: Routledge.

IV.

Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche

Marisa Musaio

*Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Piacenza / marisa.musaio@unicatt.it*

1. La città nella riflessione pedagogica

L'attuale fase epocale rappresenta un momento particolarmente fruttuoso per ridefinire il profilo di una pedagogia in dialogo con temi e sfide che oggi vedono la città non solo come “scatola” e contenitore neutrale, ma come insieme delle intersezioni che prendono vita dall'incontro tra persone, identità, relazioni, rispecchiamento delle relazioni tra i generi, espressione di un ripensamento della relazione tra spazio e vita (Granata, 2023, p. VII), esito del passaggio dagli spazi fisici al delinearci di “luoghi” (Zandonai, 2019) che esprimono progettualità per il “benessere di una comunità”.

Al continuo e progressivo ridefinirsi della città nella sua fisionomia, la scienza pedagogica apporta un contributo peculiare per via della sua ‘vicinanza’ con alcune *parole chiave* che si delincono al tempo stesso come sfide cruciali per il ridefinirsi del ruolo sociale delle professioni educative (Calaprice, 2020; Blezza, 2020) a fronte di uno scenario dominato dall'imprevedibile e in vista del delinearci di un nuovo “welfare urbano” (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). L'impegno sul campo implica richiamare parole come *sguardo pedagogico* sulla città, ascolto delle *fragilità* e finalità di *cura*.

Lo sguardo verso gli scenari emergenziali della nostra attualità sollecita a considerare e promuovere prospettive pedagogiche e di formazione per professionisti impegnati in molteplici ambiti, superando la tendenza all'uniformazione e declinando le interazioni tra teorie e pratiche in relazione alla molteplicità delle condizioni esistenziali oggi presenti, per diventare più esperti nell'avvicinare quel sovrappiù che presuppone l'appello dell'Altro (Lévinas, 1996). In questa direzione occorre provare a delineare un'agenda che comprenda come istanza ineludibile l'accompagnamento riflessivo di spazi e tempi, ambiti e finalità che caratterizzeranno sempre più i cambiamenti delle professioni educative nei prossimi anni. Ma per contestualizzarle è necessario prima di tutto chiarire il concetto di città a cui facciamo riferimento.

Se la tendenza in gran parte dei territori urbani delle metropoli occidentali è quella di assomigliarsi sempre più per via dei processi di globalizzazione, dell'in-

fluenza della tecnologia digitale, dell'impatto di eventi geopolitici, la prospettiva pedagogica sociale (Lizzola, 2023; Musaio, 2021; Pancioli, 2018; Tramma, 2009) pone attenzione invece alla specificità dei territori richiamando l'importanza degli aspetti formativi ed educativi che accompagnano la ridefinizione degli insediamenti urbani, lo svilupparsi di configurazioni culturali, sociali, artistiche, le ricadute sugli stili di vita delle persone e delle comunità.

“Le conformazioni economiche, urbanistiche, sociali e culturali che i territori assumono, sono, distintamente e nelle loro interrelazioni, una delle principali esperienze di educazione sociale: educano nella loro immobilità quanto nella loro mobilità, educano i soggetti individuali e quelli collettivi a essere e divenire quello che sono o non sono, entrano a far parte delle trame e dell'ordito attraverso i quali si costruiscono le storie di vita” (Tramma, 2009, p. 81). Attraverso la mediazione dei fattori formativi, la città non è solo un territorio tra gli altri, ma emerge come “laboratorio” per l'elaborazione di forme nuove nella risposta a bisogni, problematicità, sperimentazione di modalità culturali di cura (Satta, 2023). Come sintesi di dinamiche sia materiali sia immateriali, la città ingloba sia il riferimento alla specificità dello spazio, sia ai processi di incontro, relazione, cura, formazione. La città è “luogo antropologico” perché ogni luogo non è solo un'articolazione spaziale, ma “dimensione della mente”, “organizzazione simbolica tramata di tempo, memoria ed oblio” (Teti, 2022, p. 22), luogo ‘abitato’ dalle rappresentazioni specifiche con cui gli esseri umani cercano un legame con gli spazi. Per tali motivi la città è il risultato non soltanto dell'infrastruttura “dura”, ossia del suo “capitale fisico”, ma anche l'esito di dimensioni “soft”, come le qualità umane, le potenzialità delle persone, i processi di comunicazione, le risorse umane e sociali presenti nella città.

2. La città e la cura: un ambito di impegno interdisciplinare

Parole come città, cura, fragilità, concorrono a delineare le coordinate di una prospettiva pedagogica che si alimenta di temi dall'alto valore simbolico rinvianti all'intreccio tra componenti plurime e multidimensionali caratterizzanti la comunità e il sistema di welfare composto da luoghi, persone, servizi. L'intreccio di questi temi guida oggi i processi di cambiamento di una città che sa prendersi cura delle persone che la abitano. Sullo sfondo di tale configurazione vi è però l'esigenza di compiere un'esplorazione più in profondità sulle trasformazioni in atto per quanto attiene i rapporti che intratteniamo con gli spazi della città. A tal riguardo si pone all'attenzione lo sguardo pedagogico sulla città, i quartieri e le periferie, che va ben al di là della considerazione dei cambiamenti indotti soltanto dalla rigenerazione urbana. Se la ridefinizione della skyline della città è l'aspetto maggiormente osservato nei luoghi centrali, non meno importante è cogliere i cambiamenti della città attraverso le pressioni, le difficoltà, le elaborazioni nei quartieri più periferici, tradizionalmente visti come luoghi del disagio e dell'abbandono (Garda, Dal

Borgo, Marini, 2021). Tali spazi acquistano una fisionomia nuova per l'emersione di modalità inusuali nel comunicare il bisogno diffuso di inclusione e la necessità di colmare il divario delle disuguaglianze, riuscire a rispondere ai bisogni di cura a partire dai luoghi della trasformazione sociale e culturale, sperimentare modalità del prendersi cura degli spazi attraverso le pratiche della bellezza, produrre nuovi modelli abitativi più attenti alla socialità, alle occasioni di aggregazione, di educazione e di cura. Queste dinamiche di trasformazione concorrono alla "ritessitura" dei legami e delle reti, oggi sfilacciate e succubi dello spaesamento contemporaneo (Vico, 2021), ma che risultano fondamento delle pratiche di cura che le persone sono capaci di attivare nel proprio contesto, trasformando i diversi spazi in luogo di benessere condiviso (Faggiolani, 2022, pp. 11-26).

Attraverso l'esercizio della cura la città si delinea nel suo insieme come "organismo pulsante", così come ha sostenuto recentemente Ben Wilson nel suo volume *Metropolis*, nel quale orienta a identificare come oggetto centrale di studio i soggetti che abitano le città, tali da risultare organismi palpitanti il cui tessuto connettivo è costituito in particolare dalle attività, dalle aspirazioni, dai fini che persegue chi le abita (Wilson, 2021). Non è sufficiente parlare pertanto di edifici, di pianificazione urbanistica, perché occorre portare il proprio sguardo sulle persone che vanno a vivere nelle città e sui modi che escogitano per riuscire ad adattarsi e a prendersi cura gli uni degli altri nella vita urbana. Tale sottolineatura non implica che lo scambio interdisciplinare con l'architettura non sia importante, ma richiede che le scienze interessate alla città pongano l'accento sull'interazione tra ambiente edificato e ambiente umano, per via dell'urgenza imposta da quel dato che ci dice che più della metà della popolazione mondiale vive oggi nelle città, percentuale destinata a raggiungere il 70% entro il 2050.

La relazione tra città e cura si profila come questione trasversale e interdisciplinare che beneficia della collaborazione tra molteplici ambiti scientifici: dalle scienze del territorio all'architettura, all'urbanistica, alle scienze umane e sociali. La pedagogia è chiamata a considerare queste feconde interazioni in vista di accrescere le competenze specialistiche dei professionisti della cura, e tra questi, i pedagogisti e gli educatori, affinché possano confrontarsi con architetti, innovatori culturali e sociali, progettisti, esperti di design del territorio e di social-design, di trasformazione culturale e di rigenerazione urbana, con i quali partecipare attivamente ad attività di design della comunità, di sviluppo di progetti, di strategie e percorsi riflessivi per la cittadinanza, per ripensare il rapporto con gli spazi al fine di convenire sull'*idea di città che si intende realizzare*, un'idea che richiami l'impatto delle attività educative e formative come modalità non solo di erogazione di risposte e servizi, ma in vista di costruire *relazioni di prossimità*, dar voce ai bisogni dei più fragili, restituire *benessere*, riattivare la capacità di *empowerment* delle persone, produrre ricchezza umana, sociale, culturale, riconoscendo e promuovendo le diversità.

3. La città come luogo inclusivo: la cura comune della vulnerabilità

La lettura pedagogica orienta a prendere in considerazione come ogni città sia la risposta originale a una domanda di convivenza tra le persone che si innesta nella “complessità sociale” (Morin, 2020, p. 187): ogni città delinea modi di convivenza propri, di interpretazione delle esigenze che nascono a seguito delle differenze di cui è composta, è espressione di una certa idea di persona che nasce da circostanze, esperienze, progettazioni, ripensamenti; ogni città esprime il proprio modo di stare nel tempo, di leggere il passato e di posizionarsi rispetto alle sfide culturali del futuro. Tra queste rientrano le finalità delineate dall’Agenda 2030 per quanto attiene il conseguimento dell’obiettivo di sviluppo sostenibile n. 11 che richiama l’importanza di promuovere “città sostenibili”, ossia un profilo di città che faciliti l’accesso universale a spazi, pubblici e sicuri, inclusivi, prestando particolare attenzione alle persone fragili, ai bambini, alle persone anziane.

L’accento sulla città come “luogo inclusivo” conduce la pedagogia a richiamare l’importanza della relazione di cura in risposta alla vulnerabilità.

I fondamenti pedagogici di una città che cura (Musaio, 2021, pp. 49-64) rimandano ad alcuni dinamismi intrecciati: fragilità/imperfezione umana/aiuto attraverso la relazione, che esprimono il riconoscimento della vulnerabilità come dimensione non contingente ma connaturata all’essere umano, che vive la propria imperfezione non solo come rinvio al limite ma come possibilità di riprogettazione di sé e della propria esistenza, di poter educarsi a rintracciare la dimensione formativa anche di esperienze complesse come la disabilità, la malattia, l’errore, il fallimento, lo scarto, le promesse mancate.

L’attenzione per la natura plurale e molteplice della *vulnerabilità* (Lorubbio, Bernardini, 2023; Dadà, 2022) tende a profilarsi come rimando frequente che accomuna ambiti scientifici diversi con attribuzioni di significato che spaziano dal riferimento alla diverse manifestazioni di malattia, disabilità, disagio, a situazioni che infrangono l’equilibrio personale e nelle quali tutti possiamo trovarci coinvolti per un’emergenza sociale, per condizioni di deprivazione e di povertà, per fattori di svantaggio economico, culturale e sociale, di violenza subita, di conflitto e separazione affettiva, di trauma, lutto, esposizione a eventi stressanti, tanto sul piano della salute fisica e psicologica, quanto in relazione alle possibilità di accedere a condizioni di benessere e di promozione integrale.

Scoprendosi più esposto e indifeso, l’essere umano si vede sollecitato in prima persona a ricercare e a ristabilire, laddove risulti interrotta, una rete di relazioni decisive per la sua stessa vita, e che nel contesto sociale risultano l’esito dell’investimento soprattutto sulle componenti del capitale umano. In questa direzione si pongono le iniziative volte a potenziare processi per favorire la rigenerazione della città a partire dalle dinamiche relazionali, inclusive, che accompagnano i progetti di riprogettazione degli spazi, affinché possano trasformarsi in occasioni per l’espressione delle identità e dei bisogni delle persone in situazioni di difficoltà; in possibilità di miglioramento dell’accessibilità abitativa; in processi di attenzione

ai vissuti e ai legami tra persone e spazi; in occasioni per la promozione di partecipazione e di innovazione sociale.

Lo sguardo pedagogico sulla città veicola poi la cura verso le vulnerabilità come priorità intorno alla quale far convergere gli sforzi per delineare una *città come cura* e la *cura nella città* (Vanore, 2018), un modello positivo, di attrazione sociale per risorse materiali e umane, che sollecita domande su come progettare e realizzare concretamente la cura a partire dalla priorità che riveste il senso dell'educare e il ruolo delle professioni educative (Manzini, 2021, pp. 65-109). Come professionisti dell'educazione possiamo svolgere la nostra attività di cura in ambiti diversi: dall'educativo al riabilitativo, al sanitario, a quello della promozione del benessere e della salute, della promozione di competenze, della gestione dei gruppi, del lavoro di comunità, del lavoro con i minori e nei "contesti" (Annacontini, Dato, 2020; Cerrocchi, Dozza, 2018) nei quali si esercitano competenze specifiche come la consulenza pedagogica, la relazione di aiuto e l'accompagnamento.

I profili professionali che si intrecciano con la cura sono sia gli educatori sia i consulenti e i pedagogisti, ma anche gli insegnanti, i supervisori pedagogici, i conduttori di laboratorio, i tutor, i manager di comunità, responsabili che lavorano a contatto con le risorse umane e con la promozione delle possibilità di realizzazione delle persone.

Ma a quali interrogativi risponde la relazione tra la città e la cura?

Le ragioni di risposta a questa domanda vanno ricercate nel raffronto con una società che vede cittadini e professionisti sempre più sbilanciati nel profilo di utenti e clienti in relazione all'affermarsi di una escalation dei bisogni che riduce a essere "iperconsumatori" (Lipovetsky, 2006), controllati dal bisogno di possedere beni, dalla ricerca di consumi per motivi di prestigio, di «consumi emotivi» ed «esperienziali» come riprova della prevalenza di logiche individualistiche e narcisistiche. La sottolineatura della cura sgancia invece il singolo dall'attenzione individualistica per sé, per riorientarla nella direzione di riattivare il senso di comunità fondato sul sentirsi prossimo all'altro, al di là del ruolo utente-cliente di servizi professionalizzati. Le finalità educative di una cura nella città orientano a stabilire relazioni di cura reciproca, a ricostruire e rivitalizzare le comunità a partire dall'attenzione posta alle diverse professionalità, alla cura medica, ai sistemi di servizi, al rapporto con le istituzioni, alla capacità comunitaria dei cittadini di accostarsi alla soluzione dei problemi integrando le logiche "funzionali e quelle relazionali" (Manzini, 2021, p. 65), per aiutare le persone ad uscire dalla distanza, dall'estraniamento, dalla solitudine intergenerazionale. Un modello di città che cura, già consolidato e presente sul territorio nazionale, è quello rintracciabile nell'ambito della promozione della salute mentale, attuato sin dagli anni Settanta con l'operato rivoluzionario a Trieste di Franco Basaglia, che ha dato luogo al cosiddetto modello delle "microaree" come esempio di un'intera città che si prende cura a partire dalle persone più fragili, per estendere tale principio agli anziani e ai bambini, fino a raggiungere tutti i cittadini. Città che cura è allora quella che aiuta a far vivere il cittadino come portatore di diritto e per rispondere ai diritti dei cittadini, met-

tendo insieme risorse pubbliche e private, formali e informali, servizi organizzati e altri servizi, attingendo all'elemento comune rappresentato dal protagonismo delle persone.

Recuperando l'attenzione per le molteplici condizioni umane, si attua in modo pieno il richiamo alla cittadinanza attiva anche sul piano della cura. In questa direzione la pedagogia apporta un contributo significativo riattinando ai significati antropologici ed etici dell'esperienza di vivere spazi, luoghi, quartieri, veicolando la centralità delle *relazioni*, del contatto umano, di esperienze capaci di unire, di dimensioni che hanno una portata centrale nella relazione educativa e in gran parte dei processi formativi, pensiamo per esempio al bisogno e desiderio profondo di bellezza racchiuso in ognuno ed espresso a contatto con i luoghi, con il proprio paesaggio di vita e attingendo alle diverse forme d'arte. La pedagogia si confronta inoltre con la città come luogo del molteplice, dell'incontro tra singolarità, riconoscendo che i luoghi rinviano a realtà plurime, consentono di coniugare frammenti scomposti di esistenze, di riaggregare storie e presenze tra loro distaccate e lontane, da qui la necessità di porre attenzione alle molteplici condizioni di vulnerabilità delle persone, alle crescenti fragilità, alle aspettative di benessere e di crescita, non solo economica, ma più profondamente umana (Musaio, 2013, pp. 24-29).

Riferimenti bibliografici

- Agier M. (2020). *Antropologia della città*. Verona: ombre corte.
- Annacontini G., Dato D. (2020). *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Bari: Progedit.
- Blezza M. (2020). *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: Edizioni ETS.
- Brambilla L., De Leo A. Tramma S. (2014). (eds.), *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dadà S. (2022). *Etica della vulnerabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Del Bene G., Rossi L., Viaconzi R. (2021). *La Comunità educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese (MI): Fabbrica dei segni.
- Faggiolani C. (Ed.). (2022). *Le biblioteche nel sistema del benessere*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Garda E., Dal Borgo A. G., Marini A. (2016). *Sguardi tra i residui: I luoghi dell'abbandono tra rovine, utopie ed eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Granata E. (Ed.) (2023). *Il senso delle donne per la città. Curiosità, ingegno, apertura*. Torino: Einaudi.
- Hannerz U. (2006). *Esplorare la città: antropologia della vita urbana*. Bologna: il Mulino.
- Lipovetsky G. (2006). *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lizzola I. (2023). *Il lavoro nelle comunità. Tra vita quotidiana e profezia*. Roma: Castelvecchi.

- Lorubbio V., Bernardini M. G. *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*. Trento: Erickson.
- Mancaniello M. R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantegazza R. (2000). *Una città per narrare*. Milano: Meltemi.
- Manzini E. (2021). *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*. Milano: Egea.
- Morin E. (2020). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Mimesis.
- Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2021). Pedagogia della città e processi di rigenerazione. In M. Musaio (Ed.), *Ripartire dalla città: prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 49-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Panciroli C. (2018). *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.
- Satta E. (Ed.). (2023). *La cultura cura. Progettare nuovi centri culturali in tempi incerti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Teti V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Vanore M. (2018). *La città come cura e la cura della città. Spazi condivisi della città paesaggio*, in <https://urbanpromo.it/2018/eventi/la-citta-come-cura-e-la-cura-della-citta-spazi-condivisi-della-citta-paesaggio/>
- Vico G. (2021). *Spaesamenti sui sentieri del Cristo morto e risorto*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Wilson B. (2021). *Metropolis. Storia della città, la più grande invenzione della specie umana*. (trad. F. Galimberti, P. Marangon). Milano: Il Saggiatore.

V.

Orientamento, formazione, lavoro.

Tra pratiche scolastiche e ricerca educativa

Massimo Margottini

*Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale
Università degli Studi Roma Tre / margottini@uniroma3.it*

1. Il rilievo strategico della formazione come vantaggio competitivo

Il grado d'istruzione e formazione della popolazione risulta significativamente connesso ai livelli di sviluppo, benessere, civiltà e coesione sociale di un Paese. Investire in formazione, nel quadro delle politiche nazionali ed europee, continua ad essere un impegno strategico per la crescita economica e sociale delle nostre società democratiche.

E' ben noto che l'Italia, nel confronto con gli altri paesi europei, si colloca da tempo in fondo alle classifiche per l'elevata dispersione scolastica, per i bassi livelli d'istruzione della popolazione, per il tasso di laureati che nel nostro paese è tra i più bassi in Europa, nonché per gli esiti di apprendimento che, come conferma l'ultima indagine Ocse-Pisa del 2022, continuano a presentare un segno negativo rispetto al passato pre-pandemia, con circa il 30% di studenti che non raggiunge il livello corrispondente alle competenze di base e solo sette su 100 raggiungono i livelli più alti della scala di punteggi, a fronte di una media OCSE di nove. Esiti che registrano anche forti differenze territoriali, con evidente svantaggio del sud e delle isole (Commissione UE, 2023).

Una riflessione sul tema orientamento-formazione-lavoro non può prescindere da alcune domande di fondo: quale formazione? Per quale lavoro? Quale orientamento?

Opportunamente si sottolinea da più parti (INAPP, 2023) la centralità della persona, nei processi di apprendimento, di orientamento ed accompagnamento alla formazione e al lavoro e al tempo stesso l'importanza della qualità del "capitale umano". Nel lessico pedagogico il termine "capitale umano" è stato spesso sottoposto a critiche evidenziando le difficoltà e i rischi impliciti nel quantificare e misurare dimensioni che riguardano l'agire umano e che tendono a ridurre la complessità dell'*agency*, caratterizzata da dimensioni non solo cognitive ma anche affettive, motivazionali ed emozionali. Tuttavia, anche dai più recenti contributi che possono essere ascritti ai teorici del capitale umano (Heckmann, Kautz, 2016) è emersa l'importanza di tenere in conto e valorizzare dimensioni che hanno a che fare con gli aspetti più radicati e profondi dell'agentività.

2. La competenza tra formazione e lavoro

Il tema di una formazione integrale della persona, sin dalla primissima infanzia e che vada oltre le dimensioni di natura cognitiva, è ben noto alla riflessione pedagogica e ha trovato una rinnovata centralità negli ultimi decenni intorno al costrutto di competenza.

Nella scuola non sono mancate voci dissonanti, anche molto autorevoli, che hanno sottolineato il rischio di una declinazione dei curricoli per competenze, in quanto ciò porterebbe a valorizzare quel sapere “pratico-empirico”, direttamente spendibile in senso utilitaristico a discapito di saperi riflessivi (Chiosso, 2016), così facendo “la scuola perde la sua storica funzione di luogo di passaggio della memoria e della tradizione, immergendosi e confondendosi con i problemi del quotidiano. Tende a sbiadire la convinzione che gli anni trascorsi a scuola siano non solo un necessario, ma anche un utile tirocinio di esercizio intellettuale indispensabile per la conquista dei significati personali”.

In ambito educativo e scolastico la centratura sull’azione, che pure non è nuova al sapere pedagogico, a partire dall’attivismo di J.Dewey, è stata spesso riportata ad una contrapposizione tra teoria contro pratica, umanesimo contro utilitarismo.

Nelle diverse formulazioni del costrutto di competenza, Luciano Benadusi (2018), nella sua analisi evolutiva individua alcune tensioni-polarità che hanno caratterizzato il dibattito e che possono essere poste alla base delle interpretazioni e applicazioni contrapposte. Di particolare interesse per il nostro discorso risultano le polarizzazioni tra “competenza come potenziale” *versus* “competenza come prestazione” e “concezione atomistica” *versus* “concezione olistica”.

La competenza come potenziale può essere intesa come disposizione all’azione ossia come stato interno che appartiene all’individuo indipendente dal fatto che si manifesti esternamente mentre la prestazione è la messa in atto, osservabile, di una o più competenze che si concretizzano in azione.

Anche l’altra forma di polarizzazione, concezione atomistica *versus* olistica, può essere interpretata come ulteriore rafforzamento, rispettivamente, della competenza come *performance* o come *potenziale*.

Nella concezione atomistica prevale l’aspetto descrittivo e additivo degli elementi distintivi ed eterogenei che servono a determinare l’agire competente come comportamento osservabile e si tende a parlare di “competenze”, come pluralità di comportamenti in relazione ai diversi contesti d’azione. Nell’approccio olistico prevale una concezione che pone al centro la capacità di mobilitazione, orchestrazione delle proprie risorse cognitive, affettive, volitive, motivazionali, relazionali, nonché delle risorse esterne per far fronte a un compito o un insieme di compiti. La capacità di mobilitare e orchestrare risorse interne ed esterne dipende dalla interiorizzazione di schemi comportamentali e valoriali che si cristallizzano come disposizioni radicate e durature.

Quindi, nell’articolato dibattito sulla natura delle competenze e sulla loro centralità nei processi d’istruzione e formazione, la prospettiva pedagogica tende a

valorizzare in primo luogo una concezione di competenza che richiama per molti versi il concetto di *Paideia*, di formazione integrale della persona. L'attenzione alla centralità di chi apprende è orientata a promuovere processi di responsabilizzazione e consapevolezza, di autoderminazione e autoregolazione che implicano appunto la capacità di mobilitare, orchestrare le proprie risorse cognitive, affettive, motivazionali, valoriali per il raggiungimento di obiettivi nei diversi contesti formativi e professionali.

In tal senso il paradigma della competenza è un legame tra le dimensioni della formazione e del lavoro, non tanto per gli aspetti che legano la competenza agli aspetti esecutivi e concreti della realizzazione del compito, quanto piuttosto perché è alla base dell'*agency*; è interiorizzazione di abiti comportamentali che muovono e regolano l'azione stessa in relazione ai diversi contesti.

3. Quale orientamento per il futuro?

Il futuro non è più quello di una volta! La globalizzazione dei mercati, politiche economiche neoliberiste spesso fuori controllo, il crescente impatto dell'automazione nei sistemi produttivi e le conseguenze sul mercato del lavoro hanno favorito negli ultimi decenni fenomeni di concentrazione della ricchezza, un aumento delle disuguaglianze e nuove dinamiche nel mercato del lavoro.

Fenomeni quali il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, le *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro a tempo indeterminato, il fenomeno dei NEET, che in Italia riguarda una percentuale di giovani molto superiore rispetto a tutti gli altri paesi europei, conoscono oggi nuove rappresentazioni che vanno ben oltre il tema delle competenze professionali e investono aspetti esistenziali, di senso e prospettiva nella vita delle persone.

La letteratura sull'orientamento (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Guichard, Huteau, 2003, Pombeni) individua un momento di svolta nella Raccomandazione conclusiva del comitato di esperti nel Congresso Unesco sull'orientamento a Bratislava nel 1970.

È un passaggio decisivo che segna un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento una funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010, Domenici, 2009), sullo sviluppo di quelle che nella scuola italiana sono state chiamate "competenze orientative" (Pombeni, Guglielmi, 2000).

Da oltre un decennio, pur all'interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: "l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo

delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte”. È un processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all’interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza sul sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*.

In questa direzione, contributi più recenti, hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell’orientamento come “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti” (Soresi, Nota, 2020, p. 9) mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come “minacce” per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all’autodeterminazione.

Le “Linee guida per l’orientamento” del dicembre 2022, richiamano esplicitamente la definizione di orientamento sopra richiamata. Tuttavia, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica e che pure vengono esplicitamente richiamate?

Alcuni aspetti di queste ultime linee guida, a partire dal linguaggio, sembrano richiamare i cosiddetti modelli tratto-fattore, e meritano un’attenzione particolare soprattutto nelle pratiche che saranno adottate dalle scuole. Mi riferisco in particolare al passaggio iniziale che fonda l’orientamento, come sistema strutturato e coordinato, sul “riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti”. Anche superando il limite del richiamo a termini come attitudini e inclinazioni, che rimandano a modelli psico-attitudinali ormai datati, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un’idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali privilegiando un’ottica funzionalista piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità, che prende in carico dimensioni esistenziali, interessi, valori, sostenibilità.

Come sottolinea Antonia Cunti (2023, p. 212) la questione “è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l’insegnamento come un’operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l’insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito”. Se a questo si aggiunge una forte enfasi sulla personalizzazione dei piani di studio e un richiamo alla certificazione delle competenze quale strumento di riorientamento per favorire i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale d’istruzione e i percorsi dell’istruzione e formazione professionale regionali o l’apprendistato formativo si av-

valora il rischio che talenti, attitudini inclinazioni e merito possano tradursi in strumenti di discriminazione, sia pure all'interno di una convinzione di aderenza ad un principio di realtà, piuttosto che di promozione e valorizzazione.

Una questione di fondo è quella della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curricolo. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini che rimandano, come si diceva, ad una concezione "datata" di orientamento, prevalentemente finalizzato a ricercare la migliore corrispondenza tra tratti personali e sviluppo professionale. Vale invece la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento (Pellerey, 2020; Frassoni, Marzocchi, 2020, Daffi *et alii*, 2022; Branstetter, 2016).

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado, possono essere anche extra curriculari. Si deve pur osservare che nello stesso testo si richiama l'esigenza di non intendere il modulo come "contenitore di una nuova disciplina" evidentemente avvertendo il rischio di distinguere, di fatto, le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curricolo scolastico. Infine, gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che rimanda ad una distinzione se non separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione di queste linee guida da parte dei docenti, degli studenti e delle famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale e sociale (La Rocca, 2020; Rossi *et alii*, 2006). Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale (Margottini, 2017, Pellerey, 2019; Margottini, La Rocca, Rossi, 2017).

Altro aspetto che sarà centrale per una reale riforma del sistema di orientamento è quella del docente tutor e del docente orientatore. Figure di coordinamento alle attività di sostegno nella scuola erano già previste dalla precedente normativa ma lasciate alla autonomia dei singoli istituti non hanno mai raggiunto un vero status. Con le ultime linee guida se ne definiscono compiti e responsabilità, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Tuttavia, sarà determinante evi-

tare che tali figure, piuttosto che svolgere una funzione di promozione e supporto ad una cultura diffusa dell'orientamento, assumano su di sé l'impegno ad assolvere i compiti istituzionali, riducendo o eliminando del tutto l'impegno e la responsabilità dei docenti rispetto all'orientamento, inteso come processo diacronico-formativo (Domenici, 2009) che connota tutto il curriculum scolastico.

4. Conclusioni

Scuola, orientamento, formazione, lavoro, si legano in un processo a spirale. Termini quali orientamento, occupabilità, adattabilità professionale hanno un senso se mettere al centro la persona significa sostenere la costruzione di una propria identità a partire dai bisogni individuali garantendo in ogni fase della vita, sin dai primissimi anni, il supporto necessario a costruire e sviluppare la capacità di autodeterminazione. La qualità dell'istruzione determina la capacità di conoscere sé stessi e l'ambiente, di costruire la propria identità e di compiere le proprie scelte. Investire in istruzione sin dai primi anni di scolarità e costruire percorsi formativi, quali curricula verticali basati su quelli che possono essere definiti bisogni fondamentali, di orientamento, significa aumentare le probabilità di benessere individuale e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi L., Molina S. (eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Branstetter R. (2016). *Impara a organizzarti*. Trento: Erickson.
- Chiosso G., *Il mito delle competenze*, <https://www.diesse.org/pubblicazioni/didatticaonline/didattica-sotto-la-lente/2016/02/09/il-mito-delle-competenze>
- Commissione europea (2023). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023 - Italia*
- Conferenza unificata Governo, Regioni, Enti locali. *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.
- Cunti A. (2023). L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento"). *Nuova Secondaria*, 8, 211-217.
- Daffi G., Crespi G., Pillan S., Bongarzone E., Scionti N., Marzocchi G. M. (2022). Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare. *DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3 (3).
- Di Fabio A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Frasconi S., Marzocchi G.M. (2020). Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 375-400.
- Guichard J., Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.

- Heckman J., Kautz T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- INAPP (2023). *Rapporto Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre press.
- Margottini M., La Rocca C., Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline*, X, 43-61.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.
- MIM. Linee guida per l'orientamento. DM 22.12.2022.
- MIUR. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, Roma 19 febbraio 2014.
- Pellerey M. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*. Roma: Cnos-Fap
- Pellerey M. (2020). Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. In Pellerey et alii, *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma: Roma Tre press.
- Pombeni M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 26-37.
- Rossi P. G., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.

VI.

Minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità. Spunti per una riflessione pedagogica

Angelo Lascioli
Professore ordinario di Pedagogia speciale
Università di Verona / angelo.lascioli@univr.it

1. Introduzione

Il contributo che mi accingo ad apportare al tema di questa sessione, dal titolo “Minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità”, si sviluppa a partire dalla lettura di alcuni documenti che ritengo di fondamentale importanza rispetto a questo argomento, ossia il “Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023”, del 2021, a cura Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali; le “Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute dell’OMS”, del 2022, a cura del Ministero della Salute; la Legge 227/2021 (Legge Delega al Governo in materia di disabilità), promossa dal Ministero per le disabilità. Il mio intento è quello di trarre da questi documenti degli spunti per una riflessione pedagogica, che miri ad offrire alcune possibili linee d’indirizzo per coloro che operano nei servizi socioeducativi rivolti a minori, in particolare a minori con disabilità.

2. Concepire l’azione dei servizi come parte (ed espressione) delle comunità in cui operano

Il primo spunto di riflessione nasce dalla necessità di comprendere quale sia il rapporto tra servizi socioeducativi e territorio, in particolare quand’è che un tale servizio risulta effettivamente espressione, e non solo parte di un determinato territorio. Un’indicazione utile a chiarire questo punto si trova nel Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali, laddove si specifica che affinché un servizio sociale diventi espressione della comunità in cui opera “non è sufficiente la sola collocazione fisica sul territorio, ma è necessario orientare l’attività a partire dalla fase della programmazione in direzioni volte a favorire la consultazione e la partecipazione attiva dei cittadini” (2021, p. 7). Un servizio socioeducativo rivolto a minori, pertanto, svolge pienamente il proprio ruolo nella comunità in cui opera

non solo in quanto risponde alle emergenze presenti in essa, ma anche perché orienta le proprie attività nella direzione di entrare in dialogo con quel determinato territorio. Non si tratta solamente di conoscerne le caratteristiche e i bisogni, ma di favorire la consultazione e la partecipazione attiva di coloro che fanno parte di quella determinata comunità. Nel medesimo documento si trovano indicazioni per definire le traiettorie d'intervento utili a favorire il radicamento di un servizio socioeducativo all'interno di una comunità. Si tratta di "favorire esperienze e pratiche di cittadinanza attiva, nonché agire direttamente sui fattori di crescita culturale e civile delle persone e delle comunità" (2001, p. 7).

Il tema della promozione della "cittadinanza attiva" risulta di particolare valore per i minori con disabilità e i loro familiari nella prospettiva di sostenere il processo di transizione delle giovani generazioni verso la vita adulta e indipendente. La Convenzione dell'ONU sui Diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) stabilisce che il diritto alla "cittadinanza" (art. 18), assume un valore fondamentale per il processo di emancipazione sociale delle persone con disabilità. Operare nella direzione di promuovere la cittadinanza attiva per un servizio socioeducativo rivolto a minori con disabilità significa innanzitutto guardare a coloro che sono i destinatari degli interventi, e più in generale alla comunità a cui appartengono, non come fruitori passivi di azioni di assistenza, ma come possibili co-attori della propria emancipazione. Si tratta di intervenire per rendere possibile la loro effettiva partecipazione alla vita comunitaria (Mura, 2016). Diventare cittadino, osserva D'Alonzo, "significa acquisire un raffinato bagaglio di abilità personali e sociali per essere in grado di assumere un ruolo da protagonista nell'esistenza, nonostante i problemi" (2006, p. 59). Per raggiungere questi obiettivi è necessario dare un'impostazione pedagogica ai servizi socioeducativi, per renderli capaci di costruire per i propri utenti progettazioni individualizzate, personalizzate e partecipate in cui, oltre a definire gli obiettivi individuali "sia indicato l'insieme delle risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche, pubbliche e private, attivabili anche in seno alla comunità territoriale" (art. 2, comma 5, Legge 227 del 2021). È necessario superare "situazioni di isolamento e ghettizzazione delle situazioni di disagio sociale e ciò richiede una capacità di riconoscimento e valorizzazione delle reti di cittadinanza" (Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali, 2021, p. 20). Gli approcci attraverso cui raggiungere questo obiettivo sono molteplici, ad esempio la Riabilitazione su Base Comunitaria (CBR) (WHO, 2004) e il Welfare Generativo® (Zancan, 2013). Ciò che coniuga profondamente questi approcci al tema della cittadinanza attiva è l'ipotesi, presente in entrambi, che sia necessario attivare le comunità locali per valorizzare la presenza delle persone fragili al loro interno, sviluppandone in questo modo il "capitale sociale".

3. Mettere la persona al centro, significa sapere leggere i bisogni oltre le categorizzazioni e le problematiche individuali con uno sguardo attento al ruolo giocato dai fattori ambientali.

Un fattore di emancipazione per un servizio socioeducativo rivolto a minori consiste nel riuscire a guadagnare la capacità di leggere e interpretare i bisogni oltre le categorizzazioni e le problematiche individuali delle persone in relazione al contesto in cui insorgono. Questo è l'orientamento del Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali che, con tale approccio, rovescia la logica della risposta sociale sulla base di queste priorità: "Il diritto ad una vita dignitosa di ognuno, l'attenzione al contesto familiare, la valorizzazione e la cura del contesto" (2021, p. 12). Anche per i minori con disabilità risulta decisiva l'attenzione alle variabili contestuali, per riuscire a individuare il ruolo svolto dai fattori personali e ambientali nel determinare la loro qualità di vita. In tal senso, con la pubblicazione dell'ICF, l'Organizzazione Mondiale della Salute invita a guardare alla disabilità come "la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo" (WHO, 2001). Nelle Linee guida del Ministero della salute, dove sono tracciate le linee di azione degli interventi sociosanitari a favore dei minori con disabilità, si raccomanda l'attenzione verso "i fattori ambientali che il soggetto in età evolutiva ha a disposizione e i fattori ambientali di cui il soggetto avrebbe bisogno, ma di cui non dispone, considerando l'effetto dei fattori ambientali" (2022, p. 74).

I fattori ambientali, secondo la logica ICF, possono avere una funzione facilitante o ostacolante nel percorso di sviluppo di un minore, nella misura in cui, con la loro azione, sono in grado di promuoverne o, al contrario, limitarne, le attività e i livelli di partecipazione. L'analisi delle modalità attraverso cui variabili di tipo ambientale possono operare in determinate situazioni di difficoltà che riguardano i minori, comporta necessariamente anche un cambio di prospettiva nell'interpretazione delle cause delle problematiche che li riguardano e il superamento della tendenza a considerare i problemi educativi come difficoltà dell'individuo, in favore di un'analisi ecologica del comportamento umano (Bronfenbrenner, 1986). Si tratta di una visione ampia e globale, di tipo sistemico-relazionale, dei problemi educativi, idonea a coglierne non solo gli aspetti individuali ma anche contestuali, di tipo ambientale. Organizzare l'azione di un servizio socioeducativo per minori in forme coerenti a questa prospettiva richiede innanzitutto la capacità di individuare strategie d'intervento in grado di operare non solo a sostegno del minore in difficoltà, ma anche del suo contesto familiare. Risulta in tal senso decisivo riuscire a prevedere già in fase di progettazione degli interventi, che "accanto all'esplicitazione degli obiettivi/risultati attesi e agli impegni che la famiglia assume (contatti con i servizi, ricerca attiva di lavoro, frequenza scolastica, ecc.), siano individuati gli specifici sostegni di cui il nucleo necessita" (Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali, 2021, p. 97). Come pure, in base a quanto previsto nel docu-

mento del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali del 2021, è necessario che gli operatori dei servizi sociali imparino a effettuare una Valutazione Multidimensionale (VMD) della persona.

Con il termine VMD si fa riferimento a un processo di valutazione, di tipo interdisciplinare, finalizzato a identificare e descrivere le caratteristiche del funzionamento individuale analizzandone le dimensioni bio-psico-sociali. L'utilità della VMD, secondo il Ministero della salute, consiste nel “fornire elementi per la descrizione dell’interazione fra un individuo con problemi di salute e i suoi limiti e potenzialità con la specificità del contesto reale in termini di barriere e facilitatori” (Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva, 2022, p. 5). L'esito di tale processo valutativo risulta particolarmente utile per la presa in carico educativa dei minori con disabilità, perché consente di analizzarne le potenzialità di sviluppo non solo in relazione alle condizioni di salute ma con uno sguardo rivolto al possibile ruolo svolto dagli ambienti e dai loro contesti di vita. Nella direzione di promuovere l'utilizzo della VMD secondo la logica bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001), nell'ambito di un'azione di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona è stata realizzata una piattaforma open access, reperibile all'indirizzo Internet www.icfapplicazioni.it, con la quale è possibile elaborare gratuitamente un Profilo biopsicosociale di funzionamento utile alla progettazione pedagogica, ricavato attraverso l'osservazione effettuata sulla base di un core set di item ICF selezionati allo scopo. La piattaforma www.icfapplicazioni.it, una volta inseriti i dati ricavati dall'osservazione, consente l'elaborazione di una serie di grafici utili alla progettazione e al monitoraggio degli interventi educativi. Per i minori con disabilità, la piattaforma risulta di particolare utilità per l'elaborazione e la verifica del Piano Educativo Individualizzato (Lascioli, Pasqualotto, 2021a).

4. Il valore della co-progettazione partecipante e del principio di autodeterminazione

Talvolta i progetti e gli interventi che gli operatori dei servizi socioeducativi elaborano a favore dei minori non sono il risultato di una reale co-progettazione. In questi casi, il problema è dato dall'autoreferenzialità con cui avviene il processo di progettazione, che risulta guidato da un modello narrativo implicito degli operatori che, osserva Marchisio, “circonscrive in maniera sotterranea il campo delle possibilità che quella progettualità è in grado di aprire” (2019, p. 41). Una modalità per disinnescare questo rischio consiste nel promuovere tra gli operatori dei servizi socioeducativi rivolti ai minori la cultura della co-progettazione partecipante. Si tratta di un modello di presa in carico che, coerentemente al diritto di autodeterminazione della persona e della sua famiglia, riserva particolare cura al processo di coinvolgimento dell'utenza nella definizione degli obiettivi e nella scelta delle soluzioni, riconfigurando in senso partecipativo il tipo di supporto offerto dai servizi. Gli operatori dei servizi socioeducativi che utilizzano questo approccio non

si pongono nella relazione con il minore e la sua famiglia con l'atteggiamento di chi ha il compito di offrire soluzioni, risolvere i problemi o esaudire le necessità, ma con l'intento di cercare e individuare assieme possibili strategie e soluzioni. Si tratta di riuscire a sviluppare "un piano d'azione unitario, partecipato, sostenibile e multidimensionale e in un tempo congruo, definiti congiuntamente in équipe multidisciplinare con la famiglia" (Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali, 2021, p. 66). Per assumere questo modus operandi gli operatori sono chiamati innanzitutto a modificare le proprie "posture interiori" nei confronti dei minori e dei loro familiari. Le posture dell'interiorità, osserva Mortari, operano nella relazione come "posture dell'esserci": "Non sono azioni precise che chi ha cura manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come l'al-di-qua dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione di cura" (2015, pp. 115-116). Il termine "postura interiore", quindi, rinvia alle forme che caratterizzano le modalità affettive, cognitive, relazionali, etiche attraverso cui si costituisce e si sviluppa la relazione di aiuto (Lascioli, Pasqualotto, 2021b; Lascioli, 2016). Modificare la "postura interiore", pertanto, significa per gli operatori dei servizi socioeducativi riuscire a reimpostare le modalità soggettive con cui ci si è abituati a costruire la relazione d'aiuto, al fine di renderla idonea a promuovere il coinvolgimento e la partecipazione sostenendo nel contempo l'autonomia e l'autodeterminazione delle persone.

Va precisato che autonomia, autodeterminazione e empowerment non sono dotazioni personali, possedute dalle persone a prescindere dalle loro esperienze di vita e dal ruolo giocato dai contesti nel facilitarne o ostacolarne lo sviluppo. Diventare autonomi, autodeterminati, capaci di empowerment dipende prevalentemente dagli stimoli ricevuti, dalle pratiche educative familiari e, più in generale, dall'ambiente di vita in cui si è cresciuti. Sostenere la partecipazione e il coinvolgimento dei minori con disabilità e dei loro familiari nella progettazione degli interventi che li riguardano, oltre a rispondere a un diritto, rappresenta una pratica educativa che concorre a sostenere lo sviluppo dei loro processi di autodeterminazione. L'educazione all'autodeterminazione rappresenta pertanto uno dei capitoli più importanti della ricerca pedagogico-speciale, la quale ha dedicato a questo tema specifici e mirati approfondimenti, riuscendo a delineare precise linee di intervento (Cottini, 2016), anche in presenza di minori con disabilità intellettiva (Malaguti, 2017).

5. Il valore del dialogo interistituzionale e la centralità della scuola per l'azione di contrasto alle problematiche dei minori

Per un'efficace azione di contrasto alle problematiche dei minori, risulta fondamentale che le istituzioni che si occupano del loro benessere entrino in dialogo tra loro. A tale scopo è necessaria un'azione di rete fra i diversi soggetti che operano su un medesimo territorio (amministrazione cittadina, scuola, cooperative sociali e associazioni di promozione sociale/volontariato, ecc.). Da un punto di vista pe-

dagogico la scuola assume un ruolo fondamentale in tale azione di rete finalizzata a contrastare le problematiche minorili. Essa, infatti, rappresenta l'istituzione chiamata a promuovere percorsi di vita di qualità per tutti i minori, sia attraverso le azioni con cui sostiene i loro percorsi di sviluppo e di crescita culturale e umana, sia attraverso un'azione capillare di tipo preventivo volta a intercettare precocemente possibili difficoltà e situazioni di disagio prima che si trasformino in veri e propri problemi. In questi casi, la collaborazione tra scuola e servizi socioeducativi per i minori rappresenta un punto di fondamentale importanza per riuscire effettivamente a “promuovere lo sviluppo dei bambini e delle loro famiglie in una prospettiva di equità e giustizia sociale” (Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali, 2021, p. 69). Le Linee guida del Ministero della salute, al fine di realizzare un piano di azione coordinato tra i diversi attori istituzionali che hanno responsabilità in ordine al benessere dei minori con disabilità, ritiene necessario “tenere concatenate e coerenti tra di loro la descrizione del funzionamento di bambine e bambini, alunne e alunni, studentesse e studenti e l'individuazione e l'articolazione delle misure di sostegno (fattori ambientali scuola: strumenti e strategie) indicate nel PEI” (Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva, 2022, p. 6).

La scuola assume un valore centrale nel contrasto alle problematiche dei minori anche per un'altra importante ragione di tipo pedagogico, che consiste nel compito di coltivare le potenzialità dei minori, operando sui loro punti di forza. Quest'orientamento pedagogico, che riguarda tutti gli alunni e le alunne, è uno dei principi fondamentali della prospettiva inclusiva che da diversi anni caratterizza il nostro sistema d'istruzione. Tale principio, si legge nel D. Lgs. 66/2017, “si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno” (art. 1, lettera a), ed è “impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti” (art. 1, lettera c). Nel compito pedagogico della scuola di sostenere le potenzialità dei minori con disabilità, essa potrà contare sulle nuove Certificazioni di disabilità in età evolutiva, previste dall'art. 5 del D. Lgs. 66/2017, che secondo il Ministero della salute dovranno prevedere non solo la descrizione della condizione clinica del minore, ma avranno una sezione dedicata alla descrizione degli “specifici punti di forza del soggetto (attitudini, interessi, motivazioni, talenti, consapevolezza, perseveranza, resilienza, curiosità, etc.)” (Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva, 2022, p. 40).

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D. Lgs. del 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c).
- D'Alonzo L. (2006). *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli A. (2016). Prejudice and Disability... Educating the Looking. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(2), 13-30.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021a). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021b). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Legge 227/2021, Legge Delega al Governo in materia di disabilità. Consultabile qui: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2021;227>
- Malaguti E. (2017). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: indicazioni metodologiche. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 247-253.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2021). *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023*. Consultabile qui: <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- Ministero della salute (2022). *Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute dell'OMS*. Consultabile qui: https://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?id=3276
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- WHO, I. E. (2004). *CBR: a strategy for rehabilitation, equalization of opportunities, poverty reduction and social inclusion of people with disabilities: joint position paper*. Geneve: World Health Organization.
- World Health Organization (2001). *ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneve: World Health Organization.
- Zancan F. E. (2013). Verso un welfare generativo, da costo a investimento. *Studi Zancan*, 2, 5-14.

VII.

Tra costrutti teorici e agende programmatiche: contesti d'azione per l'Educazione degli adulti nella città che cambia

Elena Marescotti

*Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Ferrara / elena.marescotti@unife.it*

1. Introduzione

Il tema della pedagogia *nella* città che cambia e *per* un cambiamento della città rimanda a una dimensione di prossimità e tangibilità per le persone, che nella città vivono, lavorano, si muovono, usufruiscono di servizi, fanno e cercano esperienze di tempo libero, relazioni, formazione. Ma in cui incontrano anche difficoltà, frustrazione, isolamento. Più volte, in proposito, sarà inevitabile riferirsi alla pandemia da Covid-19 che ha evidenziato carenze e bisogni sommersi e strutturali. Che c'erano prima, che si sono acuiti, che sono rimasti, indicandoci direzioni di intervento.

Questa dimensione locale richiede alla Pedagogia (saperi, linee guida, categorie interpretative) di farsi altrettanto prossima e tangibile. Ma i costrutti e le agende programmatiche, di politica nazionale e sovranazionale assunte a orientamento, sono tutt'altro: teorici, astratti, di lunga gittata, di ampio respiro. Sono necessariamente e funzionalmente ideali, e vanno ricorrentemente declinati in modo coerente ed efficace, non meno che critico, perché la dimensione della città non può essere solo applicativa, ma soprattutto attiva, propositiva, creativa. Ciò non dovrà essere calato dall'alto degli organi politici, ma l'esito di una progettualità pedagogica, degli addetti ai lavori, a vario titolo e livello coinvolti professionalmente nell'educativo: studiosi, pedagogisti, educatori, formatori, insegnanti.

Di qui, vengono in mente prospettive che vedono nella città un *sistema formativo integrato*, in cui sono i processi educativi a prefigurare e dare consistenza e corso a *intercampi formativi* che, nel loro intrecciarsi, non perdono la loro identità, ma la rivitalizzano nella reciproca collaborazione. Rivelando una progettualità di rete che ha bisogno di una professionalità educativa presente, capace di svolgere compiti di mappatura e di regia.

Da una parte, infatti, l'esigenza è quella di contrastare la frammentazione:

Questa, la doppia rivoluzione (cosparsa di cifre 'positive' e 'negative') che investirà il sistema formativo: *l'irruzione di un sistema culturale a domanda 'individuale' e l'avvento di un sistema formativo 'policentrico'* [...] Le cifre positive vanno ascritte al ridimensionamento della dittatura del tandem scuola-

famiglia e all'apertura di un territorio cosparso di *più luoghi* dell'educare, disseminati di molteplici e polivalenti (in parte complementari) agenzie formative [...] Le *cifre negative* (i possibili 'effetti notte) vanno addebitate al processo (inarrestabile?) di *proliferazione-frantumazione-polverizzazione* del sistema extrascolastico, che potrebbe avere effetti *micidiali* se non sarà avviata tempestivamente una politica di raccordo/integrazione dei tanti 'filì' formativi sparsi in un sistema formativo siffatto. Come dire. Un sistema *policentrico* complesso e allargato – *e non integrato!* – rischia di colorarsi rapidamente di 'sregolatezza' e di 'ingovernabilità'. Col pericolo che si converta addirittura in un sistema formativo *impazzito* (Frabboni, 1989, pp. 11, 12-13, *passim*).

Dall'altra parte, si tratta di gestire la complessità:

Questa "comunità di destino" – che significa continua, reciproca interlocazione in contesti reali, fisici, oltre che immateriali, culturali, sociali – chiama immediatamente in campo la molteplicità degli spazi di vita all'interno dei quali ciascun essere vivente trascorre la propria esistenza. Tra questi spazi, rientra lo spazio città, come luogo fisico e immateriale, dove si svolgono le relazioni tra persone e dove la morfologia stessa delle città può disegnare una città aperta o, all'opposto, una città chiusa, una città inclusiva piuttosto che una città che emargina, discrimina, separa, contrappone. All'interno della città, "intercampi" sono anche i luoghi, fisici e immateriali, che la connotano: gli spazi del pubblico e quelli del privato, quindi gli spazi domestici, gli spazi scolastici, i luoghi di lavoro, nel cui ambito si confrontano – spesso conflittualmente – appartenenze diverse di genere (si pensi al problema drammatico della violenza domestica verso donne e minori), ruoli diversi (datore di lavoro-lavoratori, ruoli spesso gerarchicamente strutturati fino ad arrivare alle forme di sfruttamento sul luogo di lavoro), generazioni diverse (si pensi alla scuola, da sempre luogo dove coesiste il numero maggiore di differenze: di saperi, di età, di genere, di ruoli, di ceto sociale, di appartenenza etnica, linguistica, culturale) (Loiodice, 2022, p. 6)

2. Learning Cities: azioni, dinamiche, evoluzione dei bisogni formativi

Quello della Pedagogia nella città, dunque, non è un problema nuovo, nella sua essenza, ma presenta elementi tipici dell'evoluzione contemporanea delle città sul piano demografico, urbanistico, culturale, sociale. L'espressione *learning city* testimonia palesemente la rilevanza educativa di questa evoluzione. Dall'istituzione dell'*UNESCO Global Network of Learning Cities* (2013), infatti, la città si configura come *città testo* che mobilita risorse per promuovere un apprendimento inclusivo, dall'istruzione di base a quella avanzata; rivitalizza l'apprendimento nelle comunità, anche per e all'interno del mercato del lavoro; estende l'uso di tecnologie e, in generale, promuove la cultura dell'apprendimento continuo:

Il susseguirsi degli eventi – architettonici, sociali, culturali, ecc. – contribuisce, infatti, a inaugurare nuove storie o ad approfondire narrazioni già consolidate, attraverso geometrie narrative e intrecci di significato sempre nuovi, che si fanno di volta in volta più multidimensionali. Proprio questa multiformità delle trame cittadine richiede di avvicinarsi alla “città-testo” con diversi strumenti concettuali e, attraverso gli attrezzi delle diverse discipline, raccontare le storie e le biografie di coloro che abitano all’interno di questi testi, esplicando e descrivendo le loro angosce, i loro timori e le loro speranze. Per questo, l’incrocio delle traiettorie biografiche e formative delle persone umane nel loro abitare e nel loro dimorare diviene, in ultima analisi e in ragione di questo accesso semantico, il dispiegarsi narrativo delle città nelle loro forme di attestazione e nel loro processo di presa di forma (Boffo, Biagioli, 2023, p. 291).

Si tratta di aspetti sempre in movimento, che rimandano ad azioni che si sviluppano in modo eterogeneo, a velocità e intensità spesso assai diverse nelle singole città come nel loro raffronto in un’ottica di più ampia. Azioni che assumono connotati specifici a seconda degli interessi e delle emergenze che repentinamente prendono consistenza nella dimensione locale. Sono, quindi, in relazione interdependente con i bisogni formativi che prendono corpo nelle città, ai quali è necessario dare non solo risposte politiche, ma risposte competenti sul piano educativo.

3. Educazione permanente e degli adulti, comunità e welfare

Alla qualità della vita della città, che la crescita demografica mette in tensione, è dedicato l’Obiettivo 11 dell’Agenda 2030 (Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili), nel suo incrociarsi con l’Obiettivo 4 (Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti).

Questi riferimenti generali, per non disperdersi nell’intraducibilità, richiedono specifiche politiche locali, da parte delle amministrazioni pubbliche e del privato. Non ultimo, la pandemia da Covid-19 ha evidenziato la necessità di raccordi verticali e orizzontali che possano stringere azioni di coordinamento:

The pandemic crisis has shown that there are several political issues all countries have in common. The first problem is to create the basis for central government and local government to coordinate planning and strategies to support lifelong learning. Planning and actions must concern, vertically, the different actors of the education and training system, with the fundamental aim of identifying and adopting the unique contribution that each stakeholder can offer in promoting lifelong learning. At the horizontal level, it is necessary to promote the fundamental coordination between government at the national and regional levels and the involvement of areas relating to education, the economy, work and social affairs. An important issue is the need to create a coherent and sustainable lifelong learning funding

system, based on public and private funding and the personal contribution that each person can offer (Piazza, 2023, p. 235)

Molto, inoltre, si chiede ai cittadini, all'operatività del singolo e di entità collettive. A questo proposito, entra in gioco il tema del *welfare* e delle alleanze che possono essere instaurate, inclusa la nozione di *welfare generativo*. Di qui, si richiamano alcuni fondamenti della stessa *Educazione degli adulti* di cifra esistenziale, sociale, inclusiva, intergenerazionale, sostenibile. Questi ultimi aggettivi alludono alla vivibilità della città, alla riconfigurazione dei suoi spazi fisici in virtù delle relazioni formative che si allacciano (Chianese, Cornacchia, 2022).

In questo quadro, i costrutti della generatività, dell'impegno e della responsabilità si danno come vettori, come perni su cui far leva, come cifre identitarie dell'essere e del vivere degli adulti, a contrasto di un *mainstream* adulto che è stato descritto come connotato da immaturità, delega, deresponsabilizzazione (Cavalli, Galland, 1993; Bernardini, 2012; Cornacchia e Madriz, 2015; Marescotti, 2020).

Tale presa in carico, tuttavia, non deve portare a misconoscere o tacere alcune insidie, che tendono a nascondersi nelle pieghe di argomentazioni faziose e calcolatamente parziali sul senso stesso della comunità e del welfare generativo. Si tratta del pericolo che attecchisca un'idea di comunità fondata sulla divisione, sulla segregazione, sul mantenere le distanze, che agisca atomizzando ancora di più il modo di vivere. Quando, invece, la nostra ineliminabile interdipendenza e la necessità di affrontare collettivamente i compiti che la vita prospetta richiedono una comunità "intessuta di comune e reciproco interesse; una comunità responsabile, volta a garantire il pari diritto di essere considerati esseri umani e la pari capacità di agire in base a tale diritto" (Bauman, 2001, pp. IX-X).

Va poi considerato il ruolo del welfare generativo (come welfare di comunità, di prossimità, dal basso e/o secondo welfare) nel contribuire allo smantellamento progressivo del welfare classico e quindi dell'investimento pubblico nei servizi alle persone, inclusi quelli riguardanti i bisogni di relazione, sostegno, promozione, formazione. Non è neppure questo un *caveat* dell'ultim'ora, però basti pensare, di nuovo, a come la pandemia da Covid-19 ha reso evidenti le debolezze in termini di strategie lungimiranti e ripensamenti strutturali delle politiche pubbliche.

Ecco che non è parso peregrino chiedersi

perché non affidarsi ad organizzazioni del 'terzo settore' che sono calde, motivate, partecipate, a differenza dei servizi che sono (stati costretti a essere) freddi, demotivati, alienanti. Non è stata quindi solo la cultura imprenditoriale e l'intenzione di ricavare, attraverso la privatizzazione, profitti dalle condizioni di debolezza delle persone, a mettere in un angolo il welfare 'classico' ha contribuito pure una certa concezione di comunitarismo (Tramma, 2020).

A queste possibili derive del discorso occorre fare attenzione proprio nella misura in l'intendimento sia quello di promuovere nelle città situazioni in cui gli

adulti cosiddetti “comuni” si attivano e si responsabilizzano, generando situazioni dal potenziale valore educativo.

4. NEAAL 2030: la professionalità educativa nei contesti dell’Educazione degli adulti

La Nuova Agenda Europea per l’Apprendimento degli Adulti 2021-2030 a più riprese entra nel merito della necessità di finanziamenti pubblici consistenti e regolari per le attività di apprendimento, insistendo altresì sul partenariato tra portatori di interessi a livello nazionale, regionale e locale per rendere capillare e accessibile un sistema in grado di motivare gli adulti “disinteressati” e di rimuovere gli eterogeni ostacoli alle opportunità formative. Congiuntamente, si insiste sul versante dell’apprendimento in comunità, anche nella forma intergenerazionale, con finalità di competenze professionali e di cittadinanza, per la creazione progressiva e duratura di un clima democratico, partecipato, attivo e che si attiva.

Se è a questo afflato che vogliamo riferirci per imbastire alleanze inclusive e formative che, nelle città, possano concretizzare una *agentività educativa* – delle persone, oltre che per procura e collettivamente (Bandura, 2001) – la chiave di volta risiede nella professionalità educativa. Appunto tra le priorità di NEAAL 2030, si afferma che “servono professionalizzazione e sviluppo di capacità degli educatori e formatori degli adulti, ivi compresi gli operatori (ad esempio mentori, tutor) e altri professionisti coinvolti in attività di sostegno quali l’orientamento, la convalida, la divulgazione, la sensibilizzazione, la leadership e la gestione nell’ambito dell’apprendimento degli adulti”. Ne deriva che “la professionalizzazione nel quadro dell’apprendimento degli adulti è essenziale per la qualità dell’istruzione e della formazione offerte” – con riferimento agli approcci, alle posture comunicative, alle modalità di co-costruzione di saperi e competenze.

Ne potrebbe, allora, derivare un impulso tutt’altro che secondario all’intensificazione di una presenza educativa professionale qualificata nell’ambito di tutte quelle azioni che possiamo rintracciare, ad esempio, nel terzo settore. Ciò non per formalizzare l’*informale* – dove consistenti sono le energie e il potenziale educativo tipico dell’Educazione degli adulti – ma per garantire la valorizzazione di queste esperienze e le opportunità di rete.

In definitiva, se l’obiettivo è quello di “creare capacità” per aumentare il “potere politico” delle persone, generando competenze trasferibili, l’investimento dovrà riguardare il mandato professionale di chi, progetta, coordina, facilita queste eterogenee forme educative:

Al cuore dell’approccio delle capacità, fin dai suoi esordi, sta l’importanza attribuita all’istruzione. L’istruzione (nelle scuole, in famiglia, nei programmi di sviluppo per bambini e adulti gestiti dalle organizzazioni non governative) trasforma le capacità esistenti delle persone in capacità interne sviluppate di vario tipo. Questa formazione è importante per sé e poi è

fonte di soddisfazione per tutta la vita. È anche essenziale per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane: un "funzionamento fecondo" della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza. Le persone che hanno ricevuto anche solo un'istruzione di base aumentano fortemente le opportunità di impiego, le possibilità di partecipazione politica, e le competenze per interagire proficuamente con gli altri nella società, ad ogni livello, locale, nazionale e anche globale" (Nussbaum, 2012, pp. 145-146)

4. Conclusioni

Preme, quindi, rimarcare la professionalità educativa come collettore, catalizzatore ed elemento propulsore della vitalità formativa della città.

Raccordare istanze e azioni differenti nel nome dell'*Educazione degli adulti* richiede concertazione, progettualità, competenza pedagogica. L'innovazione educativa che muove dal tessuto di una città, anche in termini di ampliamento delle situazioni di formazione fruibili, riserva un ruolo chiave all'educatore "proprio per la pluralità di conoscenze che hanno affinato il suo sguardo, rendendolo capace di cogliere l'insieme dei problemi e delle risorse di un determinato contesto, laddove la settorializzazione specialistica spesso non sa cogliere legami" (Iori, 2018, p. 36).

L'ambito dell'*Educazione degli adulti*, per l'eterogeneità dei suoi contesti, si configura come ambito in cui l'educatore, e il pedagogista, si adopera "per lo sviluppo sociale del territorio", svolgendo compiti di mappatura, di costruzione di reti di partner, di promozione di *mente collettiva*:

Le competenze di cui necessitano educatori ed équipe, impegnati attivamente in un processo di crescita e di implementazione che, dallo sviluppo sociale del territorio, porta alla generazione di comunità, sono molteplici, ma la scelta di focalizzarsi su queste vuole offrire anche una precisa visione dell'agire competente su, per e con il territorio, attraverso la co-costruzione progettuale, la partecipazione, la coscientizzazione e l'empowerment, promuovendo contestualmente dinamiche di solidarietà, di prossimità e di corresponsabilità. L'agire competente così definito, quindi, è contrassegnato da pensieri e da processi collettivi, affinché l'educatore possa sperimentare, vivere e assumere una prospettiva professionale a dimensione collettiva. L'agire competente, quindi, richiama un'équipe competente con un'identità collettiva in grado di dialogare e di fare sistema con il territorio e in grado di porsi come una comunità nella comunità, in una pluralità di compresenze, di culture e di risorse che connotano il territorio. In questa direzione, pertanto, l'équipe degli educatori deve conoscere il territorio in tutte le sue dimensioni. È questa una necessità progettuale e professionale insieme che richiede di sapersi rappresentare il territorio per sapersi collocare in esso: ciò richiede di saper mappare il territorio (Milani, 2021, p. 45).

In questa via di accesso locale alla formazione, in buona sostanza, la professionalità educativa si esprime tra riflessività ed esercizio di progettualità, per rendere la sua presenza più capillare, davvero operante, più incisiva e più visibile.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Bandura A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bernardini J. (2013). *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo V., Biagioli R. (2023). Be a Learning City! *Nuova Secondaria*, 10, 291-294.
- Cavalli A., Galland O. (Eds.) (1993). *L'allongement de la jeunesse*. Arles: Actes Sud.
- Chianese G., Cornacchia M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni F. (Ed.) (1989). *Il Sistema Formativo Integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Loiodice I. (2022). Persone, contesti, culture: per una pedagogia della coappartenenza. *Formazione & Insegnamento*, 1, 1-9.
- Marescotti E. (2020). *Adulthood and its surroundings. The value of adulthood, the sense of education*. Milano: FrancoAngeli.
- Marescotti E., Chianese G. (2022). NEAAL 2030: per un impegno permanente nell'Educazione degli adulti. Formatori e learner tra accessibilità, responsabilità e resilienza. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 18, 41, 50-72.
- Milani L. (2021). L'educatore competente tra rete e territorio per una Mente Collettiva. In D. Maccario (Ed.). *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio* (pp. 43-51). Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Piazza R. (2023), Learning in Cities to Create Sustainable Societies. In V. Boffo, R. Ege-tenmeyer (Eds.), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic* (pp. 229-237). Firenze: Firenze University Press.
- Tramma S. (2020). La comunità al tempo della pandemia. *Micromega*.

VIII.

Terza età: quali prospettive pedagogiche

Elena Luppi

*Professoressa Ordinaria di Pedagogia sperimentale
Università degli Studi di Bologna / elena.luppi@unibo.it*

1. Introduzione

L'invecchiamento della popolazione è un fenomeno globale che si configura come una vera e propria rivoluzione demografica. Tale cambiamento impatta su tutto l'arco di vita implicando, non solo un'estensione senza precedenti della longevità, ma soprattutto, notevoli cambiamenti nell'età anziana, sempre più ampia, ricca, sfaccettata, diversificata, con conseguenti opportunità, potenzialità, ma anche fragilità e bisogni. La rivoluzione demografica ha, inoltre, ricadute enormi su tutte le generazioni e richiede di ripensare gli equilibri fra le varie età della vita (UN, 2023).

Questo scenario ha esiti importanti sul dibattito e sulle professioni pedagogiche: da un lato, infatti, l'invecchiamento e l'intergenerazionalità sono istanze che entrano nei contesti e processi educativi in modo trasversale, dall'altro la popolazione anziana, con i suoi nuovi contesti e necessità, richiede sempre più professionalità educative per dare risposte ai bisogni multipli e complessi.

Questo contributo intende offrire una breve riflessione sulle prospettive pedagogiche che possono illuminare il dibattito scientifico, istituzionale e politico sull'invecchiamento – offrendo il punto di vista delle Scienze dell'Educazione all'analisi e comprensione di un fenomeno tanto complesso e cruciale ai nostri giorni – e sul ruolo delle competenze e delle professioni educative nel rispondere alle numerosissime sfide della longevità.

2. Ageismo

Nel 2021 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato un importante report sull'ageismo, riconoscendo come questo fenomeno possa compromettere seriamente la salute e la qualità della vita della popolazione anziana e non solo (WHO, 2021). Si tratta di un documento istituzionale che porta a sintesi numerosi studi e ricerche (Butler, 1969; Levy 2009; Fraboni et al., 1990) ponendo la questione al centro del dibattito sociale e politico e suggerendo strategie di intervento. Per ageismo si intende l'insieme di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni

rivolti verso gli altri o verso se stessi in base all'età. L'ageismo può manifestarsi a livello istituzionale, nelle relazioni interpersonali o essere autodiretto, in modo sia implicito che esplicito, a seconda della consapevolezza individuale. Convinzioni e atteggiamenti ageisti scaturiscono durante l'infanzia e si rafforzano con il tempo. L'ageismo si intreccia con altri tipi di discriminazione come il sessismo, l'abilismo e il razzismo, contribuendo ad aggravare situazioni di svantaggio, secondo una prospettiva intersezionale (WHO, 2021).

Le visioni ageiste della vecchiaia sono strettamente legate all'assunzione di prospettive adultocentriche, che appiattiscono questa fase della vita in funzione dell'età adulta. Adultizzare la terza età significa parametrarla agli standard della vita adulta, definendo criteri di qualità e performatività che non appartengono all'invecchiamento. Adultizzare le persone anziane implica non riconoscere le specificità e ignorare istanze e compiti di sviluppo connessi a questa importantissima fase della vita.

Diversi studi (Levy, 2009; Staudinger, Bowen, 2010) sottolineano che gli stereotipi sull'età avanzata possono radicarsi fin dall'infanzia, portando a sviluppare aspettative negative nei confronti degli anziani che influenzano negativamente l'ambiente sociale, contribuendo a far sì che gli anziani stessi adottino comportamenti conformi agli stereotipi e li interiorizzino. L'adesione a questi stereotipi può avere effetti negativi sul piano cognitivo, in particolare sulla memoria (Levy, 2012) e favorire l'insorgere di stress e problemi cardiovascolari (Levy et al., 2009).

Il concetto di ageismo è centrale rispetto al ruolo della Pedagogia nei confronti dell'invecchiamento, poiché spetta proprio all'educazione, ai suoi contesti e ai suoi professionisti, mettere in atto strategie e progettualità che permettano di prevenirlo e superarlo, dalla prima infanzia fino ai contesti della fragilità, seguendo itinerari intergenerazionali e restituendo potenziale progettuale alle persone che invecchiano. È fondamentale problematizzare e decostruire le rappresentazioni stereotipate sull'età anziana, visioni che influenzano il modo in cui ciascuno si relaziona alla vecchiaia: a quella altrui e alla propria.

3. Pedagogia e invecchiamento

La Pedagogia e, più in generale, le Scienze dell'Educazione consentono di leggere l'invecchiamento seguendo itinerari multidisciplinari e assumendo, quindi, prospettive sistemiche per la comprensione di questa complessa e delicata fase della vita. Le Scienze dell'Educazione, infatti, permettono di comprendere le caratteristiche dei soggetti anziani, nelle varie fasi di questa età tanto sfaccettata, il contesto sociale in cui l'invecchiamento avviene e le sue influenze sulla vecchiaia stessa, i metodi o le strategie educative più adeguate a chi, nella terza età, si trova di fronte a sfide e compiti educativi (dall'apprendimento dei giovani anziani, fino agli interventi socio-educativi rivolti a chi è affetto da demenza), le istanze o tematiche prioritarie che devono orientare l'educazione nell'età anziana.

La ricerca sull'invecchiamento degli ultimi decenni ha ampiamente indagato i

fattori che portano alcuni individui a quello che viene definito “invecchiamento di successo” *Successful Ageing* (Baltes, Baltes, 1991). L’investimento in educazione e formazione rappresenta un forte fattore protettivo rispetto al declino cognitivo e alle demenze. Ricerche molto interessanti per l’impatto sui processi educativi, mettono in evidenza che la frequente partecipazione a attività di stimolazione cognitiva può proteggere dal declino cognitivo e ridurre il rischio di demenze (Hultsch et al. 1999; Wilson et al., 2002). È evidente, quindi, l’implicazione della Pedagogia, in ottica di prevenzione e di promozione dell’invecchiamento attivo, attraverso il coinvolgimento in processi di apprendimento. D’altro canto, una visione pedagogica non guarda solo ai processi educativi in ottica funzionale, ma promuove qualità della vita in senso più ampio, coerentemente con la prospettiva della *Critical Gerontology* secondo cui la nozione di successo nell’invecchiamento va rivista (Bernard, Scharf, 2007). L’idea di invecchiamento “sano” o “attivo” richiama a standard normativi che rischiano di svalutare tutti coloro che non li raggiungono (Holstein, Minkler, 2007). La *Critical Gerontology* pone al centro delle sue riflessioni le biografie individuali e le diverse esperienze di invecchiamento, valorizzando le diversità in termini di genere, etnia, condizioni di salute, classe sociale e ruolo (Holstein, Minkler, 2007). Invece di concentrarsi sul concetto di “*Successful Ageing*”, le scienze umane dovrebbero interrogarsi su come le persone anziane interpretano l’esperienza dell’invecchiamento e su come gli ideali culturali e le realtà politiche modellano queste interpretazioni (Holstein, Minkler, 2007, p. 18).

Le Pedagogia ci permette, attraverso i contributi delle Scienze dell’Educazione, di leggere e comprendere le complessità dell’invecchiamento e il margine di intervento che ogni individuo può esercitare sulla propria vita durante questa fase (Tramma, 2000). Dal punto di vista educativo, è essenziale riconoscere l’importanza delle strategie di fronteggiamento, compensazione, potenziamento e rinforzo che possono essere attuate fin dall’età adulta per affrontare efficacemente le sfide della vecchiaia. Questi elementi si concentrano sulle risorse e sul potenziale degli individui, piuttosto che sulle perdite associate all’invecchiamento, suggerendo che è possibile restituire agli anziani un margine di intervento positivo sulle proprie vite (Deluigi, 2008; 2014).

4. Pedagogia e Diversity Management

La promozione del benessere nelle organizzazioni è cruciale e tale importanza si concretizza nel concetto di *Diversity Management*, un ambito nel quale, ancora una volta, le professioni pedagogiche possono portare un contributo importante (Rossi 2008).

Per benessere organizzativo si intende l’insieme dei processi e delle pratiche organizzative che promuovono e migliorano il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative (Avallone, Paplomatas, 2005). Il “*diversity climate*” è definito come l’insieme delle credenze prevalenti tra i membri dell’organizzazione

riguardo alla misura in cui l'organizzazione mostra equità e inclusione verso tutti i gruppi demografici e identitari, si tratta di un concetto che si misura attraverso le percezioni individuali sugli atteggiamenti e le pratiche di diversità nelle organizzazioni (Hofhuis et al., 2012) e media la relazione tra le pratiche di gestione della diversità e gli esiti di performance lavorativa (Yang, Konrad, 2011).

L'importanza di un ambiente lavorativo inclusivo è particolarmente rilevante per i lavoratori anziani, che possono trovarsi a fronteggiare discriminazioni basate sull'età.

Le discriminazioni per età si intrecciano, secondo un modello riconducibile alla prospettiva intersezionale (Gutterman, 2022), con le discriminazioni basate su genere, etnia, abilità, condizioni di salute, ecc. La promozione del *Diversity Management* passa attraverso pratiche formative, azioni e progetti che promuovono inclusione e valorizzazione delle diversità, in un'ottica di sviluppo organizzativo sostenibile e responsabile. Le pratiche di *Diversity Management*, infatti, non si limitano alla gestione della diversità all'interno delle organizzazioni, ma rappresentano un approccio strategico volto a creare un ambiente di lavoro in cui le differenze siano valorizzate come risorse e non considerate come ostacoli. Questo si traduce in una serie di azioni concrete, tra cui la formazione continua, la sensibilizzazione sui temi della diversità e dell'inclusione, e l'adozione di politiche aziendali che favoriscano la parità di trattamento e l'equità nelle opportunità di carriera.

Il contributo delle professioni pedagogiche in questo ambito è essenziale, poiché i pedagogisti possono svolgere un ruolo chiave nella progettazione e nell'implementazione di programmi formativi che promuovano la consapevolezza e la competenza nella gestione e valorizzazione delle diversità all'interno delle organizzazioni. Questi programmi possono includere moduli su come riconoscere e combattere i pregiudizi impliciti, su come creare *team* di lavoro eterogenei e su come gestire i conflitti derivanti da differenze culturali o identitarie. Inoltre, i pedagogisti possono contribuire a sviluppare strumenti di valutazione per misurare l'efficacia delle iniziative di *Diversity Management*. Un ambiente di lavoro inclusivo, infatti, ha un impatto positivo non solo sul benessere individuale, ma anche sulla produttività e sulla creatività collettiva. Organizzazioni che abbracciano la diversità e promuovono un clima inclusivo tendono a essere più innovative e a rispondere meglio alle sfide del mercato globale, poiché possono attingere a un più ampio ventaglio di prospettive e competenze.

5. La sfida dell'intergenerazionalità

Il Global Report on Ageism (OMS, 2023) indica, come strategie per il contrasto dell'ageismo le attività educative e i progetti intergenerazionali. Le esperienze e le ricerche sull'intergenerazionalità nel nostro paese sono ricche e numerose (Gasperi, 2013; Cerrocchi, Giliberti, 2014; Baschiera, Deluigi, Luppi, 2014; Gechele, Meneghin, 2016; Fornasari, 2018; Chianese, Cornacchia, 2022) e mettono in luce

la centralità della Pedagogia nell'ideazione, realizzazione e valutazione di questi interventi.

A livello internazionale numerose revisioni sistematiche e meta-analisi hanno preso in esame gli esiti delle ricerche sui progetti intergenerazionali, mettendo in luce la rilevanza di queste azioni educative (Luppi, 2023).

Gualano et al. (2018), hanno analizzato 27 articoli su programmi intergenerazionali in diverse lingue riscontrando impatti positivi sulla percezione dei bambini verso gli anziani e miglioramenti significativi nel benessere, nella depressione, nella salute e nell'autostima degli anziani. La revisione ha, inoltre, sottolineato l'importanza della progettazione accurata dei percorsi educativi e della formazione del personale coinvolto. I risultati positivi a lungo termine includono il miglioramento dell'atteggiamento dei bambini verso gli anziani, la riduzione del divario generazionale e benefici nel benessere psicosociale degli anziani, come miglioramenti nella salute auto-riferita, riduzione dello stress e dell'umore depressivo.

Martins et al. (2019) hanno condotto una revisione sistematica su 16 studi relativi a programmi intergenerazionali caratterizzati dall'attenzione a questioni sociali e politiche, evidenziando miglioramenti nelle vite di giovani e anziani, promuovendo comprensione, autostima e consapevolezza tra le generazioni. Per i giovani, sono stati osservati un aumento dell'autostima, un miglior rendimento scolastico, competenze sociali potenziate e una maggiore motivazione all'apprendimento. Per gli anziani, i benefici includono un uso più produttivo del tempo, una riaffermazione dei valori, una maggiore soddisfazione della vita, miglioramenti cognitivi e fisici, e una maggiore autostima.

Park (2015), in una revisione sistematica di 18 studi sull'efficacia dei progetti intergenerazionali nelle scuole, ha evidenziato impatti positivi sulla salute mentale, sulle relazioni sociali e familiari, nonché una riduzione significativa dei comportamenti disturbanti in classe. Infine, Petersen (2022), che ha analizzato 23 studi su programmi intergenerazionali, ha riscontrato cambiamenti positivi negli atteggiamenti dei giovani, una diminuzione della depressione tra gli anziani e un miglioramento della generatività e della qualità di vita. Questi progetti arricchiscono le vite dei partecipanti migliorando le competenze sociali, potenziando le prestazioni accademiche e favorendo un maggiore senso di autostima e rispetto reciproco.

Nel complesso, le evidenze suggeriscono che i programmi intergenerazionali non solo portano benefici a livello individuale, ma contribuiscono anche a costruire comunità più forti e coese. La ricerca e la pratica pedagogica rispetto all'intergenerazionalità hanno un ruolo importante nell'approfondire la comprensione del potenziale trasformativo di queste pratiche e del contributo che possono portare per promuovere contesti sociali più inclusivi e resilienti.

6. Fragilità, declino e demenze: l'intervento educativo come terapia

Gli interventi educativi e pedagogici hanno un ruolo sempre più importante anche nei confronti di anziani che presentano fragilità, declino cognitivo, demenze e che, in generale, si trovano in condizioni di non autosufficienza (Bruni, Luppi, Ricci, 2022). Negli ultimi decenni, i paradigmi che guidano i servizi e progetti che danno risposta ai bisogni degli anziani fragili e non autosufficienti si sono progressivamente innovati, orientandosi sempre più verso approcci centrati sulla persona (Kitwood, 1997) e ponendo al centro la qualità della vita nell'invecchiamento. Questo cambiamento è stato supportato dall'integrazione sistematica di interventi educativi nei luoghi della cura della terza età (Orsi et al., 2012), che nel contesto sanitario vengono considerati approcci "non farmacologici" per la loro capacità di promuovere la salute e il benessere degli anziani, riducendo o evitando l'uso di farmaci e strumenti di contenzione. Tali interventi mirano a migliorare la qualità della vita in una prospettiva sia psicosociale che ambientale (Feil, 1993; Jones, 1996) e a favorire un cambiamento di prospettiva riguardo all'invecchiamento e alla fragilità, con una crescente attenzione all'umanizzazione dell'assistenza.

Gli approcci educativi o non farmacologici si concentrano sul mantenimento o la riabilitazione psicosociale degli anziani, utilizzando metodologie specificamente sviluppate per rispondere alle conseguenze psicologiche e cognitive delle demenze e ai relativi disturbi comportamentali. Esistono numerose metodologie educative orientate alla stimolazione sensoriale, cognitiva, motoria e all'espressione del sé attraverso approcci ludici che utilizzano strumenti artistici, tecnologie e lavorano sui contesti e le relazioni di cura (Taddia, 2012). Ciascuna richiede una progettazione che parte da un'accurata valutazione preliminare delle esigenze, capacità e condizioni cognitive individuali, e le attività vengono monitorate e adattate in corso d'opera per rispondere alle esigenze del singolo e del gruppo.

Gli interventi educativo-animativi, che siano focalizzati su obiettivi relazionali, espressivi, ricreativi o culturali sono strumenti fondamentali per il benessere, contribuendo a contenere stati di ansia, depressione o comportamenti critici, specialmente nei casi di demenza e disabilità cognitiva. Si tratta di vere e proprie forme di intervento educativo con funzione riabilitativa che, inoltre, lavorano sul miglioramento della sfera socio-relazionale, non solo tra gli anziani, ma anche tra gli anziani e i loro caregiver, siano essi formali, informali, familiari o professionali (Del Gobbo, 2021). Tali interventi apportano benefici cognitivi e motori, stimolano la comunicazione e la socializzazione, favoriscono lo sviluppo della creatività e, in generale, generano benessere negli anziani in condizioni di fragilità (Luppi, 2015).

Il ruolo dell'educatore prevede di portare tutti questi approcci nella pratica quotidiana della cura creando un ponte tra le diverse figure professionali, lavorando attivamente per rendere i contesti il più possibile protesici e le azioni di cura orientate all'empatia e alla vicinanza.

7. Conclusioni

In questo contributo sono state prese in esame, in modo non esaustivo, alcune fra le molteplici sfide e opportunità legate all'invecchiamento della popolazione, evidenziando il ruolo cruciale della Pedagogia nell'affrontare queste dinamiche complesse. L'invecchiamento non è solo un fenomeno biologico, ma un processo sociale e culturale che richiede un'analisi approfondita e interventi educativi mirati. Le pratiche educative, attraverso un approccio intergenerazionale e inclusivo, possono contrastare fenomeni come l'ageismo e promuovere un invecchiamento attivo e di successo.

Il contributo della Pedagogia nei contesti della fragilità e delle demenze si rivela essenziale per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano, fornendo strategie educative che favoriscono il benessere psicosociale.

I saperi, le competenze e le professionalità educative e pedagogiche assumono un'importanza crescente negli scenari delle nostre società che invecchiano, assumendo una funzione centrale nella creazione di contesti inclusivi, intergenerazionali, empatici e orientati all'umanizzazione della cura. Le prospettive future richiedono un continuo investimento nella formazione degli educatori e un'attenzione crescente alla progettazione di interventi pedagogici che rispondano efficacemente alle esigenze di una popolazione sempre più longeva e diversificata.

Riferimenti bibliografici

- Avallone F., Paplomatas A. (2005). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E. (2014). *Educazione intergenerazionale*. Franco Angeli.
- Baltes P. B., Baltes M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes, M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavior sciences* (pp. 1-34). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bernard M., Scharf T. (2007). *Critical Perspectives on Ageing Societies*. Policy Press. Southampton.
- Bruni E., Luppi E., Ricci A. (2022). Prendersi cura degli anziani fragili e non autosufficienti: Una rassegna sistematica sull'efficacia delle strategie educativo-animative per la qualità della vita delle persone con demenza e dei caregiver. *Metis*, 12, 196-218.
- Butler R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The gerontologist*, 9(4_Part_1), 243-246.
- Cerrocchi L., Giliberti E. (eds.). (2014). Educare “nella e alla” età senile. Processi e pratiche di alfabetizzazione digitale e di socializzazione intra- e inter-generazionale (p. 232). Parma: Junior-Spaggiari.
- Chianese G., Cornacchia M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Deluigi R. (2008). *Divenire anziani, anziani in divenire*. Roma: Aracne.

- Deluigi R. (2014). *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori.
- Del Gobbo G. (2021). Prospettive di professionalizzazione per i servizi domiciliari agli anziani. In G. Galeotti (ed.), *L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani. Sistemi, ambiti operativi e professionalità* (pp. 41-60). Firenze: Editpress.
- Feil, N. (1993). *The Validation breakthrough: Simple techniques for communicating with people with Alzheimer's-type dementia*. Health Professions Press.
- Fraboni et al. (1990). The Fraboni scale of ageism (FSA): An attempt at a more precise measure of ageism. *Canadian Journal on Aging*, 9, 56-66.
- Fornasari A. (2018). *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*. Pisa: ETS.
- Gasperi E. (2013). *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gechele M., Meneghin L. (eds.). (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*. Pisa: ETS.
- Gutterman A. S. (2022). Ageism and intersectionality: older persons as members of other vulnerable groups. A. Gutterman, *Ageism and Intersectionality: Older Persons as Members of Other Vulnerable Groups (Oakland CA: Older Persons' Rights Project, 2022)*.
- Hofhuis J. et al. (2016). Diversity climate enhances work outcomes through trust and openness in workgroup communication. *SpringerPlus*, 5, 1-14.
- Holstein M. B., Minkler M. (2007). Critical gerontology: reflections for the 21st century. In M. Bernard, T. Scharf, *Critical Perspectives on Ageing Societies*. Policy Press. Southampton.
- Hultsch D. F. et al. (1999). Use it or lose it: Engaged lifestyle as a buffer of cognitive decline in aging? *Psychology and Aging*, 14, 245-263.
- Jones M. (1996) *Gentle Care Changing the experience of Alzheimer's Disease in a positive way*. Moyra Jones Resources, Burnaby BC, Canada.
- Kitwood K. (1997). *Dementia reconsidered*. Buckingham: Open University Press.
- Levy B. (2009). Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging. *Current directions in psychological science*, 18(6), 332-336.
- Levy B. et al. (2012). Memory shaped by age stereotypes over time. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(4), 432-436.
- Luppi E. (2009). *Pedagogia e terza età*. Roma: Carocci.
- Luppi E. (2015). *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non sufficienti*. Milano: Franco Angeli.
- Luppi E. (2023). Exploring contemporary challenges of intergenerational education in lifelong learning societies: An introduction. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 18, 1-15.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Orsi W. et al. (2012). *Animazione e demenze: Memorie, emozioni e buone pratiche sociali*. Rimini: Maggioli.
- Staudinger U. M., Bowen C. E. (2010). Life-span perspectives on positive personality development in adulthood and old age. In M. E. Lamb, A. M. Freund (Eds.), *The handbook of life-span development: Vol. 2. Social and emotional development* (pp. 254-297). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Taddia F. (Ed.). (2012). *Laboratori di animazione per la terza età. percorsi socio-educativi*. Trento: Erickson.

- Tramma S. (2000). *Inventare la vecchiaia* (Vol. 13). Meltemi.
- UN. (2023). *World population ageing 2023*. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Wilson R. S., Bennett D. A. (2003). Cognitive activity and risk of Alzheimer's disease. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 87–91.
- World Health Organization. (2021). *Global report on ageism*. World Health Organization
- Yang Y., Konrad A. M. (2011). Understanding diversity management practices: Implications of institutional theory and resource-based theory. *Group & Organization Management*, 36 (1), 6-38.

IX.

La ricerca educativa al servizio del territorio

Teresa Grange

*Professoressa Ordinaria di Pedagogia sperimentale
Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
t.grange@univda.it*

1. La sfida dell'educabilità

Le professionalità educative che operano nei servizi e nei territori, in contesti di vita ad alta complessità e attraversati da rapide trasformazioni – per esempio, nell'ambito dell'educativa territoriale; dell'educativa di strada; delle comunità per minori; dei servizi semiresidenziali e residenziali per persone con disabilità; dei servizi semiresidenziali e residenziali per persone anziane – sono chiamate ad affrontare nuove e spesso inattese sfide per una promozione equa, emancipante, sostenibile della crescita e dello sviluppo umano.

Tra queste sfide, primeggia – per rilevanza e per urgenza – quella di generare, in ciascuna specifica situazione, interpretazioni attendibili del principio di educabilità, al fine di mettere in atto quell'*educazione possibile*, senza condizioni, che rappresenta molto più di un traguardo etico e di diritto, in quanto esprime un tratto caratterizzante e costitutivo dell'epistemologia pedagogica, l'orizzonte utopico di ogni decisione e di ogni scelta che possa essere definita educativa. Si tratta, infatti, di praticare l'intenzionalità educativa e sostenere l'impegno pedagogico con irriducibile perseveranza, rimuovendo ogni ostacolo, affrancandosi da approcci deterministici o fatalisti e da riserve aprioristiche, per abbracciare una progettualità al tempo stesso creativa e pertinente, in accordo con i principi didattici dell'integralità e della pregnanza contestuale (Paparella, 2012).

Tale pregnanza risulta quanto mai significativa nei contesti educativi non formali, spesso percepiti come organizzati ma fluidi, giacché non danno luogo a certificazioni in un quadro istituzionale (Bordes, 2012). Questa plasticità è interessante e preziosa: il riconoscimento delle potenzialità offerte dal contesto in una cornice di intervento scevra da vincoli formali stringenti, aperto dunque ad una ridefinizione pressoché illimitata del progetto pedagogico, diviene qui un'opportunità peculiare di esplorazione e di innovazione che sollecita ulteriormente un agire professionale schiettamente trasformativo (Mezirow, 1997).

Così, il senso dell'agire educativo, esplicitamente e necessariamente fondato sul principio di educabilità, orienta, stimola, indirizza e monitora in modo trasversale, costante e pervasivo i progetti e gli interventi: la sua cifra ineluttabilmente esigente ed intrinsecamente evolutiva fa sì che ogni sua realizzazione rappresenti,

appunto, una sfida che, come tale, mobilita una particolare responsabilità educativa, capace di attingere con sensibilità pedagogica e profondità concettuale a una pluralità di paradigmi, metodi e strumenti, per definire e armonizzare, caso per caso, il rapporto mezzi-fini sotteso ad ogni progettualità dinamica, generativa e situata. Per questo, raccogliere la sfida dell'educabilità comporta per i professionisti e le professioniste dell'educazione una interazione feconda con la ricerca educativa e pedagogica, sia riguardo all'adozione di una postura critico-ermeneutica nella lettura dell'esistente e nella valutazione dei corsi di azione possibili, sia rispetto ad una fruizione consapevole e a un contributo attivo alla produzione di sapere pedagogico-didattico.

2. La ricerca educativa nello spazio pubblico di confluenza di contesti formali, informali e non formali

Le relazioni fra le scienze dell'educazione e le istanze decisionali e operative dell'agire educativo hanno una storia multiforme e complessa, attraversata da ambivalenze o diffidenze, da aspettative talora dissonanti, come pure, per converso, da valori condivisi, da ambizioni convergenti, da un comune orientamento verso il cambiamento positivo. Se, con Derouet (2000), si può considerare superato il dualismo tra un orientamento tipicamente utilitaristico e un isolamento purista che prescinde dall'impegno diretto sul campo, l'alleanza tra la ricerca pedagogica e il mondo dell'educazione si sviluppa ormai secondo una direzione prospettica, di ampio respiro (Ross, Jürgens Genevois, 2006) che inserisce la concettualizzazione e la modellizzazione di fatti e fenomeni educativi in un processo di sensibilizzazione critica che promuove agentività (Bandura, 1989), coinvolgendo coloro che a vario titolo partecipano agli scenari dell'educazione, presenti e futuri, anche anticipando in chiave problematica possibili evoluzioni, esiti, trasformazioni.

Questo cammino di reciproco riconoscimento e di crescita congiunta risulta percorribile solo se si condivide la consapevolezza del legame inestricabile tra mezzi e fini e, quindi, se si prova la necessità di discutere questioni di senso oltre che di metodo, cioè se si sente l'esigenza di dibattere apertamente sulle priorità, sulla rilevanza, l'opportunità, la legittimità delle scelte educative in un dato, specifico contesto. Tale disponibilità al confronto sulle finalità dell'educazione e sulla declinazione – plurale, probabilistica, contestuale, processuale, concettualmente fondata ed eticamente orientata – dei mezzi in relazione ai fini si manifesta e si realizza nelle società democratiche, dove può dispiegarsi e affermarsi, nello spazio pubblico, il *ruolo culturale della ricerca educativa* (De Vries, 1990). In questo modo, si lavora sull'individuazione di domande rilevanti e pertinenti prima che sulle soluzioni tecniche da proporre; si arricchiscono i significati associati a certi fatti e fenomeni attraverso quadri teorici appropriati; si impostano chiaramente i problemi all'interno di sistemi di riferimento deliberatamente (e motivatamente) scelti; si esplorano piste di intervento che rispondono – *cela va sans dire* – a criteri funzionali di efficienza ed efficacia ma anche, contemporaneamente, a canoni di equità, soste-

nibilità, compatibilità con le variabili di contesto e con le componenti assiologiche del progetto pedagogico.

A partire dalle svariate configurazioni che può assumere il rapporto mezzi-fini negli interventi educativi, gli apprendimenti che procedono dalle esperienze compiute in ambienti formali, informali e non formali si miscelano e si incontrano, così, nell'unicità e nell'integralità della persona e del suo percorso permanente di crescita (Martínez, Fernández, 2018): la sintesi sarà più o meno ricca e coerente in funzione dell'esercizio più o meno diffuso e consistente del ruolo culturale della ricerca educativa, con la sua portata critico-trasformativa, in continuo dialogo con il contesto. In questo caso, infatti, il territorio è non soltanto un destinatario degli esiti dell'attività scientifica riguardo a un determinato tema o problema. Al contrario, esso diventa un attore a tutto tondo che interloquisce, anche in modo proattivo, con la ricerca educativa. Quest'ultima, nel compimento della sua missione culturale, diviene a sua volta un *dispositivo di sviluppo* per il territorio stesso che si interroga sui propri scopi, sui propri bisogni, sulle proprie priorità (a breve, medio e lungo termine), sui propri vincoli e risorse, sulle opportunità presenti e future, e che partecipa attivamente e responsabilmente alla ricerca di risposte attendibili attraverso un confronto bidirezionale e multi-prospettico con la scienza. Si alimenta così un dibattito generativo, che porta anche a mettere in discussione assunti e a adottare consapevolmente particolari criteri di intelligibilità della realtà oggetto di interesse, per analizzare, interpretare, comprendere ed eventualmente anticipare ciò che si osserva o ciò che accade. L'educazione, in quanto "attività pubblica, collettiva e universale" sollecita tale confronto: territorio e ricerca educativa sono, pertanto, "attori necessari" dei processi di trasformazione sociale e culturale (Rivas Flores, 2020, p. 19).

Nel territorio, la *città* si afferma come luogo elettivo – materiale e simbolico – di trasformazione, grazie a quel caratteristico e incessante sviluppo reticolare di interazioni e relazioni dove il progetto urbano si intreccia con uno o più progetti di società. Ne è un esempio paradigmatico la proposta di realizzare e potenziare "città che apprendono": si tratta del programma omonimo promosso dall'Unesco in relazione con il sostegno a una cultura dell'apprendimento lungo tutta la vita¹, successivamente richiamato nell'Agenda ONU 2030 (obiettivo 11) come fattore di sviluppo sostenibile, cittadinanza attiva e coesione sociale. Gli spazi condivisi e permeabili di collaborazione collettiva e di opportunità di apprendimento permanente diventano leve per l'innovazione, il progresso socioeconomico, il benessere sociale: per Héber-Suffrin (2023) la città tutta diviene così un "terzo luogo"² in-

1 La rete delle città che apprendono (Global network of learning Cities, GNLC) è stata istituita dall'Unesco con la Dichiarazione di Pechino, nel 2013, che definisce le caratteristiche e gli obiettivi di una mobilitazione mirata di risorse politiche, economiche, culturali per rendere concreto il diritto universale all'educazione e promuovere lo sviluppo sostenibile; fornisce altresì linee di indirizzo e indicatori di progresso per la realizzazione e il monitoraggio di città che apprendono. Il documento di orientamento del GNLC è consultabile in Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes: documents d'orientation - UNESCO Digital Library.

clusivo e democratico, ampliato allegoricamente dalla circolazione di idee, aperto al riconoscimento reciproco.

Ora, rispetto ai processi di trasformazione sociale e culturale, giova osservare che la città *che cambia* non è ineluttabilmente una città *che apprende*: nel delineare forme peculiari del cambiamento positivo intenzionale e situato, le specifiche qualità distintive delle entità territoriali formalmente impegnate nella rete Unesco costituiscono un riferimento stimolante, ma anche una sottolineatura della necessità di *pensare* le trasformazioni, di interpretarle, di governarle dinamicamente e consapevolmente. Ebbene, questo altro non è che progettualità pedagogica e, come tale, espressione di un mutuo e fruttuoso scambio di prospettive di significato con la ricerca educativa. Di qui, l'interesse a definire e sostenere le caratteristiche generative di questo dialogo, a elaborare criteri di armonizzazione di intenzioni e azioni, a valorizzare esperienze in termini di saperi d'azione e non già di meri repertori, a collocare ogni (buona) prassi entro un orizzonte di senso specifico.

3. Opportunità, partecipazione e impegno pedagogico

I rimandi a tempi e spazi intesi come sedi di incontri plurali, generatori di conoscenza e di saperi, come pure i richiami alla comunità e alla sua costruzione – nella complessità delle trame sociali, economiche, politiche e culturali che amalgamano questioni contingenti e spinte ideali – offrono un primo criterio per orientarsi fra i molteplici paradigmi di ricerca educativa cui si può fare ricorso per riflettere sull'apporto pertinente di un approccio *pedagogico* alla città che cambia, vale a dire su un contributo che si colloca precipuamente nella prospettiva di sviluppo di una *città che apprende*.

Il protagonismo della città, simultaneamente luogo, motore e soggetto di apprendimento, implica, infatti, la partecipazione della stessa alle proprie trasformazioni, dal progetto ai risultati, dal monitoraggio alla valutazione. La ricerca collaborativa, costitutivamente dialogica e inclusiva, negoziale e consensuale (Gutiérrez, 2020), nel favorire l'emergere di risorse e di discorsi che chiariscono e problematizzano i rapporti degli attori e delle attrici sociali con le proprie pratiche e i propri contesti (Morrisette, 2013), all'interno di spazi inediti e liberi dove costruire transattivamente un proprio sapere (Fabbri, Bianchi, 2018), rappresenta un'occasione concreta di incontro fra la pedagogia e la città, foriera di reciproci impulsi innovativi lungo percorsi condivisi.

- 2 Il concetto di *"third place"* è stato introdotto da Oldenburg nel 1989 per descrivere un luogo di incontro informale, non strutturato, un luogo di ibridazione e del "fare insieme", diverso dal domicilio privato (primo luogo) e dal posto di lavoro (secondo luogo), che favorisce la creatività, l'impegno, la spinta innovativa democratica. Claire e Marc Héber-Suffrin (2023) lo utilizzano in modo estensivo per evidenziare le potenzialità della città che apprende, mostrando come la scuola possa (debba) sconfinare nella città e la città tutta possa diventare scuola, cioè luogo comunitario di apprendimento permanente per tutti e per ciascuno.

Diversi sono gli ambiti in cui si esplica tale incontro, come numerose sono le opportunità di dispiegare la collaborazione in una o più fasi progettuali: l'aspetto comune schiettamente qualificante è la partecipazione alla costruzione di una realtà altra (Valderrama Hernández, Espallargas, 2015) che scaturisce, nei contenuti, da un dibattito pubblico e democratico e, nei metodi, da un posizionamento non gerarchico rispetto al dato e alla sua interpretazione, che consente di compiere un processo di appropriazione culturale in cui mezzi e fini sono integrati nello stesso arco ermeneutico.

Per esempio, il tema della qualità dei servizi educativi, quali che siano i soggetti destinatari e le priorità espresse dalle amministrazioni territoriali, articola l'approccio prasseologico all'istanza scientifica laddove si adotti una concezione partecipata (Orefice, 2006), formativa e transattiva della qualità, dove dimensioni di processo e di prodotto, criteri, indicatori, descrittori, strategie di verifica e valutazione siano il frutto di una continua negoziazione di significati in ordine alla rilevanza delle variabili che la ricerca suggerisce di considerare e il contesto invita a valorizzare, in un processo di reciproca legittimazione che porta a prefigurare nuovi scenari compatibili sia con le spinte trasformative della società sia con il sapere pedagogico dinamicamente inteso nel suo (ri)prodursi in situazione. La consapevolezza di un transfert manifesto dalla qualità dei servizi educativi alla qualità della vita della comunità contribuisce all'assunzione di responsabilità condivise in una relazione dialettica di partenariato che sostiene lo sforzo innovativo e iscrive la collaborazione in un sistema di valori emancipanti per l'insieme dei soggetti che vi partecipano (Anadón, 2007).

Un settore di consolidata cooperazione riguarda poi la formazione di figure professionali al servizio del territorio in prospettiva *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* e l'affermarsi di dispositivi formativi di ricerca-intervento che vincolano il cambiamento nelle prassi a un mutamento più profondo che investe le prospettive di significato e apre all'autoformazione. In particolare, la riflessività come competenza in azione si avvale della funzione di "messa in intelligibilità" che Dewey assegna alla ricerca educativa; la multidimensionalità del fatto e del fenomeno educativo può essere esplorata, declinata, organizzata secondo nuovi criteri e ulteriori schemi di pensiero che generano conoscenza, forniscono un senso altro alle pratiche, stimolano l'osservazione e la proposta di piste originali. Il cambiamento procede, infatti, dall'attribuzione di significati all'esperienza, e si apprende quando questo nuovo sguardo che dà nuova luce (*it "sheds light"*) viene esteso alle esperienze future: "*To reflect is to look back over what has been done so as to extract the next meanings*" (Dewey 1938, p. 87). Più in generale, il ricorso ad approcci di ricerca post-qualitativi per la progettazione e la realizzazione della formazione professionale incoraggia la sperimentazione e la creazione di "ciò che non è ancora", invece della riproduzione di ciò che già esiste (St. Pierre, 2019), mettendo l'accento sui saperi da co-costruire e sulla relazione spiraliforme teoria-prassi che li origina e li alimenta. Così, lo sviluppo professionale si compone attraverso e con la ricerca, con esiti trasformativi sul contesto sociale di riferimento (Coppe, Baye, Galand, 2024).

Anche nel campo delle politiche educative, i processi di deliberazione individuali e collettivi sui rapporti mezzi-fini in relazione a un'idea di società e di sviluppo equo, solidale e sostenibile (Levin, 2013) possono trarre beneficio da un confronto non normativo con la ricerca scientifica, in termini di disponibilità di risorse intellettuali per l'inquadramento di temi e problemi entro sistemi di riferimento concettuali pertinenti in cui compiere operazioni di significazione. E, a sua volta, la ricerca educativa può produrre nuovo sapere a partire dalla definizione, implementazione e valutazione di tali politiche nel loro divenire, entrando in dialogo con la pluralità di opzioni valoriali e contestuali connesse al cambiamento sociale che le accompagna. Risultano promettenti in tal senso gli approcci ispirati alla ricerca-azione partecipativa (Keahey, 2021) che ridefiniscono e rivitalizzano in una cornice di partenariato le relazioni fra le istanze decisionali, il territorio e la comunità scientifica.

Un altro terreno fertile di intervento riguarda l'analisi dei bisogni (Bochichio, 2012) – non solo prettamente educativi – della città che persegue attivamente il proprio cambiamento e, nel farlo, ambisce ad apprendere. Interrogarsi sul proprio divenire in relazione a un futuro più giusto, libero e solidale, considerare le risorse, i vincoli e le occasioni per formulare obiettivi presumibili o atipici, per poi dare vita a un progetto rivelatore di identità e promotore di sviluppo, rimanda a pratiche riflessive e autoriflessive (Finlayson, 2015) che trovano nella ricerca educativa collaborativa un supporto metodologico adeguato. In particolare, l'approccio pedagogico risulta interessante per quanto concerne la possibilità di impostare problemi in un'ottica proattiva e non soltanto reattiva rispetto ad una data lettura di situazione, in quanto offre, appunto, letture multiple, e, conseguentemente diverse prospettive di significato. L'oggetto "bisogno" è qui trattato come materia da co-costruire anziché come un dato pre-esistente da individuare; è considerato come ponte verso una condizione migliorativa aperta e relativamente indefinita, piuttosto che come scarto fra lo stato attuale e una disposizione diversa specificamente auspicata. Il focus si sposta allora sulle condizioni di emergenza dei bisogni e sui processi che la facilitano, come, per esempio alcune peculiari pratiche riflessive (Ullmann, 2017). Si noti come l'apprendimento interviene durante la ricerca partecipata in sede di analisi dei bisogni: in particolare, attraverso la scoperta di nuove relazioni fra le variabili che via via emergono dall'indagine, o tramite la convocazione di criteri di legittimazione per la validazione intersoggettiva di ipotesi. Questo coinvolgimento creativo e competente, per il quale i problemi non sono recepiti né subiti ma proattivamente impostati, permette di sviluppare una forma vantaggiosa di *empowerment* verso il percorso evolutivo della città.

Per concludere, ripensare con sensibilità pedagogica la città nella sua trasformazione corrisponde a proporre spazi partecipati di co-costruzione di saperi e di ampliamento critico di significati, coltivando una cultura del cambiamento positivo sostenibile in un orizzonte etico condiviso: in questo modo, la ricerca educativa diviene uno strumento di emancipazione che trascende l'*ouillage mental*

fébvriano³, per configurare scenari mutevoli e moventi, promotori di crescita responsabile e coesione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Anadón M. (Ed.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bochicchio F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Bordes V. (2012). L'éducation non formelle. Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 28.
- Coppe T., Baye A., Galand B. (2024). *Transformer les pratiques en éducation: Quelles recherches pour quels apports?*. Louvain-la-Neuve: Presse Universitaire de Louvain.
- Derouet, J.-L. (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible? *Revue Française de Pédagogie*, 130, 5-14.
- De Vries G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, USA: Collier Books
- Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Févre L. (1942). *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle. La religion de Rabelais*, Paris : Albin Michel, ed. 1968.
- Finlayson, A. (2015). Reflective Practice: has it really changed over time, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16 (6), 717-730.
- Gutiérrez E. J. D. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128.
- Héber-Suffrin C., Héber-Suffrin M. (2023). *Clefs pour une ville apprenante, des racines et des liens pour une réciprocité en actes*. Lyon: Chronique sociale.
- Keahey, J. (2021). Sustainable development and participatory action research: a systematic review. *Systemic Practice and Action Research*, 34(3), 291-306.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Martínez J. B., Fernández E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.

3 Il concetto di *outilage mental* è stato elaborato dallo storico Lucien Févre (fondatore, insieme a Marc Bloch, nel 1929, delle "Annales"), in relazione con la storia delle mentalità e comprende concetti, parole, simboli come pure modalità e stili di riflessione, di argomentazione: "À chaque civilisation son outilage mental ; bien plus, à chaque époque d'une même civilisation, à chaque progrès, soit des techniques, soit des sciences, qui la caractérise - un outilage renouvelé, un peu plus développé pour certains emplois, un peu moins pour d'autres. Un outilage mental que cette civilisation, que cette époque n'est point assurée de pouvoir transmettre, intégralement, aux civilisations, aux époques qui vont lui succéder ; [...] Il [l'outilage mental] vaut pour la civilisation qui l'a su forger ; il vaut pour l'époque qui l'utilise ; il ne vaut pas pour l'éternité, ni pour l'humanité". (Févre, 1942, pp. 141-142).

- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12.
- Morrisette J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 252, 35-49.
- Oldenburg R. (1989). *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Saint Paul, Minnesota: Paragon House.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Rivas Flores J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Ross K.-N., Jürgens Genevois I. (2006). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO - IPE.
- St. Pierre E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative inquiry*, 25(1), 3-16.
- Ullmann T. D. (2017). Reflective writing analytics: Empirically determined keywords of written reflection. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 163-167).
- Valderrama Hernández R., Espallargas C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación en la escuela*, 86, 49-59.
- UNESCO (2015) *Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes. Documents d'orientation*. Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

X.

Scuole, servizi, famiglie. La difficile intesa

Andrea Bobbio

*Professore Associato di Pedagogia generale e sociale
Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
a.bobbio@univda.it*

1. Capirsi non è facile

L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi.

Questa coraggiosa presa d'atto, contenuta nelle attuali *Indicazioni nazionali*, rispecchia un sentimento di perdurante disorientamento a fronte delle impetuose trasformazioni che hanno interessato la famiglia e la società negli ultimi cinquant'anni, periodo, appunto, che segna la distanza tra i primi *Orientamenti*, quelli del '69, e gli ultimi documenti programmatici che hanno interessato il sistema integrato 0-6: *Le linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Bove, 2020; Bobbio, Savio 2019; Bobbio, Bondioli, Savio 2024). All'intensa stagione storica dei Decreti delegati ha fatto poi seguito quella che Luciano Corradini (1975) chiamò della 'difficile convivenza', laddove il *difficile* non coincideva però con l'*impossibile*: tale periodo ha registrato concordanze e dissonanze e ha, in alcuni casi, esposto la scuola al rischio di diventare un condominio rissoso in cui le prospettive individuali hanno preso il sopravvento.

Oggi la situazione appare, per molti versi, ancora più critica di un tempo, come possiamo desumere da quanto scritto da Marinella Attinà in una sua ricerca:

Da un lato genitori che si sentono "giudicati" nel loro operato educativo, dall'altra insegnanti che si sentono minacciati dalla sola presenza dei genitori rispetto agli assunti di base della propria professionalità. Ma proprio quella sorta di subalternità percepita dal genitore verso le figure scolastiche viene oggi compensata dallo sviluppo di atteggiamenti rivendicativi, frutto di un lento processo di screditamento dell'istituzione scuola nel suo complesso: [...] si pensi ad un incessante innalzamento delle istanze-pretese di una famiglia che pensa ed agisce nell'ottica di un modello consumistico di partecipazione alla vita scolastica. Lungi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'agognata comunità scolastica, i genitori finiscono, consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio,

sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere (Attinà, 2018, p. 169).

Una tale analisi, contenuta in un accurato saggio del 2018, disincantata, critica, densamente problematica, probabilmente bene si attaglia al segmento della scuola dell'obbligo mentre, per l'ambito prescolastico, tale quadro può risultare eccessivamente esacerbato e pessimistico: se facciamo nostra questa diagnosi, infatti, corriamo il rischio di istituire una profezia che si auto-avvera mettendo in ombra gli elementi sì latenti che contrassegnano la relazione tra educatori/insegnanti e genitori ma che rappresentano altresì anche fattori di inespresa potenzialità. Non di rado, infatti, da parte dei genitori, nelle relazioni tra istituzioni e famiglie, più che un aperto scontro con gli operatori, ravvisiamo, tradizionalmente, una certa passività, atteggiamento che, spesso, si coagula nella semplice richiesta di informazioni circa la mera *fisiologia della cura* – “il bambino ha mangiato, ha dormito o, al più non ha pianto” – senza ulteriori proiezioni rispetto ad altre questioni che gli educatori professionalizzati reputano pedagogicamente più qualificanti e significative (l'apprendimento, la socializzazione, lo sviluppo della funzione simbolica o del linguaggio). Un tale livello transattivo, pur apparentemente poco elaborato, contiene comunque un orizzonte d'interlocuzione che, se adeguatamente svolto, consente di avviare un dialogo capace di promuovere una relazione capacitante tra adulti che, come tali, sono a titolo diverso educatori. Anche questa richiesta di contatto fondata su una fisiologia di cura posta a un livello quasi basico, ubicato cioè nella parte più bassa della piramide di Maslow, infatti, se accolta, compresa, mediata e debitamente rielaborata, presenta una sua possibilità di riconfigurazione pedagogica verso assetti di maggiore congruenza con la funzione educativa che, indiscutibilmente, svolgono tanto il nido quanto la scuola dell'infanzia e che le statistiche ci dicono che i genitori stiano progressivamente sempre più scoprendo e valorizzando nella sua natura istituzionale, come mostra il grafico sottostante.

Motivo principale iscrizione al nido								
Classe di età	Per la funzione educativa		Per la socializzazione con altri bambini		Per sostegno all'attività di cura		Totale	
	2008	2019-2020	2008	2019-2020	2008	2019-2020	2008	2019-2020
Minori di 2 anni	34,0	42,8	25,2	15,5	40,7	41,7	100,0	100,0
2 anni compiuti (minori di 3 anni)	42,6	53,5	29,4	21,5	28,0	25,0	100,0	100,0
Totale minori di 3 anni	39,1	49,5	27,7	19,3	33,2	31,2	100,0	100,0

(https://www.istat.it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf)

Il rilancio in sede educativa delle questioni, anche semplici, proposte dai genitori nella quotidianità della vita dei servizi e delle scuole dell'infanzia presuppone

una competenza transattiva e di riformulazione matura da parte dei sistemi 0-6 nell'ambito di un rapporto di affinamento delle immagini d'infanzia che si co-strauiscono attraverso scambi continui e negoziati tra le *folk pedagogy* dei genitori e le rappresentazioni più formalizzate proposte e sviluppate dai vari operatori, pedagogici e no. Scrive al proposito Egle Becchi:

ognuna delle agenzie cui è delegata l'infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l'infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente, in conoscenza più attendibile e organizzata. [...] Ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende — non sempre con successo — a essere un sapere rigoroso (Becchi, 1986, p. 78).

Gli *Orientamenti 0-3* valorizzano proprio la dinamica qui delineata collocandola al cuore del rapporto pedagogico che intercorre tra scuola e famiglia e individuando nel principio dialogico la struttura etica e deontologica che dovrebbe essere alla base dell'educazione del bambino nei contesti educativi prescolastici favorendo in quest'ultimi la partecipazione ed il protagonismo dei genitori in luogo della svalutazione e della delega. Tali due atteggiamenti, tradizionalmente riferiti alle transazioni che contraddistinguono i rapporti tra i diversi attori nell'ambito dei sistemi assistenziali dal carattere spontaneistico e non intenzionale – gli asili – costituiscono aspetti da superare nell'ambito di una relazione più paritetica e capacitante per tutti.

Allo stato attuale possiamo osservare che le problematiche di comunicazione nel rapporto tra scuola/servizi e famiglie, pur oggi intensificatesi anche a causa della crisi pandemica, che da un lato ha stressato le competenze genitoriali, le ha esasperate in un quadro di reclusione forzata mentre dall'altro ha circoscritto talune grandiosità irrealistiche dei genitori – “a casa si educa meglio” (sancendo così un punto di non ritorno rispetto all'irrinunciabilità, anche educativa, dei servizi per l'infanzia) – non sono nuove e trovano le loro radici già nella *stimmug* di fine millennio che denunciava una condizione dell'infanzia sempre più frastagliata e contraddittoria. Essa, all'analisi pedagogica, appariva divaricata tra le famiglie dei *Piccoli Buddha* e quelle dei *Pollicino*, entrambe con problematiche educative irrisolte e bisognose di ecosistemi formativi in grado di riequilibrare relazioni sbilanciate, problematiche, contraddittorie, fatte di iper o di ipo stimolazione.

2. Nuovi panorami

A ormai più di trent'anni di distanza dagli *Orientamenti '91* (e dalla *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia* del 1989) i nuovi documenti sanciscono, da un lato, una presa d'atto delle difficoltà emerse in questi anni in termini di relazioni tra scuola e famiglia ma dall'altra ribadiscono anche il valore del concetto di cura in educazione, aspetto che significa presa in carico globale del bambino lungo tutti i suoi

assi di crescita, i suoi livelli di bisogno, di attesa, di significato all'interno di un percorso evolutivo in cui gli educatori, naturali e no, costituiscono significativi riferimenti. Scrivono al proposito Sannipoli e Taramelli:

La genitorialità oggi registra diversi bisogni e fragilità che chiedono forme nuove di accoglienza e accompagnamento. Le dimensioni emotive che prendono il sopravvento su quelle razionali, i dilemmi rispetto alle pratiche educative e di cura, le dinamiche che si attivano in merito al figlio unico e alle aspettative-desiderio riservate, l'assenza di una rete familiare stabile e allargata fotografano in maniera sintetica queste criticità (Sannipoli, Taramelli, 2023, p. 12).

A fronte, poi, di questa espansione dei significati della cura nell'ambito educativo (Mortari, 2006; Boffo, 2001), da svilupparsi anche nell'ambito di una riformulazione attenta dei racconti e dei vissuti dei genitori all'interno dei colloqui che si svolgono con le famiglie, fin da prima del momento dell'accoglienza dei bambini nei servizi, è necessario tenere conto del fatto che la funzione parentale, oggi, risente di spinte che sono la risultante di torsioni diverse, talvolta contraddittorie, della nostra società e che si riverberano in fenomeni dotati di una loro evidenza statistica, oltre che qualitativa:

- l'età procreativa si è spostata progressivamente oltre la terza decade per le donne ed il numero dei bambini, nel nostro Paese, è in costante riduzione, con il conseguente accrescimento del valore simbolico di ogni figlio e il parallelo aumento delle preoccupazioni per la sua crescita;
- la proliferazione dei saperi sull'accudimento e sull'educazione del bambino ha soppiantato i modi tradizionali di trasmettere la cultura della *care* dell'infanzia, con la conseguente tecnicizzazione della funzione genitoriale e la sua subordinazione ai paradigmi medico-pediatrici e psico-pedagogici resi fruibili ai genitori attraverso una letteratura di consiglio progressivamente sempre più specializzata (si pensi ai manuali per genitori scritti da Autori quali Benjamin Spock, Marcello Bernardi, Grazia Honegger Fresco) (Bobbio 2023);
- l'exasperazione della competitività sociale si è ormai estesa anche all'infanzia, con il conseguente iper-investimento delle famiglie negli aspetti connessi all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo. Ciò ha comportato un senso di costante inadeguatezza dei genitori, sempre più impegnati in ruoli di supporto, stimolo e mediazione rispetto a contenuti culturali, abilità e competenze richiesti in modo sempre più stringente, sistematico e precoce. Con ciò alimentando quel circuito richiesta-*performance* sempre più ansiogeno e competitivo, tanto per gli adulti quanto per i bambini.

Un tale quadro sociologico pone in evidenza come il soffermarsi da parte delle famiglie sui bisogni di base del bambino, forse, sia anche un rimanere sulla soglia, attendere l'autorizzazione per varcarla ed essere introdotti, in modo consapevole

e professionalizzato, verso un modo più completo di vedere il proprio figlio e così fare crescere la propria relazione con lui. Tale passaggio – fondato sul dialogo educativo e la documentazione – come rilevano gli *Orientamenti 0-3*:

contribuisce all'instaurarsi e all'evolvere di una proficua relazione tra servizio educativo e famiglia. Condividere con i genitori, attraverso la comunicazione e la documentazione, la conoscenza di ciò che i bambini sono in grado di fare grazie al contesto e alle interazioni con altri bambini, senza accelerazioni e forzature, senza giudizi e con rispetto per le scelte familiari, favorisce il rapporto di fiducia e la collaborazione. [...] Questo dialogo contribuisce a mantenere aggiornato il sapere degli educatori e a contestualizzare il loro agire nella contemporaneità in cui vivono i bambini (p. 27).

Questo passo, così difficile da realizzare nella pratica, si pone a fondamento delle prassi pedagogicamente ormai accreditate quali l'individualizzazione/personalizzazione dei processi di cura, educazione e di apprendimento; la costruzione di un curriculum olistico multidimensionale; la valorizzazione dei saperi informali dei bambini e dei loro codici comunicativi (Bondioli, Savio, 2018). Restituisce inoltre ai genitori un volto diverso di bambino (Luciano, 2023) colto all'interno di un contesto contrassegnato da caratteristiche differenti rispetto alla famiglia nucleare: talvolta bonificato da coinvolgimenti affettivi troppo intensi; dalla solitudine che spesso si cela tra le mura domestiche o nella quotidianità di situazioni talvolta troppo monotone o altre volte eccessivamente discontinue e frammentate. Tale attività di restituzione dialogica, che si svolge tanto attraverso la relazione informale con le famiglie quanto attraverso modalità più strutturate, tuttavia, per innescare effettivi percorsi di trasformazione delle posture genitoriali necessita di quelle caratteristiche di non giudizio, di leggerezza, di *epochè* che permettono all'educatore/insegnante di liberarsi della *hubrys* della supponenza e dal cieco determinismo che connotano le relazioni già inficiate dal pregiudizio e dal *déjà-vu*. Perché, naturalmente, “alla supposta nefandezza della famiglia non c'è rimedio”, e ciò si traduce in un'autoassoluzione incondizionata di tutti gli altri educatori che il bambino incontra nel suo percorso di vita e nel rinforzo del suo “copione perdente” e di “vittima designata” (Corsi, 2016).

Talvolta per realizzare un'effettiva accoglienza di ciascun bambino nelle sezioni di nido e scuola dell'infanzia, per soggettivizzare la relazione con lui e la sua famiglia, occorre operare, nel sistema docente, uno sforzo di decentramento, come ad esempio riferiva un'educatrice:

Le maestre vedevano questo ragazzino come abbandonato a sé stesso: in realtà era una modalità familiare anche condivisibile se si pensa a come succedeva una volta; era uno stile educativo forse poco protettivo ma bisogna ricordarsi la storia della famiglia di quel bambino: questo era un ragazzino che aveva vissuto in Romania affidato a non si sa bene chi, forse i nonni, per cui abituato anche un po' a cavarsela da solo. Il mio lavoro è stato quello di far comprendere a questa famiglia che, comunque, in questa società, oggi, funziona in un certo modo.

Parliamo quindi della necessità, da parte di servizi e famiglie, di costruire *setting* nei quali sviluppare interazioni valorizzanti le rispettive competenze, dotati di una loro sistematicità e di una riconoscibile intenzionalità comunicativa. Spazi/tempi dedicati ai genitori, modi chiari di coinvolgerli all'interno delle attività educative; trasparenza nelle forme di veicolazione dei messaggi, soprattutto a distanza o tramite social (pensiamo a quanti incidenti comunicativi si generano nei gruppi *WhatsApp*); capacità di sostenere interazioni interculturali.

Attraverso il gioco dei rispettivi ascolti e narrazioni i documenti più recenti dello 0-6 spingono poi gli educatori a allargare gli orizzonti della progettualità, tanto nell'ambito della didattica quanto in quello del sapere e dell'identità professionale stessa. I genitori, attraverso le loro narrazioni, possono aiutare a cogliere sfaccettature non visibili della storia del bambino, dinamiche relazionali ed esperienze di vita che ne segnano la personalità, e quindi aiutano a meglio comprendere ed a cogliere le biografie dei bambini nel proprio percorso educativo. Al tempo stesso, la raccolta delle rappresentazioni genitoriali diventa un modo per leggere attraverso questi destinatari indiretti gli effetti del proprio agire educativo, le immagini che di sé veicolano le educatrici ed il servizio stesso. La capacità di generare narrazioni condivise, di ascoltare, di accostarsi rispettosamente alle soglie dell'altro ha come obiettivo quell'orizzonte, prettamente educativo, che si scontorna tra i riti dell'iniziazione sociale, della civilizzazione degli istinti e quello degli apprendimenti simbolici, localizzandosi in un'ampia area in cui la collaborazione e la continuità con le famiglie sono elementi decisivi per sviluppare identificazioni felici e sintesi armoniose di personalità aperte e curiose.

Quali sono allora queste aree di confine che raccordano le competenze degli educatori naturali con quelle di quelli professionalizzati presentando ampie zone di ridondanza, sovrapposizione, slabbramenti che vanno ricondotti, attraverso il dialogo, alla condivisione e alla consapevolezza, pena l'insorgere di ambiguità, sensi colpa, vissuti di incompetenza e/o onnipotenza?

Possiamo, in prima battuta, utilizzare la teoria dell'*Analisi Transazionale* che attribuisce ai "permessi" un valore essenziale per la crescita armoniosa della persona per decodificare le principali aree di interazione tra le competenze genitoriali e i compiti e le funzioni assolute dagli educatori professionalizzati nei diversi contesti educativi. Taluni permessi (*i riconoscimenti positivi incondizionati*) sono pressoché esclusivi della funzione genitoriale e, come tali, sono insurrogabili, altri, invece, che contrassegnano età della vita in cui il bambino è meno dipendente dai propri *care taker* naturali, sono terreno di una potenziale collaborazione tra nido, scuola dell'infanzia e famiglia. Tali messaggi, inviati dalla parte più profonda del *care giver*, soprattutto messaggi non verbali, infondono nel soggetto che sta crescendo propensioni a sperimentare, intuire, provare, non spaventarsi degli eventuali errori, credere in sé stessi. Opposti a questi messaggi sono invece le *ingiunzioni*, che possono essere trasmesse anche dalle istituzioni, che ostacolano la crescita e ne rendono tortuosa l'evoluzione (Montuschi 2005).

3. Conclusioni

La difficile intesa tra scuola, servizi e famiglie, quando ricondotta alle logiche di una matura pedagogia dell'infanzia, può attestarsi su un circolo virtuoso di rispecchiamenti reciproci e capacitanti in grado di generare immagini positive, di bambini “attivi e autonomi”, di genitori adeguati e di educatori competenti. Tale “circolo ermeneutico”, articolato sulla dinamica maggiorante teoria-prassi e sulla dialettica tra teorie entoparentali, *folk pedagogy* e rappresentazioni scientifiche, produce continue ibridazioni che, se adeguatamente composte e raccordate, possono fare crescere le condizioni di esercizio di quei diritti di cui i bambini sono indefettibili portatori e di cui è stato testimone il nostro umanesimo pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16,167-177.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (Ed.), *Il bambino, la scienza, la società* (pp. 73-81). Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A. (2023). *Medici educatori da Montessori ai nostri giorni*. Brescia: Scholè.
- Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.
- Bobbio A., Bondioli A., Savio D. (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6. Norma, curriculum e pensiero pedagogico*. Milano: Mondadori.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Corradini L. (1975). *La difficile convivenza: dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: Franco Angeli.
- Luciano E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Montuschi F. (2005). Affettività ed esperienza educativa. Un approccio analitico transazionale. In T. Grange Sergi (Ed.), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche* (pp. 73-84). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Sannipoli M., Taramelli M. (2023). Accogliere le famiglie: imparare “l'agio nel disagio”. *Bambini*, 10, 12-13.

XI.

Tecnologie digitali prima e dopo il COVID-19: rischi di *digital divide*, *long Covid educativo* e povertà educativa nella scuola primaria

Marco Lazzari

*Professore Ordinario di Didattica e pedagogia speciale
Università degli Studi di Bergamo / marco.lazzari@unibg.it*

1. Introduzione

Per stimolare la riflessione nel panel dedicato a minori, servizi socioeducativi, reti di inclusione e prossimità a partire da un punto di vista legato alle tecnologie digitali “nella città che cambia”, ho pensato di proporre tre spunti di riflessione, in maniera rapsodica.

Un primo spunto è venuto da uno sguardo ad alcune indagini a proposito delle dotazioni digitali delle famiglie di bambini in età scolare, messe nella prospettiva di un eventuale nuovo periodo di distanziamento sociale.

La seconda riflessione è nata da un progetto destinato al contrasto alla povertà educativa e al divario digitale, che ha sollevato perplessità riguardo ai dati delle rilevazioni delle indagini di cui sopra.

Un terzo ordine di considerazioni è legato a un approccio teorico al concetto di rischio, utile a mio avviso per interpretare i pericoli a cui potrebbero essere esposti minori in situazioni pericolosamente prossime alla povertà educativa, e a conciliare le evidenze dei due passaggi precedenti.

2. Bambini e ragazzi nella Rete

Il primo spunto di riflessione ci viene dalla lettura critica di numerose serie di dati che abbiamo raccolto negli anni e dalla cui comparazione è emersa un'evidenza che ci ha colpiti.

Si tratta di ricerche incentrate sull'uso che ragazzi e bambini¹ fanno degli strumenti informatici e telematici. In particolare, qui ci concentriamo su dati acquisiti tramite questionari somministrati a bambini della quinta classe della scuola primaria. Tra il 2018 e il 2023, grazie al lavoro svolto dai tirocinanti del corso di lau-

1 Per favorire la scorrevolezza della lettura del testo, si fa uso del maschile non marcato per riferirsi tanto a figli quanto a figlie, a bambine quanto a bambini, a studenti quanto a studentesse e così via, senza alcun pregiudizio di genere o nei confronti di sensibilità non binarie.

rea in Scienze della formazione primaria, abbiamo raccolto più di 13000 questionari (Cfr. Lazzari, Greco, 2024). Nell'esaminare quelli del 2023, ci sono balzate all'occhio evidenze in contrasto con le nostre aspettative ingenuie. La nostra convinzione, infatti, era che una positiva ricaduta della crisi causata dalla diffusione del virus COVID-19, con il conseguente periodo di confinamento e la reazione della didattica a distanza, fosse la maggiore diffusione dei dispositivi digitali tra i bambini e le famiglie. Invece, estrapolando dal questionario tre domande che sono centrali in questo senso, relative alla disponibilità per i bambini interrogati di un cellulare proprio, di un tablet proprio e di un PC fisso o portatile in famiglia, dai dati pre e post pandemia (rilevazioni 2019 e 2023), ci appare una situazione diversa. Infatti, i bambini che hanno un cellulare sono più o meno gli stessi in percentuale, intorno al 50%, quelli che hanno un tablet sono passati dal 60 al 53% circa (ma sulla variazione di questo dato può influire quanto i bambini considerano "proprio" un tablet condiviso con i fratelli) e infine quelli che in casa hanno almeno un PC fisso o portatile scendono dal 91,9 al 90,2%.

Quel 9-10% di famiglie senza computer in casa, che prima della pandemia ci faceva dire che il livello di digitalizzazione domestica era piuttosto alto (Lazzari, Ponzoni, 2019: 119 e 229), ora ci allarma e ci sembra tanto, troppo: che cosa potrebbe succedere se una nuova pandemia ci obbligasse di nuovo al distanziamento sociale, al confinamento domestico e alla didattica a distanza?

Corre l'obbligo di rilevare che, incrociando i dati delle tre domande, possiamo vedere che soltanto il 2,3% dei bambini interpellati vive in abitazioni dove non è disponibile un elaboratore fisso o portatile e non ha né un telefono proprio, né un tablet. Mi pare tuttavia che non ci si possa troppo crogiolare sulla base di questa constatazione: se è vero che i servizi di rete sono accessibili anche con il telefono o il tablet, è altrettanto vero che non sono propriamente adeguati alla didattica a distanza, le cui attività sono molto meno usabili con i dispositivi mobili con schermi piccoli e senza tastiera (Jaggars et al., 2021, p. 16; Tienken, 2020, p. 151). Possiamo senz'altro concedere che il telefono può bastare agli alunni che devono consultare una consegna o leggere un testo, così come per comunicare con i compagni o gli insegnanti, o per interagire in ambienti come Kahoot, ma vengono messi in crisi quando si tratta di comunicare e condividere materiali in ambienti più complessi, per esempio se si devono sviluppare progetti cooperativi con produzione di documenti multimediali.

I nostri dati, dunque, ci dicono di famiglie sottodotate dal punto di vista digitale. A questo dato di fatto possiamo aggiungere che da interviste che abbiamo condotto negli ultimi due anni (376 rispondenti, 306 donne, 70 uomini, età media 42 anni) emerge che il 7% dei genitori di alunni della scuola primaria ritiene che non ci siano vantaggi o benefici apprenditivi derivanti dall'uso di tecnologie didattiche digitali nella scuola. Ciò è decisamente in contrasto rispetto alla sensazione dei più, secondo cui i dispositivi digitali e le piattaforme di condivisive sincrone e asincrone hanno aiutato la scuola a non affondare nel difficile periodo del distanziamento sociale grazie all'opportunità offerta dalla didattica a distanza.

Tornando ai nostri questionari, dicevo all'inizio che i dati ci hanno sorpresi,

ma approfondendo il tema abbiamo verificato che sono decisamente in linea con le rilevazioni di altre ricerche (Cfr. Lucisano, 2020; Marangi et al., 2023) e soprattutto con una grande quantità di informazioni raccolte dall'Istituto Centrale di Statistica (2023), che sono concordi nel dipingere una situazione di arretratezza digitale come quella che si può presagire facendo affidamento sulle nostre indagini.

Questa serie di evidenze porta a supporre che una porzione significativa di case delle nostre città non abbiano dotazioni digitali adeguate a fare fronte all'eventualità di un nuovo periodo di confinamento e di insegnamento a distanza. Che impatto avrebbe una situazione di queste proporzioni? Che cosa può fare il mondo dell'educazione? Che cosa possono fare i decisori, i politici, i dirigenti, per evitare che una nuova ondata pandemica ci trovi impreparati e generi situazioni di *digital divide* e conseguenti povertà educative?

3. Bambini e ragazzi DigEducati

Un secondo spunto di riflessione sembrerebbe andare nel verso opposto rispetto alle considerazioni appena tratteggiate.

Faccio qui riferimento a un progetto finanziato da Impresa Sociale con i Bambini e da Fondazione Cariplo (ciascuna con 1.250.000 €), al quale l'Università di Bergamo ha partecipato con un ruolo di monitoraggio delle attività: si tratta del progetto DigEducati, coordinato dalla Fondazione Comunità Bergamasca, nato con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa, con un focus specifico rispetto al divario digitale tra i bambini e i ragazzi della fascia 6-13 anni.

Si tratta di un'iniziativa che ha toccato tutta la provincia di Bergamo e, grazie alla collaborazione di numerose cooperative sociali, di associazioni e oratori, e soprattutto della Rete Bibliotecaria Bergamasca, ha permesso di svolgere attività di formazione per bambini, educatori, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie, avendo attivato per questo scopo una piattaforma digitale e una rete di 42 Punti di comunità nel territorio provinciale, dove operano gli educatori digitali del progetto.

Per raggiungere gli obiettivi del progetto, è stata lanciata una proposta, diretta alle famiglie di ragazzi in condizioni di povertà economica, educativa e relazionale, con lo scopo di distribuire in comodato d'uso un computer con collegamento alla Rete, in modo da stimolare lo sviluppo di competenze digitali non soltanto tra i bambini e i ragazzi, ma anche tra gli stessi componenti adulti delle famiglie, tramite un percorso di formazione ad hoc. Si tratta dunque di una proposta volta a combattere e contenere le nuove forme di povertà educativa che possono nascere dal digital divide.

Un'evidenza però ci ha colpiti quando, proprio mentre elaboravamo i dati presentati nella prima sezione di questo intervento, abbiamo saputo che, dopo la prima campagna di promozione dell'iniziativa, una porzione significativa dei dispositivi messi a disposizione delle famiglie non era stata richiesta.

In prima battuta, la domanda che ci siamo posti è stata se per caso non fossero “sbagliati” i nostri dati. Però, al di là di qualche ritocco alle strategie di comunicazione, dopo lunghe riflessioni e discussioni la questione ci pare invece da porsi nei termini di mancata percezione dei bisogni e delle urgenze. Pare che le famiglie abbiano poca sensibilità rispetto alle opportunità offerte dal digitale per i bambini e i ragazzi, e che manchino della percezione che potrebbe essere opportuno premunirsi, nella prospettiva di più o meno probabili nuovi periodi di distanziamento sociale.

Questo atteggiamento ci è stato confermato già alle prime battute di una campagna di indagine che abbiamo avviato per intervistare dirigenti scolastici sui temi della competenza digitale delle famiglie dei loro alunni. Una dirigente per esempio ci ha detto che i genitori “non percepiscono il bisogno”, e che il fatto che tanti ragazzi usassero il telefono per la didattica a distanza “andava bene così”. E, d'altra parte, ciò è in consonanza con quel 7% di genitori di cui si diceva pocanzi, che non ritengono che il digitale nella scuola primaria offra benefici di alcuna natura.

4. Bambini e ragazzi dai pericoli ai rischi

I dati, apparentemente discordanti, presentati nelle due sezioni precedenti ci dipingono un quadro non esattamente confortante: esiste una porzione non trascurabile di famiglie con bambini in età scolare che non dispone di strumenti adeguati a una efficiente conduzione della didattica a distanza e buona parte di esse non si pone il problema di dotarsene.

L'ultima riflessione di questo intervento vuole ricondurre le osservazioni precedenti entro una cornice teorica determinata da un modello del rischio, che ci porta a riflettere sulla opportunità che un'eventuale nuova condizione di distanziamento sociale con conseguente ricorso alla didattica a distanza debba essere preparata per tempo, affinché non si creino forme di *long Covid educativo* e, in definitiva, di povertà educativa.

Il modello di rischio a cui faccio riferimento tratta il rischio in maniera diversa da come lo si considera nel parlare comune e distingue il concetto di rischio da quello di pericolo (Lazzari, 2017, p. 116). Parliamo dunque di rischio intendendo le potenzialità negative di un'azione. Si tratta di un modo di vedere il rischio che è comune per esempio in relazione al rischio sismico. Un modello di rischio sismico fa dipendere il rischio per un edificio da tre fattori: 1 la frequenza di un evento pericoloso, 2 la vulnerabilità della struttura o, viceversa, la sua capacità di sopportare un evento, e 3 la gravità delle conseguenze.

Brevemente, vediamo che cosa significa ciascuno dei tre fattori. Frequenza di un evento: noi conosciamo la frequenza con la quale si ripetono i terremoti, sappiamo se in una certa zona non c'è mai stato un terremoto, ce ne sono stati pochi, ce ne sono stati molti (Cfr. Guidoboni et al., 2018); siamo in grado di definire a seconda delle zone una categoria di rischio sismico: in Italia c'è una mappa della pericolosità sismica del territorio nazionale (Cfr. Stucchi et al., 2004), per cui sap-

priamo che per esempio la zona nella quale vivo non è soggetta frequentemente a sismi, ma se penso al Friuli, all'Irpinia, a Messina o Avezzano, è un altro discorso. Vulnerabilità: non è difficile trovare in Rete certe fotografie inquietanti di due case l'una accanto all'altra, una che si è quasi accartocciata in seguito a una scossa tellurica e l'altra che è soltanto lievemente danneggiata; questo perché diversi edifici possono avere diversa capacità di resistere alle scosse e possono di conseguenza subire danni diversi. Gravità delle conseguenze: se in una zona desertica dovesse anche arrivare il *Big One*, il danno potrebbe essere poco o nulla; ma se la stessa scossa arrivasse a San Francisco, le conseguenze potrebbero essere davvero gravi.

Proviamo ora a trasportare il modello nel campo della diffusione delle tecnologie digitali tra le famiglie italiane, mettendo in relazione i loro atteggiamenti e la sottostima dei pericoli con il rischio che si generino fenomeni di digital divide e conseguente impoverimento educativo. Frequenza di un evento: non si crede al fatto che una circostanza come quella del confinamento del 2020 possa ripresentarsi ("figurati se ricapita"); in realtà le statistiche dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, la consapevolezza che l'efficienza dei trasporti facilita la diffusione dei virus, la presenza di due guerre a poche migliaia di chilometri da casa nostra, l'incertezza della situazione politica in Paesi fornitori di gas e derivati del petrolio dovrebbero metterci in allarme rispetto al pericolo che qualche fenomeno, non necessariamente in ambito sanitario, possa portarci a una nuova crisi. Vulnerabilità: si reputa sufficiente, per un eventuale ritorno alla didattica a distanza, avere a disposizione uno smartphone, laddove invece abbiamo già chiarito come lo strumento può rivelarsi insufficiente quando si deve lavorare con continuità in una situazione di didattica a distanza e la mancanza di dispositivi più efficaci può condurre a una situazione di digital divide di terzo livello (Cfr. Francis, Weller, 2022; Ramsetty, 2020). Gravità delle conseguenze: si pensa che bene o male nel 2020 si è riusciti ad arrivare in fondo all'anno scolastico e anche in base a quella esperienza ce la si farà anche in futuro; ma se è certamente vero che da allora, anche grazie ai fondi del PNRR, le infrastrutture del Paese si sono irrobustite, le dotazioni delle scuole sono aumentate e le competenze dei docenti si sono affinate, anche le famiglie dovranno fare la loro parte e arrivare alla fine dell'anno scolastico non garantisce dai danni di lungo termine che potrebbero venire da un nuovo periodo di confinamento affrontato con superficialità.

Dunque, tre diverse fonti di sottostima dei pericoli possono generare rischi intollerabili. Che fare?

Non intendo certo dire che si devono spingere obbligatoriamente le famiglie a dotarsi di dispositivi digitali in vista di qualcosa che non credono che accadrà.

Però campagne di comunicazione, di sensibilizzazione, e anche di formazione come quelle proposte da DigEducati, possono servire a modificare gli atteggiamenti anche dei più restii o distratti. Azioni corali di questo genere potranno portarci non solo a fronteggiare il digital divide di primo livello, che svantaggia *chi-non-ha* rispetto a *chi-ha*, ma anche quelle tra *chi-sa* e *chi-non-sa* usare i dispositivi, e tra chi sa farli fruttare e chi no (Wei et al., 2011, p. 171).

Dall'altra parte, nel caso di una nuova situazione di confinamento i decisori

politici e i dirigenti scolastici devono essere pronti, in una prospettiva di *disaster management*, a muoversi con tempestività, e sulla base di linee guida predefinite, per individuare e supportare i nuclei familiari sprovvisti delle dotazioni digitali necessarie per i momenti di crisi. In questo senso anche coltivare da parte delle scuole buoni rapporti con i soggetti e le reti del territorio (amministrazioni locali, associazioni, parrocchie, ...) può servire per essere pronti nel momento del bisogno ad avviare azioni sinergiche di individuazione delle situazioni di fragilità.

Riferimenti bibliografici

- Francis D. V., Weller C. E. (2022). Economic inequality, the digital divide, and remote learning during COVID-19. *The Review of Black Political Economy*, 49(1), 41-60.
- Guidoboni E., Ferrari G., Mariotti D., Comastri A., Tarabusi G., Sgattoni G., Valensise G. (2018). *CFTI5Med, Catalogo dei Forti Terremoti in Italia (461 a.C.-1997) e nell'area Mediterranea (760 a.C.-1500)*. Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV), <http://storing.ingv.it/cfti/cfti5/>
- Istituto Nazionale di Statistica (2023). *Dati e microdati*. In *Istat.It Cultura, comunicazione e viaggi*, <https://www.istat.it/it/cultura-comunicazione-viaggi?dati>.
- Jaggars, S. S., Motz, B. A., Rivera, M. D., Heckler, A., Quick, J. D., Hance, E. A., Karwisch, C. (2021). *The digital divide among college students. Lessons learned from the COVID-19 emergency transition*. Minneapolis: Midwestern Higher Education Compact.
- Lazzari M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Lazzari M., Ponzoni A. (2019). *Palcoscenici dell'essere*. Bergamo: Sestante.
- Lazzari M., Greco A. (2024). *Tra reale e virtuale. Bambini e adolescenti (e genitori) tra rischi e opportunità*. Bergamo: Sestante.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella, P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *Q-Times*, 15(1), 181-199.
- Ramsetty A., Adams C. (2020). Impact of the digital divide in the age of COVID-19. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1147-1148.
- Stucchi M., Meletti C., Montaldo V., Akinci A., Faccioli E., Gasperini P., Malagnini L., Valensise G. (2004). *Pericolosità sismica di riferimento per il territorio nazionale MPS04* [Data set]. Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV). <https://doi.org/10.13127/sh/mps04/ag>
- Tienken C.H. (2020). *The not so subtle inequity of remote learning*. *Kappa Delta Pi Record*, 56(4), 151-153.
- Wei K.K., Teo H.H., Chan H.C., Tan B.C.Y. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187.

XII.

Scuola aportiana a cura dell'infanzia

Maurizio Piseri

*Professore Ordinario di Storia della pedagogia
Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
m.piseri@univda.it*

1. La scuola aportiana tra retaggi storici, sistema scolastico e dinamiche culturali sociali e politiche

Quando, nel 1828, Ferrante Aporti apre a Cremona la sua prima scuola infantile aveva ben chiari due scopi: creare una istituzione educativa in grado di integrarsi nel solido e capillare sistema scolastico primario lombardo; realizzare un ambiente in grado di offrire tutele sociali e igienico sanitarie alla seconda infanzia. In questo contributo ci soffermeremo sul secondo scopo perseguito dalle scuole aportiane; tuttavia, è opportuno ricordare la dialettica tra enti di natura privata, le istituzioni infantili erano mantenute da donazioni e da lasciti, e la fitta rete di scuole elementari di natura pubblica. La legislazione scolastica del Lombardo Veneto, varata nel 1818 e attivata nel 1821, prevedeva l'obbligo scolastico fino a dodici anni o al compimento della seconda classe, ossia con l'acquisizione di una competenza alfabetica relativamente sicura. Come è facile immaginare, per gran parte degli alunni, la seconda classe segnava il termine della carriera scolastica, vale a dire dopo tre o quattro anni di frequenza. La scuola infantile permetteva di prolungare di tre anni i tempi della scolarizzazione così da affidare alla scuola elementare alunni già in grado di leggere e capaci di inserirsi fin da subito e senza traumi nel nuovo ambiente scolastico e nella sua organizzazione didattica (Piseri, 2008, pp.123-144).

Come anticipato, oggetto di questo lavoro è il ruolo della scuola aportiana come presidio destinato alla tutela sociale e igienico sanitaria dell'infanzia. Le premure di Aporti si inquadrano nelle dinamiche socioculturali che portano, nel primo Ottocento, all'identificazione della seconda infanzia. L'affermazione, nella seconda metà del Settecento, della medicina empirica a scapito della tradizione galenica conduce a riformulare il concetto di prima infanzia, fissata dagli zero ai sei anni, sulla base di parametri medici e fisiologici come la dentizione, lo sviluppo delle capacità motorie e di linguaggio. È sulla base di questi parametri che è identificata una seconda infanzia che va dai due anni e mezzo ai sei anni (Luc, 1996, pp. 286-288).

Il ruolo della medicina empirica nella nascita degli asili si precisa qualora consideriamo il contributo della vaccinazione alla eclissi del vaiolo, la principale causa

di morte della seconda infanzia nell'età moderna (Del Panta, 1980; Fadda, 1983). La stabilizzazione della mortalità tra i due e i sei anni rende sostenibile l'investimento nella scuola infantile, non più vanificabile dalle epidemie di vaiolo che, manifestandosi a cicli generazionali, colpivano le classi d'età più giovani, non immunizzate dalle precedenti diffusioni del contagio. Sebbene meno esposta al rischio di morte, la seconda infanzia restava un'età fragile, minacciata dalle malattie e necessitante di tutele igieniche e sanitarie. La nascita e la diffusione degli asili in Europa rispondono a questa esigenza come dimostra il diffuso impegno di medici negli organismi predisposti all'amministrazione delle scuole infantili (Luc, 1996, pp. 288-291).

Un altro merito della nuova scienza medica è insistere sulla vitalità delle capacità cognitive del bambino durante la seconda infanzia; un principio che invita a non sprecare tempo e a offrire, attraverso gli asili, delle occasioni di apprendimento. Il risveglio delle facoltà intellettive dopo i due anni conduce i fondatori degli asili a due approcci diversi. Da una parte abbiamo i fautori dei principi rousseauiani: l'uomo nasce naturalmente buono cosicché l'educazione non deve avere una funzione correttiva per orientarsi ad assecondare le naturali inclinazioni dell'educando. Sull'altro versante abbiamo un approccio di matrice agostiniana, fondato sulla convinzione nella corruzione originaria dell'uomo (Luc, 1996, pp. 291-305). In alcuni educatori, Aporti è tra questi, il tema agostiniano si intreccia con il principio lockiano volto a riconoscere al bambino la capacità di ragionare dai tre anni, seppure in forme alterate e corrotte. Da qui la necessità di una educazione precoce, coincidente con la seconda infanzia, al fine di correggere i vizi e le cattive inclinazioni che, con l'età, si radicano nell'animo dell'individuo e diventano difficili, se non impossibili, da estirpare: un motivo espresso con ricorrenza negli scritti di Aporti (Piseri, 2008, pp. 218-223).

Pur inquadrandosi entro una sensibilità e un clima culturale condivisi, che conducono la società europea a prendersi cura dell'infanzia tanto a livello educativo quanto a livello sanitario, per vari aspetti la scuola aportiana affonda le sue radici in continuità storiche e in retaggi culturali che ne definiscono una fisionomia originale e distinta dalle esperienze assimilabili al modello anglosassone di Wilderspin. Così è difficile comprendere l'esperienza aportiana e la sua rapida diffusione in Lombardia, senza considerare la cosiddetta "carità operosa", una tradizione secolare, radicata nella società lombarda, posta da Carlo Borromeo alla base del suo programma di riforme, e fondata sulla sinergia tra istituzioni civili, enti ecclesiastici e soggetti privati. Scopo della "carità operosa" è la valorizzazione sociale del povero (Bressan, 1998). Essa, pertanto, non ha la natura emergenziale e contingente della carità di origine medievale, così come si distingue dalla filantropia, che declina in termini laici l'antico concetto di carità rivestendolo delle tante ambiguità dell'umanitarismo borghese dell'Ottocento, stigmatizzate nel racconto di Baudelaire *La moneta falsa*, e mira a temperare le conflittualità causate dai costi sociali generati dalle trasformazioni economiche.

Se il principio cardine della carità operosa è il recupero del povero e la valorizzazione delle sue potenzialità intellettuali, professionali e sociali, non sorprende

che essa abbia avuto nell'istruzione uno dei suoi principali oggetti di interesse, così come non sorprende che Carlo Borromeo collochi l'istruzione tra i perni del suo progetto di riforme. A partire dal XVI secolo l'analfabetismo è percepito come una malattia dell'anima tanto che istituire scuole gratuite per il popolo è un atto di devozione non meno importante della fondazione di capitali destinati a ospedali o a luoghi pii. Il modello organizzativo della scuola aportiana presenta diversi punti in comune con le scuole della dottrina cristiana, presenti, per volontà del Borromeo, in ogni parrocchia e, per quanto dedicate all'opera catechistica, in grado di incidere sulla competenza alfabetica (Toscani, 1984). Le scuole della dottrina intercettano un impiego utile e cristiano del tempo libero che si dispiega nella pluralità di figure previste dalla loro organizzazione: portinai, silenzieri, pescatori, avvisatori, pacificatori, infermieri oltre naturalmente i maestri e le figure direttive, ossia il priore e il cancelliere (un segretario incaricato anche dell'insegnamento della scrittura) (Turchini, 1996, pp. 175-183).

Se escludiamo le maestre, professioniste formate nella didattica e regolarmente stipendiate, anche le scuole aportiane erano fondate sull'impiego utile e cristiano del tempo libero nelle diverse figure che animavano la vita delle istituzioni infantili: sorvegliante (di nomina governativa e previsto dall'ordinamento scolastico lombardo veneto in ogni istituto di educazione privato), due direttori, tre amministratori, due collettori (responsabili della raccolta dei fondi) e un depositario con funzioni di contabilità. Ad essi si aggiungeva il *corpo delle visitatrici*, il cui ruolo era sanzionato dalle Intendenze politiche provinciali (l'equivalente delle nostre province). Alle visitatrici competeva la periodica ispezione degli asili della loro circoscrizione al fine di monitorare il regolare funzionamento delle scuole e dei presidi predisposti a garantire l'assistenza e la salute dei bambini (Piseri, 2008, pp. 115-119; Morandi, 2015).

Frutto di una secolare tradizione caritativa lombarda, la scuola infantile aportiana mira a realizzare una socializzazione dei costi dell'infanzia volta a rispondere a un imperativo religioso: ognuno deve aver accesso alle "sacre leggi" del matrimonio. Nondimeno il motivo religioso è funzionale a un obiettivo di natura politica ed economica: la potenza e la ricchezza di uno Stato dipendono da una popolazione numerosa e attiva.

Lo Stato aumenta di forza, d'industria e di ricchezza a misura che aumenta in popolazione la quale sia morale ed operatrice. E l'aumento della popolazione non può giusta le leggi divine promuoversi se non per mezzo di matrimoni, pei quali unicamente vien provveduto anche alla pubblica onestà. [...] E qual legge civile potrebbe rompere quest'ordine morale da Dio stesso stabilito alla propagazione del genere umano col mezzo de' matrimonj? Ciò posto la società o la carità ha debito di provvedere acciò ognuno abbia la sua moglie, i mezzi di mantenerla e sostentare ed educare la prole (Aporti, 1944, pp. 285-286).

È palese il riferimento di Aporti alle teorie popolazioniste del cameralismo austrotedesco. Ci imbattiamo in un pensiero economico e politico estraneo ai circoli

culturali più “avanzati” dell’illuminismo lombardo, orientati da personalità come i Verri o il Beccaria verso l’utilitarismo anglofrancese, eppure radicato nei vari gradi degli uffici governativi e nelle personalità di governo, come Giovanni Bovara o Michele Daverio, attive nella elaborazione e nell’attuazione delle politiche riformatrici del secondo Settecento lombardo (Capra, 1971, p. 179). Tra i fautori del nuovo corso politico lombardo spicca la figura del cremonese Isidoro Bianchi che, in scritti come *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica, e privata* (1774, che ebbe risonanza europea), sostiene il programma di riforme elaborato dal governo di Milano. Il ruolo centrale giocato dal Bianchi nel fornire un supporto teorico alle riforme è svelato dalla sua nomina alla cattedra di etica presso il regio ginnasio di Cremona; un ruolo istituito in via straordinaria, nel 1778, allo scopo di trattenerlo in Lombardia, considerato che gli organigrammi dei regi ginnasi assegnavano solo a Brera la cattedra di etica (Venturi, 1987, pp. 682-690). Nei suoi studi cremonesi, Aporti non poté seguire le lezioni del Bianchi ma fu tra gli allievi prediletti di colui che ne assunse l’eredità culturale e ne trasmise gli insegnamenti: Giuseppe Bellò, direttore del liceo di Cremona durante gli anni napoleonici (Sideri, 1999, p. 58). Non vanno dimenticati, infine, gli studi viennesi di Aporti, in veste di allievo del Frintaneum, l’istituto di alti studi teologici. È verosimile che la tradizione cameralista fosse ancora viva negli ambienti culturali e didattici viennesi del primo Ottocento.

2. La scuola infantile aportiana e la tutela dell’infanzia

La mensa gratuita è il servizio che contraddistingue la scuola aportiana nonché il principale strumento dedicato alla socializzazione dei costi dell’infanzia. Sulla necessità di dotare le scuole di un servizio di refezione Aporti è categorico nelle sue corrispondenze con i fondatori degli asili, sebbene fuori dalla Lombardia il servizio non sempre sia assicurato. Per capire l’importanza della mensa scolastica nell’ottica della socializzazione dei costi dell’infanzia occorre tenere presente due fattori: il primo è la scarsa o nulla capacità di risparmio delle classi lavoratrici il cui reddito è quasi interamente assorbito dall’acquisto di beni di prima necessità; il secondo è la fluttuazione dei prezzi dei cereali, condizionati dai rendimenti delle annate agrarie e dalla stagionalità (i prezzi tendono ad aumentare nei mesi precedenti il raccolto). Un aumento eccessivo del prezzo dei cereali maggiori, che aveva i suoi picchi nei mesi primaverili poteva indurre le famiglie a ricorrere al consumo di grani minori e portare a un aumento dei casi di sottoalimentazione soprattutto tra anziani e bambini.

Entro questa prospettiva possiamo capire l’importanza della refezione come ausilio economico alle famiglie e presidio alla salute dei bambini, soprattutto in periodi di crisi. È bene, tuttavia, ricordare i limiti posti da Aporti all’offerta alimentare delle sue scuole: il cibo doveva consistere in vivande accessibili alle classi popolari al fine di non assuefare gli alunni a sapori inaccessibili nella loro vita domestica presente e futura. Il menù delle scuole aportiane consisteva in pane e un

brodo di ossa di manzo (probabilmente per “ossa” Aporti intende quei tagli dove prevalente è la presenza di ossa e cartilagini) con aggiunta di verdure, legumi e riso (Piseri, 2008, pp. 77-78). Oltre alla refezione, la socializzazione dei costi dell'infanzia si realizzava attraverso la distribuzione di scarpe, vestiario e materiali di cancelleria, spesso acquistati grazie a sottoscrizioni e all'organizzazione di lotterie o serate benefiche (Pruneri, 2014, p. 293; Morandi, 2015, pp. 157-165).

Igiene e tutela della salute del bambino sono gli altri principi fondanti la scuola aportiana. A riguardo è opportuno ricordare che Aporti e la sua istituzione assunsero fama nazionale in occasione dell'epidemia di colera del 1836: i presidi sanitari offerti dalle scuole infantili ridussero sensibilmente l'incidenza del contagio che, a Cremona, colpì la decima parte della popolazione causando centinaia di vittime (Betri, 1981, pp. 98-105). Il perno del sistema dei presidi igienico sanitari degli asili era rappresentato dall'opera volontaria dei medici inquadrati entro le società amministratrici delle istituzioni educative. Oltre ad assicurare visite periodiche ai bambini, i medici effettuavano regolari controlli sulla salubrità e sulla condizione igienica dei locali e delle suppellettili. Al fine di preservare gli alunni dalle malattie contagiose, le scuole intrattenevano dei rapporti costanti con il sistema sanitario. Qualora un alunno avesse contratto una malattia infettiva un medico condotto avrebbe notificato l'evento così da provvedere alla chiusura della scuola e alla sua sanificazione. Anche la morte di un alunno era notificata da un certificato rimesso dalle autorità sanitarie (Bellardi, 1992).

Tutelare la salute dei bambini e presidiare la salubrità degli spazi scolastici richiedeva anche il contributo degli alunni. La cultura igienica era una disciplina prescritta in tutte le scuole del Regno Lombardo Veneto e fondata sugli insegnamenti pedagogici di Vincenz Eduard Milde, pedagogista e arcivescovo di Vienna dal 1832, la cui manualistica, tradotta nel 1828, era prescritta nei corsi di abilitazione dei maestri. Garantire ambienti salubri andava di pari passo con l'instillare negli alunni una cultura igienica, un obiettivo conforme ai programmi delle scuole elementari. Secondo Milde, l'educazione deve mirare alla formazione integrale dell'individuo, intesa come sviluppo armonico delle facoltà intellettuali, morali, affettive, psicologiche e fisiche. Queste ultime sono affidate all'organizzazione di esercizi fisici e alla trasmissione di una rigorosa cultura igienica (Polenghi, 2002). La trasmissione della cultura igienica, così come prescritta dai testi del Milde, è un ulteriore aspetto che armonizza l'azione educativa della scuola aportiana con gli obiettivi della scuola elementare. Nondimeno, per ottenere gli scopi prescritti dal Milde, le istituzioni aportiane – che, ricordiamo, vivevano grazie a donazioni ed elargizioni – erano tenute a compiere importanti investimenti nelle strutture edilizie.

L'organizzazione edilizia delle scuole infantili e un altro aspetto su cui insiste Aporti. Gli spazi scolastici devono essere funzionali alle esigenze educative, assistenziali e igienico sanitarie degli asili. Nel rispetto delle prescrizioni di Aporti, le scuole presentano una organizzazione degli spazi ricorrente, così come svelano le planimetrie (fig. 1-4) delle quattro istituzioni infantili di Cremona (le planimetrie sono tratte dal volume *Asili di carità per l'infanzia in Cremona*, Cremona, 1891;

colgo l'occasione per ricordare che l'edificio della scuola di via Aporti è ancora oggi esistente e parte della scuola infantile comunale, al pari dell'asilo Castello che però fu inaugurato nel 1889).

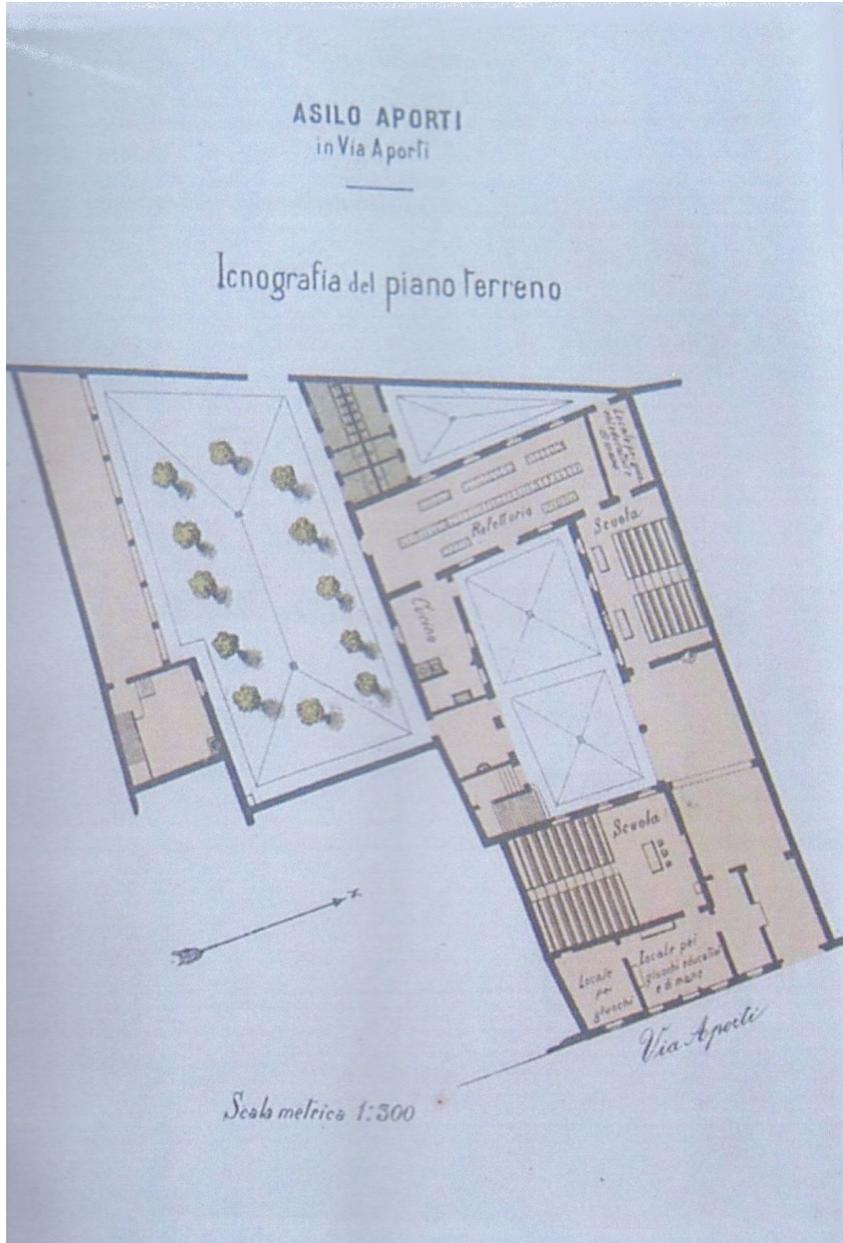


Fig. 1. Asilo Aporti

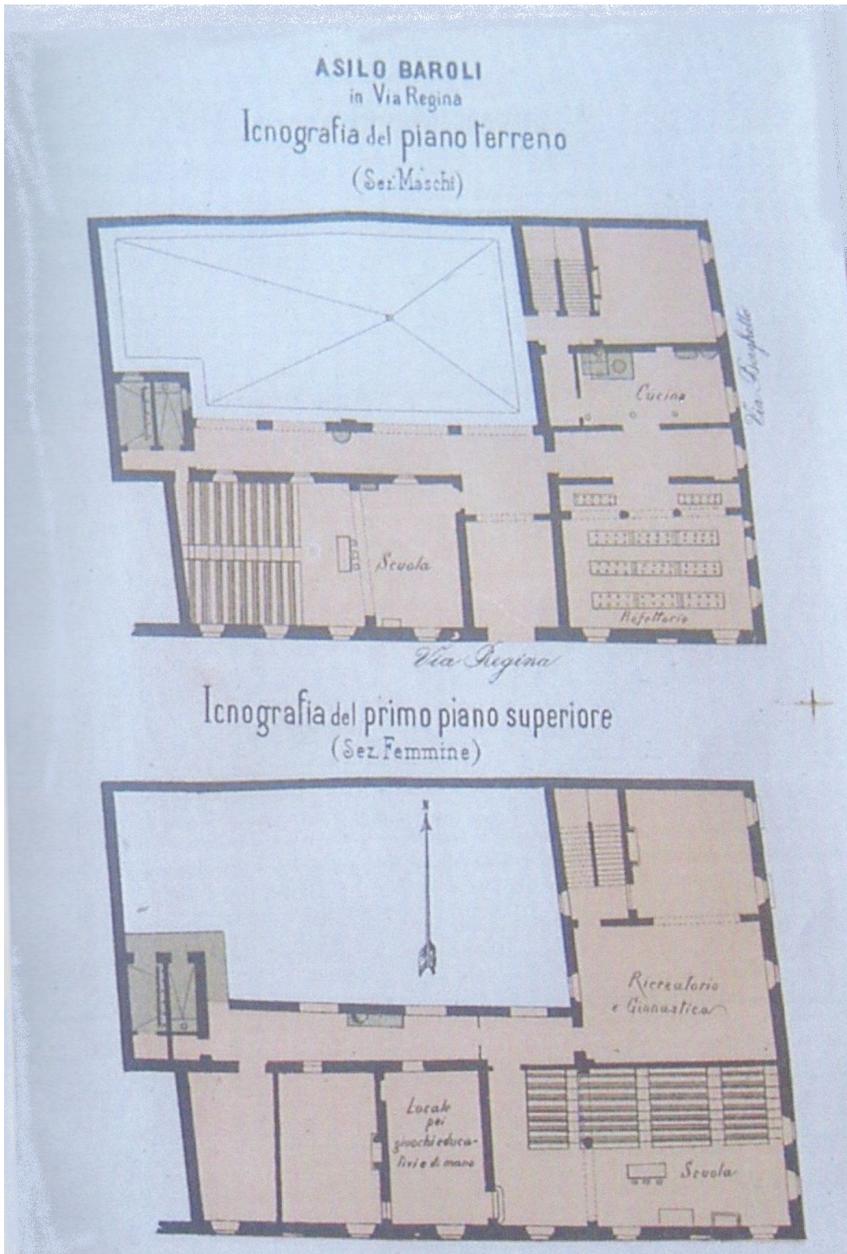


Fig. 2. Asilo Baroli

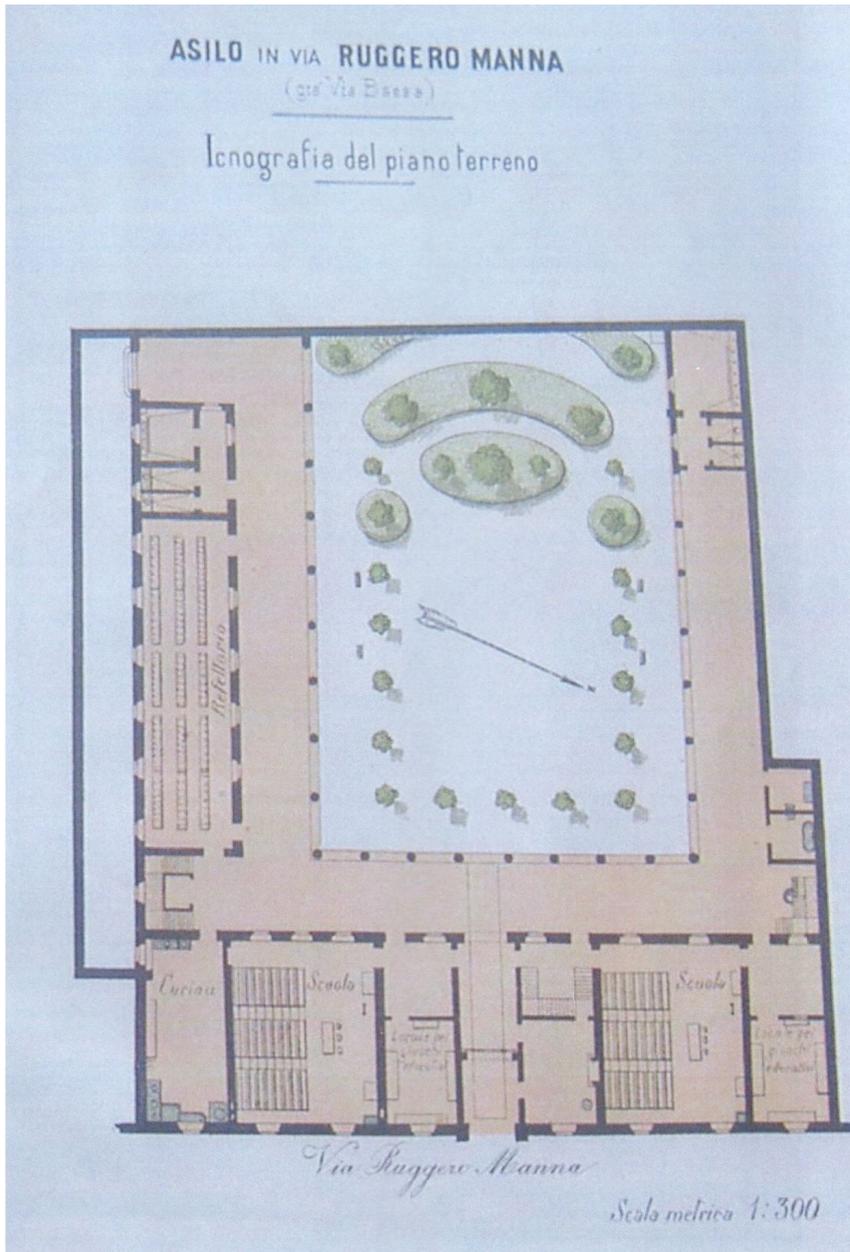


Fig. 3. Asilo di via Bassa

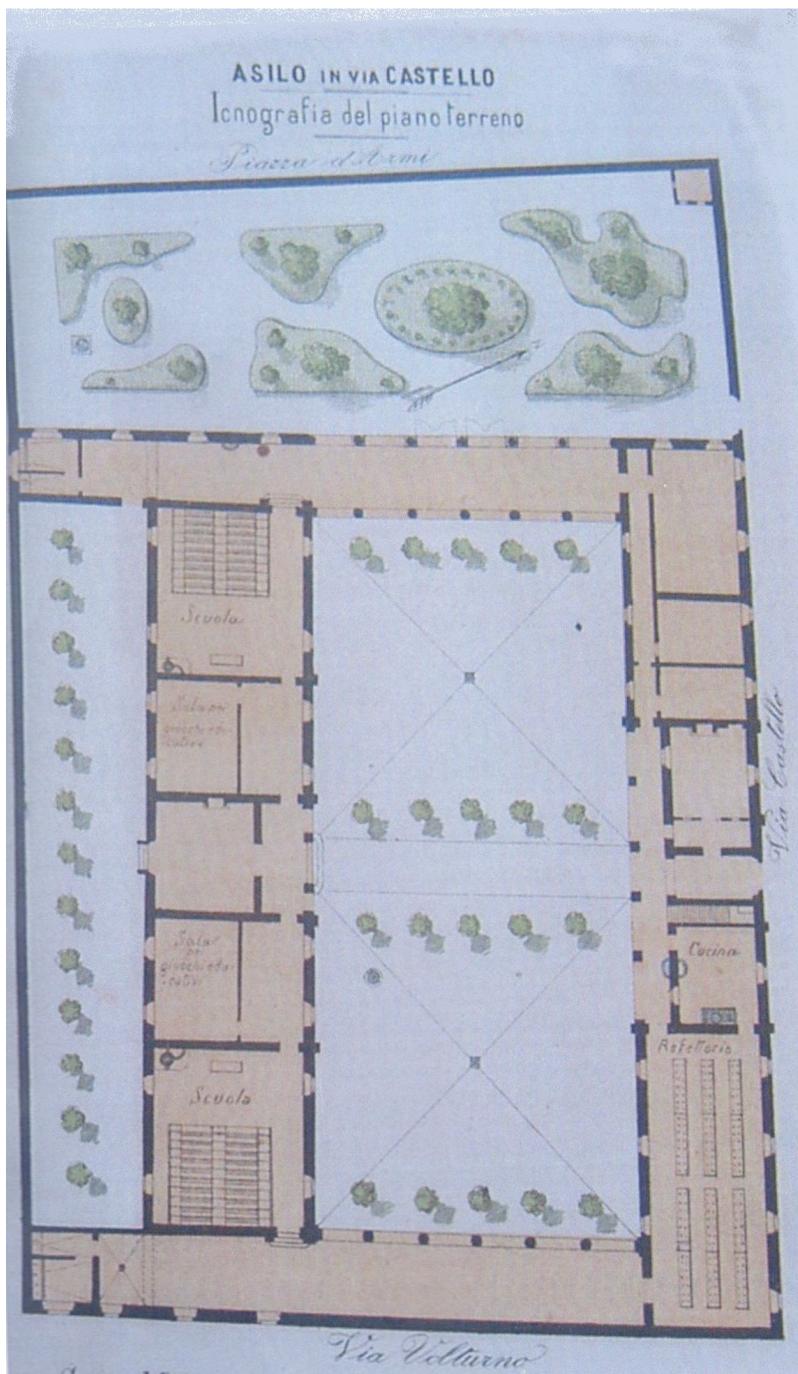


Fig. 4. Asilo Castello

Come possiamo osservare ogni planimetria presenta due aule per la didattica, un refettorio per la mensa, una cucina, locali accessori per i giochi e il personale, degli ampi corridoi o atrii per la ricreazione e gli esercizi ginnici nei mesi freddi, dei giardini alberati destinati agli stessi scopi durante la bella stagione. Le planimetrie permettono di osservare l'attenzione al rapporto aeroilluminante, ossia alla capacità delle aperture di garantire una illuminazione e un ricambio d'aria adeguati in rapporto alla volumetria degli ambienti al fine di salvaguardarne la salubrità. A questa esigenza risponde anche la collocazione dei bagni, ubicati nei porticati così da poter garantire un facile ricambio d'aria. Se prestiamo attenzione alle planimetrie delle aule non possiamo fare a meno di notare la stretta contiguità delle file di banchi. Non si tratta di una approssimazione: le scuole aportiane prescrivevano l'uso di aule a gradoni, così come emerge dalla sezione, qui rimessa, del progetto per la costruzione di banchi in struttura di ferro per le scuole cremonesi (fig. 5; immagine tratta da M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri, 2014, fig. 25).

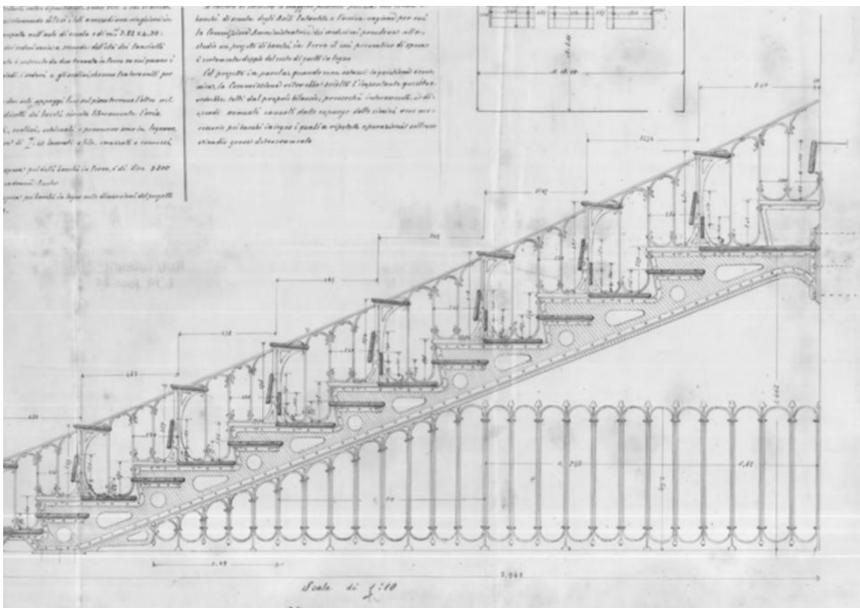


Fig. 5. Progetto di nuovi banchi per le scuole infantili

Il progetto è del 1875, tuttavia riprende le indicazioni di Aporti, così come svela l'immagine di copertina della raccolta della rivista piemontese *Letture di famiglia* dell'anno 1843 (fig. 6).

LETTURE DI FAMIGLIA

giornale settimanale di educazione civile, morale e religiosa

Anno Secondo.



E i bambini Umano tanto
E per te matina e sera
A colui che è tutto santo
Ergo: l'umile preghiera
E fan coro gli angioletti
Al pregar de fanciullotti
Caricatura dei bambini dell'Asilo infantile d'Aperti
A FERRANTE APORTI
LETTURE DI FAMIGLIA. Anno II. pag. 344.

TORINO
PRESSO G. POMBA E COMP. EDITORI
1843.

Fig. 6. Illustrazione di Ferrante Aporti in una scuola infantile

Sorprende la scelta di una soluzione pericolosa per bambini dai tre ai sei anni – ricordo che i regolamenti scolastici del Lombardo Veneto prescrivevano, per le scuole elementari, l'uso di aule piane e l'uso di banchi con non più di quattro sedute – che, probabilmente, rispondeva alla necessità di ottimizzare gli spazi delle aule per l'elevata numerosità di alunni. Optare per una soluzione logistica che espone i bambini a rischi di caduta non è l'unico aspetto che può sorprendere il lettore di oggi. La ginnastica, per esempio, era un'attività molto diversa da come la intendiamo oggi e consisteva in marce e in semplici movimenti sincronizzati delle braccia. L'apparizione di un caso di malattia infettiva comportava l'uso di abbondanti quantità di varechina con la necessità di tenere chiusa la scuola per diversi giorni. Ancor più ci può lasciare perplessi quanto avviene a Cremona nel 1874, a oltre quindici anni dalla morte dell'educatore. Il medico dell'asilo Aporti chiede a Francesco Robolotti, direttore dell'Ospedale Maggiore di Cremona e

membro della commissione degli asili infantili, di raddoppiare il numero di cucchiari per evitare che i bambini del secondo turno siano costretti a usare posate già usate. La risposta del Robolotti, preso atto delle ristrettezze economiche, è un secco rifiuto. A lasciarci allibiti, ancor più del rifiuto, è la sua motivazione: il riuso dei cucchiari non è

“contrario all'igiene, giacché o i bambini sono sani [...] o sono malati di catarrhi di ulcere di difterite di mugugno alla bocca, sulla lingua o le fauci, ed allora queste affezioni [...] sono facilmente riconosciute dalle attente maestre, le quali tosto avvertono il medico locale di escluderli dall'Asilo di curarli” (Bellardi, Morandi, 2014, p. 72).

Il Robolotti non rappresenta la classe medica dell'epoca e, del resto, il personaggio non è privo di contraddizioni (come mostrano le sue edulcorate descrizioni sullo stato dei salariati agricoli cremonesi a fronte di una vasta letteratura che ne denunciava le difficili condizioni di vita). Nondimeno la sua risposta, come l'uso delle aule a gradoni, sono espressioni di atteggiamenti dell'epoca che rischiano di portare a considerazioni fuorvianti se valutate con gli occhi di oggi. Pur nei suoi limiti, la scuola infantile di Ferrante Aporti esprime una precoce e sistematica attenzione verso l'infanzia e la tutela della sua esistenza.

Riferimenti bibliografici

- Aporti F. (1944). *Scritti pedagogici editi e inediti*: vol. I, a cura di A. Gambaro. Torino: Presso l'autore.
- Bellardi A., Morandi M. (2014). Le scuole infantili nel fondo dell'Archivio di Stato di Cremona. Per un percorso iconografico. In M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 46-80). Milano: FrancoAngeli.
- Bellardi Cotella A., L'archivio degli asili infantili di Cremona. *Ricerche*, 4, 159-251.
- Betri M.L. (1981). *Le malattie dei poveri. Ambiente urbano, morbilità, strutture sanitarie a Cremona nella prima metà dell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi I. (1774), *Meditazioni su vari punti di felicità pubblica, e privata*. Palermo: Rappetti.
- Bressan E. (1998). *Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporanea. Storia e problemi*. Milano: NED.
- Capra C. (1981). Lo sviluppo delle riforme asburgiche nello Stato di Milano. In P. Schiera (Ed.), *La dinamica statale austriaca nel XVIII e XIX secolo* (pp. 161-187). Bologna: Il Mulino.
- Del Pantà L. (1980). *Le epidemie nella storia demografica italiana (secoli XIV-XIX)*. Torino: Loescher.
- Fadda B. (1983). *L'innesto del vaiolo. Un dibattito scientifico e culturale nell'Italia del Settecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Betri M.L., Sideri C. (eds.) (2014). *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*. Milano: FrancoAngeli.

- Luc J.-N. (1996). I primi asili infantili e l'invenzione del bambino. In E. Becchi, D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia*: vol. 2. Dal Settecento a oggi (pp. 282-305). Bari: Laterza.
- Morandi M. (2015). Gli asili di infanzia aportiani e la carità dei cremonesi. In M. Morandi (Ed.), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti* (pp. 156-1719). Cremona: Kiwanis Club.
- Piseri M. (2008). *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*. Brescia: La Scuola.
- Polenghi S. (2002). La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento. *Pedagogia e vita*, 3, 65-84.
- Pruneri F. (2014). L'istruzione dell'infanzia e la diffusione dell'aportismo a Brescia. In M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (Eds.). *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 108-134). Milano: FrancoAngeli.
- Sani F. (2014). Aspetti della filosofia morale di Ferrante Aporti. In M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (Eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 108-134). Milano: FrancoAngeli.
- Sideri C. (1999). *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano: FrancoAngeli.
- Toscani X. (1984). Le "Scuole della dottrina cristiana" come fattore di alfabetizzazione. *Società e storia*, 28, 757-781.
- Turchini A. (1996). *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*. Bologna: Il Mulino.
- Venturi F. (1987). *Settecento riformatore*: vol. V: L'Italia dei lumi (1764-1790). Torino: Einaudi.

XIII.

Riflessioni pedagogiche sulla continuità educativa nel territorio: forme di partecipazione e Poli per l'infanzia

Giampaolo Sabino

Assegnista di ricerca

Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste / giampaolo.sabino@gmail.com

Il contributo presentato in occasione del seminario “La Pedagogia nella città che cambia” – all’interno del più ampio Convegno Nazionale SIPed “Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative” – ha considerato taluni emblematici elementi che consegnano rilievo alla *partecipazione* della prima infanzia in connessione con il territorio, in dialogo con il contesto civico e comunitario, all’interno della progettazione di pratiche di *continuità educativa* e di *un Sistema Integrato 0-6*.

Si vuole qui riferire di talune riflessioni preliminari raccolte all’interno del territorio valdostano. Tale riferimento al geografico regionale trova riscontro in un progetto di ricerca-azione relativo alla messa a sistema di tutte le forme di sperimentazione per lo 0-6 esistenti nella regione, alla loro recensione. Pertanto, quanto emerge è frutto di un’operazione congiunta di studio e analisi della letteratura insieme alle risultanze di incontri avvenuti sul territorio, all’interno delle strutture coinvolte in sperimentazioni 0-6, finalizzati alla raccolta di elementi qualitativi di recensione e analisi delle progettualità concluse.

Il contributo si è mosso nella prospettiva secondo cui il bambino non è da concepirsi unicamente come un “piccolo individuo” inserito in un processo di crescita di cui è mero un destinatario di attenzioni e cure, bensì come un protagonista di diritto che, all’interno del nucleo domestico, della società e delle istituzioni educative che costellano i luoghi di vita nel quale egli abita, deve poter esercitare iniziali forme di cittadinanza attiva (Decreto Ministeriale n. 334/2021, p. 16).

I bambini e le bambine sono, dunque,

soggetti che partecipano intenzionalmente al loro apprendimento e come tali vanno messi al centro dei processi educativi e di cura progettati e agiti all’interno dei servizi. Ben lontano dall’essere riceventi passivi dell’azione educativa, i bambini esercitano un ruolo attivo nel dar forma a ciò che imparano. A questa immagine di bambino si accompagna la convinzione [...] che tutti i bambini siano caratterizzati dalle loro unicità e dunque presentano bisogni diversificati sul piano del loro sviluppo emotivo, motorio, sociale e cognitivo che, come tali, devono essere accolti e riconosciuti (Lazzari, 2016, p. 22).

Nell'alveo del quadro normativo che ha istituito il *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni* – approvato con la Legge n. 107/2015, istituito dal D.lgs. n. 65/2017 e dalla decretazione secondaria –, i servizi rivolti all'infanzia sono chiamati a progettare percorsi educativi in prospettiva unitaria e di *continuità*, mantenendo certo le peculiarità che le diverse età coinvolte richiedono. È sul tema della *continuità educativa* che si radica il discorso qui presentato.

La costruzione della *continuità educativa* tra servizi e scuola dell'infanzia richiede un urgente impegno collettivo di ricerca e di formazione pedagogica, in sinergia con le istituzioni politiche e sociali, al fine di promuovere una nuova e diffusa cultura dell'infanzia, un progetto consapevole e critico di rinnovato impegno civile della responsabilità adulta. Polifoniche voci di allarme sulla condizione dell'infanzia nella società occidentale odierna, inoltre, asseriscono di una situazione di disagio nella vita dei bambini e delle bambine, privati di fondamentali campi di esperienze per la loro crescita (Save the Children, 2024). In questa prospettiva, la riflessione pedagogica sull'educazione e la cura della prima infanzia necessita di un aperto confronto con forme di sperimentazioni di pratiche di *continuità educativa* sistemica e integrata, volte a migliorare le esperienze di crescita dei bambini e delle loro famiglie. Emerge, dunque, l'impellente necessità di ripensare l'infanzia nei contesti comunitari e territoriali, nella prospettiva più ampia di una *continuità*, quale percorso di

raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo dell'intervento educativo finalizzato a garantire l'organicità e la sistematicità dell'offerta formativa nei diversi segmenti del sistema educativo e scolastico (continuità verticale) e a favorire il coordinamento dei curricoli e delle forme di programmazione congiunte o incrociate tra le diverse istituzioni formative presenti sul territorio, compresa la famiglia (continuità orizzontale) (Marone, Lichene, 2020).

In accordo con la normativa di riferimento, essa può essere tradotta come “unitarietà della traiettoria che il bambino compie nel suo sviluppo, come ricerca di coerenza e di innovazione nel sostenere questo processo e, per gli educatori dei più piccoli, come capacità di avere una visione ampia sia dello sviluppo che si proietta nel futuro possibile (continuità verticale), sia della pluralità dei contesti nei quali i bambini vivono o che incontrano (continuità orizzontale)” (Decreto Ministeriale n. 43/2022, p. 39). Pertanto, essa implica “un impegno progettuale, evolutivo e trasformativo, inscritto nella durata e orientato al futuro, sviluppato nell'alterità, nella complessità e nella contestualità, connotato dall'intenzionalità, confrontato con il desiderio l'attesa, promotore di emancipazione” (Grange, 2011).

Nella direzione tracciata, la *continuità* – declinata nelle tensioni di verticalità e orizzontalità – sollecita le diverse professionalità educative coinvolte in direzione di ricercare e promuovere buone prassi, invita i servizi educativi e le scuole dell'infanzia a promuovere processi incentrati sulla cooperazione e l'autonomia, sul

reciproco riconoscimento e sulle potenzialità delle risorse esistenti (Bobbio, Grange, 2011). Così intesa, essa invita a confrontarsi con la comunità di riferimento, avvicinando i bambini e le bambine alle prime esperienze di cittadinanza attiva (Amadini *et al.*, 2020). Educare alla partecipazione e attraverso la partecipazione, infatti, può e deve divenire un impegno intenzionale verso la creazione di percorsi educativi che riportino i bambini e le bambine al centro dei contesti di vita, protagonisti dei personali processi di crescita. La prospettiva tracciata dal *Sistema integrato 0-6* individua una tensione di partecipazione che fa crescere le persone e promuove cultura, generando comunità educanti fondate su progetti condivisi, co-costruiti, scaturiti dalla voce di tutti i protagonisti (Amadini, 2020), che riconosce i diritti e rispetta i bisogni specifici dei bambini e delle bambine, insieme alla necessità di una maggiore partecipazione attiva per la loro soddisfazione (Bobbio, 2020). Di conseguenza, lavorare nell’orizzonte di una fattiva *continuità educativa* necessita di un intreccio virtuoso tra pratiche e contesti organizzativi, tra istanze pedagogiche e richieste sociali-culturali, tra dinamiche istituzionali e richieste politiche, per sviluppare “traiettorie formative in cui la storia e l’individualità di ogni bambina e di ogni bambino è riconosciuta e valorizzata” (Zaninelli, 2021, p. 42).

È bene considerare come la *continuità educativa* non implichi uniformità, bensì vada concepita come un percorso formativo coerente, capace di valorizzare le competenze acquisite e riconoscere la specificità di ogni fase di crescita. Per sviluppare aspetti complessi dello sviluppo infantile, come autonomia e abilità cognitive, è quindi necessario ripensare la quotidianità, evitando automatismi alienanti. La qualificazione e l’integrazione del sistema “va costruita progressivamente con l’apporto di tutte le componenti coinvolte a partire dallo Stato, dalle Regioni e dagli Enti locali, dal sistema paritario e dai soggetti gestori, fino ad arrivare al personale di ogni singolo servizio educativo o scuola dell’infanzia. Investire nell’educazione fin dai primi anni di vita rappresenta un ‘bene comune’, in quanto mostra la vitalità di un Paese e costituisce un indicatore di successo scolastico, che è una variabile strategica per incrementare i livelli culturali e di istruzione della popolazione” (Decreto Ministeriale n. 334/2021, p. 41).

Al fine di garantire quanto premesso, l’idealtipo verso cui la ricerca pedagogica guarda è di una scuola pensata come laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un’esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e le pratiche educativo-didattiche di qualità. Al riguardo, il Decreto Legislativo n. 65/2017 ha introdotto una nuova struttura che ben coniuga istanze pedagogiche e necessità istituzionali e organizzative: i *Poli per l’infanzia*. Questi prevedono l’offerta di un approccio educativo e pedagogico in ottica continuativa da 0 a 6 anni – senza distinzioni tra i segmenti 0-3 e 3-6 – nel quadro di uno stesso percorso educativo, all’interno di un unico plesso o in edifici contigui, in considerazione dell’età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. Essi sono da concepirsi come laboratori permanenti di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e

globale (Decreto Ministeriale n. 334/2021). I Poli per l'infanzia rappresentano, quindi, un'occasione di razionalizzazione di risorse economiche e organizzative, permettendo la comunanza di servizi generali, servizi di manutenzione, luoghi all'aperto ed eventualmente spazi ludici o laboratoriali.

Tuttavia, oltre la semplice condivisione di uno *spazio*, essi richiedono un nuovo modello educativo, coordinato e inclusivo (Brandolini, 2024), di continuità verticale e orizzontale, di partecipazione attiva delle famiglie e del territorio. Infatti, possono addivenire un'opportunità ineludibile per la riprogettazione sociale che posizionino l'infanzia al centro della cultura e delle tradizioni locali, vista la stretta relazione tra strutture educative che danno risposte differenziate ai bambini sotto i 3 anni e la scuola dell'infanzia; nonché un luogo di aggregazione sociale per favorire la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari, così da essere punto di riferimento e sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale.

Al riguardo, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Decreto Ministeriale n. 334/2021) affermano che:

Non va trascurato l'impatto della presenza del Polo per l'infanzia come luogo di aggregazione sociale che favorisca la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari e costituisca un punto di riferimento e un sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale. Il Polo per l'infanzia può diventare, quindi, un punto di aggregazione di servizi formativi, un luogo di incontro, di eventi culturali, scambi e gemellaggi, di sostegno alla genitorialità, caratterizzandosi come un vero e proprio "centro risorse" educative (p. 40).

Pertanto, i *Poli per l'infanzia* necessitano di una comunità educante aperta al cambiamento, al dialogo, alla relazione, alla partecipazione e alla co-costruzione. Una compartecipazione al cambiamento in corso, con lo sguardo volto a incontri di arricchimento culturale, professionale e progettuale. Il Polo per l'infanzia diviene così un luogo di apprendimento e crescita per ogni età – per adulti e bambini – per le realtà pubbliche, convenzionate, private, per le organizzazioni e le associazioni del terzo settore, per la comunità, per il territorio intero. Di conseguenza, quest'ultimo non rimane solo parte della rete, ma, attraverso specifiche forme di coordinamento pedagogico, dialoga in modalità proattiva con il mondo dell'infanzia, e le famiglie non sono solo viste come destinatarie di una proposta, ma hanno l'opportunità di divenire partecipi del processo progettuale stesso (Balduzzi, Lazzari, 2023).

Nelle realtà valdostane indagate, si riconosce l'importanza di intessere una solida alleanza con le famiglie e con le comunità territoriali di riferimento dei servizi socioeducativi e scolastici, al fine di garantire una partecipazione attiva e responsabile di tutti gli attori sociali che gravitano intorno ai mondi dell'infanzia. Ciononostante non sempre questo orizzonte si traduce in prassi concrete e attuate. In modo particolare, le famiglie hanno bisogno maggiormente di essere riconosciute interlocutrici fondamentali nell'immaginare traguardi educativi in *con-*

tinuum tra nido e scuola. Infatti, nonostante si rilevi a livello generale l'esigenza di sostegno e di formazione da parte delle famiglie, permane una maggioranza di formulazione di proposte informative loro rivolte; mentre le *Linee Pedagogiche per lo zerosei* affermano che "Famiglia e istituzioni educative zerosei osservano e 'vivono' lo stesso bambino in contesti diversi; i rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi. Educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che prenda in carico lo sviluppo in tutti i suoi aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, spirituali, sociali" (Decreto Ministeriale n. 334/2021, p. 19). Ancora, all'interno del succitato documento si afferma che "Una buona comunicazione con i genitori – accogliente, calibrata, coerente, professionale – è decisiva per stabilire e mantenere il patto educativo. I genitori hanno il diritto di sentirsi ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini; hanno idee, valori che devono essere presi in considerazione e portano una varietà di voci e di posizioni che devono essere ricondotte a unitarietà, affinché tutti i bambini sentano la sintonia tra la famiglia e la scuola/il servizio educativo, pur nella necessaria distinzione delle responsabilità" (Decreto Ministeriale n. 334/2021, p. 32).

Dall'altro lato, le comunità territoriali necessitano di essere coinvolte fattivamente nella promozione e nella condivisione di una cultura attenta ai mondi dell'infanzia. I progetti che hanno previsto una serie di seminari sul territorio in ottica di *supporto alla genitorialità* – per la diffusione di una cultura *di e per* l'infanzia e per "la promozione dell'idea di bambino emersa dal confronto tra le varie agenzie educative" – ritengono questi momenti fondamentali per la buona riuscita del percorso, nella misura in cui considerano la corresponsabilità e la condivisione di principi e di scelte educative con le famiglie come strada privilegiata per la creazione di percorsi coerenti ed armonici per ciascun bambino, nella sua specifica identità. Promuovere la relazione di reciprocità e collaborazione con il proprio territorio, attraverso le famiglie, le strutture pubbliche e private, sociali, culturali e educative presenti in esso, dà vitalità e offre risorse umane e culturali alla vita quotidiana del servizio, oltre a favorire la ricomposizione dei vissuti che i bambini sperimentano attraversando vari contesti e ad accompagnarli nella transizione verso la scuola dell'infanzia. Infatti, "Un servizio educativo è una parte importante del tessuto sociale e culturale di un territorio, un presidio di tutela per l'infanzia, anche attraverso la costruzione di una rete integrata con gli altri servizi, quali, ad esempio, i servizi sociali e sanitari, e, in caso di particolare fragilità" (Decreto Ministeriale n. 43/2022, p. 5). Non si tratta, quindi, solo di immaginare forme educative inedite che pensino all'infanzia in ottica 0-6, ma anche di ripensare i professionisti coinvolti, la relazione intessuta con le famiglie, la rete che alimenta il territorio (Lichene, 2017).

L'innovazione educativa per la prima infanzia, in dialogo con i più recenti interessi euristici circa le prospettive di *continuità* tra i diversi segmenti dell'educazione prescolastica, richiede oggi un approccio in ottica *integrata*, capace di

consegnare una rinnovata spinta progettuale alle diverse professionalità pedagogiche in gioco, oltre la tradizionale visione della continuità verticale e in sinergia con i diversi attori socio-istituzionali coinvolti. Le possibilità di successo delle trasformazioni in atto – in riferimento alla costruzione di un *Sistema integrato 0-6* – sono, infatti, in larga parte asservite alla disponibilità dei soggetti socio-istituzionali coinvolti e delle differenti professionalità implicate nel porre al centro del dibattito e delle pratiche il bambino e il suo sviluppo secondo una prospettiva olistica, in considerazione degli aspetti cognitivi, emotivi, sociali e fisici, nonché all’ambizione di creare condizioni sistemiche che promuovano in modo proattivo e generativo processi partecipati di innovazione e miglioramento. I Poli per l’infanzia, tra le novità sulle quali tuttora si generano desideri e speranze progettuali del discorso pedagogico, permettono di pensare un intervento educativo congiunto e coerente nei primi sei anni di vita, in grado di abbracciare gli svantaggi e le fragilità e coglierne le opportunità, permettendo di promuovere fin da subito le infinite possibilità evolutive dei più piccoli (Sannipoli, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando: contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- Amadini M., Augelli A., Bobbio A., D’Addelfio G., Musi E. (2020). *Diritti per l’educazione. contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Scholé.
- 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 In-TRANS. *Educational Reflective Practices – Open Access*, (2). Retrieved September 15, 2024, from <https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903>
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell’infanzia*, Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.) (2011). *Nidi e scuole dell’infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Brandolini R. (2024). *Una prospettiva inclusiva per lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*.
- Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”*.
- Giovanazzi T. (2018). *Outdoor Education*. Prospettive educative per l’infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grange Sergi T. (2011). Accoglienza ed equità come cifre della continuità educativa. In Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.). (2011), *Nidi e scuole dell’infanzia. La continuità educativa* (pp. 173-187). Brescia: La Scuola.
- Lazzari A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.

- Lazzari A., Balduzzi L. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cadernos CEDES*, 43(119), 17-29. Retrieved September 15, 2024, from <https://doi.org/10.1590/CC256513>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lichene C. (Ed.). (2017). *Conoscere lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Marone E., Lichene C. (2020). Innovazione, continuità e ricerca nei servizi zero-sei: il ruolo della documentazione educativa. In M.V. Raso, P.A. Lampugnani, E. Marone, C. Lichene (2020), *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6* (pp. 87-119). Bergamo: Zeroseiup.
- Sannipoli M. (Ed.). (2022). *I poli per l'infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Save the Children (2024). DOMANI (IM)POSSIBILI. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni. Retrieved September 15, 2024, from <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

XIII.

Il ruolo del coordinamento pedagogico per l'implementazione del sistema integrato 0-6 nei territori

Lucia Balduzzi

Professoressa Ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Bologna

Arianna Lazzari

Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Bologna

1. Introduzione

Il gruppo di ricerca sulle Politiche educative per l'infanzia afferente al CREIF (Centro Ricerca Educazione, Infanzia e Famiglie) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – si focalizza sull'analisi delle relazioni e delle interconnessioni esistenti tra le dimensioni politica e attuativa dei processi trasformativi che coinvolgono i servizi per l'infanzia. La prospettiva che orienta il lavoro di studio e ricerca interpreta i sistemi educativi come costruzioni culturali e storicamente connotate che trovano nelle idee di educazione e cura i nuclei pedagogici fondanti.

Il nostro approccio di ricerca, infatti, si sostanzia in modelli di analisi che interpretano i servizi per l'infanzia a partire dal loro essere inseriti in un ecosistema formativo complesso, le cui dimensioni macro, meso e micro sono lette nelle loro connessioni e reciproche influenze, in una prospettiva sistemica. Le ricerche che abbiamo realizzato e che stiamo conducendo – connesse dal filo rosso dell'implementazione del Sistema integrato 0-6 introdotto dal D.L. 65/17 – cercano di integrare la riflessione pedagogica e didattica sollecitata dalla riforma con quella sulle politiche e sugli strumenti di cui la governance si dota per realizzarle (Donà, 2022; Nunnari, 2022). L'obiettivo complessivo è quello di sostenere un circolo virtuoso capace di connettere la riflessione pedagogica e la sperimentazione didattica con l'indirizzo di politiche attuative, rispondendo anche ai bisogni e alle istanze che provengono 'dal basso', ovvero dei diversi operatori che lavorano nei servizi e dalle scuole dell'infanzia e dei bambini e delle famiglie che li fruiscono.

In questa sede saranno presentati gli esiti di due ricerche internazionali, fortemente connesse fra loro, finanziate mediante i fondi Erasmus+ K2 e K3, che hanno visto impegnato il gruppo di ricerca che coordiniamo presso l'Ateneo Bolognese, e una terza ricerca, tuttora in corso, di natura nazionale, realizzata in collaborazione con l'associazione *Save The Children*. L'attività di ricerca ha impegnato il gruppo negli ultimi otto anni, quindi non ci sarà possibile entrare nel merito dell'analisi della letteratura, dei quadri di riferimento politici o metodologici in questa sede, mentre ci concentreremo esclusivamente sugli esiti di queste e sulle loro interconnessioni, rimandando ad altre pubblicazioni eventuali approfondimenti di altra

natura (Balduzzi, Lazzari, 2023; 2024; Lazzari, Balduzzi, Serapioni, 2022; Lazzari, Balduzzi et al., 2020).

I tre progetti cui ci si riferisce sono il Progetto Start, il Progetto Intrans e il Progetto Il Buon Inizio (Dalledonne Vandini, Lazzari, Pettinari, 2023), che hanno in comune l'obiettivo prioritario di promuovere prima e sostenere poi la riforma che, dalla Legge della Buona Scuola in poi, ha portato alla costituzione del sistema integrato 0-6.

Il progetto START (2016-2019) aveva come obiettivo specifico quello di sostenere pratiche di continuità educativa che tenessero conto della voce di tutti gli attori coinvolti nei cicli educativi e scolastici implicati: educatori, insegnanti, bambine e bambini e loro famiglie. Il progetto INTRANS (2020-2023) era orientato invece all'analisi e alla sperimentazione di strategie di accompagnamento istituzionale (partendo dal basso) per l'incontro e l'armonizzazione di servizi e scuole entro il sistema integrato 0-6. Il progetto Il Buon Inizio (2022-2025, tuttora in corso) mira a creare reti di servizi e scuole, ampliando l'integrazione a servizi a bassa soglia per coinvolgere famiglie e bambini che, per vari motivi, rimangono esclusi dai percorsi tradizionali.

È evidente dai diversi obiettivi che mentre il progetto START ha coinvolto principalmente nidi, scuole dell'infanzia e primarie, il progetto INTRANS ha avuto come interlocutori privilegiati decisori politici e stakeholder di settore sia a livello regionale (amministratori, dirigenti di area, rappresentanti del mondo della cooperazione sociale e della FISM) sia nazionale (MIUR, GNNI, sindacati – CIGL). Il progetto Il Buon Inizio, invece, si rivolge principalmente alle famiglie e ai bambini, soprattutto a quelli in situazioni di marginalità e fragilità e richiede l'individuazione di strategie di intervento maggiormente aperte ai settori sociali e sanitari e a forme istituzionali diverse da nidi e scuole connotati da una estrema facilità e flessibilità di accesso.

2. Perché investire nei servizi 0-6 all'interno di un sistema integrato

Le premesse di questi progetti si basano su ricerche nazionali e internazionali che dimostrano come la frequenza dei servizi per l'infanzia possa avere ricadute positive a lungo termine sullo sviluppo complessivo di bambine e bambini (Lazzari & Vandembroeck, 2012). Frequentare un servizio educativo fin dalla tenera età può contribuire in modo significativo a contrastare l'abbandono scolastico, permettendo ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità cognitive, relazionali e sociali. Questo sviluppo include competenze trasversali fondamentali per l'apprendimento, come ad esempio l'autoregolazione, la perseveranza e la capacità di risolvere problemi. Le medesime ricerche evidenziano però che sono necessarie alcune condizioni affinché l'accesso ai servizi e alle scuole dell'infanzia abbia un'incidenza positiva sullo sviluppo infantile a lungo termine. In primo luogo, i servizi per l'infanzia devono essere accessibili a tutti i bambini, con particolare attenzione a quelli provenienti da gruppi socialmente svantaggiati poiché i dati dimostrano che sono

proprio i bambini di famiglie a basso reddito o con background migratorio che traggono maggiore profitto dall'inserimento precoce in percorsi educativi in collettività. Tuttavia, sono proprio questi bambini che spesso rimangono esclusi, anche se non intenzionalmente, dall'accesso ai servizi o che vi accedono solo in età avanzata (4-5 anni). In seconda istanza, le ricerche ci dicono che, per essere incisivi, i servizi per l'infanzia devono erogare un'offerta educativa di buona qualità, il che è riconducibile prima di tutto all'impiego di personale qualificato e costantemente formato, alle condizioni di lavoro entro cui questi professionisti operano e ovviamente alla qualità degli spazi e dei materiali che si hanno a disposizione. Infine, le ricerche indicano nel divario – tuttora esistente in molti paesi – tra servizi 0-3 concepiti come servizi meramente conciliativi che rispondono a logiche di mercato e servizi 3-6 concepiti come preparatori alla frequenza della scuola primaria un'ulteriore forte criticità. Infatti, la frequenza precoce dei servizi per l'infanzia può contribuire in modo determinante a promuovere il successo formativo solo se l'offerta educativa è orientata sul piano della progettazione pedagogica e della quotidianità educativa nella prospettiva dell'integrazione di cura ed educazione all'interno di un approccio pedagogico olistico, capace di sostenere lo sviluppo del bambino in modo coerente, già dalle sue prime acquisizioni sul piano senso-motorio fino a raggiungimento di una sempre maggiore autonomia e padronanza dei propri processi di pensiero e di azione. Questo si traduce nella consapevolezza che se la discontinuità di approccio tra nido e scuola dell'infanzia è troppo grande, se le transizioni non sono curate, allora saranno soprattutto i bambini provenienti da contesti sociali vulnerabili a mostrare maggiori difficoltà nei momenti di passaggio.

In sostanza, il messaggio che queste ricerche danno ai decisori politici così come al personale educativo e scolastico è che servizi e scuole dell'infanzia possono costituire una leva importante per contrastare le disuguaglianze sociali ma solo ad alcune condizioni. Se le condizioni che abbiamo visto prima non si realizzano, il rischio è che i servizi per l'infanzia diventino essi stessi parte del problema – andando ad esacerbare le disuguaglianze esistenti – piuttosto che contribuire a ridurle.

3. La continuità educativa: la ricerca di un nuovo modello di riferimento

Dal quadro sinteticamente delineato emergevano dunque due temi a nostro avviso particolarmente salienti per rispondere alla necessità di avvicinare i bambini provenienti da contesti di fragilità e marginalità e le loro famiglie ai servizi e scuole per l'infanzia e per supportare il loro percorso di crescita e partecipazione in questi contesti: quello dell'accessibilità e quello della continuità educativa. Con il progetto START ci siamo concentrate sulla seconda tematica, quella della continuità educativa, sfruttando le specificità dei contesti educativi dei diversi paesi coinvolti oltre all'Italia: Inghilterra, Belgio e Slovenia. In particolare, da una analisi sistematica della letteratura di riferimento in lingua inglese, integrata da quella nelle

lingue dei partner locali, emergeva una comune necessità di ri-concettualizzare la continuità educativa (e le pratiche ad essa connesse) oltre i modelli emergenti in sede locale verso una prospettiva condivisa, che tenesse conto da un lato delle ricerche e delle indicazioni internazionali e, dall'altro, delle best practices già realizzate localmente (Lazzari, Dalledonne Vandini, Balduzzi, 2022). L'obiettivo comune era quello di superare, almeno sul piano pedagogico laddove l'intervento normativo non fosse realizzabile, la tradizionale divisione fra uno 0-3 più marcatamente sociale e conciliativo e un 3-6 inserito entro il percorso scolastico, per quanto non obbligatorio. L'accento posto sul tema della continuità educativa ha, di fatto, portato a declinarla su più piani che sono divenuti, negli ultimi anni, traiettorie di intervento sia normativo sia istituzionale sia pedagogico. In particolare, sono emerse come rilevanti le dimensioni della continuità che si realizza sul piano pedagogico, di quella che mette in connessione con le famiglie e con il territorio, della continuità professionale e di quella istituzionale. Riflettere sulla continuità in termini educativi e pedagogici ha evidenziato la necessità di integrare maggiormente nelle progettazioni didattiche le dimensioni istruttive e di cura, favorendo approcci inclusivi per tutti i bambini e le bambine, partendo dai loro bisogni e dal loro protagonismo in ogni percorso di apprendimento; favorendo una riprogettazione delle dimensioni materiali della progettazione (spazi/tempi/relazioni). Rispetto a famiglie e territorio è emersa invece la necessità di pensare (o ripensare) modalità di accoglienza e ambientamento, le comunicazioni quotidiane ma anche l'outreaching e il supporto alla partecipazione. Il piano della continuità professionale richiama le dimensioni della formazione continua, delle figure di coordinamento ma anche il lavoro sulle dimensioni curriculari e, infine, la continuità istituzionale evidenzia il piano organizzativo e di governance necessario a indirizzo, sostegno, monitoraggio e valutazione della tenuta del sistema.

Uno degli esiti più significativi del progetto START è stato dunque quello di aver indentificato un nuovo framework di riferimento per la continuità educativa e alcuni elementi necessari per realizzarla nel settore 0-6 ma non solo, anche aprendosi alla scuola primaria. Si è schiusa la strada per una riflessione più ampia, tutt'ora in atto nel nostro paese (e non solo), che investe sia il piano accademico sia il mondo dei servizi e delle istituzioni educative, e che ripropone la necessità di un posizionamento pedagogico rispetto a che cosa intendiamo per 'continuità educativa' (Moss, 2013). Il termine infatti ancora richiama sia pratiche di anticipazionismo e precocizzazione degli apprendimenti (la scuola precedente che deve preparare al ciclo successivo) sia processi di complementarietà in termini lineari e sommativi (la scuola precedente che traghetta/accompagna i bambini al ciclo successivo). Tali modelli di riferimento sono però ancora lontani da una reale co-progettazione educativa basata su assunti valoriali e pedagogici condivisi così come da scelte metodologiche e didattiche meticciate e co-costruite. In questo senso, a parte rare sperimentazioni entro i neonati Poli per l'Infanzia, la continuità viene ancora identificata (nelle situazioni migliori) con il progetto di continuità o con lo scambio delle schede di passaggio, strumenti questi assolutamente insufficienti per rispondere alle sfide ambiziose poste dall'istituzione del sistema integrato 0-6.

Inoltre, dalla ricerca è emersa la fatica che fanno i servizi educativo non tradizionali, come ad esempio Centri Bambini e Genitori, Centri per le famiglie, Spazi lettura e ludoteche, frequentati da genitori e bambini della medesima fascia d'età, nell'entrare pienamente all'interno di un sistema complessivo di offerta. Il progetto ha dunque permesso di delineare le aree di sviluppo di un nuovo modello di continuità definito nei termini di 'luogo di incontro' ed alcuni strumenti operativi per la sua realizzazione.

Un elemento critico che emergeva dai nostri dati era legato alla difficoltà di sostenere il lavoro di connessione interistituzionale, soprattutto laddove gli enti gestori coinvolti erano molteplici (enti locali, stato, privato sociale). Era chiaro che il processo di riforma nel frattempo introdotto dal DGL 65/17 dovesse necessariamente trovare modalità istituzionali di supporto che potessero tener conto della voce di tutti i soggetti coinvolti non solo sul piano politico-gestionale ma anche insegnanti, educatori, famiglie e bambini.

4. Il sostegno dei processi di riforma volti a superare lo split system

A partire dalle criticità emerse dagli esiti del progetto START ha preso avvio la progettazione dell'InTRans, che ha acquisito forma proprio con l'obiettivo di sostenere i processi di riforma (o anche solo di consultazione) attualmente in atto in diversi Stati Membri che prevedono il passaggio da sistemi divisi (0-3 welfare, 3-6 istruzione) a sistemi progressivamente integrati. In linea con gli obiettivi prefissati, abbiamo lavorato su 2 diversi versanti: quello della formazione di figure di sistema e quello dell'advocacy politica attraverso iniziative di sperimentazione che partissero dal basso. L'assunto metodologico di riferimento era quello che, per dare 'testa e gambe' alla riforma sul sistema integrato 0-6, fosse necessario promuovere il coinvolgimento di educatori e insegnanti in percorsi di formazione e sperimentazione che potessero fungere da apripista per altre realtà, rilanciando la progettualità educativa di nidi e scuole dell'infanzia a partire dal tema della continuità educativa. In sintesi, si voleva sostenere il sistema integrato

- creando una cultura pedagogica condivisa, quella che Cerini aveva definito come una cornice emozionale per lo 0-6;
- promuovendo iniziative di raccordo inter-istituzionale a livello territoriale che permettano l'attivazione di progettazioni congiunte tra nidi e scuole dell'infanzia afferenti a diversi soggetti gestori;
- promuovendo la possibilità di *diffusione* delle buone pratiche la cui efficacia era già stata dimostrata dalle sperimentazioni intraprese all'interno del progetto START.

–
Il progetto ha accompagnato momenti di scambio e confronto tra decisori politici dei diversi paesi partecipanti (Italia, Finlandia, Danimarca, Belgio e Slovenia)

al fine di individuare sfide comuni a cui far corrispondere soluzioni diversificate sulla base delle esigenze e dei sistemi di ciascun paese.

Uno degli esiti più significativi di questo progetto è stato quello di mettere in luce come figure di middle management, che in Italia sono identificabili nei coordinamenti pedagogici territoriali, rappresentino un elemento chiave per sostenere la realizzazione del sistema integrato. Il loro ruolo di messa in rete dei diversi servizi e scuole permette di rispondere ai bisogni e alle caratteristiche di ciascun territorio evitando quindi un modello unico e unificante che, applicato in modo non flessibile sul piano nazionale, rischierebbe non solo di non produrre i frutti pensati ma anche di irrigidire le posizioni divergenti a volte ancora fortemente presenti nei diversi livelli scolastici.

La ricerca metteva in luce però alcuni elementi di criticità, legati al tema dell'accessibilità dei servizi, specie di quelli 0-3, ancora poco diffusi in molte parti del nostro paese. Ci siamo chieste, dunque, in che modo raggiungere quei 6 bambini su 10 che le statistiche ci dicono non frequentare, nelle situazioni più avanzate, i servizi educativi e che divengono 8, 9 bambini su 10 nei contesti di fragilità.

Ancora una volta, le criticità emerse da questa progettualità ci hanno portato a intraprendere un ulteriore percorso di ricerca. L'elemento chiave, in questo caso era appunto lavorare sul piano dell'outreaching e dell'accessibilità, per creare occasioni di accesso a servizi integrativi a bassa soglia fortemente connessi ai servizi e alle scuole già presenti sul territorio, obiettivo del Progetto Poli 1000 giorni.

5. Il cuore oltre l'ostacolo: i Poli 1000 giorni

Obiettivo di quest'ultimo progetto, ancora in fase di svolgimento, è quello di contrastare le disuguaglianze nell'accesso ai servizi educativi attraverso un approccio integrato a livello territoriale. L'azione specifica consiste nella progettazione e nella realizzazione di servizi, i Poli 1000 giorni, che si sviluppano internamente alle scuole dell'infanzia, potendo in quelle collocate in prossimità anche di nidi d'infanzia se presenti, in territori connotati da alta complessità sociale. Il modello di riferimento è quello dei Centri Bambini e Genitori per quanto, per collocazione istituzionale e per organizzazione, i Poli 1000 giorni si caratterizzano per una maggiore flessibilità dell'offerta educativa, per la forte caratterizzazione sociale e per modalità di accesso a bassa soglia, ovvero estremamente aperte e flessibili. Essi prevedono la realizzazione di azioni congiunte fra educatori ed insegnanti che si sostanziano in una formazione specifica congiunta e in una sperimentazione co-progettata. Il loro intervento è quello di accogliere, sostenere ed accompagnare i genitori e i bambini lungo le tappe fondamentali della loro crescita individuale e come famiglia, fornendo prevalentemente un supporto che risponde ai bisogni che ciascuna famiglia presenta ed esplicita (nei casi più complessi anche di ordine materiale). All'interno di ciascun Polo vengono dunque offerti servizi educativi di qualità per i bambini e le bambine da 0 a 3 anni, interventi di supporto alla genitorialità e opportunità ludico-ricreative rivolte ai bambini della fascia 0-6 presenti

nel territorio. Il lavoro interno al Polo, più di natura educativa, viene però accompagnato da un forte impegno nella creazione di reti territoriali che prevedono la possibilità di attivare tavoli a cui partecipano, oltre alle rappresentanze educative, anche quelle dei servizi socio-sanitari e degli enti locali.

In tal senso, i Poli 1000 giorni tentano di proporre risposte articolate a domande complesse, attraverso azioni coordinate fra le diverse istituzioni e servizi ma soprattutto attivando processi di costruzione di comunità (alimentare reti sociali e scambi fra le famiglie, favorire lo scambio informale tra i genitori) e di empowerment con l'obiettivo sicuramente ambizioso di rigenerare il tessuto sociale a volte logoro dei territori selezionati.

In sintesi, le ricerche che abbiamo riportato, si sono inserite, accompagnandoli, agli sviluppi delle politiche di supporto all'implementazione del sistema integrato 0-6 dialogando con le sfide, ed i bisogni via via emergenti, presentati in precedenza e le analisi e le sperimentazioni che abbiamo condotto hanno di fatto portato ad elaborare un modello ricorsivo che vede nella continuità educativa, nel coordinamento e nell'empowerment di comunità tre elementi chiave per la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 introdotto dal dlgs 65/17 ancora in via di sviluppo e piena implementazione.

Gli elementi chiave indicati non vanno pensati ovviamente in termini esclusivi quanto piuttosto come base necessaria per lo sviluppo territoriale e locale di un sistema che necessita di profondi cambiamenti per essere pienamente realizzato, partendo da una realtà che ha visto una netta separazione gestionale ma anche pedagogica e didattica di servizi e scuole dell'infanzia nutrita, fin dalla loro istituzione negli anni '60 e '70 del secolo scorso, da diversi modelli istituzionali e culturali che possiamo oggi sinteticamente rappresentare entro i paradigmi istruttivi e della cura, troppo spesso percepiti come disgiunti quando non contrastanti.

Il lavoro di ricerca, che non possiamo considerare concluso, ha anche evidenziato la necessità di co-costruire modelli di riferimento che rappresentino framework teorici solidi per quanto costantemente da aggiornare e rivedere e pratiche di intervento aperte alla contaminazione interdisciplinare e intersettoriale, tema questo che crediamo sarà al centro delle prossime progettazioni del gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- 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 In-TRANS. *Educational reflective practices: 2, 2023*, 37-56.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2024). Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio". *Pedagogia Oggi*, in corso di stampa.

- Certini R. (2018). “Famiglie vulnerabili”: dal progetto PIPPI alla costruzione di relazioni autentiche. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 261-274.
- Dalldonne Vandini, C., Pettinari, E., & Lazzari, A. (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo*, 53, 171-185.
- Donà L. (2022). Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6. Al via il coordinamento pedagogico territoriale <https://www.scuola7.it/2022/298/una-governance-nazionale-per-il-sistema-integrato-0-6/>
- European Commission. (2019). Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems. SWD (2018) 173. Brussels:European Commission. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605(01))
- Dierckx M., Devlieghere J., Vandenbroeck M. (2023). Policymakers on social cohesion: contradictory expectations for child and family social work. *European Journal of Social Work*, 26(2), 258-271.
- Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Brussels: European Commission.
- Kaga J., Bennett J., Moss P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.
- Lazzari A. (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Lazzari A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 60-70.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2012). Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion. *Literature Review*. Brussels: European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-bd53a7ac-d4c3-11ec-a95f-01aa75ed71a1/language-en>
- Lazzari A., Balduzzi L., Van Laere K., Boudry C., Rezek M., Prodger A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, 43-57.
- Lazzari A., Balduzzi L., Serapioni M. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale come snodo del sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In *Coordinatore e coordinamento territoriale* (pp. 63-82). Zeroseiup.
- Lazzari A., Vandini C. D., Balduzzi L. (2022). Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(1), 211-232.
- Ministero dell'Istruzione (2015). Decreto Legislativo n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo n. 65: *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107*.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Moss P. (ed.). (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

- Nunnari M.A. (2022) (ed.). *Coordinatore e coordinamento territorial. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup edizioni
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Commissione Europea (2017), *Pilastro europeo dei diritti sociali*. https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf
- Vandenbroeck M. (2020) 'Early childhood care and education policies that make a difference.' In R. Nieuwenhuis, W. Van Lancker (Eds.) *The Palgrave handbook of family policy* (pp. 169-192). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vandenbroeck M. (2021). *Study on the economic implementing framework of a possible EU Child Guarantee Scheme including its financial foundation. In-depth assessment of policies/programmes/projects Free Early Childhood Education and Care*. Brussels: Social Europe / European Commission.
- Vandenbroeck M. et al. (2022). *Challenging the split system in ECEC: emerging pathways from Belgium, France, Italy and the Netherlands*. ISSA international webinars.
- Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 171-186.

Pierluigi Malavasi è professore di Modelli formativi ed economia del capitale umano. Dirige il Dipartimento di Pedagogia Dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Teresa Grange è Ordinaria di Pedagogia Sperimentale, Delegata rettorale alla Cooperazione europea e relazioni internazionali e Titolare della Chaire Senghor de la Francophonie presso l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste. I suoi interessi di ricerca riguardano l'equità e la qualità dei sistemi educativi

Gianni Nuti è Professore associato di Didattica Generale e Pedagogia speciale presso l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste. Si occupa prevalentemente di didattica delle arti e dell'espressività, di pedagogia sociale e di educazione alla cittadinanza.

Andrea Bobbio è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste dove coordina il corso di Scienze della formazione primaria. Si occupa prevalentemente di pedagogia dell'infanzia e di filosofia dell'educazione.