

Agnese Infantino

Assistant professor of Education | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | agnese.infantino@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Infantino A. (2021). Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia. *Pedagogia oggi*, 19(1), 72-78.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-09>

ABSTRACT

ECEC services are places of encounter between genders, generations, cultures, and areas of knowledge. A design-based approach to education generates educational practices and relationships, along with effective care and prevention, especially for those who are most at risk of marginalization, vulnerability, and educational poverty. During the COVID-19 lockdown, educational staff and older adult volunteers took joint responsibility for a project funded by the *Con i Bambini* Foundation, producing generative action, which in turn promoted resilience and other valuable resources needed by both individuals and the community.

It is of interest to investigate the synergy between the pedagogical intentions of educators and individualized interventions by volunteers in everyday life settings, in support of mothers and children who are in difficulty or at risk of educational poverty.

Can collaboration between different generations and types of knowledge, and between educators and volunteers, inform new pedagogical-organizational models for ECEC services?

I servizi educativi per l'infanzia costituiscono per la comunità luoghi di incontro tra generi, generazioni, culture, saperi e, con le loro progettualità pedagogiche, possono generare pratiche e relazioni di educazione, cura e prevenzione efficaci soprattutto per chi è più esposto al rischio di emarginazione, fragilità, povertà educativa. Nei mesi di lockdown, la co-responsabilità tra personale educativo e gli anziani volontari della rete Auser, realizzata nell'ambito di un progetto finanziato dall'impresa sociale *Con i Bambini*, ha espresso risposte generative, a sostegno delle risorse e delle capacità di resilienza non solo individuali ma anche diffuse nella comunità.

Merita di essere indagata la sinergia tra l'intenzionalità pedagogica delle figure educative e l'intervento individualizzato dei volontari nel quotidiano, a supporto delle madri e bambini in difficoltà o a rischio di povertà educativa.

La collaborazione tra generazioni e saperi, educatori e volontari, può forse suggerire nuovi modelli pedagogico-organizzativi per i servizi per l'infanzia?

Keywords: ECEC services, Planning, Early childhood education, Empowerment, Community

Parole chiave: Servizi educativi per l'infanzia, Educazione dell'infanzia, Progettazione, Empowerment, Comunità

Received: March 1, 2021

Accepted: March 26, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Agnese Infantino, agnese.infantino@unimib.it

1. I servizi educativi come luoghi di vita della comunità

I servizi per l'infanzia, nell'ultimo decennio, hanno assunto un ruolo sempre più rilevante nel quadro delle linee europee volte a sostenere la qualificazione e diffusione dell'offerta educativa per l'infanzia. Ne sono stati evidenziati, infatti, gli effetti positivi, in particolare di natura preventiva, per i bambini e le bambine che vivono in famiglie esposte al rischio di svantaggio, povertà, esclusione.

Anche le ricerche e il recente quadro normativo nazionale (L. 13 luglio 2015, n. 107 e D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65) vanno in questa direzione quando ne sottolineano il valore educativo per la crescita di bambine e bambini nonché il valore conciliativo e di sostegno per i genitori. La crisi che stiamo vivendo e le sollecitazioni che le emergenze educative del nostro tempo pongono alla riflessione pedagogica inducono a valorizzare la funzione socioeducativa dei servizi per l'infanzia, peraltro già resa evidente da alcune riflessioni (Musatti, Picchio, 2005; Mantovani, 2005; Vandembroeck, Geens, 2016) che, collocandosi oltre una visione implicitamente dicotomica della cura scissa dall'educazione, hanno saputo interpretare il valore educativo di questi servizi in quanto luoghi di vita, di scambio culturale e di socialità. Ed è questo un tratto specificatamente peculiare dell'esperienza italiana, nella quale l'identità educativa dei servizi per l'infanzia è cresciuta in uno stretto intreccio con la loro "connotazione come servizio sociale di prossimità", come osservano Musatti e Picchio (2005, p. 49) mentre ci ricordano che

nell'esperienza italiana, questa finalità di prevenzione del malessere sociale e relazionale di ogni singolo nucleo genitoriale è sempre stata presente, ma si è pensato che essa dovesse conseguire da un intervento mirato a offrire alle famiglie un servizio comunitario specializzato nell'educazione dei più piccoli (Musatti, Picchio, 2005, p. 43).

In questo passaggio è l'aggettivo "comunitario" l'elemento centrale che qui preme evidenziare e sul quale è utile riflettere. Quali dimensioni semantiche definiscono e specificano la sfera della comunità quando è assunta nell'ambito del discorso pedagogico? In che modo interroga l'azione educativa e i modelli pedagogico-organizzativi a fondamento delle pratiche messe in atto sul campo?

E ancora, quale linea di connessione lega la riflessione sulla comunità al discorso pedagogico intorno alle emergenze educative e all'emergenza che stiamo vivendo?

In un noto volume, Bauman (2003) pone in evidenza le ragioni e il bisogno di comunità in un mondo dominato dalla frammentazione e dal diritto individuale assunto a legge universale. La "voglia di comunità", come esprime efficacemente il titolo del volume, seppure evocata in modo unanime, non segnala in realtà l'esistenza di un diffuso e condiviso senso comunitario quanto piuttosto il trionfo di una logica secondo la quale "i problemi vanno risolti e affrontati da soli e non sono cumulabili in una comunità di interessi che cerca soluzioni collettive a problemi individuali" (Bauman, 2003, p. 83). Nell'imperante visione individualista interna ai processi globalizzati, la comunità, più che luogo di condivisione e reciprocità, è "considerata e ricercata come un riparo dalle maree montanti della turbolenza globale" (Bauman, 2003, p. 43) come risposta al bisogno di sicurezza degli individui, alimentata tracciando rigidi confini e separazioni culturali, che marcano le differenze come distanze, segregano il disagio, rendono "emergenze" le manifestazioni in cui trovano espressione le condizioni di povertà, marginalità ed esclusione che segnano le vite di un numero sempre più crescente di persone.

La comunità, oggetto di studi e riflessione da parte di una pluralità di sguardi anche di carattere pedagogico (Tramma, 1999; Cerocchi, Dozza, 2007; Mazzoli, 2013; Zani, Palmonari, 1996) va dunque creata, ricomposta e alimentata, tenacemente perseguita e assunta come obiettivo del lavoro educativo, facendo tesoro della natura sociale e culturale dei servizi educativi per l'infanzia, di fatto pensabili essi stessi come comunità educanti (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019), in quanto contesti unici, particolarmente favorevoli alla possibilità di positive esperienze di socialità e relazioni tra persone diverse per genere, generazione, cultura, saperi. In questa prospettiva, il discorso sull'educazione dell'infanzia, in particolare sollecitato dalle spinte poste dall'emergenza attuale, chiede di essere ripercorso evidenziando con maggiore vigore i processi di corresponsabilità educativa che nei contesti di educazione dell'infanzia legano gli adulti, indipendentemente dal loro ruolo, professionale e non, nell'assunzione del compito e della responsabilità della crescita dei nuovi arrivati in questo mondo, che cambia di continuo (Arendt, 2001).

I servizi per l'infanzia, infatti, sono luoghi di vita dinamici, pervasi certo da conflittualità e tensioni

ma anche crocevia di disponibilità e possibili legami solidali tra le persone. Sono luoghi nei quali, intorno all'educazione, si rinnova e si rinsalda il quotidiano ritrovarsi di adulti e bambini, generando la trama culturale e relazionale di gesti, pratiche, condivisioni (Infantino, 2019) che rinforzano l'appartenenza a un orizzonte umano e a un mondo comune (Arendt, 2017; Tomasello, 2019), da conoscere e preservare con equità (Nussbaum, 2012; Sen, 2011).

I luoghi dell'educazione dell'infanzia, in tutte le loro forme, sono quindi per la città, per la comunità (Vandenbroeck, Geens, 2016), si offrono come garanzia di futuro, come monito per gli adulti all'impegno di cura e di responsabilità per il bene comune.

Di fronte all'emergenza, ancor di più.

I servizi educativi per l'infanzia, in quanto luoghi di vita della comunità, possono allora essere una leva importante su cui investire progettualità pedagogiche innovative, capaci di proiezioni oltre l'emergenza.

2. Oltre l'emergenza: lo spazio dell'educazione

Come interpretare, in un'ottica educativa, l'attuale emergenza e le più complessive emergenze che segnano la vita nelle nostre comunità?

Un discorso sulle emergenze educative, come segnalano Isidori e Vaccarelli (2013) richiede, in via preliminare, una chiarificazione semantica dei termini per non fondere e confondere fenomeni distinti, contrassegnati l'uno – quello dell'emergenza – dall'insorgere di catastrofi e calamità per lo più imprevedibili, l'altro – quello delle emergenze – ascrivibile all'emersione di urgenze e criticità connesse all'ordine sociale.

L'attenzione che la pedagogia rivolge alle emergenze educative (Tramma, 2015; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020; Sabatano, 2015; Striano, 2010) ha permesso una ricostruzione e comprensione articolata delle fenomenologie mediante le quali esse si impongono all'azione educativa sia in quanto urgenze legate alle forme di esclusione e marginalità sociale, sia come urgenze connesse alle forme di svantaggio e povertà educativa.

L'emergenza pandemica, con il conseguente inasprimento dei divari socioeconomici già in atto, rende ancor più evidenti e acute le emergenze educative e, ancor più, sollecita la pedagogia ad assumere un impegno trasformativo. Si fa sempre più chiaro lo scenario evocato da Annacontini quando richiama la dimensione etica della pedagogia in "un tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche" (2017, p. 36).

È urgente, invece, passare alla messa in campo di apparati teorici e prassici che possano concretizzare il momento della scelta etica, della presa di posizione argomentata, della responsabilità mediata e meditata che, anche se nel nostro caso non può che essere pedagogica, non per questo è meno accreditata a far valere le proprie ragioni su urgenze, al giorno d'oggi, principalmente di natura politica, economica, umanitaria, terroristica ecc. (Annacontini, 2017, p. 37).

Proiettare l'azione educativa oltre le emergenze implica dunque assumerle e tematizzarle come effetti della crisi profonda dell'attuale modello di sviluppo globalizzato dell'economia dei consumi. Aver reso il lavoro una merce, come afferma Gallino, sebbene esso sia invece "un elemento integrale e integrante del soggetto che lo presta, dell'identità della persona, dell'immagine di sé, del senso di autostima, della posizione nella comunità, della sua vita familiare presente e futura" (2007, p. 59), ha comportato l'affermazione del principio della separabilità del lavoro dalla persona. Il mercato del lavoro globalizzato, che si regge su logiche di flessibilità e deregolazione, non può che generare drammatiche conseguenze nelle vite individuali e delle comunità in termini di precarietà, incertezza, insicurezza. Lungo questa linea di analisi, Ceretti e Cornelli osservano come "la crisi economica sta rafforzando le discriminazioni nell'accesso all'educazione, nel diritto alla casa e nelle opportunità occupazionali, e le banlieues continuano a essere delle polveriere in cui la miccia è la negazione della domanda di giustizia sociale" (2018, p. 48). Diventa sempre più necessario, in questo orizzonte disgregato, che la politica sappia assumere i conflitti sociali non come problemi da rimuovere ma come questioni rilevanti con le quali confrontarsi in processi dialettici, nei quali le tensioni e le contraddizioni sociali possano manifestarsi nelle dimensioni non solo individuali ma collettive, dando così la possibilità di "rigenerare i processi democratici" (2018, p. 56). Tutto ciò segnala il bisogno urgente

di progettualità educative capaci di ricomporre, tessere, ricondurre ad integrità le identità individuali e collettive che l'attuale modello di sviluppo ha scisso e lacerato in frammentazioni che si manifestano nelle molteplici espressioni di emergenze intorno alle quali non può che interrogarsi l'agire educativo. Da questo punto di vista, l'impegno pedagogico che si propone di andare oltre le emergenze fa propria la sfida di alimentare progettualità trasformative, tese a rinforzare i legami e la coesione sociale, la dimensione della vita comunitaria e i processi di confronto e partecipazione che si sviluppano al suo interno, nel significato che le attribuisce Arendt di spazio pubblico. Se, quindi, sulla scia delle riflessioni di Dusi (2019), la depolitizzazione dello spazio comune lo ha reso uno spazio vuoto, popolato da individui isolati e bloccati in un eterno presente, privi di una visione sul futuro, allora un'azione educativa trasformativa si orienta proprio nel dare nuovo impulso ai legami interpersonali nello spazio pubblico della comunità, come luogo di positivi processi formativi nel dialogo tra pluralità di saperi, esperienze, competenze. In questo senso, i servizi educativi per l'infanzia sono luoghi di progettazione sociale, nei quali gli adulti, sia nell'attivazione delle competenze professionali sia nella valorizzazione delle risorse della comunità, possono ritrovare la fiducia per accogliere e introdurre i bambini nel mondo con l'autorevolezza e la responsabilità necessarie per rivolgersi loro affermando: "ecco il nostro mondo" (Arendt, 2001, p. 190).

3. Sul campo

L'esperienza che viene brevemente descritta è relativa a una delle realtà coinvolte nel più ampio progetto nazionale realizzato a partire dal 2017 e tuttora in corso grazie al finanziamento dell'impresa sociale Con i Bambini. Il progetto, promosso da Auser (associazione di volontariato impegnata a favorire l'invecchiamento attivo) in collaborazione con Università Milano Bicocca, Istituto degli Innocenti, numerosi comuni e realtà della cooperazione, si è articolato in Lombardia, Toscana, Umbria e Basilicata. Ha previsto l'attivazione delle risorse messe a disposizione dalla rete degli anziani volontari dell'associazione Auser nell'ottica di promozione di una comunità educante a sostegno delle famiglie con bambini piccoli in condizioni di vulnerabilità, assumendo quindi un orientamento di natura fortemente preventiva. Si è scommesso sulla possibilità di sperimentare strategie e interventi educativi di contrasto alla povertà educativa delle famiglie con bambini da zero a sei anni puntando sulla sinergia tra le figure educative che operano all'interno dei servizi e le figure degli anziani volontari, radicate nella comunità, nell'intento di raggiungere le famiglie più esposte e vulnerabili che, per svariate ragioni (diffidenza, timore, disinformazione, distanza culturale) spesso non accedono ai servizi o lo fanno in modo discontinuo, o ancora non trovano in essi l'aiuto di cui avvertono il bisogno. D'altro canto, è una sfida molto alta per il sistema dei servizi intervenire con flessibilità nelle zone grigie e composite del disagio, quando cioè, più che risposte nette, serve un accompagnamento individualizzato, morbido e adattabile che non dà una "soluzione" tecnica al "problema" ma riesce, in un coinvolgimento interpersonale, a mobilitare le risorse e le competenze individuali. In questa prospettiva ecosistemica e coevolutiva, l'esperienza sulla quale si riflette ha preso forma nel contesto di un servizio educativo per bambini e adulti insieme, già attivo nel Comune di Sesto San Giovanni (Milano) e che, con l'avvio del progetto, ha ridefinito in ottica inclusiva le aree e le linee di intervento educativo già consolidate, arrivando a coinvolgere una novantina di nuove famiglie.

L'équipe educativa, composta dal personale di due cooperative (Lotta contro l'emarginazione e La Grande Casa), ha modellato le proprie attività arricchendosi della collaborazione di un gruppo di quindici anziani volontari, opportunamente orientati e sostenuti al ruolo, che hanno affiancato il personale educativo nel corso di alcune aperture del servizio con l'intento di rendere ancor più intenso il clima di informale interazione tra adulti e bambini che caratterizza questa tipologia di servizi nei quali, in una cornice definita ma non rigidamente strutturata, i bambini e i loro genitori possono sperimentare forme di contatto e confronto con altre persone, professioniste e non, esterne al contesto familiare. Spesso quella domestica è una dimensione centrale nell'esperienza di vita delle famiglie con bambini piccoli, talvolta così centrale da diventare pericolosamente totalizzante, con conseguenze pesanti in termini di isolamento o addirittura di rischio nei contesti familiari più vulnerabili e fragili. Nelle realtà urbane, come quella in cui si è articolato il progetto, spesso le situazioni di fragilità ed esposizione al rischio di povertà educativa riguardano nuclei che vivono una condizione di isolamento anche perché privi di reti familiari, amicali, di vicinato, comunitarie; reti che possono offrire supporto e aiuto alla genitorialità in modo informale da parte di figure au-

torevoli per esperienze di vita, più mature e esperte, alle quali le madri, i genitori possono rivolgersi nella naturalità delle relazioni di prossimità parentale o amicale. Il progetto ha inteso sostenere occasioni di incontro tra generazioni, che nella spontaneità dei rapporti familiari e comunitari viene a mancare in molte situazioni di vita urbana, cogliendone una preziosa risorsa sia per i bambini sia per i loro genitori. Questa possibilità è stata sostenuta promuovendo, nello spazio sociale e culturale del servizio educativo, l'incontro tra educatori, anziani volontari, bambini e madri e favorendo l'instaurarsi in primo luogo di occasioni di regolare e leggera condivisione, basata sulla spontaneità delle relazioni che via via si andavano costruendo. L'équipe educativa ha interpretato il proprio ruolo in sinergia con quello delle figure dei volontari che non sono state orientate a mettere in atto interventi predefiniti, secondo una linea di sviluppo progettuale precodificata, al contrario, se ne sono valorizzate le sensibilità e le inclinazioni personali, avendo cura di armonizzarle e renderle patrimonio di saperi ed esperienze condivisibili, da mettere a disposizione in uno spontaneo fluire di scambi interpersonali.

I volontari durante le aperture del servizio, all'interno quindi di un contesto educativo definito da una struttura portante, garante di un positivo perimetro relazionale, si sono messi a disposizione per giocare con i bambini e dialogare con le madri, conservando un atteggiamento di autentica apertura e spontaneo interesse verso di loro. Le relazioni avviate nello spazio del servizio sono poi proseguite al di fuori, affiancando e sostenendo le madri e i bambini in difficoltà in alcuni momenti e situazioni della quotidianità avvertiti come più critici ed esposti. Le parole di una volontaria esprimono efficacemente il senso delle azioni messe in atto:

Nel rapporto con le mamme ho portato la mia sensibilità rispetto alle loro problematiche di donne in quel momento. Ho dialogato con loro senza fare domande, in modo spontaneo e per tale motivo le donne si sono sentite a loro agio nel parlare con me. Questo rapporto mi ha gratificato e questa modalità si è rivelata utile sia per me che per le mamme bisognose di confronto, di sensibilità da parte di un'altra donna (FGV1).

L'elemento rilevante ai fini della riflessione che qui si intende condurre, riguarda non tanto il ruolo "educativo" svolto dalla figura del volontario, inteso come punta di spicco della vitalità di una comunità educante, quanto piuttosto il significato e l'interpretazione dell'educazione orientata verso la comunità educante, nel tentativo di ipotizzare nuove soluzioni e ipotesi pedagogico-organizzative per i servizi a partire dalla comprensione e valorizzazione dei processi intergenerazionali che possono legare in relazione più soggetti: i volontari, i bambini e le loro madri, in interazione nello scenario sociale di un servizio educativo per l'infanzia.

In questa prospettiva merita di essere indagato il movimento che ha caratterizzato lo sviluppo delle attività educative, tese ad un'interpretazione flessibile del perimetro consolidato di ciò che abitualmente si intende "servizio" e orientate ad oltrepassare i confini definiti, per spingersi verso le famiglie nel loro contesto di vita, nelle loro esperienze e fatiche nella quotidianità. Reinterpretare i confini e lo spazio educativo del servizio induce alla tematizzazione del rapporto tra educazione e comunità, nell'intento di mettere a fuoco in modo più nitido in che senso l'educazione – in particolare quando assume l'ottica di oltrepassare le emergenze – possa sostenere e promuovere la cosiddetta comunità educante.

Quando ci riferiamo alla comunità pensiamo prevalentemente a una dimensione sociale circoscrivibile nei termini di ciò che sta fuori, relativa allo spazio pubblico strutturato dal vivere socioculturale collettivo, o alle dinamiche generate dalla vita socioculturale condivisa all'interno dello spazio educativo di un servizio? Oppure, a seconda del discorso, ad entrambe? La comunità è cioè una dimensione o attiene a dinamiche di carattere processuale? E che ruolo gioca l'educazione in questi processi?

I modi e le forme in cui pensiamo la comunità e le sue relazioni con l'educazione sono evidentemente strettamente connessi ai modi e alle forme in cui può prendere vita, in termini di azioni, l'impegno educativo nell'ambito dei servizi.

4. I servizi educativi tra pubblico e privato

La comunità, indagata attraverso una pluralità di sguardi disciplinari, non è certo un terreno inesplorato. Se guardiamo alla comunità come a un processo di dinamico movimento tra spazio privato e spazio pubblico, allora la riflessione di Hannah Arendt potrebbe fornire un'ulteriore prospettiva di indagine.

Come è noto Arendt, ripercorrendo il modello politico della *polis* greca, assegna un ruolo centrale allo spazio pubblico, inteso come mondo comune nel quale possiamo fare esperienza dell'essere-in-comune e dell'apparire agli altri. È chiaro il richiamo alla centralità dell'intersoggettività e del significato relazionale di una dimensione nella quale "ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e udita da tutti e ha la più ampia pubblicità possibile" (Arendt, 2017, p. 78). Essere visti e uditi dagli altri è dunque una caratteristica costitutiva della dimensione pubblica, dimensione politica per eccellenza, che ci assicura tanto della realtà del mondo quanto della nostra stessa possibilità di azione in quanto esseri umani. Sottolinea infatti Arendt che "vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune" (Arendt, 2017, p. 81). Lo spazio pubblico, e la nostra partecipazione ad esso, è ciò che ci riunisce insieme e rende possibile il nostro essere umani. Questo è un punto essenziale. Come afferma anche Judith Butler "nessun umano può essere umano da solo. Nessun umano può essere umano senza agire di concerto con altri, in condizioni egualitarie" (Butler, 2017, p. 143). Per queste ragioni l'apparire e l'entrare in azione nello spazio pubblico chiede di essere garantito come condizione di realizzazione essenziale della condizione umana.

L'educazione si confronta dunque con questa prospettiva anche – e soprattutto – quando riguarda persone in condizioni di fragilità, marginalità o povertà educativa. Come promuovere le loro competenze e risorse nell'orizzonte dell'azione nella sfera pubblica? Come può coerentemente declinarsi l'azione educativa nell'ambito dei servizi? A questo riguardo sono d'aiuto le considerazioni svolte da Vandebroek e Geens (2016) quando rilevano che un servizio educativo ha una natura sociale del tutto peculiare trattandosi di "un lieu qui n'est ni privé (comme une rencontre entre amis) et ni public (comme le parc)" (p. 36) e che, proprio in quanto né pubblico né privato, deve essere inteso come spazio intermedio e protetto in cui possono incontrarsi e intrecciarsi le pluralità delle storie di vita delle persone che vi accedono. Questa dimensione "tra", non più privata ma non ancora pubblica, è lo spazio dell'azione educativa che sostiene l'incontro, lo sviluppo di competenze nell'ottica dell'azione verso lo spazio pubblico. In questa dimensione intermedia, che garantisce e media l'avvio di scambi interpersonali e sociali, si colloca l'azione educativa sia del personale professionale sia dei volontari descritti nel progetto, e acquista significato il valore socio-culturale dei loro interventi a supporto delle madri e dei bambini in difficoltà. Questa dimensione intermedia è garanzia che il movimento tra mondo privato e sfera pubblica si possa compiere e ripetere, rinnovando la partecipazione a un mondo comune. A favore di questo movimento si inserisce ad esempio il senso dell'intervento di un volontario quando accompagna una madre a una visita medica, oppure quando si prende cura di un bambino dopo l'uscita dalla scuola. Si tratta di relazioni che non si muovono nello spazio privato (non sono relazioni di amicizia) ma nemmeno in quello pubblico (non sono relazioni in cui si è esposti a tutti). Sono relazioni che prendono vita nello spazio del servizio, sebbene sviluppandosi al di fuori del suo perimetro fisico e materiale, ed è evidentemente la progettualità e intenzionalità educativa del servizio a renderle possibili, a esserne fondamento e garanzia.

Le relazioni intergenerazionali tra educatori, madri, bambini e anziani volontari, elementi portanti del progetto a cui si è fatto riferimento, in questa dimensione tra privato e pubblico, aiutano ad attivare le sicurezze e le risorse di chi è più fragile e vulnerabile, sostengono e accompagnano apprendimenti fondamentali per entrare in autonomia nello spazio pubblico, esponendosi agli altri, sentendosi in grado di sostenere lo sguardo degli altri.

Ciò che dal punto di vista relazionale può prendere forma tra le persone nello spazio intermedio tra pubblico e privato chiede quindi di essere esplicitato e tematizzato, intenzionalmente assunto come "oggetto" del lavoro educativo nei servizi, come esperienza di apprendimento per adulti e bambini (Infantino, 2019).

Quando, come accaduto nel progetto a cui si è fatto riferimento, nello spazio del servizio prendono forma esperienze di relazione che creano legami comunitari tra le persone, si rende visibile la natura socio-educativa dei luoghi per l'infanzia e allo stesso tempo prende corpo la consapevolezza che il lavoro educativo, ancor più nell'intento di oltrepassare l'emergenza, non possa esaurirsi dentro il perimetro

rigidamente inteso del servizio. Cogliere la particolare natura sociale del servizio educativo per l'infanzia, luogo né privato né pubblico, apre verso la sperimentazione di nuove progettualità educative per i bambini, le famiglie e la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Annacontini G. (2017). Dal "valore soggettivo" al "bene comune". In <<http://www.metisjournal.it/index.php/-metis/article/view/2/55>> (ultima consultazione: 26/01/2021).
- Arendt H. (2001). *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2017) *L'alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Ceretti A., Cornelli R. (2019). *Oltre la paura. Affrontare il tema della sicurezza in modo democratico*. Milano: Feltrinelli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.) (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Dusi P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi et alii (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 39-52). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (eds.) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Gallino L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Infantino A. (2019). *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*. Milano: Guerini.
- Isidori M.V, Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S. (2005). Per la prima volta insieme. Il Tempo per le famiglie a Milano. In T. Musatti, M. Picchio. *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie* (pp. 45-68). Bologna: il Mulino.
- Mazzoli G. (2013). Il lavoro di comunità centro del nuovo welfare. *Animazione Sociale*, 273: 58-69.
- Musatti T., Picchio M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sen A. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano M. (ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomasello M. (2019). *Diventare umani*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tramma S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vandenbroeck M., Geens N. (2016). Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les lieux qui accueillent parents et enfants, en Belgique. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 40(2): 21-38.
- Zani B., Palmonari A. (eds.) (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.