



## FOCUS

## Ripensare il supporto alla genitorialità in contesti di marginalità: i servizi per l'infanzia come catalizzatori di processi di empowerment comunitario \*

**Arianna Lazzari**

Associate Professor, Department of Education 'G.M. Bertin' – University of Bologna, [arianna.lazzari2@unibo.it](mailto:arianna.lazzari2@unibo.it)

**Lucia Balduzzi**

Full Professor, Department of Education 'G.M. Bertin' – University of Bologna, [lucia.balduzzi2@unibo.it](mailto:lucia.balduzzi2@unibo.it)

### Rethinking parenting support in contexts of marginality: early childhood services as catalysts of community empowerment

#### Abstract

*The contribution examines Save the Children's Poli Milleggiorni programme, transforming early childhood services into community hubs. Starting with a review of research and policies highlighting the preventive role of 0–6 services in reducing inequalities, the pedagogical features of Poli Milleggiorni are analysed with particular reference to educational, social and health interventions integration. Drawing on the findings of cross-sectional participatory evaluation of Poli Milleggiorni in Moncalieri, Tivoli, Locri, San Luca, Bari and Catania, the article gives voice to the lived experiences of families participating to the programme. The phenomenological analysis of video-interviews and focus groups – involving 56 parents – highlights how a welcoming approach, authentic listening and co-creation of informal networks enhance parental empowerment both at individual and community level.*

#### Keywords

Early childhood services, community hubs, educational, social and health integration, parental empowerment, participatory evaluation

Il contributo prende in esame il programma Poli Milleggiorni di Save The Children e la sua capacità di trasformare i servizi per l'infanzia in presidi di comunità. Partendo dall'analisi delle ricerche e delle politiche che mettono in evidenza la funzione preventiva dei servizi 0–6 nella riduzione delle disuguaglianze, si descrivono le caratteristiche progettuali dei Poli Milleggiorni con particolare riferimento all'integrazione tra interventi educativi, sociali e sanitari. A partire dagli esiti del processo di valutazione trasversale – che ha coinvolto i Poli di Moncalieri, Tivoli, Locri, San Luca, Bari e Catania in prospettiva partecipativa – viene data voce ai vissuti delle famiglie che li frequentano. L'analisi fenomenologica di video-interviste e focus group – che hanno coinvolto 56 genitori su base volontaria – mette in luce come l'accoglienza, l'ascolto autentico e la costruzione di reti informali incrementino l'empowerment genitoriale a livello individuale e comunitario.

#### Parole chiave

Servizi per l'infanzia 0-6, presidi di comunità, integrazione educativo-sociale-sanitaria, empowerment genitoriale, valutazione partecipativa

\* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che l'introduzione è stata scritta in maniera congiunta, i paragrafi 1, 2 e 3 da Arianna Lazzari e il paragrafo 4 da Lucia Balduzzi

## Introduzione

Il supporto alla genitorialità nei contesti di marginalità e vulnerabilità rappresenta oggi una delle sfide più complesse che i sistemi di welfare e i servizi educativi si trovano ad affrontare (Silva, Sità, 2025).

Gli studi sui contesti familiari hanno da tempo evidenziato il ruolo cruciale della famiglia nello sviluppo del bambino; analogamente, ricerche recenti indicano che i servizi per l'infanzia rappresentano uno dei primi presidi educativi capaci di intercettare la fragilità familiare, contribuendo alla prevenzione della povertà nei suoi molteplici aspetti sul piano economico, sociale, culturale ed educativo (Lacharité e Milani, 2025). Nel contesto italiano, diverse ricerche mettono in luce come il capitale sociale delle famiglie aumenti quando i bambini hanno l'opportunità di frequentare il nido e i genitori sono attivamente coinvolti nella vita dei servizi educativi frequentati dai loro figli (Save the Children, 2019; Rapporto Fast, 2025). A partire da tali evidenze, negli ultimi anni sono state avviate numerose sperimentazioni di programmi e servizi di supporto alle famiglie che, nonostante cerchino di intercettare quelle in situazione di fragilità e marginalità, risultano spesso sottoutilizzati proprio dalle famiglie più isolate socialmente (Silva, Riccio, Segata, 2022).

Nei contesti attuali – caratterizzati da una crescente complessità socio-culturale e da un aumento delle disuguaglianze – la presenza disomogenea dei servizi per l'infanzia sul territorio nazionale e una governance ancora molto frammentata degli interventi educativi, sociali e sanitari a livello locale, tendono a ridurre il potenziale di questi servizi come presidi di comunità per le famiglie in condizioni di fragilità (ISTAT, 2025). Anche nei contesti in cui i servizi sono presenti e accessibili per bambini e famiglie in condizioni di vulnerabilità, un ostacolo significativo ai processi di empowerment genitoriale è spesso rappresentato da forme di “ingiustizia epistemica”, che si esplicano nel mancato riconoscimento dei genitori come soggetti capaci di produrre conoscenza valida sulla propria esperienza all'interno della relazione con i professionisti. Le famiglie che si trovano in condizioni di vulnerabilità sono spesso soggette ad una sorta di “captazione istituzionale” nel momento in cui accedono a servizi sociali, sanitari ed educativi: il loro vissuto viene sovrascritto da linguaggi tecnici e modelli professionali che ne forzano l'identità entro perimetri predefiniti, generando nei genitori senso di impotenza e portandoli ad assumere posizioni marginali e silenziose (Alga, Di Masi, Sità, 2025). Allo stesso tempo, genitori che hanno sperimentato esperienze di invisibilità e di esclusione nel loro percorso esistenziale, tenderanno ad assumere una posizione marginale, replicando le posture sperimentate o subite in passato oppure “incarnando pratiche attese dal senso comune che limitano la possibilità di introdurre nella comunità educativa nuovi repertori narrativi” (Bove, 2025, p. 14).

Se da un lato la letteratura identifica nella frequenza dei servizi per l'infanzia un fattore di protezione cruciale per prevenire situazioni di disagio ed esclusione sociale, dall'altro gli studi presi in esame mettono in luce come sia necessario adottare un approccio pedagogico critico e riflessivo nella relazione con le famiglie. Solo attraverso una postura di ascolto autentico capace di accogliere i vissuti delle famiglie e valorizzarne le risorse, contrastando i meccanismi che generano invisibilità e marginalizzazione, è possibile realizzare appieno il potenziale educativo e sociale dei servizi, in una prospettiva inclusiva ed emancipatoria (Vandenbroeck, De Stercke, Gobeyn, 2012).

Ripensare gli interventi a supporto della genitorialità in questa prospettiva implica un radicale cambiamento di paradigma nel definire la vulnerabilità come situazione socialmente determinata – che limita la capacità dei genitori di agire in modo responsivo rispetto ai bisogni di sviluppo dei figli – e che si manifesta come il risultato dell'esposizione dei nuclei familiari a diverse forme di povertà: materiale (basso status socio-economico), culturale (scarsa scolarizzazione), sanitaria (presenza di disabilità o condizioni di salute precarie) e, soprattutto, sociale. Quest'ultima è caratterizzata dalla mancanza di accesso a reti di supporto formali e informali, una condizione che colpisce duramente le famiglie rifugiate, con background migratorio o quelle che seguono traiettorie esistenziali considerate “periferiche” (Bove, Sharmahd, 2020). Si ravvisa pertanto la necessità di impegno pedagogico che metta al centro le risorse individuali, di gruppo e di comunità, come elementi capaci di generare interconnessioni inedite tra le traiettorie esistenziali dei genitori che frequentano i servizi educativi e tessere reti di solidarietà tra le famiglie, che vadano ben oltre il nido.

Quando i genitori sono autenticamente coinvolti nella vita del servizio in una prospettiva che valorizza le diversità socio-culturali, il loro capitale sociale aumenta grazie ai legami che si creano non solo con gli educatori, ma anche tra pari (Bove, 2025). Questo è particolarmente evidente nelle realtà in cui bambini e adulti insieme possono condividere esperienze ludiche e di socialità improntate sulla relazione e sul con-

fronto informale: tali esperienze non solo generano senso di appartenenza al servizio, ma contribuiscono in modo determinante a creare reti di supporto tra famiglie, contrastando l'isolamento e promuovendo coesione sociale (Dierckx, Vandebroek, Devlieghere 2025; Pettinari, Balduzzi, 2024).

In questa cornice, il presente contributo intende offrire una riflessione rispetto alla possibile ri-concettualizzazione degli interventi a supporto della genitorialità nello scenario normativo delineato dalla riforma sul sistema integrato 0-6 (Legge 107/2015; Decreto Legislativo 65/2017)<sup>1</sup>, che apre opportunità inedite per ripensare servizi e scuole come presidi educativi di comunità in una prospettiva di universalismo proporzionale. Gli obiettivi della ricerca si sono mossi su due livelli distinti ma tra loro fortemente interconnessi. Da un lato, condurre una valutazione trasversale delle diverse progettualità realizzate nelle sedi dei Poli Milleggiorni e della loro rispondenza agli effettivi bisogni dei destinatari (bambini e genitori) per cui erano state progettate e realizzate (sia in termini quantitativi sia qualitativi), soprattutto nella loro dimensione di attivatori di processi di empowerment genitoriale. Dall'altro, analizzare la capacità dei Poli di offrirsi quali attivatori nella creazione di reti intersettoriali di tipo istituzionale per una presa in carico integrata delle situazioni di marginalizzazione e fragilità delle famiglie, in linea con la richiesta normativa di costruzione del sistema integrato 0-6.

## 1. Politiche per l'infanzia e supporto alla genitorialità: verso un approccio integrato per contrastare la povertà educativa

La riforma del sistema integrato 0-6 recentemente avviata in Italia pone al centro del dibattito pedagogico la necessità di garantire pari opportunità educative, di cura, relazione e gioco sin dai primi anni di vita, indipendentemente dal contesto di provenienza dei bambini e delle bambine. Tale normativa si iscrive in un più ampio orientamento politico europeo che, negli ultimi vent'anni, ha progressivamente valorizzato il ruolo educativo dei servizi per la prima infanzia e il loro potenziale nel contrastare le disuguaglianze socioeconomiche e nel promuovere coesione sociale (Commissione Europea, 2013; Consiglio dell'Unione Europea, 2018). In particolare, nelle Conclusioni del Consiglio sull'Integrazione delle Politiche rivolte all'Infanzia come strumento per ridurre la povertà e promuovere l'inclusione sociale (2018) viene sottolineato che, sebbene i servizi educativi per l'infanzia abbiano un ruolo fondamentale nel promuovere lo sviluppo infantile, è imprescindibile investire nella creazione di reti territoriali tra servizi educativi, sociali e sanitari capaci di sostenere i nuclei familiari più fragili nell'accedere a tali opportunità:

Le pratiche volte a promuovere approcci multidisciplinari, il lavoro sociale di prossimità, le visite domiciliari, il supporto alle competenze genitoriali, la consulenza e l'accompagnamento familiare, il coinvolgimento di mediatori provenienti da comunità svantaggiate, l'accesso gratuito ai servizi e gli incentivi alla loro fruizione potrebbero contribuire non solo a rendere i servizi educativi per l'infanzia più inclusivi, ma anche a migliorare il benessere e lo sviluppo dei bambini nel contesto familiare (p. 6).

In linea con tali enunciazioni, appare chiaro che l'offerta di servizi educativi andrebbe non solo ampliata rispetto all'offerta dei servizi tradizionali (nido e scuola dell'infanzia) ma anche su quello della differenziazione dei servizi pensando a nuove soluzioni caratterizzate da modalità di accesso a bassa soglia e da una offerta orientata all'accoglienza della diade adulto-bambino e caratterizzata da azioni di natura non solo educativa ma anche sociale. Le Raccomandazioni più recenti relative ai Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019) e agli Obiettivi di Barcellona per il 2030 (2022) ribadiscono l'importanza di un accesso equo e generalizzato a servizi educativi di qualità elevata per la fascia 0-6 anni, con particolare attenzione ai bambini e alle bambine in condizioni di povertà o rischio di esclusione sociale.

Infine, la Raccomandazione che istituisce la Garanzia Europea per l'infanzia (Consiglio UE, 2021) riconosce non solo la valenza educativa dei servizi per l'infanzia – in una prospettiva che mette al centro il diritto di bambine e bambini al successo formativo e alla valorizzazione del proprio background di prove-

1 Legge n. 107/2015: "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". Decreto Legislativo n. 65/2017: "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, n. 107".

nienza – ma ne valorizza anche la funzione sociale in una prospettiva volta a contrastare le disuguaglianze socio-culturali ed economiche attraverso l'attuazione di misure integrate quali, per esempio, l'accesso gratuito a servizi educativi, sociali e sanitari per i bambini a rischio di povertà, interventi di sostegno alla genitorialità e la creazione di reti capaci di affrontare su base territoriale il fenomeno dell'esclusione sociale attraverso un approccio integrato e multidisciplinare.

Questi ultimi riferimenti normativi indirizzano l'intervento dei Poli nella duplice direzione dell'*outreaching*, rivolgendosi a quelle famiglie che di norma non accedono ai servizi tradizionali, e dell'*advocacy*, fungendo da attivatori di reti tra servizi o di interventi mirati per la presa in carico integrata dei nuclei familiari in condizioni di fragilità.

## 2. Il programma Poli Millegiorni: caratteristiche e contesti di intervento

Il programma Poli Millegiorni di Save The Children, in coerenza con gli obiettivi del D.L. 65/2017 che istituisce il sistema integrato 0-6, promuove una visione unitaria e inclusiva del percorso educativo, rafforzando la continuità tra servizi per la prima infanzia (0-3 anni) e scuole dell'infanzia (3-6 anni) e valorizzando l'integrazione tra servizi educativi, sociali e sanitari a livello territoriale. In linea con quanto delineato dal quadro normativo europeo e nazionale, il programma Poli Millegiorni di Save The Children ha preso avvio nel 2022 all'interno del progetto "Il Buon Inizio" finanziato dall'impresa sociale *Con I Bambini*. Nei paragrafi successivi la progettualità dei Poli Millegiorni sarà sinteticamente illustrata, con particolare riferimento al processo di valutazione trasversale coordinato dal Gruppo di Ricerca sulle Politiche Educative per l'Infanzia del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania.

Sul piano pedagogico, la progettualità dei Poli Millegiorni si ispira alle Linee pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6 (MI, 2021) – che sottolineano l'importanza dell'attivazione di reti territoriali tra servizi per incrementare l'*outreaching* delle famiglie vulnerabili, promuoverne la partecipazione e valorizzarne il protagonismo in una prospettiva inclusiva e di continuità educativa – ponendosi come esperienza pilota capace di tradurre i principi normativi in pratiche di comunità educante, in contesti caratterizzati da elevata complessità socio-culturale. Attualmente sono sette i Poli Millegiorni attivi in Italia, promossi da Save the Children in rete con organizzazioni partner territoriali: Moncalieri (Piemonte), Tivoli (Lazio), Caivano (Campania), Bari (Puglia), Locri e San Luca (Calabria).

Essendo situati in contesti territoriali molto diversificati – sia per collocazione geografica sia per caratteristiche culturali e socio-economiche – i Poli Millegiorni sono stati connotati sin dal loro avvio da un approccio progettuale capace di ritagliare interventi "su misura" (*tailored approach*) entro un modello comune che, per quanto aperto e flessibile, rispondesse alle premesse pedagogico-istituzionali definite come cornice del progetto complessivo. I diversi Poli, dunque, presentano alcune caratteristiche trasversali che li accomunano e ne costituiscono l'ossatura identitaria portante:

- realizzano interventi di lungo periodo che accompagnano famiglie e bambini/e lungo le tappe fondamentali della loro crescita, fornendo loro supporto in relazione ai bisogni (includendo anche un supporto materiale per le famiglie in condizione di particolare vulnerabilità economica), facendo leva sull'attivazione di risorse individuali (singolo nucleo familiare) e collettive (reti di supporto tra genitori);
- offrono servizi educativi di qualità rivolti a bambini di età compresa tra 12 e 36 mesi (servizio integrativo con affido), interventi di supporto alla genitorialità e opportunità ludico-ricreative rivolte a bambini e famiglie del territorio (fascia 0-6);
- si sviluppano internamente alle scuole dell'infanzia statali e/o comunali, prevedendo la realizzazione di azioni congiunte tra operatori, educatori e insegnanti (formazione e sperimentazione);
- attivano tavoli territoriali e protocolli di rete a cui partecipano servizi socio-sanitari, educativi ed enti locali.
- mantengono uno stretto raccordo con l'ente locale per assicurare la sostenibilità delle azioni intraprese anche oltre la durata dei finanziamenti legati ai singoli progetti.

Per quanto siano i bambini e le bambine ad essere considerati i primi destinatari dei progetti, in risposta al loro diritto ad un pieno sviluppo e sostegno educativo, la prospettiva sistemica e interazionista individuata quale riferimento per la progettazione (Bronfenbrenner, 1986), chiaramente evidenzia come non sia possibile alcun supporto all'infanzia che non coinvolga, direttamente e pienamente, l'intera famiglia. In tal senso, i Poli Milleggiorni contribuiscono a promuovere e sviluppare una cultura della prima infanzia orientata alla valorizzazione degli interventi precoci come contrasto alle disuguaglianze, alla crescita di una genitorialità consapevole e responsiva, capace di leggere e rispondere ai bisogni di cura, educazione e pieno sviluppo di bambini e bambine. Consapevoli che gli aspetti materiali della gestione quotidiana influiscono in modo significativo sulla relazione bambini e adulti di riferimento e sulla disponibilità adulta ad affrontare i compiti genitoriali, i Poli assumono una presa in carico integrata del nucleo familiare. I Poli, infatti, offrono diversi servizi alle famiglie tra cui: percorsi di sostegno economico ritagliati sui bisogni di ciascun nucleo familiare (doti di cura), orientamento ai servizi sociali e sanitari del territorio, supporto nella definizione delle competenze e ricerca di lavoro, supporto psicologico, servizi di consulenza fiscale e sportello legale.

Nella prospettiva di un proficuo raccordo e rapporto tra i professionisti operanti nelle scuole, nei poli e negli enti territoriali coinvolti, l'Università di Bologna e Save The Children – anche in collaborazione con FNAS (Federazione Nazionale Assistenti Sociali) – ha organizzato e tenuto percorsi di formazione per tutti i professionisti coinvolti (educatori, insegnanti, operatori sociali e sanitari) orientati ad approfondire i temi dell'educazione, della cura e della tutela dell'infanzia, con un focus specifico sui primi 1000 giorni di vita. I due livelli di formazione, uno più di matrice educativa l'altro più connesso alle dimensioni della tutela, sono risultati fondamentali non solo per mettere in connessione professionisti che usualmente collaborano fra loro solo occasionalmente, ma soprattutto per sviluppare una prospettiva ed un linguaggio comune nutriti da principi, valori, linee guida ma anche procedure e comportamenti attesi condivisi che servizi e scuole possono mettere in atto per garantire la protezione, il benessere e il pieno sviluppo di competenze cognitive, sociali ed affettivi di bambini e bambine.

### 3. Il processo di valutazione trasversale e le interviste con i genitori

L'impianto valutativo è stato costruito facendo riferimento ai costrutti teorici e alle metodologie che caratterizzano gli approcci della *responsive evaluation* (Abma, 2018) e dell'*empowering evaluation* (Fetterman, Kaftarian, Wandersman, 2015), utilizzati in ambito internazionale per la valutazione partecipativa di interventi socio-educativi e sanitari.

La *responsive evaluation* si differenzia dagli approcci tradizionali legati alla valutazione di impatto, nei quali l'efficacia degli interventi socio-educativi e sanitari viene misurata a partire da standard definiti a priori dai decisori politici o dai soggetti finanziatori. Mentre la valutazione di impatto pone attenzione prioritariamente ai risultati raggiunti (con una forte centratura sugli esiti e meno sugli aspetti di input, processo e contesto), nella *responsive evaluation* i punti di vista e le questioni di interesse dei soggetti direttamente coinvolti negli interventi sono assunti quale punto di partenza per definire "cosa valutare" e "come valutarlo" all'interno di una prospettiva dialogica, che tiene conto sia delle evidenze scientifiche rispetto ai temi oggetto di indagine, sia del punto di vista di operatori e utenti rispetto agli stessi. Nel corso del processo, il valutatore/ricercatore non si occupa solo di fornire evidenze per i decisori politici, ma di valorizzare il contributo di tutti gli stakeholders come rilevante per la valutazione degli interventi. Ne risulta che il processo valutativo non è incentrato su procedure di confronto dei risultati a partire da criteri e standard definiti a priori, ma si concentra su processi ricorsivi che implicano una riflessione condivisa rispetto ai dati raccolti e alla loro interpretazione, in una prospettiva pluralistica che tiene conto di diversi punti di vista emergenti.

L'*empowering evaluation* sottolinea l'importanza di connettere ricerca e valutazione in un'ottica partecipativa per promuovere il miglioramento delle pratiche professionali adottate in ambito socio-educativo e sanitario, evidenziando la necessità di coinvolgere attivamente tutte le parti interessate – amministratori locali, operatori e utenti – nelle diverse fasi del processo valutativo. Questo approccio mira a garantire che le attività di valutazione siano non solo scientificamente valide, ma abbiano anche una ricaduta tangibile

sulle pratiche quotidianamente agite all'interno dei servizi e sulla ri-progettazione degli interventi. Tale approccio si propone, quale finalità ultima, l'attivazione di processi di *capacity building* che consentano agli operatori di generare risultati di valutazione affidabili, validi e significativi, favorendo così un processo di valutazione continuo e integrato nelle attività quotidiane, contribuendo all'*empowerment* dei soggetti coinvolti e migliorando la qualità degli interventi socio-educativi e sanitari. Gli elementi cardine che contraddistinguono l'approccio dell'*empowerment evaluation* sul piano metodologico sono: il ruolo dei ricercatori/valutatori come facilitatori nel processo di raccolta e analisi dei dati, il coinvolgimento costante di tutte le parti interessate nei processi interpretativi (restituzione e feedback), la ricorsività tra riflessione e azione volta a promuovere un costante miglioramento degli interventi attraverso la creazione di comunità di apprendimento inter-professionali (Fetterman, 2015).

Tramite un percorso di valutazione partecipata che ha coinvolto attori istituzionali a diversi livelli (responsabili del programma Poli Milleggiorni, dirigenti scolastici, coordinatrici pedagogiche e funzionarie dei servizi per l'infanzia a livello locale) operatori (educatrici e insegnanti) e famiglie frequentanti le attività dei Poli ci si è proposti di identificare, oltre ad eventuali criticità o aspetti passibili di miglioramento, gli elementi di processo che hanno favorito l'esperienza progettuale all'interno del contesto territoriale.



Figura 1. Il piano di valutazione nazionale: fasi, dimensioni indagate e attori coinvolti nel processo valutativo

Il lavoro ha dunque assunto anche la dimensione di una co-valutazione realizzata prevalentemente attraverso strumenti di natura qualitativa che – proprio grazie alla loro natura riflessiva ed ermeneutica – sono risultati dispositivi di attivazione di ulteriori competenze professionali, sia sul versante dell'azione educativa rivolta ai bambini in età prescolare (0-6), sia rispetto a quelle indirizzate alla promozione della partecipazione attiva delle famiglie. Tale approccio contribuisce da un lato a rendere il programma valutato migliorabile e limitatamente replicabile e, dall'altro, a responsabilizzare tutti gli attori coinvolti nell'attivare processi trasformativi volti ad incrementare la partecipazione di bambini e famiglie provenienti da background svantaggiati a servizi educativi di qualità elevata come elemento cardine di interventi integrati e sistemici a contrasto della povertà educativa.

Il corpus di dati preso in esame nel paragrafo successivo è costituito da video-interviste e focus groups con i genitori dei bambini che hanno frequentato le attività dei Poli Milleggiorni di Moncalieri, Tivoli, Locri/San Luca, Bari e Catania. Interviste e focus Group sono state condotti utilizzando la metodologia

del Community Reporting<sup>2</sup>, già validata dal gruppo di ricerca in progetti di ricerca finanziati su tematiche analoghe. Tale metodologia prevede l'utilizzo di strumenti di narrazione digitale orientati a favorire la partecipazione delle persone nei processi di ricerca, di advocacy politica e di sviluppo degli interventi in ambito educativo e sociale. L'obiettivo è utilizzare l'esperienza vissuta da soggetti svantaggiati o marginalizzati per informare e catalizzare il cambiamento sociale, basandosi sulla narrazione di storie (visive, scritte o parlate) che restituiscono loro protagonismo all'interno dei processi decisionali e affrontare le disuguaglianze. In tal senso, la metodologia del Community Reporting prevede tre fasi: la raccolta delle storie, la curatela delle storie che consente di identificare temi chiave attorno ai quali catalizzare i processi di cambiamento, e la mobilitazione delle storie attraverso il coinvolgimento di attori chiave (professionisti, decisori politici, membri della comunità) nell'attivazione di processi trasformativi.

A tutti i genitori è stata chiesta la disponibilità di partecipare ad un focus group o ad una intervista, dunque la partecipazione si è realizzata su base volontaria. L'obiettivo era quello di mantenere un campione bilanciato rispetto alla rappresentatività delle diverse realtà e raccogliere almeno 10 testimonianze per ciascun polo, nella consapevolezza che la richiesta di condividere la propria esperienza in gruppo o individualmente chiamava in causa dimensioni emotive profonde e rappresentazioni del proprio ruolo genitoriale che non tutti sono disposti a condividere. Da questo punto di vista, dunque, la risposta ricevuta dalle famiglie è stata letta in termini pienamente positivi. Non stupisce il fatto che sia stata data più disponibilità per le interviste individuali rispetto a quella accordata alla partecipazione ai focus group. Complessivamente, sono stati coinvolti:

- Polo di Bari: 10 genitori (9 mamme e 2 papà – interviste individuali)
- Polo di Catania: 11 genitori (tutte mamme – interviste individuali)
- Poli della Locride (Locri e San Luca): 14 genitori (12 mamme e 2 papà – interviste individuali)
- Polo di Tivoli: 10 genitori (2 focus group composti rispettivamente da 4 e 6 mamme)
- Polo di Moncalieri: 11 genitori (1 focus group con 6 mamme, interviste individuali con 4 mamme).

#### 4. La parola alle famiglie: storie di ascolto e accoglienza

Come evidenziato nella prima parte del contributo, uno degli obiettivi prioritari del programma Poli Millegiorni è quello di accogliere e accompagnare le famiglie che vivono in contesti di fragilità e marginalità in percorsi di empowerment educativo e genitoriale. La peculiarità di questo progetto consiste nel prevedere interventi fortemente personalizzati rispetto ai bisogni espresse delle famiglie, che vi si avvicinano con esigenze molto diversificate ma che sono accomunate dalla medesima istanza: la necessità di essere in primo luogo ascoltate e accolte. In questo paragrafo, nel rispetto dell'impostazione data alla progettazione degli interventi educativi, sono presentati e discussi i dati originati dalla raccolta dei vissuti delle famiglie tratti dalle interviste realizzate con l'approccio del *community reporting*.

Una prima fase di analisi ha permesso di categorizzare i temi che emergono come prioritari e trasversali in tutte le interviste e focus group - i cui trascritti fedeli costituiscono una parte consistente dell'intero corpus di dati preso in esame nel processo di valutazione trasversale - è stato adottato un approccio di tipo induttivo di matrice interpretativa-fenomenologica (Smith et al., 2009), a nostro avviso il più adatto per esaminare il modo in cui le persone danno senso alle loro esperienze di vita. L'intero corpus è stato analizzato in due fasi: nella prima fase, le ricercatrici hanno sia trascritto sia riletto tutto il corpus di dati, prestando attenzione non solo alle parole ma anche al tono di voce e alla texture emotiva che faceva 'da sfondo' ad esse. In una seconda fase si è proceduto ad identificare i temi emergenti, sia in termini di ricorsività sia di significato degli stessi, cercando di collegare fra loro i temi emersi in raggruppamenti più ampi. L'analisi ha permesso di evidenziare i temi più significativi che possono essere sintetizzati nei seguenti: l'accoglienza (fortemente connessa con le azioni di *outreaching* messe in opera dai professionisti dei centri), l'ascolto autentico, il focalizzarsi sui bisogni reali delle singole famiglie, lo sguardo condiviso di familiari ed operatori sul bambino e la creazione di reti informali a supporto delle famiglie. Per rimanere fedeli,

2 <https://communityreporter.net/about-us>

come si diceva, alla singolarità di ogni vicenda familiare, questi temi emergenti saranno analizzati a partire non tanto da stralci di testo estrapolati dal corpus complessivo delle interviste e dei focus group realizzati, con il rischio di ridurre la complessità di ogni narrazione semplificandola, quanto piuttosto da alcune storie dei protagonisti selezionate fra quelle dei genitori che hanno preso parte al processo di valutazione partecipata. Abbiamo scelto, fra le 55 narrazioni raccolte di concentrarci su due: quelle di Anna e di Franco, per diverse ragioni. In primo luogo riportano le voci di una madre e di un padre che hanno frequentato Poli diversi. Entrambe le interviste toccavano tutti i temi emergenti dall'analisi per quanto provenienti da due percorsi diametralmente opposti: su invio dei servizi sociali la prima, per personale sensibilità il secondo, la prima con un riconosciuta necessità di supporto in quanto madre, il secondo in una situazione di offerta di supporto in quanto genitore affidatario, la prima centrata sul bisogno personale e l'altra sulle necessità del bambino solo per riportare le differenze più marcate. Anna e Franco, in un certo senso, rappresentano due tipologie di richiesta di sostegno genitoriale così diversificate da rappresentare, metaforicamente, i due poli entro cui tutte le altre narrazioni possono essere collocate e racchiuse.

#### 4.1 *Quando il servizio è 'famiglia'*

Anna (nome di fantasia) è madre di una bambina di 15 mesi quando accede al Polo Millegiorni su segnalazione dei servizi sociali del territorio. Anna è una donna vittima di violenza familiare che soffre di un profondo isolamento sociale e non può contare su una rete familiare di supporto. Accolta dal personale del polo, inizia un percorso di affiancamento e supporto che la porta, nel tempo, a concentrarsi maggiormente sui bisogni della sua bambina e a costruirsi una rete di sostegno informale con le altre madri che frequentano il servizio. Nelle parole di Anna emerge chiaramente l'impostazione del processo di accoglienza predisposto insieme a lei, che parte dalla presenza non giudicante e sicura delle operatrici ("in punta di piedi, ci sono sempre, ti danno la loro mano, ..."), orientata alla costruzione di un luogo sicuro sul piano relazionale, su cui potere contare: una famiglia.

Intervistatore: che cosa trovi in questo servizio?

Anna: [nomina il servizio che la ha accolta] per me è una famiglia. È una famiglia che ho trovato in punta di piedi. Loro ci sono, sempre, anche quando hai difficoltà. Ti consigliano, ti danno un supporto, di danno la loro mano, perché se non ti danno la loro mano non entri. Ci sono sorrisi, ci sono pianti perché abbiamo pianto anche insieme, ci sono feste, ... Una famiglia.

Il percorso progettato per Anna la porta lentamente ad assumersi nuovamente la responsabilità della propria vita e soprattutto quella del rapporto con R., la sua bambina. Le operatrici del centro accompagnano Anna anche nel percorso di iscrizione di R. al nido di infanzia, nel quale la bambina si inserisce senza particolari difficoltà. Le competenze linguistiche e sociali che R. acquisisce nel servizio, valorizzate dalle educatrici del nido, diventano per Anna una conferma delle sue competenze in quanto madre e, in modo indiretto, del buon esito del suo percorso di cambiamento.

E a me è cambiata la vita in un modo diverso, più responsabile, più determinata a fare delle cose per mia figlia e per me. Perché quando sono entrata era un periodo della mia vita devastante...perché avevo un compagno molto violento e non sapevo cosa fare della mia vita. Come affrontarla, più che altro. Poi ci sono stati loro ad aiutarmi un po'...anche con qualche consiglio...Ci sono ottime educatrici, sono bravissime. R. le considera il suo punto di riferimento, come ziette. R. è entrata all'asilo nido quest'anno. È la prima bambina comunque, che ha un anno e mezzo, 18 mesi [...]. Abbiamo fatto l'inserimento insieme, è stato bello vedere che anche gli educatori dell'asilo mi hanno detto che la bambina sapeva già giocare, sapeva già tutte le canzoncine che facevano lì all'asilo. È la prima bambina che sapeva tutte le canzoni a memoria, è bello sentire queste cose. Al [nomina il servizio che la ha accolta] sono attenti ai bambini e sono anche consapevole che loro hanno imparato qui le canzoncine. Mia figlia sapeva già disegnare, aprire anche un libro perché loro leggevano insieme agli educatori. Quindi è una marcia in più quando si va al nido o alla scuola primaria.

Il servizio offre ad Anna non solo interlocutori competenti, le educatrici e più in generale, le operatrici che vi lavorano, ma anche la possibilità di confrontarsi con altre persone, soprattutto donne, che come lei sono arrivate al Polo Millegiorni alla ricerca di supporto e condivisione, anche provenendo da percorsi non altrettanto complessi.

[nomina il servizio che la ha accolta] deve essere un punto di riferimento a noi mamme, per fare anche amicizie perché comunque se tu sei da sola e non conosci nessuno è difficile fare amicizia a [nome della città] e quindi là, a [quartiere in cui si trova il polo] si trovano queste amicizie. Deve essere aperto. Fate pagare anche un piccolo, minimo...anche due euro, però deve essere aperto, perché comunque ci stanno mamme in difficoltà che non possono andare via, mamme che si aiutano fra di loro. Io l'anno scorso ho avuto un problema alla schiena, sono rimasta bloccata con l'ernia al disco, sono venute delle mamme che mi aiutavano con R. e la portavano via. Io devo ringraziare a [cita tanti nomi di mamme] e a L. che anche con sue difficoltà, anche lei mi sta aiutando. Anche il sorriso di L. è importante. Eravamo un bel gruppo l'anno scorso, mamme diverse, anche di culture diverse dalle nostre, che si mangiano le alici, il cous cous, la mousse di ceci, le torte per i compleanni dei bambini. È un punto di riferimento che non va sprecato...

La rete informale creata all'interno del servizio diventa un punto di riferimento autonomo, a conferma della possibilità di creare percorsi che funzionano come "scaffolding sociale", per la costruzione di una comunità solidale che può continuare ad offrire azioni di mutuo aiuto fuori dalle mura del servizio, anche a prescindere da esso. Questo dato è particolarmente significativo perché si colloca in continuità con altre ricerche condotte in servizi educativi rivolti alle famiglie quali i Centri per bambini e genitori o i Centri per le famiglie soprattutto con quelle condotte in fase di apertura e sperimentazione di tali servizi (Mantovani e Musatti 1996, Bove e Di Giandomenico, 2015). Tali ricerche evidenziano come i servizi educativi rivolti alla diade genitore-bambino divengono spesso osservatori privilegiati e naturali di co-apprendimento dei diversi modi di stare con i bambini, fino a trasformarsi in comunità basate sui valori dell'inclusione e della solidarietà soprattutto in contesti ad alta fragilità sociale e culturale. Nell'esperienza dei Poli Millegiorni questo farsi comunità diventa ancora più significativo perché riesce a 'bucare' le mura del servizio e propagare la propria azione aggregante anche all'esterno dai propri confini, creando una cultura della vicinanza -intesa nei termini dello stare accanto a – che va oltre l'esperienza primaria offerta dal Centro.

#### 4.2 Costruire trame di fiducia

Franco (il nome è di fantasia) è il padre affidatario di C., una bambina di 2 anni e mezzo. Franco è un educatore, insieme alla moglie gestisce una casa famiglia. Si è trasferito nella zona in cui il servizio si trova da alcuni anni. Arriva al servizio grazie il passa parola (il suggerimento di un assessore comunale) e la conoscenza pregressa di una associazione attiva sul territorio che collabora con il Polo Millegiorni. Il servizio viene percepito come un'occasione per la bambina di costruire nuove reti sociali in un contesto protetto e attento alle sue esigenze, dato appunto il recente arrivo nella famiglia affidataria.

Intervistatore: Come avete iniziato a frequentare il centro?

Franco: Abbiamo iniziato perché c'è stato..., come dire, cercavamo di capire come fare per creare... appunto per darle quella socialità che dopo il momento dell'affidamento...visto che siamo anche in una realtà nuova anche per noi, sono 5 anni che siamo qua...quindi ancora in tempo di Covid...è stata tutta una serie cose. Proveniamo dalla zona di [...], quelle parti là, per cui siamo venuti qui perché c'era anche una disponibilità...e quindi nell'accogliere questa piccola abbiamo cercato di darle quegli strumenti per la sua crescita e ci siamo accostati alla realtà sociale grazie anche alla conoscenza dell'assessore [cognome] del Comune, siamo venuti a conoscenza di questo progetto, di questo Buon Inizio, che ci ha un po' incuriosito per cui ci siamo avvicinati... abbiamo già avuto, da prima, altri momenti insieme a [nome partner implementatore locale], conoscevano questa realtà, ci è piaciuto il loro modo di approcciarsi e per cui ci siamo un attimino affidati anche al loro, a questo loro lavorare. Ci ha convinto, il progetto, e abbiamo visto che la piccola era interessata, veniva volentieri, era contenta... La mattina quando le dicevi 'andiamo dai bimbi' era felicissima di venirci. Questa è una nota positiva perché per una piccola così, che porta già le sue fatiche è una cosa molto importante.

Rispetto ad Anna, Franco non arriva al Polo Millegiorni (peraltro si tratta di servizi che si collocano in due territori differenti) portando i propri bisogni personali o di genitore: la centratura, in questo caso, è quasi completamente orientata alla bambina, alla sua necessità di ricostruire relazioni di fiducia nei confronti del mondo adulto e nuovi percorsi di socialità, cui il servizio risponde con un'accoglienza attenta, usando le parole di Anna, offrendo una mano in punta di piedi. La "situazione di serenità" è il primo passo: non ancora un vero e proprio "cambiamento" ma l'inizio della possibilità di fidarsi di adulti anche fuori dalla sfera familiare, di non rendere unica e totalizzante la relazione con la mamma affidataria pur riconoscendola come "proprio vitale, come l'aria", di aprirsi anche ai pari attraverso il gioco e la condivisione delle attività offerte per loro dal centro.

Intervistatore: E lei [la bambina] cosa riporta a casa?

Franco: Ecco quello che lei riporta ..., beh intanto è da premettere che una persona così piccola che... già colpita nella sua socialità, è difficile che possa in qualche modo codificare come in una situazione normale le cose, perché vive sempre come se fossimo una sorta di emergenza. Per cui, qualsiasi cosa la potrebbe disturbare, può provocare malumore, può provocarle... E questo limita moltissimo anche la crescita della persona in sé. Perché è chiaro che se non c'è fiducia... Si immagini a vivere sempre con... in una situazione di continuo... continua fatica, ecco. In quella condizione vive lei. Per cui, questa relazione che ha con la mamma affidataria è di una importanza vitale direi..., è proprio vitale, come l'aria. E questo momento di..., della scuola materna [ndr. *si riferisce al servizio offerto dal Buon Inizio che, come è stato evidenziato in precedenza, è ubicato negli spazi di una scuola dell'infanzia*], così com'è strutturato, crea in lei una situazione di serenità per cui non porta a casa evidenti segni di trasformazione e di cambiamento però intanto fiducia, intanto per noi vedere che lei torna serena oppure che viene a scuola contenta, questo è già un segnale importantissimo. Sembra per noi fondamentale. Anche il legame che ha con la maestra C. o con le educatrici, vediamo che quando arriva qua alla porta lei attraversa quella soglia serenamente. E quello per noi è già un buon segnale, assolutamente.

Le storie di Anna e di Franco sono solo due delle tante raccolte, ognuna delle quali richiama in modo diverso e declinato nel proprio percorso personale l'approccio pedagogico e metodologico scelto per la progettazione e la realizzazione degli interventi educativi e sociali messi in atto nei Poli Millegiorni. Dalle interviste emerge che il supporto alla genitorialità offerto dai Poli si gioca su due piani. Un primo piano che trova attuazione in interventi diretti, mediante un'azione di ascolto attivo delle necessità genitoriali, l'offerta di strategie diversificate di interazione con il bambino o la bambina (suggerite all'adulto o anche semplicemente messe in atto davanti all'adulto), di informazioni rispetto alla sua crescita e accudimento, e di empowerment genitoriale per tutte le soggettività coinvolte (sia a livello individuale che come gruppo).

Un secondo piano di intervento, che potremmo definire indiretto, arriva all'adulto grazie ai comportamenti e alle competenze acquisite dai bambini nel corso della frequenza del servizio. I vissuti positivi di distacco, di socialità, lo sviluppo di competenze motorie o linguistiche non ancora presenti prima dell'accesso al servizio che i bambini mettono in atto dopo alcuni mesi di frequenza, insieme al dialogo costante con il personale educativo, fanno sentire i genitori "migliori" e "più capaci".

Emerge chiaramente come i genitori associno il benessere dimostrato dai loro figli/e alla possibilità di imparare (a comunicare con loro e con altri bambini, a gestire momenti di gioco condiviso così come le routine quotidiane) e ancora, riconoscano il loro ruolo in questo circolo virtuoso, acquisendo di conseguenza più sicurezza in sé stessi in quanto genitori 'sufficientemente buoni'.

Le testimonianze dei genitori prese in esame nel presente contributo mettono in luce come i Poli Millegiorni agiscano da catalizzatori di processi di empowerment comunitario: questa funzione è non solo riconosciuta – ma anche valorizzata – dai genitori che li frequentano, e che spesso diventano promotori attivi del passa parola che porta altre famiglie ad avvicinarsi al servizio e chiederne il supporto. Proprio tale consapevolezza rende conto, a nostro avviso, del potenziale espresso dai Poli Millegiorni nel ridurre le disuguaglianze, fungendo da presidi di comunità per le famiglie in condizioni di fragilità e non solo.

## Nota bibliografica

- Abma T. (2018). Responsive evaluation. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*, 4, 1427-1430. SAGE Publications.
- Alga M. L., Di Masi D., Sità C. (2025). I genitori come soggetti epistemici nella relazione con i servizi sociali, sanitari, educativi. Una ricerca basata sulla Teoria dell'Attività. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 26(1), 59-72.
- Bove C. (2025). Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 26(1), 11-23
- Bove C., Di Giandomenico I. (eds.) (2015). *Numero monografico di RIEF, Rivista Italiana di Educazione Familiare*. 2, 2015.
- Bove C., Sharmahd N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2013). *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112> (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Consiglio dell'Unione Europea (2019) *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(01)) (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Consiglio dell'Unione Europea (2021) *Raccomandazione che istituisce una Garanzia Europea per l'infanzia*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004> (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Consiglio dell'Unione Europea (2022) *Raccomandazione in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022-H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022-H1220(01)) (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Council of the European Union (2018) *Council Conclusions on integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion*. In <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10306-2018-INIT/en/pdf> (ultima consultazione: 15/04/2026).
- Dierckx M., Vandebroek M., Devlieghere J. (2025). Child and family social work as a space for promoting social cohesion. *Child & Family Social Work*, 30(3), 398-409.
- Ferrera M., Maino F., Manfredi S., Rossero E. (2025). *Servizi per la prima infanzia e capitale sociale: un circolo virtuoso per costruire comunità. Secondo rapporto sull'agenda FAST in Italia*. In [www.secondowelfare.it/studio/servizi-per-la-prima-infanzia-e-capitale-sociale-un-circolo-virtuoso-per-costruire-comunita/](http://www.secondowelfare.it/studio/servizi-per-la-prima-infanzia-e-capitale-sociale-un-circolo-virtuoso-per-costruire-comunita/) (ultima consultazione: 15/04/2026)
- Fetterman D. (2015). Empowerment evaluation: theories, principles, concepts, and steps. In: D. Fetterman, S. Kaffarian, A. Wandersman (Eds.) *Empowerment Evaluation: Theories, Principles, Concepts, and Steps*. SAGE Publications, pp. 20-42.
- ISTAT (2025) I servizi educativi per l'infanzia in Italia dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia. In [www.istat.it](http://www.istat.it) (ultima consultazione: 15/04/2026)
- Lacharité C., Milani P. (2025). Current challenges of family and child participation in child prevention and protection services. Proposal of a practical-theoretical framework. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 14 (1), 23-38.
- Lenaerts K., Vandebroek M., Beblavý M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Commission - Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture: Publications Office.
- Mantovani S., Musatti T. (1996). New educational provision for young children in Italy. *Eur J Psychol Educ*, 11, 119-128
- Ministero dell'Istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei. [www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html](http://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html) (ultima consultazione: 15/04/2026)
- Pettinari E., Balduzzi L. (2024). Accogliere i nuovi bisogni delle famiglie: un percorso di ricerca formazione con le operatrici dei Centri Bambini Genitori del Comune di Modena. *Studium Educationis*, 25(1), 104-113.
- Save the Children (2019). *Il miglior inizio. Diseguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. In [www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita](http://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita) (ultima consultazione: 15/04/2026)

- Silva C., Segata C., Riccio B. (2022). Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità: l'esperienza del progetto "Ali per il futuro". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 5-15.
- Silva C., Sità C. (2025). Costruire e negoziare la genitorialità oltre lo spazio privato. Il ruolo dei servizi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 26(1), 5-9.
- Smith J., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, method and research*. London: Sage.
- Vandenbroeck M., De Stercke N., Gobeyn H. (2012). What if the rich child has poor parents? In *Early childhood and compulsory education* (pp. 174-191). London: Routledge.