

1'

Anno XXVII n. 1
Giugno 2026

Direttore responsabile
Luca Agostinetto

Infanzie ai margini. Margini di infanzia

a cura di **Paolo Bonafede, Giuseppina D'Addelfio**



Direttore Responsabile

Luca Agostinetti

**Membri Onorari
del Comitato Scientifico**

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchietti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Numero a cura di

Paolo Bonafede
Giuseppina D'Addelfio

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Giugno 2026

Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*)
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Andrea Petrella (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Marco Ius (*Università di Trieste*)
Luca Odini (*Università di Urbino*)
Barbara Gross (*Libera Università di Bolzano*)
Fabio Dovigo (*Università dell'Aquila*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez-Ruano (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Texas University, USA*)

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Mirca Benetton (*Università Telematica Pegaso*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Giuseppina D'Addelfio (*Università di Palermo*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Nihad Bunar (*Stockholm University, Svezia*)
Sébastien-Akira Alix (*Université Paris-Est Créteil - UPEC, Francia*)
Lucian Ciolan (*University of Bucharest, Romania*)
Maria Figueiredo (*Instituto Politécnico de Viseu, Portogallo*)
Petra Grell (*TU of Darmstadt, Germania*)
Carmen Carmona Rodríguez (*Universitat de València, Spagna*)

Segreteria Organizzativa

Luca Agostinetti (*Università di Padova*)
Paolo Bonafede (*Università di Trento*) – Segretario di Redazione
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Andrea Petrella (*Università di Padova*) – Responsabile del processo di revisione

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution srl 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.

Editore

Pensa Evolution s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

EDITORIALE

- 4 **Luca Agostinetto**
Custodire, dialogare, convergere

STUDI E RICERCHE

- 7 **Rosa Vegliante, Rossella Luongo**
Oltre il margine della cella: teatro-laboratorio e pratiche osservative per la risignificazione del sé | *Beyond the cell margin: laboratory-theatre and observational practices for the resignification of the self*
- 15 **Luca Agostinetto, Lisa Bugno, Paola Milani, Daniela Moreno Boudon, Gaia Moretto, Andrea Petrella**
Innovare i servizi per l'infanzia: l'impianto pedagogico del progetto BenveNido e la sua attuazione | *Innovating early childhood education and care services: pedagogical frameworks and practices in the BenveNido project*

FOCUS

- 27 **Giuseppina D'Addelfio, Paolo Bonafede**
Immaginare la soglia. Riflessioni per una Pedagogia dell'Attraversamento | *Envisioning the threshold. Reflections for a Pedagogy of Crossing*
- 35 **Elisabetta Biffi, Simone Colli Vignarelli**
Ai margini dell'età adulta: per una lettura pedagogica della dialettica infanzia-adultità | *On the margins of adulthood: towards a pedagogical reading of the childhood-adulthood dialectic*
- 43 **Agnese Rosati, Keren Ponzo**
Margini di infanzia. Spazi eterotopici e pedagogia del cominciamento | *Margins of childhood. Heterotopic spaces and the pedagogy of beginnings*
- 50 **Marco Iori, Annalisa Liuzzi**
Bambine e bambini cittadini dell'oggi. Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie | *Children as citizens of today. From the margins to the centre in recognising the distinctive features of childhoods*
- 58 **Paola Milani, Faustino Rizzo**
I diritti speciali delle bambine e dei bambini nei contesti mafiosi attraverso il LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare | *The special rights of children in mafia contexts through the LEPS for Preventing Family Removal*
- 73 **Arianna Lazzari, Lucia Balduzzi**
Ripensare il supporto alla genitorialità in contesti di marginalità: i servizi per l'infanzia come catalizzatori di processi di empowerment comunitario | *Rethinking parenting support in contexts of marginality: early childhood services as catalysts of community empowerment*
- 85 **Monica Guerra, Letizia Luini**
Spazi proibiti come luoghi di possibilità: una ricerca partecipativa con bambine e bambini nei contesti educativi all'aperto | *Forbidden spaces as spaces of possibility: a participatory study with young children in outdoor educational contexts*
- 93 **Marco Ius**
Infanzie ai margini e università come spazio di frontiera: un'esperienza partecipativa di ricerca-formazione con bambini, famiglie, operatori e studenti | *Childhoods on the margins and the university as a borderland space: a participatory research-training experience with children, families, practitioners, and students*
- 101 **Fabrizio Chello, Melania Talotti**
Infanzia e città: le passeggiate pedagogiche di quartiere come pratica tras-formativa | *Early childhood and city: neighborhood pedagogical walks as a trans-formative practice*

- 109 **Ylenia Falzone, Beatrice Costanze Vittoria Luisa La Marca**
Pratiche didattiche nei margini dell'infanzia. Una *scoping review* sulla scuola come spazio di confine | *Teaching practices on the margins of childhood. A scoping review of school as a border space*
- 119 **Emilia Restiglian, Anna Chiara A. Mastropasqua, Chiara Simionato**
Infanzia invisibile. Presenza e marginalità della scuola dell'infanzia nei Rapporti di Autovalutazione (RAV) del Veneto | *Out of sight. The presence and marginalization of preschool in the self-evaluation reports of comprehensive schools in the Veneto Region*

GIOVANI STUDIOSI

- 129 **Camilla Brandao Da Souza**
Teachers' socio-emotional competencies and the negotiation of special educational needs in inclusive classrooms | *Le competenze socio-emotive degli insegnanti e la negoziazione dei bisogni educativi speciali nelle classi inclusive*
- 140 **Arianna Zaniolo**
Educare ai margini: l'infanzia istituzionalizzata in Italia tra Otto e Novecento | *Educating at the margins: institutionalized childhood in Italy from the late Nineteenth to the early Twentieth century*

OPINIONE

- 148 **Mino Conte**
Le ragioni di un Manifesto per la pedagogia laica | *Reasons for a Manifesto of secular pedagogy*

LESSICO PEDAGOGICO

- 151 **Livia Cadei**
Consegna | *Educational handing-on*

RECENSIONI

- 154 **Emma Gasperi**

Elenco dei revisori da ringraziare per i referaggi di contributi effettuati nel 2025

Agostinetto, Luca
Annacontini, Giuseppe
Aquario, Debora
Balloi, Cristina
Barbieri Wurtz, Ilaria
Bastianello, Martina
Bertolino, Fabrizio
Bin, Sara
Bobbo, Natascia
Bocciolesi, Enrico
Bonafede, Paolo
Bugno, Lisa
Calvetto, Silvano
Casadei, Rita
Cengia, Andrea
Chello, Fabrizio
Conte, Mino
Corazza, Pietro
Crotti, Monica
D'Antone, Alessandro
Di Profio, Luana

Elia, Laura
Fatichenti, Fabio
Fioretti, Silvia
Gallerani Manuela
Gargiulo Labriola, Alessandra
Gasperì, Emma
Giachery, Gianluca
Gramigna, Anita
Ilardo, Marta
Madrussan, Elena
Milan, Giuseppe
Milani, Marta
Milella, Marco
Musaio, Marisa
Odini, Luca
Polenta, Stefano
Serbati, Anna
Signorelli, Alessia
Sorzio, Paolo
Vischi, Alessandra
Zedda, Michele



EDITORIALE

Custodire, dialogare, convergere

Luca Agostinetti

Studium Educationis compie 30 anni, un traguardo davvero ragguardevole che merita d'esser celebrato e che invita a riflettere. Sono stati anni quanto meno vivaci nei quali la Rivista ha saputo attraversare e accompagnare diverse stagioni (verrebbe quasi da dire epoche...) della vita universitaria, della ricerca pedagogica e delle professioni educative. La Rivista, in questi trent'anni, è stata voce tanto di prestigiosi studiosi quanto di emergenti ricercatori, creando così un dibattito scientifico ricco e composito nel quadro di una chiara e riconoscibile identità editoriale.

Proprio in una ricorrenza così significativa mi trovo ad assumere il ruolo di Direttore responsabile. Lo faccio con gratitudine per la fiducia accordatami e con la consapevolezza di raccogliere un'eredità di inestimabile valore, che costituisce insieme un onore e una responsabilità. Trent'anni di storia rappresentano infatti un patrimonio di idee, ricerche, confronti e relazioni che chiede di essere custodito, interpretato e rilanciato verso le sfide del presente e del futuro. Assumo questo incarico anche con emozione, giacché i miei primi passi nell'ambito accademico patavino coincisero proprio con il ruolo di Segretario di redazione della Rivista nel 2011, che mi ha offerto il privilegio di un autentico apprendistato scientifico, durato quasi un decennio, al fianco della Direttrice, prof.ssa Diega Orlando Cian.

È anzitutto a quest'ultima che rivolgo un pensiero riconoscente quale fondatrice di *Studium Educationis* e sua autorevole direttrice per oltre due decenni. Alla sua visione si devono l'intuizione originaria della rivista e la definizione di un progetto culturale fondato sulla specificità della ricerca pedagogica, sul dialogo tra teoria e prassi, sull'apertura interdisciplinare e sull'attenzione costante alla formazione della persona e all'evoluzione delle professioni educative. Con uguale stima desidero ricordare Giuseppe Milan, Caporedattore nei medesimi anni, che ne ha accompagnato a lungo il percorso culturale e scientifico, contribuendo in modo determinante alla crescita della rivista attraverso quella tensione dialogica che ha caratterizzato il suo insegnamento e la sua ricerca. Un sentito ringraziamento va inoltre a Mino Conte, che ha guidato la rivista negli ultimi anni con rigore intellettuale e sensibilità pedagogica, promuovendone il confronto con le sfide più attuali della ricerca e della società contemporanea, portando all'attenzione della comunità scientifica temi e prospettive non sempre adeguatamente rappresentati nel dibattito accademico dominante. Infine, attualizzando la prospettiva, desidero esprimere un vivo ringraziamento ai curatori del Focus di questo numero, Giuseppina D'Addelfio e Paolo Bonafede, per aver proposto una call capace di coniugare spessore teorico e rilevanza educativa. Il tema delle *Infanzie ai margini*. *Margini di infanzia* invita infatti la comunità scientifica a interrogarsi su questioni di grande attualità, aprendo uno spazio fecondo di confronto e di ricerca.

Osservando in filigrana i trent'anni di *Studium Educationis* possiamo riconoscere i nuclei culturali che ne hanno guidato il percorso. La Rivista nacque in una stagione di profonde trasformazioni dell'università e delle professioni educative, assumendo fin dall'inizio una sfida tutt'altro che scontata: offrire un luogo di confronto capace di tenere insieme ambiti differenti della formazione – la scuola, i servizi educativi, il mondo del lavoro e della formazione continua – promuovendo una visione unitaria della pedagogia e dei

suoi compiti. In un tempo segnato dalla crescente specializzazione dei saperi, *Studium Educationis* ha costantemente ricercato il dialogo tra prospettive disciplinari diverse, nella convinzione che la complessità dei fenomeni educativi richieda apertura e confronto, ma anche che una loro più profonda comprensione richieda la specificità dello sguardo pedagogico. Al centro di questo percorso si è mantenuta la persona nella sua educabilità, nei suoi diritti e nella sua irriducibile dignità, nelle diverse età della vita e nei differenti contesti di esperienza e di formazione. Parimenti costante è stata l'attenzione al rapporto tra teoria e prassi, intese non come dimensioni antitetiche ma come termini antinomici di una circolarità generativa. La Rivista ha dato spazio tanto all'elaborazione teorica quanto alle esperienze educative concrete, nella convinzione che la riflessione pedagogica trovi alimento nelle pratiche e che queste ultime possano a loro volta essere comprese e trasformate attraverso il pensiero critico.

È attorno a questi nuclei fondativi che *Studium Educationis* ha costruito negli anni il proprio contributo al dibattito pedagogico, mantenendo viva la tensione tra rigore scientifico, pluralismo culturale, responsabilità educativa e attenzione ai problemi emergenti dell'educazione. Nella convinzione che la ricerca scientifica cresca attraverso il confronto e non attraverso l'omologazione, la Rivista ha coltivato il dialogo critico come pratica intellettuale, promuovendo non solo risposte ai problemi educativi del proprio tempo, ma anche la capacità di porre nuove domande e di mettere in discussione quelle apparentemente già risolte.

A testimonianza di questa vocazione al confronto, che ha accompagnato la Rivista fin dalle sue origini, vorrei chiarire lo spirito e la direzione culturale della Rivista ponendomi in una posizione dialettica con un'altra "opinione". Il presente numero ospita nella rubrica *L'Opinione* un intervento del Direttore uscente, Mino Conte, dedicato al recente *Manifesto della pedagogia laica*. Le ragioni che animano quell'operazione culturale intercettano questioni decisive del nostro tempo: l'opposizione a ogni forma di integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; la difesa dell'autonomia etica e intellettuale delle persone e della società civile; la necessità di contrastare le nuove forme di eteronomia che attraversano il presente, siano esse ideologiche, tecnocratiche, economiche o politiche. Su questo terreno, credo, non possiamo che riconoscerci largamente concordi (se poi, come nel caso dello scrivente, il campo di ricerca è quello della pedagogia interculturale, tale terreno appare addirittura quasi scontato).

Proprio per questa necessità di convergenza, tuttavia, mi pare necessario interrogarsi anche sulle parole attraverso le quali la possiamo favorirla o, al contrario, ostacolarla. La laicità è stata, ed è, uno dei principi fondamentali della convivenza democratica e della stessa architettura costituzionale del nostro Paese. Eppure, nel campo pedagogico italiano, il termine *laico* non può semplicemente essere ascritto al suo costrutto teorico, ma porta con sé una storia che non può essere ignorata, che ha contribuito a strutturare per decenni il confronto tra differenti tradizioni pedagogiche. Una storia, sia detto, che merita rispetto e riconoscenza, ma la cui fecondità dischiude oggi a nuove traiettorie. Se – nel perimetro non valicabile della democraticità – siamo tutti concordi nel contrastare i nuovi dogmatismi e nel difendere la libertà del pensiero, l'autonomia della ricerca, il pluralismo e la dignità della persona, mi domando se non sia opportuno trovare parole e categorie capaci non soltanto di rappresentare una parte della tradizione pedagogica, ma di convocare l'intera comunità scientifica attorno alle sfide comuni del presente.

Non si tratta, dunque, di indebolire il principio di laicità, né di disconoscerne il nesso essenziale con la democrazia. Si tratta piuttosto di evitare che una categoria nata per garantire pluralismo e libertà venga percepita come appartenenza o come segno di campo. Appartengo a una generazione accademica che riconosce il valore delle diverse tradizioni, sensibilità e scuole pedagogiche, ma che è cresciuta nel loro incontro più che nella loro contrapposizione. Una generazione abituata ad abitare spazi di confronto e di intersezione, nella convinzione che la ricchezza del pluralismo non risieda nella semplice giustapposizione delle differenze, bensì nella capacità di farle dialogare fino a generare comprensioni più ampie, linguaggi condivisi e prospettive comuni. Non per annullare le distinzioni (senza identità non vi è dialogo), ma per mettere la loro fecondità al servizio delle grandi questioni educative, sociali e culturali del nostro tempo.

È in questa tensione tra pluralità e convergenza che immagino il futuro di *Studium Educationis*. Anzitutto come luogo di ricerca rigorosa, di confronto scientifico qualificato e di libera discussione tra orientamenti differenti, nella convinzione che la qualità del dibattito pedagogico dipenda dalla sua solidità scientifica (teoretica, metodologica, analitica e applicativa) e dalla disponibilità di sottoporre criticamente a confronto le proprie ipotesi interpretative e attuative, con libertà e onestà intellettuale.

Ma è necessario che vi sia anche uno spazio nel quale tale pluralità possa tradursi, quando necessario, in una più forte capacità di elaborazione comune. Le disuguaglianze educative, le trasformazioni del lavoro,

le migrazioni, le tecnologie digitali, la sostenibilità ambientale, la crisi della partecipazione democratica e delle istituzioni della convivenza civile (e molto altro ancora) interrogano oggi la pedagogia ben oltre le diverse appartenenze, scuole e tradizioni. Di fronte a queste sfide, la nostra disciplina è chiamata non solo a moltiplicare le voci del dibattito, ma anche a ricercare le condizioni che consentano loro di risuonare insieme, poiché quando la voce pedagogica si fa corale diviene udibile, riconoscibile, rilevante. Una pedagogia scientificamente autorevole e pubblicamente pregnante non è quella che rinuncia alle differenze, ma quella che sa trasformarle, quando le circostanze lo richiedono, in una forza comune capace di orientare le pratiche educative, influire sul dibattito pubblico, promuovere il cambiamento culturale e contribuire all'orientamento delle politiche educative e sociali.



STUDI E RICERCHE

**Oltre il margine della cella:
teatro-laboratorio e pratiche osservative per la risignificazione del sé*****Rosa Vegliante**Associate Professor, Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, rvegliante@unisa.it**Rossella Luongo**PhD in Educational Research Methodology and Prison Treatment Officer, Department of Political and Social Studies, University of Salerno, rluongo@unisa.it**Beyond the cell margin:
laboratory-theatre and observational practices for the resignification of the self**

Abstract

This paper examines the rehabilitative path within Juvenile Penal Institutions (IPM) in light of Article 27 of the Italian Constitution, highlighting the rehabilitative purpose of punishment as central to social reintegration. In the juvenile context, this principle takes on a distinct pedagogical meaning: deviance is reinterpreted as a drive for self-assertion in response to relational and emotional voids typical of still-developing personalities. Here, the educator serves as a mediator between the institution's directive role and the individual's self-actualization. Methodologically, the laboratory-theatre serves as a key tool for systematically "expanding the field of experience." The theoretical framework is supplemented by a proposed pedagogical observation model, which, when integrated into the "Scientific Observation of Personality," outlines three phases for monitoring individual and group dynamics. This approach fosters "capability" processes, transforming detention into a period of learning to redefine the self beyond the confines of the cell.

Keywords

Prison pedagogy, juvenile justice, rehabilitation, laboratory-theatre, observation

Il contributo analizza il percorso rieducativo negli Istituti Penali per Minorenni (IPM) alla luce dell'Articolo 27 della Costituzione, valorizzando la finalità rieducativa della pena quale fulcro del recupero sociale. Nel contesto minorile, tale principio assume una connotazione pedagogica peculiare: la devianza viene riletta come un'istanza di affermazione del sé a fronte di carenze relazionali e affettive, tipiche di personalità ancora in fase di sviluppo. Qui l'educatore emerge come mediatore tra la dimensione direttiva dell'istituzione e l'autorealizzazione del soggetto. Sul piano metodologico, il laboratorio teatrale si configura come strumento privilegiato per operare una metodica "dilatazione del campo di esperienza". Alla ricostruzione teorica segue la proposta di un modello di osservazione pedagogica che, inserendosi nell'«Osservazione scientifica della personalità», si articola in tre fasi per monitorare dinamiche individuali e di gruppo. Tale approccio favorisce processi di capacitazione, trasformando la detenzione in un tempo dell'apprendere per risignificare il sé oltre il margine della cella.

Parole chiave

Pedagogia penitenziaria, giustizia minorile, rieducazione, laboratorio teatrale, osservazione

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che l'Introduzione e i paragrafi 1 e 3 sono da attribuire a Rossella Luongo; i paragrafi 2 e 4 a Rosa Vegliante e le Conclusioni a entrambe.

Introduzione

Il dibattito intorno ai temi inerenti al carcere, alla funzione della pena e al trattamento penitenziario non si è mai attenuato, costantemente alimentato da cambiamenti sociali e giuridici che ne hanno tracciato un'evoluzione nell'interpretazione e nella comprensione (Civita, 2017). Le riflessioni che si sono susseguite nel tempo hanno visto mutare progressivamente il carcere da luogo *punitivo* e di *emarginazione* a luogo *rieducativo* e di *reinserimento sociale*; d'altro canto, anche le condizioni della pena si sono arricchite per assolvere a funzioni molteplici (Barone, 2001). In particolare, la finalità rieducativa, sancita dall'articolo 27, comma 3, della Costituzione italiana, rappresenta un principio essenziale e innovativo rispetto alle funzioni retributiva e preventiva della pena, originariamente interpretata come corrispettivo del danno causato e come azione di dissuasione da ulteriori comportamenti illeciti. Il comma, stabilendo che le pene devono *tendere* alla rieducazione del condannato (Art. 27, co. 3), trasforma la sanzione in un'opportunità di recupero e definisce la rieducazione e la risocializzazione della persona detenuta come obiettivo primario della pena in Italia (Persio, 2024). Muovendo da questo impianto teorico, la scelta del verbo *tendere*, da parte del legislatore, sottolinea che la funzione rieducativa deve essere garantita in maniera non coercitiva, rispettando l'autodeterminazione del soggetto ed escludendo l'impiego di trattamenti contrari al senso di umanità (Art. 27, co. 3). Sul piano normativo si afferma altresì il divieto per l'Amministrazione Penitenziaria di imporre restrizioni non necessarie al mantenimento dell'ordine e della disciplina (Legge n. 354/1975, Art. 1), impedendo così l'esercizio di un'afflittività ulteriore rispetto a quella già insita nell'esecuzione della pena, legata alla privazione della libertà personale. Il rispetto dei diritti fondamentali costituisce dunque la condizione necessaria affinché la persona in stato di detenzione possa concretamente intraprendere un percorso rieducativo (Meneghini, 2017).

Da questa prospettiva, l'espressione *tendere* (Art. 27, co. 3) assume un'ulteriore valenza cruciale: essa evidenzia come la rieducazione, nel pieno rispetto del principio di umanizzazione, non possa mai configurarsi come imposizione (Giacomelli, 2019) e che, di conseguenza, l'efficacia del percorso rieducativo risieda nella partecipazione attiva della persona condannata (Scarscelli, 2022).

Sebbene costituzionalmente sancita, l'attuazione del principio rieducativo ha incontrato notevoli ostacoli nei decenni successivi all'adozione della Costituzione (Pavarini, 2012), determinando un progressivo e marcato divario tra il dettato costituzionale e la concreta realtà carceraria (Vassalli, 1982; Averardi, 2021). In questo scenario, la Legge 26 luglio 1975, n.354 dell'Ordinamento Penitenziario (OP), si è inserita come indispensabile ponte tra l'intento rieducativo e la sua applicazione pratica (Brancucci, 2016). Tra le innovazioni di maggior rilievo, la riforma sancisce la necessità di pervenire, attraverso l'osservazione della personalità, all'individualizzazione del trattamento (Art. 13): uno strumento che concretizza la funzione rieducativa prevedendo percorsi flessibili, capaci di seguire l'evoluzione del soggetto e favorirne il reinserimento sociale (Gianfilippi, 2015; Sartarelli, 2022). Parallelamente, l'introduzione della figura dell'educatore (Art. 2) segna il passaggio cruciale del detenuto da "oggetto" a "soggetto", artefice consapevole del proprio percorso e trattamento (Basco, 1999). Tuttavia, sul piano pratico, le condizioni carcerarie appaiono ancora segnate da una serie di criticità che sembrano contraddire l'esigenza di valorizzare il potenziale di ogni individuo (Minoia, 2024), gravemente compromessa dal sovraffollamento, dalla carenza di risorse economiche e di personale (Persio, 2024), e dalla mancanza di strutture adeguate, spazi e attività formative (Minoia, 2024).

La necessità di riflettere su questi temi rimane, pertanto, segnata da un carattere d'urgenza; imperativo che si rafforza ulteriormente quando l'attenzione si pone sul contesto minorile, che presenta sfide uniche per il lavoro educativo (Nanni, 2019). Un ulteriore elemento critico riguarda gli effetti negativi derivanti dalla permanenza in carcere, che in alcuni casi, porta il minore a rivivere una condizione di emarginazione, nonché a rapportarsi con soggetti talvolta già indirizzati sulla via del crimine (Civita, 2017). Lo stesso ingresso in carcere, inoltre, esercita un'influenza pervasiva e traumatica, che attiva un processo di spoliazione dei ruoli (Goffman, 1971): l'individuo viene privato della propria identità sociale e dei legami preesistenti per essere assorbito in una realtà istituzionale spersonalizzante. Un'esposizione prolungata a tale meccanismo, proprio nella fase di massima vulnerabilità della personalità, rischia di rendere estremamente arduo il percorso di reinserimento (Civita, 2017).

Alla luce di queste criticità, il presente contributo si interroga su come l'attività laboratoriale teatrale, integrata all'osservazione pedagogica, possa costituire uno strumento di risignificazione del sé nei percorsi

rieducativi dei minori. In particolare, la domanda di ricerca che orienta la ricognizione teorica è la seguente: In che modo l'integrazione tra pratiche teatrali e modelli osservativi può favorire processi di capacitazione e di rielaborazione identitaria nei giovani detenuti, trasformando l'esperienza penitenziaria in un tempo di apprendimento significativo?

Tale interrogativo funge da filo conduttore dell'analisi, guidando la riflessione verso la costruzione di un modello metodologico che potrà essere successivamente validato in sede empirica.

1. L'intervento rieducativo in ambito minorile

La disciplina del trattamento penale per i minorenni si è storicamente distinta da quella per gli adulti, focalizzandosi in modo meno preponderante sull'aspetto retributivo (Sartarelli, 2022). In prima istanza, infatti, essa riconosce che, poiché la personalità del minore è ancora in fase di sviluppo, il giovane potrebbe non essere pienamente in grado di comprendere il messaggio deterrente della legge penale (Civita, 2017). In accordo con questo principio, l'intero sistema di giustizia minorile, disciplinato dal DPR 448/1988, è orientato ad un approccio fortemente pedagogico e mira a sostenere il percorso di maturazione del giovane, con un'attenzione particolare alla presa di coscienza delle proprie azioni e alla prevenzione della recidiva. In un'ottica pedagogica va rilevato che, per contrastare i processi di disagio e disadattamento sociale, occorre concepire il giovane come un "essere in cammino": un progetto in divenire che può incontrare deviazioni o rallentamenti, ma che richiede di non essere lasciato solo a gestire una libertà che ancora non ha pienamente maturato (De Natale, 1998). La devianza minorile si configura infatti come una forma di comunicazione complessa, un atto volto a sancire la propria esistenza e a manifestare un profondo bisogno di attenzione e valorizzazione da parte del mondo degli adulti, spesso derivante da carenze affettive e relazionali, aspettative sociali insoddisfatte o dalla pressione del gruppo dei pari. In questo scenario, la presenza di un adulto significativo diviene il punto di partenza essenziale per accogliere il disagio del minore e orientarlo verso una crescita consapevole, promuovendo quell'autonomia e quella responsabilità necessarie per affrontare le esperienze di vita (Sartarelli, 2022).

Tale approccio si traduce in un modello operativo flessibile, centrato su una relazione di fiducia quale presupposto per un autentico percorso di crescita. L'obiettivo è trasformare lo spazio restrittivo in un luogo di apprendimento, garantendo al minore il diritto a una nuova progettualità esistenziale (Civita, 2017). Seguendo il modello di Bertolini e Caronia (2015), l'intervento deve mirare a generare un *ottimismo esistenziale*, colmando carenze affettive e formative attraverso esperienze che dilatino la visione del mondo del ragazzo. In questo quadro, assumono un valore determinante le attività centrate sul *bello*, fulcro del modello integrato presentato in questo lavoro.

2. La prospettiva osservativa

La pedagogia del *ragazzo difficile* (Bertolini & Caronia, 2015) non si esaurisce in protocolli predefiniti, ma in un insieme di orientamenti flessibili che tracciano gli interventi e le azioni rieducative. In ambito penitenziario, si riconosce la presenza di un'eterogeneità metodologica che permette di adottare interventi rigorosi ma adattabili alle specificità del singolo caso. L'azione educativa si configura così come un processo multidisciplinare, in cui l'educatore opera in sinergia con diverse figure professionali per costruire relazioni sia all'interno dell'istituzione sia con le reti del territorio (Sartarelli, 2022).

Il quadro operativo di tale sinergia è delineato dal D.P.R. 230/2000 (Art. 27), che disciplina l'osservazione scientifica della personalità tramite un'équipe multidisciplinare. Riprendendo la ripartizione di competenze della Circolare n. 2598/5051 del 1979, il processo integra contributi specifici: l'educatore rileva gli atteggiamenti umani, l'assistente sociale approfondisce il contesto socio-familiare e lo psicologo indaga le dimensioni cognitive e affettive. Il confronto culmina in una relazione di sintesi redatta dall'educatore, volta a orientare il trattamento individualizzato attraverso due fasi: una descrittivo-quantitativa, basata sulla raccolta di dati giudiziari e clinici, e una esplicativo-qualitativa, centrata su colloqui diretti a stimolare la "revisione critica" del reato. L'indagine mira ad accertare i bisogni connessi alle carenze che hanno osta-

colato una normale vita di relazione (Mancaniello, 2017). L'efficacia del processo richiede che l'osservatore bilanci empatia e distacco critico (Bezzi & Oggionni, 2021), neutralizzando le resistenze dell'ambiente detentivo. In questo contesto, come evidenziato da Goffman (1971), il minore può modulare un "falso sé" strumentale per ottenere benefici; compito dell'azione educativa è dunque guidare la persona verso un'identità autentica, promuovendo la ricostruzione del proprio "spazio interiore" (Demetrio, 1996).

Riprendendo Bertolini e Caronia (2015), è possibile individuare quattro momenti salienti in un percorso rieducativo:

- *Conoscenza autentica*: mira a risalire ai modelli interpretativi del ragazzo, indagando non solo le cause, ma il fine delle sue azioni. Qui l'osservazione partecipante — nelle sue funzioni descrittiva, formativa e diretta — attiva un circolo virtuoso tra osservazione e comprensione.
- *Destrutturazione/Ristrutturazione*: volta a individuare interventi mirati per colmare lacune oggettive nella sfera psico-fisica, affettiva e relazionale.
- *Dilatazione del campo di esperienza*: tesa a proporre sollecitazioni ed esperienze innovative capaci di superare la fissità degli interessi e degli atteggiamenti del minore.
- *Appropriazione soggettiva di un nuovo punto di vista*: focalizzata sull'interazione educativa che dovrebbe favorire la ristrutturazione dell'intenzionalità e il ripensamento del passato.

Nel primo momento, l'osservazione reciproca tra educatore e ragazzo permette di superare il formalismo delle etichette istituzionali. Per scardinare l'apparente chiusura del minore, l'educatore deve evitare la neutralità e la direttività per costruire la relazione su tre livelli: intrapersonale (ascolto dei silenzi e del discorso interiore), interpersonale (interazione di sguardi e postura) e impersonale (formule convenzionali). Il percorso è sostenuto da una pluralità di strumenti (Sartarelli, 2022): dalla narrazione autobiografica al colloquio pedagogico, fino ad approcci specifici come lo psicodramma.

Parallelamente, le attività culturali e ricreative, che includono laboratori artistici, sportivi o musicali, offrono contesti meno formali e meno coercitivi, ideali per cogliere indicatori sulla personalità (Bertolini & Caronia, 2015). In questo quadro, il laboratorio teatrale emerge come strumento privilegiato per favorire lo sviluppo personale e relazionale delle persone reclusi (Thompson, 1998; Dozza, 2008; Benelli, 2016; Minoia, 2018; 2024). Coinvolgendo la dimensione corporea prima ancora di quella verbale, il teatro consente di scavalcare la soglia coscienziale per svelare gli strati profondi dell'identità, ponendosi come base per la costruzione di relazioni positive e non strumentali (Spada, 2020).

3. Per un'osservazione profonda: principi e valori delle attività teatrali in carcere

Il fulcro della rieducazione risiede nella ristrutturazione della "visione del mondo" del minore attraverso la dilatazione del campo di esperienza, ovvero l'offerta di prospettive esistenziali alternative capaci di scardinare schemi comportamentali rigidi (Bertolini, 2001). In quest'ottica, le attività trattamentali non possiedono solo una valenza intrinsecamente rieducativa, ma costituiscono contesti d'osservazione privilegiati (Turco, 2011).

Per definire il valore educativo del teatro in carcere, è necessario richiamare un modello che, pur distinguendosi dallo psicodramma, ne condivide le radici psicopedagogiche. La rivoluzione scenica del Novecento — da Stanislavskij e Artaud fino a Grotowski, Mejerchol'd e Barba — ha operato una transizione che ha prodotto il superamento della funzione meramente rappresentativa del teatro in favore di una valenza pedagogico-trasformativa (Costantino, 2018; Brockett, 2016), ponendo le basi per un utilizzo dell'arte come spazio di crescita personale. Tale prospettiva si incardina nel modello del teatro-laboratorio, inteso come spazio di ri-apprendimento e indagine sull'attore-persona. In questo alveo, la ricerca di Grotowski (1970) e Mejerchol'd (1962) promuove la spoliatura dei blocchi e degli automatismi quotidiani attraverso un training che elegge il corpo a perno dell'azione. Questa matrice teorica ha generato una ri-funzionalizzazione delle tecniche teatrali, convertendole da strumenti di perfezionamento artistico a dispositivi di cura di sé, capaci di agire sulla sfera profonda del soggetto.

Da tale slittamento derivano due percorsi applicativi contigui ma distinti. Da un lato, Walter Orioli (2019) ha sistematizzato l'uso delle pratiche sceniche in contesti clinico-riabilitativi, elaborando un modello

di teatro-terapia focalizzato sulla cura di sé e sulla ricostruzione dell'identità personale. Richiamando la funzione del gioco infantile (Winnicott, 2001), tale modello individua nella finzione drammatica uno spazio protetto per elaborare i vissuti emotivi e ridurre l'agire violento. Dall'altro, a partire dagli anni Sessanta, il movimento di "dilatazione teatrale", che ha spinto l'arte fuori dai luoghi istituzionali, ha dato vita al Teatro Sociale, ambito che unisce finalità sociopolitiche, educative e terapeutiche. In questo scenario si iscrive il Teatro Carcere in Italia, che trova nelle esperienze di Eduardo De Filippo a Nisida e di Antonio Turco a Rebibbia (entrambe del 1982) le sue tappe fondative. Tuttavia, il pieno riconoscimento giunge con la Compagnia della Fortezza di Armando Punzo (1988), che trasforma il carcere di Volterra in un luogo di ricerca artistica d'eccellenza, dimostrando che il teatro recluso può superare la dimensione della mera rappresentazione. In ambito minorile, la letteratura scientifica appare ancora circoscritta, ma i recenti studi sull'attività della compagnia Puntozero presso l'IPM "Beccaria" di Milano (Barone et al., 2022) evidenziano come il laboratorio teatrale operi una "discontinuità generativa" che, promuovendo la consapevolezza del "corpo-presenza" e la costruzione di legami, permette agli adolescenti detenuti di scardinare l'identità di "adolescente deviante" e attivare nuove progettualità esistenziali.

4. Proposta di un modello educativo integrato

Nel ricostruire i principi teorici a sostegno della valenza educativa delle pratiche teatrali in carcere e nel richiamare la duplice funzione del metodo osservativo (formativa e diretta), si presenta un modello progettuale adattabile e flessibile in grado di restituire l'efficacia di un laboratorio teatrale da implementare in un istituto penitenziario minorile.

Dal punto di vista metodologico, le finalità delle attività teatrali vanno operazionalizzate e tradotte in specifiche categorie di analisi e relativi indicatori, utili a monitorare gli sviluppi del percorso rieducativo del giovane detenuto. In tal senso, si ricorre a sistemi di rilevazione aperti e chiusi nella codifica dei dati, a seconda delle esigenze formative stabilite dall'intenzionalità dell'educatore. Ci si propone, in primo luogo, di strutturare griglie di osservazione (Lucisano & Salerni, 2020) che, oltre a guidare l'agire dell'educatore nel confronto tra le diverse figure professionali coinvolte, riducano il rischio di distorsioni legate alla soggettività interpretativa di chi effettua le rilevazioni.

L'implementazione del modello prevede la sperimentazione di un dispositivo educativo articolato in cicli di laboratorio teatrale della durata di 6–8 settimane, condotti all'interno dell'istituto penale minorile da un'équipe composta da educatore, esperto teatrale e psicologo. L'impianto metodologico segue un approccio qualitativo esplorativo, con rilevazioni condotte in tre momenti chiave (iniziale, intermedio e finale) per individuare i mutamenti nelle competenze relazionali, espressive e riflessive dei partecipanti.

Una durata compresa tra le sei e le otto settimane, coerentemente con la letteratura sulla metodologia della ricerca educativa (Mortari, 2007; Trincherò, 2004) e con esperienze empiriche analoghe realizzate nel contesto penitenziario minorile (Barone et al., 2022), consente di rilevare processi evolutivi osservabili e di consolidare dinamiche relazionali senza compromettere la sostenibilità organizzativa del percorso.

L'obiettivo principale consiste nel verificare la funzione capacitante del laboratorio come contesto di ri-narrazione e di ristrutturazione identitaria. Nello specifico, il modello educativo mira a mappare l'evoluzione di tre aree di competenza fondamentali per il reinserimento sociale e il benessere personale e si propone di:

- valorizzare le abilità socio-emotive (ascolto, empatia, cooperazione);
- incrementare le capacità autoriflessive e metacognitive;
- mitigare comportamenti oppositivi o regressivi correlati alla detenzione.

Per una lettura multidimensionale delle azioni e dei processi in atto, si perviene all'integrazione dei dati, coniugando l'osservazione della routine detentiva con quella dell'attività teatrale. Quest'ultima, per la sua natura intrinseca, offre un contesto protetto in cui il minore può temporaneamente spogliarsi del ruolo di detenuto, svelando dinamiche interiori e relazionali autentiche (Balducci, 2005; Costantino, 2018). Il lavoro corporeo ed espressivo permette così di superare le difese verbali e le tecniche di neutra-

lizzazione dell'io, offrendo una chiave di lettura profonda della comunicazione non verbale e dei meccanismi di difesa del giovane (Orioli, 2007; Sartarelli, 2022).

L'operazionalizzazione di tale modello richiede l'analisi congiunta del linguaggio verbale e di quello non verbale, attraverso l'individuazione di indicatori rintracciabili nelle:

- componenti paralinguistiche: tono, intensità della voce, riso, pianto, interiezioni e silenzi;
- componenti cinesiche: mimica facciale, postura, gestualità, prossemica;
- componenti non verbali e simboliche: abbigliamento, possesso di oggetti, condotte alimentari e tatuaggi.

Il protocollo progettuale si articola in tre fasi, ispirate alla struttura di laboratorio di teatroterapia di Walter Orioli (2007; 2019), ciascuna delle quali offre specifiche opportunità di osservazione:

- *Fase pre-espressiva* (training): incentrata sull'allenamento psico-fisico e sul superamento dei blocchi inibitori. L'osservatore rileva qui le resistenze individuali, la disponibilità al coinvolgimento e le dinamiche relazionali.
- *Fase espressiva* (creazione): dedicata alla costruzione di scene, personaggi e narrazioni. Permette di valutare le capacità creative, l'attitudine alla cooperazione e la capacità del minore di elaborare vissuti interiori, anche traumatici.
- *Fase post-espressiva* (verifica): dedicata alla restituzione del lavoro e al feedback. L'educatore monitora la costanza nel portare a termine l'impegno, la gestione dell'esposizione pubblica e il livello di consapevolezza e integrazione dell'esperienza.

Nonostante i limiti intrinseci al metodo osservativo — quali la reattività dei soggetti, la complessità nella quantificazione dei dati e l'irripetibilità del percorso di ricerca — l'approccio qualitativo consente di focalizzare l'attenzione su variabili critiche, analizzando in profondità l'unicità di ogni singolo caso. Sotto il profilo pratico-operativo, l'articolazione nelle tre fasi funge da correttivo metodologico: essa permette di delimitare il campo d'indagine e di definire criteri e strumenti rigorosi per la raccolta delle informazioni. Tale piano di ricerca concorre a precisare i tratti del fenomeno e l'unità di osservazione, trasformando l'esperienza teatrale in un insieme di dati analizzabili e confrontabili, essenziali per orientare e individualizzare le azioni educative.

Conclusioni

Gli approfondimenti teorico-metodologici, qui delineati, costituiscono il presupposto per una futura ricerca empirica in ambito penitenziario minorile. Il modello proposto traduce la teoria in prassi educativa, valorizzando l'attività laboratoriale come strategia indiretta volta a modificare l'intenzionalità dei giovani detenuti attraverso esperienze di rottura rispetto ai vissuti precedenti (Bertolini & Caronia, 2015). In particolare, si avvalora la duplice dimensione *finzionale* e *trasformativa* del teatro, che permette ai ragazzi sia di sperimentare il sé in uno spazio protetto sia di riappropriarsi di significati diversi della realtà. In questo setting, la metodologia osservativa funge da valido mezzo conoscitivo e valutativo, proteso a rilevare condotte e atteggiamenti dei soggetti coinvolti nelle attività laboratoriali per poi intervenire in maniera mirata e personalizzata nel loro percorso rieducativo.

L'elemento di originalità del contributo risiede nel porre al centro del processo rieducativo la dimensione osservativa del sé in azione, resa possibile dall'esperienza teatrale. Il laboratorio non è concepito solo come attività espressiva, ma come dispositivo riflessivo in cui il gesto, la parola e la relazione diventano strumenti di conoscenza di sé. Tale prospettiva consente al minore di riconoscersi come soggetto dotato di intenzionalità trasformativa.

Questa dimensione osservativa può inoltre fungere da ponte metodologico con altri interventi educativi in ambito penitenziario — come la scrittura autobiografica, la mediazione artistica e la formazione professionale — promuovendo una continuità tra pratiche diverse accomunate dal focus sulla rielaborazione esperienziale.

In questo senso, il modello teatrale proposto non si limita a integrare il quadro trattamentale tradizionale, ma lo amplia, rendendo il momento laboratoriale un autentico spazio di *formazione interiore* e di esercizio alla libertà responsabile.

Il professionista dell'educazione, avvalendosi dell'osservazione partecipata, orienta il processo di cambiamento del detenuto, coniugando la comprensione delle situazioni specifiche con la descrizione dei fattori ascritti in una progettazione educativa efficace e autentica.

L'approccio metodologico adottato enfatizza l'importanza della dilatazione del campo di esperienza, quale snodo centrale di un possibile processo trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Averardi, A. (2021). La costituzione dimenticata la funzione rieducativa della pena. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 145-166.
- Balducci, M. (2005). *Pedagogia e rieducazione*. Bari: Cacucci.
- Barone, M. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Guerini e Associati.
- Barone, P., Berni, V., Palmieri, C., & Vaccaro, S. (2022). *Fare teatro in carcere minorile. L'impatto delle attività della compagnia Puntozero all'interno dell'Istituto Penale Minorile Cesare Beccaria di Milano*. FrancoAngeli.
- Basco, P. (1999). Il nuovo concetto di trattamento. Intervento presentato al convegno, *La realtà penitenziaria e nuove azioni trattamentali: il modello comunitario*. Roma.
- Benelli, C. (2016). Il teatro come strumento formativo in carcere. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 19, 208-216.
- Bernardi, C. (2004). *Storia essenziale del teatro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, R., & Oggionni, F. (a cura di). (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Brancucci, M. (2016). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 6(17), 38-46.
- Brockett, O. G. (2016). *Storia del teatro. Dal dramma sacro dell'antico Egitto al nuovo teatro del Duemila* (C. Vicentini, a cura di). Venezia: Marsilio.
- Circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) del 13 aprile 1979, n. 2598/5051. *Attività di osservazione e trattamento dei condannati e degli internati*.
- Civita, A. (2017). *Ripensare alla rieducazione in carcere*. *Annali*, 5, 11-28.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1947). (Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27 dicembre 1947, Edizione straordinaria).
- Costantino, V. (2018). *La costruzione pedagogica del teatro*. Roma: Anicia.
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121. *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei minorenni*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448. *Approvazione del codice di procedura penale a carico degli imputati minorenni*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230. Regolamento recante *Norme Sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Natale, M. L. (1998). *Devianza e pedagogia*. La Scuola.
- Dozza, L. (2008). *Il teatro come strumento di crescita personale e sociale*. Carocci Faber.
- Giacomelli, V. (2019). *I diritti dei detenuti: tra tutela e rieducazione*. Giappichelli.
- Goffman, E. (1971). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.
- Mancaniello, G. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario: l'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 20, 365-374.

- Minoia, V. (2018). *Per una pedagogia del teatro. Buone prassi tra vecchie e nuove diversità*. Roma: Aracne.
- Minoia, V. (2024). Art and Life. Theatre, Literature, Transformation in the penitentiary context. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 191-207.
- Mejerchol'd, V. E. (1962). *La rivoluzione teatrale: scritti, lettere, conversazioni*. Roma: Editori Riuniti.
- Meneghini, S. (2017). *Carcere e rieducazione: limiti e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Educare alla ricerca. Elementi di epistemologia e metodologia della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nanni, S. (2019). Le “fonti” di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell’educatore in carcere. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, 17(2).
- Orioli, W. (2007). *Il gioco serio del teatro*. Cesena: Macro.
- Orioli, W. (2019). *Teoria e pratica della Teatroterapia*. Milano: Red.
- Pavarini, M. (2012). Lo scopo della pena. In G. Insolera, N. Mazzacuva, M. Pavarini, M. Zanotti (eds.), *Introduzione al sistema penale* (pp. 436-452). Giappichelli.
- Persio, P. T. (2024). Il trattamento rieducativo e penitenziario come progetto e percorso di resilienza a carriere devianti e criminali di soggetti minori. In *Nuove prospettive di pedagogia giuridica e penitenziaria* (pp. 119-134). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sartarelli, G. (2022). *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*. Roma: Carocci.
- Scarscelli, A. (2022). *La tutela dei diritti dei detenuti in Europa*. Giappichelli.
- Thompson, J. (1998). *Prison Theatre: Perspectives & Practices*. Jessica Kingsley Publishers.
- Trinchero, R. (2004). *Manuale di ricerca educativa. Modelli, strumenti, procedure*. Milano: FrancoAngeli.
- Turco, A. (2011). *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*. Carocci Faber.
- Vassalli, G. (1982). Il dibattito sulla rieducazione (in margine ad alcuni recenti convegni). *Rassegna penale criminale*, 442-462.
- Winnicott, D. W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma. Armando.



STUDI E RICERCHE

**Innovare i servizi per l'infanzia:
l'impianto pedagogico del progetto BenveNido e la sua attuazione*****Luca Agostinetto**Full Professor, University of Padua, luca.agostinetto@unipd.it**Lisa Bugno**Tenure-track Researcher, University of Padua, lisa.bugno@unipd.it**Paola Milani**Full Professor, University of Padua, paola.milani@unipd.it**Daniela Moreno Boudon**Postdoctoral Researcher, University of Padua, daniela.morenoboudon@unipd.it**Gaia Moretto**Research Fellow and Primary School Teacher, University of Padua, gaia.moretto@unipd.it**Andrea Petrella**Tenure-track Researcher, University of Padua, andrea.petrella@unipd.it**Innovating early childhood education and care services:
pedagogical frameworks and practices in the BenveNido project**

Abstract

The paper outlines the pedagogical framework and implementation process of the BenveNido project, an integrated and multi-level intervention aimed at strengthening early childhood education and care services in the provinces of Padua and Rovigo. Building on the scientific, pedagogical, and legal recognition of the first thousand days of life as a crucial period for human development and social justice, the project promotes equitable access to high-quality educational services for children from families experiencing vulnerability. First, the article explores the theoretical foundations of BenveNido and its ecological and participatory approach. Then, specific attention is given to the strategic tools adopted (Personalized Educational Plans, nursery-family relationship practices, and community mapping), as well as to the training framework, the role of tutors, and the monitoring actions that supported the translation of pedagogical principles into situated educational practices.

Keywords

ECEC, training, first thousand days, systemic and multi-level approach, shared educational responsibility

L'articolo presenta l'impianto pedagogico e il processo di attuazione del progetto BenveNido, intervento integrato e multilivello finalizzato al potenziamento dei servizi educativi per la prima infanzia nelle province di Padova e Rovigo. A partire dal riconoscimento scientifico, pedagogico e giuridico dei primi mille giorni di vita come tempo decisivo per lo sviluppo umano e la giustizia sociale, il progetto promuove l'accesso equo a servizi educativi di qualità per bambine e bambini appartenenti a famiglie in condizioni di vulnerabilità. Il contributo approfondisce i fondamenti teorici di BenveNido, il suo approccio ecologico e partecipativo. Specifica attenzione è dedicata agli strumenti strategici adottati (Progetti Educativi Personalizzati, pratiche di relazione nido-famiglia e mappe di comunità) all'impianto formativo, al ruolo dei tutor e alle azioni di monitoraggio che hanno sostenuto la traduzione dei principi pedagogici in pratiche educative situate.

Parole chiave

Prima infanzia, formazione, primi mille giorni, approccio sistemico e multilivello, corresponsabilità educativa

* Il lavoro è frutto della collaborazione congiunta di tutti gli Autori. Ai fini dell'attribuzione dei contributi individuali, si precisa che: il § 1 è stato redatto da Daniela Moreno Boudon; il § 2 da Paola Milani; il § 3 da Lisa Bugno; il § 4 da Andrea Petrella; i §§ 5 e 7 da Luca Agostinetto; il § 6 da Gaia Moretto.

1. L'importanza dei primi mille giorni nel contesto contemporaneo e nella direzione dei diritti dell'infanzia

L'importanza dei primi mille giorni di vita per lo sviluppo del bambino costituisce oggi un fatto culturale che attraversa politiche sanitarie, programmi educativi, documenti istituzionali nazionali e internazionali e, progressivamente, il senso comune. Questo riconoscimento deve molto alla maturazione di un corpus scientifico multidisciplinare noto come Early Childhood Development (Britto, Engles, Super, 2013), che trova substrato nelle aree della biologia molecolare, della psicologia dello sviluppo, delle neuroscienze, dell'epidemiologia del corso di vita e dell'economia della formazione del capitale umano (National Research Council & Institute of Medicine [NRC & IOM], 2000; Shonkoff, 2015) e ha costituito una solida base argomentativa per mobilitare l'azione pubblica in favore della prima infanzia e, come conseguenza, della società intera (Shonkoff, Bales, 2011).

Alcuni dei suoi argomenti riguardano, in primo luogo, la dimostrazione empirica della plasticità neuronale precoce, che è uno dei contributi fondamentali delle neuroscienze dello sviluppo. Essa descrive il modo in cui il cervello umano alla nascita è straordinariamente immaturo sul piano della connettività, e come siano le interazioni con l'ambiente – le esperienze ripetute di cura, di scambio affettivo, di stimolazione linguistica e sensoriale – a lasciare tracce strutturali nell'architettura cerebrale in sviluppo (NRC & IOM, 2000). Le fondamenta cognitive, emotive e sociali si gettano in questa fase, e modificare connessioni già fortemente consolidate richiederà in seguito uno sforzo progressivamente più costoso sul piano fisiologico e cognitivo (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

L'epidemiologia del corso di vita, d'altro canto, ha dimostrato con consistenza, attraverso gli studi sulle *Adverse Childhood Experiences* (ACE), che l'esposizione precoce all'abuso, trascuratezza, violenza domestica, instabilità familiare e povertà cronica non si limita a influenzare lo sviluppo psicologico immediato del bambino, ma lascia impronte biologiche misurabili: alterazioni epigenetiche, disregolazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (circuito di risposta e regolazione dello stress), modificazioni del sistema immunitario, con effetti sulla salute fisica e mentale che si manifestano nel corso dell'intera vita e si trasmettono a livello intergenerazionale (Shonkoff, Boyce, McEwen, 2009; Lupien, Mc Ewen, Gunnar, Heim, 2009).

Dal filone dell'economia dell'intervento precoce emerge che investire nelle prime fasi della vita risulta più efficiente che intervenire successivamente, data la natura sequenziale e cumulativa dello sviluppo cognitivo ed emotivo (Heckman, 2008).

Pur partendo da premesse diverse, le evidenze dalla ricerca convergono su un punto: lo sviluppo di bambini e bambine nei primi anni è profondamente condizionato dalla qualità delle esperienze che essi vivono, con effetti duraturi a livello individuale e sociale. Tali effetti non si distribuiscono in modo neutro nella popolazione: i bambini che crescono in condizioni di povertà materiale, instabilità abitativa ed esclusione sociale sono esposti a una configurazione di fattori che agiscono simultaneamente e si rinforzano reciprocamente, producendo quella trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale ampiamente documentata dalla letteratura (Shonkoff, Richter, 2013). La povertà, infatti, non è riducibile alla mancanza di risorse economiche, ma implica una molteplicità di fattori — cognitivi, emotivi e relazionali — con effetti che si prolungano nell'età adulta (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018).

Questa convergenza ha trovato una sintesi operativa nel Nurturing Care Framework, elaborato nel 2018 da OMS, UNICEF e Banca Mondiale (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018; d'ora in poi NCF), che identifica cinque componenti interdipendenti della cura di cui i bambini hanno bisogno per sviluppare il loro pieno potenziale: buona salute, nutrizione adeguata, sicurezza e protezione, cura responsiva e opportunità di apprendimento precoce. Il NCF afferma al contempo il carattere ecologico di queste cure: nessuno di questi componenti dipende esclusivamente dal comportamento del singolo genitore, ma tutti sono influenzati da condizioni strutturali, economiche, abitative e istituzionali (Britto et al., 2017), in una prospettiva bioecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, Morris, 2006). La qualità della cura nei primi anni si configura dunque come una responsabilità distribuita che coinvolge simultaneamente la famiglia, i servizi, la comunità e le politiche.

In questa prospettiva, il sostegno allo sviluppo nei primi mille giorni assume una valenza che trascende la dimensione sanitaria o educativa in senso stretto, per collocarsi nel quadro dei diritti dell'infanzia. La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (CRC), ratificata nel 1989, riconosce a bambine e bambini lo statuto di soggetti titolari di diritti, tra cui il diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo nelle

migliori condizioni possibili (art. 6), il diritto alla salute (art. 24) e il diritto a un tenore di vita adeguato (art. 27). La declinazione di questi diritti per la fascia di età 0-3 è stata formalizzata nel Commento Generale n. 7 del 2005, grazie anche ai richiami dell'ECD, che stabilisce esplicitamente che il diritto all'educazione e allo sviluppo inizia alla nascita (UN Committee on the Rights of the Child, 2005; Lee, Krappmann, Akosua Aidoo, 2015).

In questa cornice normativa e scientifica, garantire l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia alle famiglie in condizione di vulnerabilità, anche attraverso forme di gratuità per la frequenza, è una misura di giustizia sociale: il principio di non discriminazione impone di considerare non solo l'accesso formale, ma la qualità e l'intensità dell'accompagnamento offerto, per rendere esigibili i diritti di ogni bambino indipendentemente dalle condizioni di nascita. Il nido, inserito in un sistema integrato di accompagnamento alla famiglia, diventa uno dei luoghi privilegiati in cui si attuano concretamente i componenti della *nurturing care*: un ambiente sicuro e stimolante, relazioni di cura con educatrici ed educatori competenti, opportunità strutturate di apprendimento precoce e può essere, a sua volta, un contesto a supporto della responsività delle cure genitoriali (NCF, 2018; Britto, Lye, Proulx, Yousafzai, Matthews et al., 2017). Rendere questo ambiente accessibile a tutte le bambine e a tutti i bambini, rimuovendo le barriere economiche e accompagnando le famiglie nel percorso, è la premessa operativa da cui muove il progetto BenveNido, di cui i contributi che seguono illustreranno l'impianto pedagogico, gli strumenti e le modalità di implementazione.

2. Un progetto pedagogico innovativo: elementi fondanti

Il Progetto BenveNido, frutto di una innovativa collaborazione fra Fondazione Con i Bambini, Fondazione Cariparo e Dipartimento FiSPPA dell'Università degli Studi di Padova, si fonda sui presupposti scientifici sopra illustrati – la crucialità dei primi mille giorni, l'impatto delle disuguaglianze precoci, e l'efficacia dell'intervento nei primi mille giorni – e in particolare su due direttrici di intervento che puntano:

- alla diffusione universalistica dei servizi per la prima infanzia (Legge 107/2015 e D.lgs. 65/2017 per la costruzione di un sistema integrato 0-6);
- all'accompagnamento alla genitorialità, in considerazione degli effetti pervasivi del *parenting* sulla qualità dello sviluppo dei bambini e sulla loro riuscita scolastica (Eisenstadt, Oppenheim, 2019).

Inoltre, il progetto assume come quadro teorico la nozione di *vulnerabilità* intesa non come condizione statica di debolezza, ma come dimensione universale e dinamica dell'esperienza umana, legata all'interdipendenza tra individuo e ambiente. In questa prospettiva, la vulnerabilità diventa una categoria generativa, che apre possibilità di sviluppo e trasformazione, se sostenuta da contesti relazionali ed educativi competenti (Milani, 2022; Lacharité et al., 2020). L'intervento socio-pedagogico non si limita quindi a "riparare" situazioni di avversità individuali, ma mira a rafforzare le reti di relazione e a costruire condizioni favorevoli alla crescita, attraverso la partecipazione attiva delle famiglie e la corresponsabilità tra tutti gli attori coinvolti.

L'ipotesi di fondo è che per costruire equità sia necessario affiancare i genitori, creando intorno a ogni famiglia un ecosistema integrato di servizi educativi, sociali e sanitari, insieme a risorse comunitarie formali e informali. Questo ecosistema, inteso come "nicchia ecologica benevola" promuove relazioni positive e garantisce sostegno multidimensionale, favorendo la partecipazione delle famiglie ai contesti educativi, ai Patti educativi di comunità (MI, 2020/21) e ai progetti educativi personalizzati dei bambini.

In risposta a queste evidenze, BenveNido si sviluppa su più livelli ecologici.

A livello microsistemico, l'attenzione è centrata sul bambino nei primi mille giorni di vita, attraverso interventi precoci e integrati che combinano approcci quali il *Nurturing care* (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018), i riferimenti pedagogici nazionali per il sistema 0-6 (MI, 2021; MI, 2022), la prospettiva dei diritti dell'infanzia (CRC, 1989) e l'approccio P.I.P.P.I. (Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), uno dei primi sei Livelli Essenziali di Prestazione Sociali (LEPS) italiani (Milani, 2022). Viene promossa la costruzione di un Progetto Educativo Personalizzato (PEP) per ogni bambino, elaborato da un'équipe multidisciplinare e coordinato da

una innovativa figura di “tutor” (di cui si dirà meglio più avanti, cfr. paragrafo 3), con l’obiettivo di garantire uno sviluppo armonico di ogni bambino nelle dimensioni cognitive, affettive, sociali e relazionali. Il riferimento teorico è l’ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979), declinata nel modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino”, che integra bisogni evolutivi, risposte genitoriali e fattori ambientali.

A livello mesosistemico, il progetto promuove forme innovative di coeducazione tra famiglie, servizi educativi e comunità. I genitori sono riconosciuti come attori centrali del processo educativo e coinvolti in percorsi di partecipazione attiva, formazione e confronto (EU, 2022). La partnership educativa si fonda su condivisione di significati, linguaggi, responsabilità e decisioni, favorendo la costruzione di uno sguardo comune sul bambino. Sono previste azioni strutturate di informazione e formazione, incontri individuali e di gruppo, laboratori, momenti conviviali e pratiche di mutuo aiuto, con l’obiettivo di rafforzare le competenze genitoriali e costruire reti sociali di supporto.

A livello esosistemico e macrosistemico, il progetto mira a sviluppare comunità educanti e solidali attraverso forme di welfare di prossimità e lavoro di rete. I nidi e i poli per l’infanzia si configurano come spazi educativi e civici aperti al territorio, capaci di attivare patti educativi con soggetti pubblici e privati, promuovendo integrazione tra servizi educativi, sociali, sanitari e culturali. Vengono attivati percorsi di mappatura partecipata (Petrella, 2022), *community engagement*, nonché collaborazioni con il tessuto economico locale, con l’obiettivo di sostenere le famiglie anche sul piano economico.

Elemento chiave è il ruolo dei diversi soggetti coinvolti: bambini, famiglie, educatori, coordinatori pedagogici, tutor, professionisti dei servizi sociali e sanitari, attori diversi della comunità. In particolare, il tutor, in qualità di attivatore sociale, rappresenta un agente di cambiamento, responsabile dell’integrazione degli interventi e della promozione di una rete educativa inclusiva e partecipativa che trova nel nido un nodo di primaria rilevanza. Parallelamente, viene valorizzato il lavoro delle équipes educative attraverso formazione continua, stabilità professionale e riconoscimento del lavoro collegiale.

Nel suo complesso, BenveNido si configura come un progetto pedagogico innovativo che integra educazione, cura e comunità, superando la frammentazione degli interventi e promuovendo un approccio sistemico e preventivo, coerente con l’attuale organizzazione dei servizi educativi 0-6 in Italia e con il LEPS P.I.P.P.I. La finalità è costruire le condizioni teoriche, formative, organizzative e prassiche che abilitino i contesti educativi ad accogliere la vulnerabilità familiare e sociale che oggi riguarda moltissime famiglie.

3. Il progetto BenveNido

È in questo orizzonte che emerge la necessità di valorizzare e rafforzare il potenziale dei servizi educativi per la prima infanzia, riconoscendoli come contesti generativi capaci di integrare molteplici dimensioni in una prospettiva inclusiva (Agostinetto, Bugno, 2023). In tali direzioni prende forma l’esperienza di BenveNido, come tentativo di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative concrete, capaci di incidere sulle situazioni di vita.

Nello specifico, il progetto BenveNido ha coinvolto complessivamente 20 servizi educativi con nido integrato e 150 nuclei familiari beneficiari. Nel corso del primo anno di attuazione, il numero delle famiglie coinvolte si è ridotto a 146 a causa di tre trasferimenti lavorativi e di un intervento dei servizi sociali. Le azioni previste si sono articolate su più livelli, coerentemente con l’impianto sistemico del progetto. Un’area preliminare di intervento ha riguardato da un lato la sensibilizzazione e il coinvolgimento delle famiglie attraverso 35 incontri formativi realizzati nei servizi educativi e, parallelamente, l’azione dedicata all’apertura del credito ha coinvolto 25 filiali bancarie e consentito l’attivazione di 150 procedure relative al bonus nido, facilitando concretamente l’accesso ai servizi educativi.

L’ampiezza e la complessità degli intendimenti rendono evidente come le azioni messe in campo da BenveNido non potessero esaurirsi nella sola attivazione di opportunità di accesso: la dimensione sistemica di BenveNido ha infatti implicato la necessità che tale impianto si traducesse in interventi consapevoli e situati, riconoscendo il ruolo centrale delle azioni educative di chi, ogni giorno, intreccia relazioni vive con bambine e bambini, famiglie e comunità. È stato proprio in questo delicato passaggio dalle finalità alle pratiche che si è giocata la qualità di quanto messo in campo e, con essa, la possibilità di incidere autenticamente sui *Mondi* presenti e futuri di bambine e bambini.

Gli snodi cruciali di BenveNido sono stati, infatti, la costruzione di una rete territoriale di tutor e servizi educativi, oltre al percorso formativo dedicato alle coordinatrici e alle educatrici dei 20 nidi coinvolti e accompagnato dall'attività di un'assegnista di ricerca (in seguito AR).

Più che semplici supporti operativi, i tutor hanno rappresentato dei collegamenti dinamici tra nidi, famiglie e territorio, accompagnando i processi educativi attraverso una presenza costante e situata nei contesti. Nel dettaglio, si è trattato di 10 figure professionali, una delle quali con funzione di coordinamento, che hanno abitato quotidianamente i servizi come presenze stabili e riconoscibili. Infatti, le almeno 5 ore settimanali trascorse in ciascun servizio hanno permesso loro di intrecciare relazioni, sostenere il confronto con le educatrici e trasformare gli orientamenti formativi in pratiche condivise e concrete. In questa prospettiva, i loro compiti si sono estesi anche all'azione di mappatura relazionale descritta poc'anzi, contribuendo ulteriormente a rafforzare i legami tra le famiglie e a consolidare il rapporto tra realtà educative e comunità locale, nella direzione di un welfare di prossimità fondato sulla corresponsabilità educativa.

All'interno di BenveNido, la traduzione dei fondamenti teorici in pratiche non è rimasta sul piano delle intenzioni, ma ha preso forma attraverso un intenso lavoro formativo che ha rappresentato uno degli assi portanti del coinvolgimento del Gruppo di Regia dell'Università degli Studi di Padova (in seguito, GR Unipd). Il percorso sviluppato nell'ambito dell'Azione 4 ha coinvolto 20 coordinatrici e 67 educatrici dei servizi per l'infanzia in momenti plenari, estendendosi poi ad ulteriori 70 educatrici attraverso incontri di restituzione e approfondimento realizzati direttamente nei servizi. Le 24 ore di formazione e i 20 incontri di accompagnamento con i tutor non hanno costituito semplicemente uno spazio di aggiornamento professionale, ma un'occasione continua di confronto, rielaborazione e costruzione condivisa di significati educativi. In questo senso, la formazione ha agito come dispositivo trasformativo capace di sostenere pratiche più consapevoli e situate, intrecciando riflessione pedagogica, esperienza quotidiana e relazione con famiglie e comunità.

Strumenti strategici come i PEP, le pratiche di relazione tra nido e famiglia e le mappe di comunità descritti poco sopra permettono infatti di (ri)calibrare le azioni educative come processi condivisi e situati, ovvero di direzionare autenticamente lo sguardo verso bambine e bambini in quanto soggetti di diritti, oltre a considerare la comunità come parte integrante del loro percorso di crescita. I paragrafi che seguono approfondiscono, in primo luogo, proprio gli strumenti strategici che hanno orientato il percorso, quindi l'impianto formativo che ha reso possibile tale processo e, infine, le azioni concrete che ne hanno supportato l'implementazione.

4. Strumenti strategici: Progetti Educativi Personalizzati, pratiche di relazione nido-famiglia e le mappe di comunità

Vorremmo ora illustrare i tre principali strumenti strategici del progetto pedagogico: i) il Progetto Educativo Personalizzato (PEP); ii) le pratiche di relazione tra nido e famiglie; iii) le mappe di comunità.

Il PEP adottato all'interno del progetto trova la sua cornice teorica di riferimento nel Livello Essenziale di Prestazione Sociale (LEPS) P.I.P.P.I. e, prevede che famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità partecipino a tutte le fasi del progetto che li riguarda attraverso il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013), concordando obiettivi e azioni e sostenendo l'attivazione simultanea di dispositivi d'intervento e di équipe multidisciplinari costituite dalle famiglie e dai professionisti di differenti servizi (Milani, 2022). Il PEP, infatti, è orientato alla promozione di processi partecipativi ed ecosistemici che sappiano mettere al centro i bisogni di sviluppo del bambino, osservandoli ed esplorandoli da differenti punti di vista e tenendo nella giusta considerazione anche le risorse già presenti. Tale strumento si esplicita nell'utilizzo del modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino", un framework teorico e operativo che offre supporto per una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità dei bambini e delle loro famiglie. Il modello è strutturato in tre dimensioni (i bisogni del bambino, le risposte delle figure genitoriali a tali bisogni, gli aspetti contestuali e ambientali) e in ulteriori sottodimensioni, che accompagnano gli operatori (in questo caso, le educatrici) e le famiglie a co-costruire la comprensione dei bisogni e delle risorse del nucleo, per il tramite di confronti e dialogo, in coerenza con i principi della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020).

I PEP realizzati nel progetto BenveNido non si sono esauriti nella fase di osservazione (*assessment* o analisi dei bisogni), ma hanno previsto anche la condivisione e l'elaborazione di micro progettualità tese a individuare obiettivi e relative azioni per raggiungerli, seguendo la tecnica della microprogettazione (Serbati, 2022) e prestando attenzione al linguaggio adottato e alla partecipazione sempre fattiva dei genitori. A questi passaggi sono seguiti quelli che hanno gradualmente trasformato le progettazioni in azioni concrete sviluppate durante tutto il secondo periodo dell'anno educativo, che hanno visto coordinatrici ed educatrici da una parte (nei nidi) e genitori dall'altra (a casa) attuare le azioni previste e concordate nelle microprogettazioni. Nel primo anno di sperimentazione sono stati elaborati 136 PEP sul totale di 150 bambini coinvolti, nel secondo anno 137 su 145 (a causa di 5 ritiri dai nidi durante il progetto), quindi per la pressoché totalità dei bambini che hanno partecipato a BenveNido lo strumento è stato utilizzato e ha rappresentato un fondamentale spazio di ascolto e confronto, nonché di "continuità e coerenza educativa utile a rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini nei principali contesti d'esperienza, quali quello del nido e di casa" (Agostinetto, Bugno, 2023, p. 88).

Una seconda azione strategica, ispirata dal lavoro di Paola Milani (2012) qui richiamato, è la riflessione collettiva sulle pratiche di relazione tra nidi e famiglie, al fine di innovarle o consolidarle. Nella convinzione che il lavoro educativo prosegua al di fuori degli spazi dei servizi, porre l'accento su questi aspetti ha implicato promuovere la partecipazione della famiglia alla vita del nido e della comunità, per implementare nuove pratiche di coeducazione e rendere i genitori protagonisti attivi dello sviluppo del proprio bambino. In quest'ottica il nido diviene cruciale per sostenere la genitorialità e promuovere nuove forme di partecipazione e responsabilità educativa condivisa. In particolare, coordinatrici ed educatrici sono state sollecitate, lungo tutto il corso del progetto, a individuare, interrogare ed eventualmente ampliare le pratiche di relazione con le famiglie riconoscendone tre finalità prevalenti: informare (ovvero curare la comunicazione sulle progettualità e le iniziative del nido); sostenere la partecipazione e la coeducazione (ovvero prevedere spazi di dialogo, confronto e di "fare insieme" tra genitori, educatrici e bambini per facilitare la creazione di legami e la fruizione di luoghi dedicati alle famiglie e per mettere i genitori in condizione di partecipare all'esperienza scolastica e comprendere il percorso educativo nella sua globalità); accompagnare la genitorialità e formare le competenze educative (ovvero promuovere incontri personalizzati con i genitori, accompagnarli nell'osservazione delle fasi di sviluppo del loro bambino, coinvolgerli in attività che si svolgono dentro il contesto del nido). Le attività formative e i momenti di confronto tra educatrici e coordinatrici coinvolte in BenveNido hanno poi portato alla luce, da un lato, la ricchezza di pratiche già consolidate di coinvolgimento delle famiglie, dall'altro, la necessità di censirle, di metterle a disposizione della rete dei nidi e di potenziarle, generandone di nuove e misurando i cambiamenti così ottenuti. È in questo modo che si è andato a creare un variegato repertorio di pratiche finalizzate alla costruzione di alleanze tra servizi per l'infanzia e famiglie.

La terza strategia sulla quale ci soffermiamo richiama anch'essa la natura ecosistemica di BenveNido e parte dal presupposto secondo il quale il compito educativo dei nidi non si dovrebbe limitare a quanto avviene all'interno dei servizi o nell'ambiente familiare, ma ricomprendere anche i loro contesti nei quali essi sono inseriti: la dimensione territorialmente e relazionalmente più prossima come il quartiere, la contrada, il paese o la città. Al fine di conoscere e ri-conoscere questi spazi (fisici e non), il progetto ha proposto a ciascuno dei 20 nidi coinvolti un'azione di mappatura ispirata alla metodologia delle mappe di comunità (Petrella, 2022; 2025). Coordinatrici ed educatrici, cogliendo questa sfida, hanno realizzato "dal basso", con il fondamentale contributo dei genitori, delle cartografie capaci di fare emergere la molteplicità di luoghi formali e soprattutto informali (spazi di socializzazione, parchi pubblici, sedi di associazioni, piccole attività commerciali, presidi socio-sanitari, ma anche iniziative diffuse nel territorio) conosciuti, frequentati o potenzialmente utili dalle famiglie. Le mappe sono quindi create collettivamente e rendono evidente l'interdipendenza delle tante realtà presenti nel tessuto locale, più e meno preposte all'aggregazione, al supporto reciproco, al tempo libero. Ma non solo: il processo stesso di co-costruzione e di confronto è di per sé generativo e altrettanto rilevante quanto l'esito finale (Keller, 2014), poiché interroga famiglie e servizi rispetto al loro vivere collettivo e permette loro di condividere conoscenze e peculiarità locali, nonché – in alcuni casi – riconoscere le potenzialità non pienamente espresse di alcune porzioni del territorio o di alcuni, specifici, luoghi in termini di fruizione condivisa e opportunità relazionali per bambini e adulti. La mappatura di comunità ha inteso quindi offrire ai nidi un ruolo centrale, per certi versi inedito (po-

nendosi come uno dei principali *hub* o nodi della rete comunitaria) e per altri, assai stimolante: quello di promotore di reti sociali e di alleanze educative tra gli attori del territorio.

5. L'impianto formativo per la sua attuazione

La ricchezza pedagogica, il coinvolgimento di molti servizi e l'articolazione territoriale del progetto BenveNido hanno imposto la definizione di un impianto formativo particolarmente complesso. La sfida essenziale è stata quella di promuovere il nesso *teoria-pratica* (semplifichiamo così, benché si dovrebbe piuttosto parlare di una "tridimensionalità", dovuta alla circolarità teoria-prassi-teoria – De Mennato, Cunti, 2005) giacché è sul passaggio dall'intenzione formativa alla sua attuazione giustificata e riflessiva all'interno delle pratiche dei servizi, che si gioca l'efficacia di un impianto formativo.

Il "modello" di fondo (non vi è modo in questa sede di soffermarci sul tema dei "modelli formativi", cfr. Agostinetto, 2024) intende superare logiche ingenuie tanto di tipo trasmissivo quanto empirico-esperienziali: per le prime, infatti, il compito formativo si risolverebbe nel trasferimento ai formandi di buone conoscenze e buone pratiche, cosa che di per sé renderebbe utilizzabili quei saperi e quelle prassi nei rispettivi ambiti di pertinenza. Sappiamo però che la formazione non è assumibile in termini a-temporali e a-contestuali, giacché, le competenze in quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37), «presiedono a processi d'azione e di decisione» (Meghnagi, 1998, p. 29) all'interno di pratiche situate. Rispetto alle seconde, il richiamo alla pratica risulta ovviamente imprescindibile, ma a patto di innescare processi dialogici e riflessivi sulle pratiche professionali (Schön, 2006), ovvero «percorsi e occasioni formative che, sollecitando a stupirsi e a meravigliarsi, aiutino ad imparare a pensare, ad apprendere dall'esperienza, a saper pensare ciò che si fa» (Mortari, 2003, p. 11).

Si è trattato pertanto di congegnare un impianto formativo che traduca le direttrici del progetto pedagogico in *professionalità educativa* quale "progressiva competenza ad agire nello specifico contesto di pertinenza" (Agostinetto 2024, p. 230): così intesa, la competenza non si esaurisce nella sola esperienza, né nell'acquisizione di conoscenze, abilità, skills e strumenti, ma si declina nella «specifica consapevolezza e padronanza della logica» (Dalle Fratte 2005, p. 93), del "senso" (Margiotta, 2011) e del "metodo" (Baldacci, 2010) secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale.

Dato l'alto numero di destinatari (educatori e educatrici, coordinatrici pedagogiche di 20 servizi, ma anche i tutor previsti dal progetto) e l'ampio territorio di riferimento, l'impianto formativo è stato elaborato in chiave modulare, articolandosi su diversi livelli nei quali è stata necessariamente anche prevista una parte "a cascata". La figura n. 1 mostra i diversi moduli (che hanno corrisposto a diverse tipologie di incontri) e la logica della loro concatenazione:

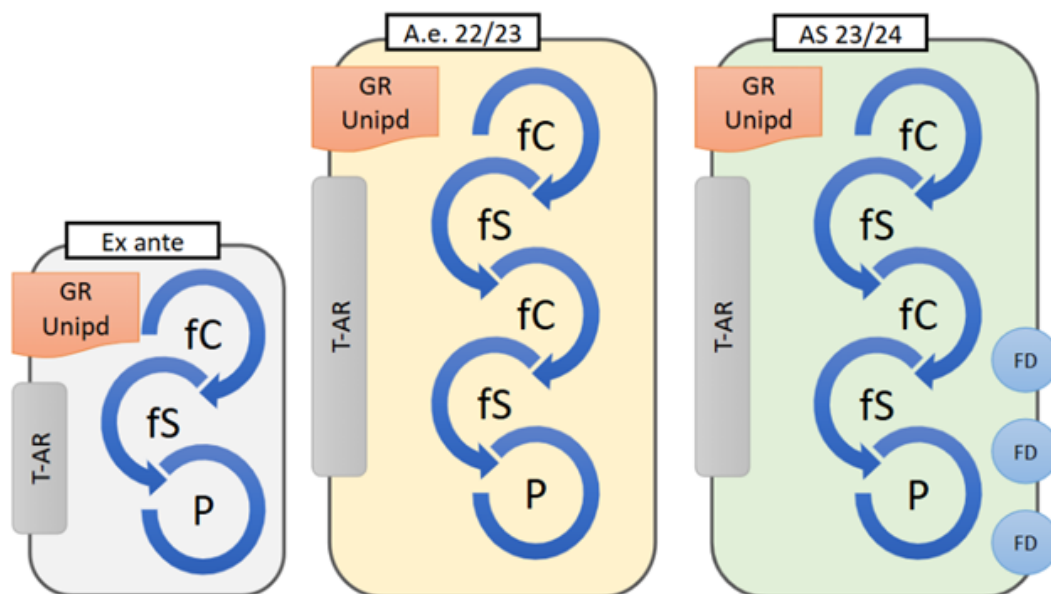


Figura n. 1: Logica e moduli dell'impianto formativo BenveNido

EsPLICITIAMO di seguito i moduli indicati:

- *formazione di Coordinamento* (fC): incontri rivolti alle coordinatrici dei 20 servizi del progetto e alle/ai tutor, tenuta dal GR Unipd;
- *formazione in Plenaria* (P): rivolta a tutti i soggetti implicati, ovvero le/i tutor, le coordinatrici e le educatrici e gli educatori dei 20 servizi, tenuta dal GR Unipd. Questi momenti plenari – necessariamente svolti di sabato date le esigenze di funzionamento dei servizi – miravano anche a promuovere un senso di condivisione, adesione e identità sul progetto (in tal senso hanno anche incluso il tempo del pranzo);
- *formazione in Servizio* (fS): secondo una logica formativa “a cascata”, tutor e coordinatrici, dopo aver partecipato alle sessioni di coordinamento riportano alle educatrici e agli educatori dei rispettivi servizi i contenuti e gli strumenti sviluppati durante le formazioni di coordinamento, supportati e monitorati dalla Assegnista di Ricerca dell'Università di Padova;
- *Tutorato Assegnista di Ricerca* (T-AR) in termini trasversali al processo formativo, la Assegnista di Ricerca dedicata al progetto riceve un tutorato volto ad un allineamento e ad un reciproco confronto dal gruppo di regia universitario;
- *formazioni Dedicare* (FD): in previsione delle diversità proprie di ogni servizio, verso la conclusione del percorso, di concerto con gli stessi servizi, si sono individuati degli incontri formativi aggiuntivi, una sorta di aggiustamento mirato alle esigenze dei singoli servizi rispetto all'applicazione del progetto pedagogico. Tali incontri sono stati svolti da ricercatori interni e esperti esterni al gruppo dell'Università di Padova.

Rimane da aggiungere che durante l'a.e. 2022/2023 sono state proposte due sessioni formative opzionali: una sulla gestione del colloquio, richiesta dai servizi coinvolti, e un ciclo di incontri organizzati dal gruppo Speciale 03 LabRIEF¹ sull'introduzione delle “Mappe per esplorare lo 0-3” (Serbati et al., 2023).

Sul piano metodologico, tutte le sessioni formative si sono declinate secondo modalità altamente partecipative, con momenti frontali contenuti e l'ampio ricorso a lavori in piccolo gruppo, *role playing*, simulazioni e analisi di caso: gli incontri sono stati il luogo in cui riflettere insieme sull'integrazione delle nuove pratiche proposte dal progetto e promuovere una condivisione ampia tra le esperienze dei diversi servizi. In questo modo, l'approccio situato e ancorato alle pratiche dei servizi implicati ha inteso massimizzare le potenzialità del rapporto tra ricerca e prassi concrete, affinché la formazione diventasse volano di trasformazione autentica. Riscontri positivi in tal senso, sono evincibili anche dai questionari che sono stati somministrati in occasione di ogni attività formativa in plenaria.

In definitiva, la formazione ha inteso puntare – oltre che sulla *solidità* del progetto pedagogico – sulla *flessibilità* della sua applicazione attraverso un impianto capace di raccogliere e innescare le pratiche, nonché sulla *sostenibilità* dei suoi raggiungimenti all'interno dei singoli servizi. Formare ad una competenza pedagogica come logica attuativa del proprio esercizio professionale, significa poter implementare tale competenza nella sua quotidiana applicazione, in una sorta di continua auto-alimentazione che la rende duratura e capace di rinnovamento continuo, in risposta ai cambiamenti a cui oggi siamo di fronte e ai nuovi che domani ci attendono.

6. Le azioni concrete per l'implementazione del progetto.

Dato che il progetto BenveNido coinvolge contesti educativi già strutturati, caratterizzati da pratiche, routine e identità professionali consolidate, l'impianto formativo mira a proporre un Progetto pedagogico adattabile alla realtà di ogni singolo servizio. Introdurre nuove azioni e proposte si presenta al contempo una risorsa e una sfida per le équipe educative. Come emerso dai questionari somministrati in occasione delle sessioni formative plenarie, l'adozione del progetto pedagogico ha comportato, da un lato, un incremento dell'impegno in termini di tempo ed energie rispetto alle pratiche ordinarie; dall'altro, il coinvol-

1 Speciale 03 LabRIEF è una sotto unità specificatamente dedicata alla prima infanzia del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, gruppo di ricerca Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova.

gimento attivo degli educatori nei processi di co-progettazione e implementazione ha favorito la promozione di dinamiche trasformative situate e partecipate. Al fine di sostenere la flessibilità e la sostenibilità nell'applicazione del progetto pedagogico all'interno dei servizi - garantendo al contempo il rispetto della metodologia e della solidità proposta -, sono state progettate specifiche azioni di monitoraggio che ora andremo a descrivere. Tali azioni sono convogliate principalmente nel ruolo dell'Assegnista di Ricerca (AR). Quest'ultima ha avuto un coinvolgimento attivo nell'adattamento dell'impianto pedagogico BenveNido all'interno dei 20 nidi inclusi nel progetto e nella documentazione in itinere dei processi e dei risultati attraverso un continuo raccordo con il GR Unipd.

In primo luogo, si è trattato di tradurre in pratica quotidiana l'impianto formativo precedentemente presentato attraverso l'organizzazione degli incontri di formazione Plenaria (P) e di Coordinamento (fC) e la loro documentazione, avvalendosi anche di strumenti di valutazione finalizzati alla raccolta di feedback di coordinatrici, educatori e tutor, quali questionari di monitoraggio. Inoltre, coerentemente con l'impianto formativo, di fondamentale importanza è stata la partecipazione agli incontri di formazione in Servizio (fS) nei nidi, verbalizzando gli interventi e sostenendo i tutor e l'équipe educativa nei processi di condivisione e adattamento del progetto pedagogico nelle pratiche contestuali. Parallelamente, in aggiunta alle fS programmate, si è reso necessario monitorare e condurre interventi di supporto sul meccanismo di formazione "a cascata" in presenza di problematiche o difficoltà che via via sono emerse.

In sostanza, l'AR ha sostenuto l'accompagnamento e curato la documentazione delle pratiche di implementazione del progetto pedagogico nel contesto dei singoli servizi, attraverso un percorso di osservazione partecipante che ha inteso promuovere l'interazione, la negoziazione e la conoscenza delle relazioni tra soggetti, l'incontro con l'altro e la contestualizzazione delle esperienze (Bove, 2019). La permanenza nei contesti educativi e l'interazione diretta con bambini ed educatori hanno consentito la produzione di diari di bordo. Tali dispositivi hanno favorito quel processo che Mortari definisce "ritensione", rendendo "disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza" (Mortari, 2003, p. 90).

Tale spazio di riflessione è stato promosso attraverso incontri settimanali di raccordo organizzativo con le figure chiave dei tutor che si sono rivelati preziosi partner di apprendimento e co-progettazione. Questa figura innovativa, attraverso i rapporti con il personale educativo del servizio affidatogli, ha saputo trasferire, negoziare e implementare l'apprendimento maturato nel percorso formativo con il GR Unipd. I tutor sono stati inoltre un costante e positivo riferimento per le famiglie, accompagnandole insieme all'équipe educativa a prendere consapevolezza rispetto ai bisogni di sviluppo dei bambini e all'adozione di strategie educative coerenti con il progetto pedagogico.

Da ultimo, un'azione sistematica di documentazione dell'intero processo progettuale, attraverso la raccolta del materiale delle diverse azioni, ha permesso di sostenere in maniera significativa l'integrazione tra teoria-pratica favorendo l'attuazione e sperimentazione di nuove strategie. Non vi è qui lo spazio per entrare nel dettaglio dei materiali analizzati, tuttavia, in linea con quanto evidenziato da Pandini-Simiano (2022), possiamo affermare che la documentazione approfondita non si sia limitata a registrare l'esistente, ma ha consentito di cogliere dimensioni potenziali dell'esperienza, rinvenendone quindi le traiettorie. Proprio attraverso tale funzione generativa, è stato possibile osservare come la teoria abbia progressivamente trovato spazio nella pratica, aprendo a nuove prospettive interpretative e operative secondo una virtuosa prospettiva trasformativa.

7. Conclusioni

L'esperienza del progetto BenveNido consente di evidenziare come l'innovazione nei servizi educativi per la prima infanzia non possa essere ridotta all'introduzione di singoli strumenti o procedure, ma passi attraverso un ripensamento condiviso del lavoro pedagogico secondo una prospettiva sistemica. La crucialità dei primi mille giorni di vita per la crescita di bambine e bambini implica un allargamento della cura e responsabilità relazionale, capace di includere le famiglie, la rete dei servizi e il contesto comunitario. Solo così, i servizi per l'infanzia possono configurarsi non solo come luoghi elettivi per la crescita individuale e la promozione di una comunità educante, ma anche come agenti per la promozione di giustizia sociale, preziosi presidi per contrastare precocemente le disuguaglianze e sostenere il diritto di ogni bambina e

ogni bambino a crescere in contesti relazionali, educativi e sociali tutelanti e promotori delle loro potenzialità.

In questa prospettiva, BenveNido ha mostrato la fecondità di un approccio ecologico e multilivello, capace di tenere insieme accesso ai servizi, personalizzazione degli interventi, sostegno alla genitorialità, formazione professionale e attivazione delle risorse territoriali. I Progetti Educativi Personalizzati, le pratiche di relazione tra nido e famiglia e le mappe di comunità hanno rappresentato non semplici dispositivi operativi, ma occasioni per costruire alleanze, rendere visibili bisogni e risorse, promuovere corresponsabilità educativa e rafforzare la continuità e la coerenza tra i diversi contesti di vita dei bambini.

Un elemento particolarmente significativo riguarda il ruolo della formazione e dei processi di accompagnamento (tutor e AR). La traduzione dei principi pedagogici in pratiche situate è stata possibile grazie a un impianto formativo partecipativo, riflessivo e flessibile, che ha valorizzato le competenze delle équipe educative e delle coordinatrici pedagogiche, sostenendole nel rileggere criticamente e in termini generativi le pratiche quotidiane. In tal senso, la formazione non si è configurata come trasmissione di contenuti, ma come spazio di ricerca condivisa, capace di generare consapevolezza professionale e trasformazione delle pratiche.

Allo stesso modo, il ruolo dei tutor e dell'Assegnista di Ricerca ha assunto una funzione strategica nel rendere sostenibile l'implementazione del progetto. La loro presenza ha favorito il raccordo tra livelli diversi dell'intervento, l'adattamento del Protocollo pedagogico ai singoli contesti e la documentazione dei processi attivati. Questo lavoro di accompagnamento ha permesso di evitare un'applicazione standardizzata del modello, promuovendo invece una sperimentazione sensibile alle specificità dei servizi, delle famiglie e dei territori coinvolti.

Nel complesso, ci sembra che il percorso di BenveNido confermi quanto i servizi educativi per la prima infanzia possano diventare luoghi privilegiati di (co)educazione, inclusione, partecipazione e prevenzione, a condizione che siano sostenuti da solidi impianti pedagogici, reti professionali e comunitarie e politiche sociali coerenti. Il nido d'infanzia, in questa prospettiva, non è soltanto uno spazio di educazione e cura per bambine e bambini, ma un nodo generativo di relazioni, capace di accompagnare le famiglie nel loro difficile ruolo, rafforzare legami sociali e contribuire alla costruzione di comunità educanti.

Meriteranno invece un altro spazio editoriale le evidenze empiriche a supporto di quanto argomentato in termini di risultati, stante la valutazione d'impatto di cui è stato oggetto il percorso². Qui possiamo però anticipare che tali evidenze empiriche confortano l'idea di considerare BenveNido non come un'esperienza circoscritta, ma come un possibile modello di riferimento per le progettualità rivolte alla prima infanzia, specialmente nell'ottica di rafforzare la partecipazione e la continuità orizzontale. Investire nei primi anni di vita significa investire contemporaneamente nei bambini, nelle famiglie, nei professionisti e nei territori: una scelta educativa e politica che guarda al presente dell'infanzia come condizione essenziale per un futuro più equo e inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetti L. (2024). Modelli di formazione. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia* (pp. 229-236). Brescia: Morcelliana.
- Agostinetti L., Bugno L. (2023). L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio. *Studium Educationis*, XXIV, 2, 82-91.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Britto, P. R., Engle, P., Super, C. (2013). Early Childhood Development: Translating research to global policy. In P. Britto, P. Engle, & C. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 3-23). New York: Oxford University Press.
- Britto P. R., Lye S. J., Proulx K., Yousafzai A. K., Matthews S. G., Vaivada T. et al. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.

2 Il progetto BenveNido è stato sottoposto ad una valutazione d'impatto dall'ente di ricerca non profit ASVAPP - Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Sede legale: Corso Vinzaglio 2, 10121 Torino).

- Bronfenbrenner U., Morris P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New Jersey: Wiley.
- Cepollaro G. (Ed.). (2001). *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*. Milano: Guerini e Associati.
- Council of the European Union. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems*. Official Journal of the European Union, C 189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)).
- Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec(2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda.
- Council of the European Union. (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*. Official Journal of the European Union, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021H1004>.
- Cunha F., Heckman J. J., Lochner L. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. A. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education 1* (pp. 697-812). Amsterdam: Elsevier.
- Dalle Fratte G. (Ed.). (2005). *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale, Vol. I*. Roma: Armando.
- De Mennato P., Cunti A. (Eds.). (2005). *Formare al lavoro sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Eisenstadt N., Oppenheim C. (2019). *Parents, Poverty and the State*. Bristol: Policy Press.
- Elango S., García J. L., Heckman J., Hojman, A. (2015). Early childhood education. In R. Moffitt (Ed.), *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2* (pp. 35-297). Chicago (IL): University of Chicago Press.
- European Commission. (2022). *Commission staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022SC0176>.
- García J. L., Heckman J. J., Leaf D. E., Jose Prados, M. (2017). *Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program*. (No. w23479). National bureau of economic research.
- Heckman J. (2008). *Schools, Skills and Synapses*. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Jensen E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Keller P. (2014). Community mapping. In D. Coghlan, M. Brydon-Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (pp. 146-147). London: SAGE.
- Lacharité C., Goupil É., Gagnier J. P., Lafantaisie V., Baker M., Rasmussen H., Déziel, N. (2020). Vulnérabilité et familles: enjeux conceptuels liés au développement d'une activité de formation professionnelle. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (Eds.), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance* (pp. 81-95). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Lee Y., Krappmann L., Akosua Aidoo A. (2015). Early childhood care and education is a right. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (Eds.), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pp. 37-53). UNESCO Publishing.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434-445.
- Margiotta U. (Ed.). (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Meghnagi S. (1998). La competenza professionale come materia d'indagine. In A. M. Ajello, S. Meghnagi (Eds.). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2012). Introduzione. In S. Lawrence Lightfoot. *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni degli altri* (pp. 5-28). Bergamo: Junior.
- Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Milani P. (2022). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Milne A., Plourde L. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology*, 33, 3, 183-193.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Piano scuola 2021–2022: Documento per la pianificazione delle attività scolastiche*,

- educative e formative nelle istituzioni del sistema nazionale di istruzione.* <https://www.istruzione.it/rientriamoascuola/>.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia - articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.* <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (J. P. Shonkoff & D. A. Phillips, Eds.). Washington, D.C.: National Academies Press. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do.* <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio- educativo.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Petrella A. (2025). Community mapping as a participative tool to enhance informal social support: possible pathways for practitioners. In S. Serbati, E. Marthinsen, B. Featherstone (Eds.), *Sense and Sensibility in Social Work with Families and Children. European Perspectives on Developments in Child Protection and Welfare* (pp. 134-155). Bristol: Bristol University Press.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* Milano: FrancoAngeli.
- Shonkoff J. P. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. In P. T. M. Marope, Y. Kaga (Eds.), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pp. 55-71). Paris: UNESCO Publishing.
- Shonkoff J. P., Bales S. N. (2011). Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and Its Policymakers. *Child Development*, 82(1), 17-32.
- Shonkoff J. P., Richter L. (2013). The Powerful Reach of Early Childhood Development. In P. Britto, P. L. Engle, C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 24-34). New York: Oxford University Press.
- Shonkoff J. P., Boyce W. T., McEwen B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili.* Roma: Carocci.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica.* Roma: Carocci.
- Serbati S. (2022). I passi di P.I.P.P.I., Sezione 03. In P. Milani, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare.* Padova: Padova University Press.
- Serbati S., Moreno Boudon D., Salvò A., Bello A., Bugno A., Rizzo F. (2023). *Il Mondo della Bambina e del Bambino: Mappe per esplorare lo 0 3.* Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF), Università degli Studi di Padova.
- UN Committee on the Rights of the Child. (2005). *General comment No. 7: Implementing Child Rights in Early Childhood.* CRC/C/GC/7. <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>.



FOCUS

**Immaginare la soglia.
Riflessioni per una Pedagogia dell'Attraversamento*****Paolo Bonafede**Assistant professor of General and Social Pedagogy, Department of Humanities, University of Trento (Italy), paolo.bonafede@unitn.it**Giuseppina D'Addelfio**Full professor of General and Social Pedagogy, Department of Psychological, Educational, Physical Exercise and Training Sciences (SPPEFF), University of Palermo (Italy), giuseppina.daddelfio@unipa.it**Envisioning the threshold.
Reflections for a Pedagogy of Crossing**

Abstract

This paper offers a philosophical-educational reinterpretation of imagination as a form of crossing the margin. Starting from the distinction between limes and limen, imagination is understood as a genealogical, theoretical, and deontological-political category. The argument draws on psycho-pedagogical research, especially Vygotsky's account of imagination as combinatorial activity rooted in experience; on phenomenology, particularly Costa's analysis of its manifestative function as intertwined with feeling; and on philosophical anthropology, through Ulrich's understanding of imagination and childhood as forms of human life marked by gratuitousness, play, and wonder. Accordingly, imagination is assumed as a theoretical category capable of going beyond the mechanisms that configure both childhoods at the margins and the margins of childhood, while outlining guiding principles for a pedagogy of crossing.

Keywords

Childhood, imagination, liminal pedagogy, threshold, handing down

Il contributo propone una rilettura filosofico-educativa dell'immaginazione come forma di attraversamento del margine. Muovendo dalla distinzione tra *limes* e *limen*, l'immaginazione viene declinata come categoria genealogica, teoretica e deontologico-politica, facendo riferimento al campo psico-pedagogico (con Vygotsky, che la inquadra come attività combinatoria radicata nell'esperienza), fenomenologico (con Costa, che ne evidenzia la funzione manifestativa intrecciata al sentire) e all'antropologia filosofica (con Ulrich, che intreccia immaginazione e infanzia come forme della vita umana, segnate da gratuità, gioco e stupore). Conseguenza che l'immaginazione è assunta come categoria teorica capace di oltrepassare i meccanismi che configurano le *infanzia ai margini* e i *margini di infanzia*, teorizzando alcuni principi guida per una pedagogia dell'attraversamento.

Parole chiave

Infanzia, immaginazione, pedagogia liminale, soglia, consegna

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dell'autore e dell'autrice. Ai soli fini di attribuzione, si segnala che l'Introduzione e i paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Paolo Bonafede, il paragrafo 3 da Giuseppina D'Addelfio.

Introduzione

Pensare l'infanzia significa, radicalmente, pensare il margine. Non, però, il margine inteso come resto, periferia o zona muta del discorso adulto, bensì il margine come luogo in cui una forma di vita diventa visibile proprio perché eccede la griglia con cui l'adulto pretende di definirla.

L'etimologia aiuta a impostare il problema all'interno di questa traccia interpretativa. *Margo*, in latino, indica il bordo, l'orlo, la linea estrema di un campo; *imago* indica invece la figura, la forma, l'apparire di qualcosa in una presenza sensibile o mentale. Non c'è a ben vedere una derivazione lineare tra margine e immagine, ma crediamo si possa scorgere un nesso: ogni immagine ha bisogno di un contorno per apparire, e ogni margine può diventare il punto da cui una forma, prima invisibile, prende figura. Il margine, allora, non è soltanto ciò che delimita: è anche ciò che consente di vedere diversamente.

In questa circolarità terminologica va collocato anche *infans*, che può fornire ulteriori chiarimenti per declinare la dialettica tra *margo* e *imago*. Infatti, è sempre la radice etimologica a dirci dell'origine dell'infante, che viene da *in-* privativo e *fans*, participio di *fari*: colui che non parla, o meglio colui che non parla ancora nel linguaggio riconosciuto come legittimo. Si tratta di una privazione che non va letta soltanto in senso deficitario. Chi non parla ancora secondo il codice adulto ha infatti un pregio: non ha stabilizzato il mondo in classificazioni, non nomina secondo caselle interpretative già fissate, non dispone la realtà dentro mappe e schemi talvolta irrigiditi. L'infanzia è dunque anche lo spazio mentale, percettivo e fonetico in cui il mondo può essere balbettato, provato, deformato e reinventato¹: non perché manchi di realtà, ma perché non coincide ancora con l'ordine nominale che l'adulto scambia per la realtà stessa. Margine, immagine e infanzia convergono così in una stessa soglia: il limite può chiudere, ma può anche aprire un campo di risignificazione.

Compiere questa operazione di ricerca è oggi necessario. La triangolazione tra margine, immagine e infanzia permette infatti di restituire, in un unico intreccio di studi pedagogici di matrice teorica e/o empirica, la centralità dell'infanzia come luogo in cui si decide il rapporto tra mondo, differenza e possibilità. Non si tratta di un'urgenza soltanto speculativa. Il dibattito pubblico più recente consegna immagini di violenza che trasformano il *limes* in espulsione e la differenza in minaccia, sfociando senza soluzione di continuità in forme di annullamento. La vicenda della piccola Beatrice a Bordighera, nella quale l'infanzia appare tragicamente esposta all'annullamento della vita dentro lo spazio che dovrebbe custodirla (Serra, 2026), e, su un altro piano, le violenze che raggiungono sempre più di frequente le figure di docenti (Pasqualetto & Gasparini, 2026), sono qui assunte come segnali di una frattura: immaginare nuove forme di confronto sembra impossibile, il margine si è incancrenito diventando muro invalicabile, e così si dissolve lo spazio del dialogo e del confronto anche in quei luoghi dell'educazione, come la famiglia e la scuola, deputati alla consegna del mondo². In altri termini, si sta smarrendo la funzione di soglia e di prossimità che caratterizza la relazione educativa e costituisce, probabilmente, il contributo più rilevante che la cultura pedagogica ha da offrire alla società civile.

Per queste ragioni, la questione posta nel focus di questo 1/2026 di *Studium Educationis* appare urgente e riguarda la forma stessa con cui si decide che cosa sia bordo, norma, parola, bisogno. Ripensare il confine dell'infanzia non solo come *limes*, barriera che separa e classifica, significa allora ripartire da una pedagogia capace di trasformare e rigenerare la separazione in passaggio: il *limes* in *limen* (Musaio, 2025), la demarcazione in soglia, la classificazione in ascolto. In breve, significa restituire lo spazio dell'immaginazione come possibilità educativa di attraversare i margini, senza abolire l'alterità che li abita.

- 1 Pensate ai neologismi che i bambini coniano negli anni dell'infanzia e che diventano, spesso, ricordi del tempo passato, come mette ben in mostra Natalia Ginzburg in *Lessico familiare* (1963).
- 2 Tyson Lewis legge l'infanzia contro la developmental machine, cioè contro la macchina concettuale che trasforma il bambino in linea di progresso verso l'adulto competente. Il confine adulto/bambino non è naturale e stabile: è una costruzione che può essere interrogata, sospesa, attraversata (Kennedy & Bahler, 2017; Lewis, 2017). Kohan, da parte sua, insiste su un'infanzia non meramente cronologica, ma aionica: intensità del tempo, potenza di cominciamento, esperienza filosofica del non-sapere (Kohan, 2015). L'infanzia, allora, non è il margine dell'adulto; è il nome di una possibilità dell'umano che l'adulterità rischia continuamente di dimenticare.

1. Breve indagine sull'immaginazione, per reinventare il rapporto margine-infanzia

L'infanzia è stata pensata, vissuta e raccontata nella nostra cultura occidentale troppo spesso come “margine dell'adulto”, perché il *logos* adulto tende a nominarla per sottrazione: immatura, pre-logica, non competente, non ancora autonoma. Eppure, nonostante il tentativo fallimentare di appiccicare categorie e definizioni classificatorie da parte del mondo adulto, la vita infantile continua a rappresentare un mistero sfuggente, incomprensibile nella sua differenza³.

Ma in questo sforzo di nominazione, che è anche un'operazione di distanziamento, si rivela un problema politico ed epistemologico: l'adulto definisce come margine ciò che non rientra nella sua economia di presenza, rendimento e controllo. Ripensare il rapporto margini-infanzia secondo un approccio teoretico significa, prima di tutto, spostare il focus della domanda: non ci interroghiamo più su dove collochiamo il “satellite” bambino rispetto all'adulto-centrismo, ma quale centro viene destabilizzato dall'esperienza infantile.

A nostro avviso, la categoria dell'immaginazione permette questo spostamento, secondo tre declinazioni differenti. In primo luogo, in chiave di *genealogia del concetto*. Senza ricorrere a scavi e ricostruzioni di ambito filosofico (Munro et al. 2026), ricordiamo che già un secolo fa Vygotsky mostrava come l'immaginazione non è evasione dal reale né ornamento della mente; è attività combinatoria e creativa che rielabora l'esperienza, genera nuove immagini e orienta l'essere umano verso il futuro. Il bambino che cavalca un bastone come fosse un cavallo non abbandona la realtà, ma ne riorganizza gli elementi in una forma nuova, adeguata ai suoi bisogni, ai suoi desideri, alle sue prove di azione (Vygotsky, 1930/2011). Immaginare, in questa prospettiva, non si configura come una fuga dalla realtà, ma rappresenta una trasformazione del rapporto con essa (a partire dalla dimensione temporale, che viene sospesa nel suo incedere lineare). Vygotsky lo mostra chiaramente, nella tensione che si instaura tra memoria e creatività. L'attività meramente riproduttiva conserva l'esperienza, ma vincola il soggetto al già dato; consente adattamento là dove il futuro reitera il passato. L'attività creativa, invece, introduce forme di discontinuità: combina e rielabora elementi dell'esperienza precedente per produrre immagini, azioni e configurazioni nuove, che alterano quanto già noto.

In questo senso, l'immaginazione rappresenta la facoltà del possibile: non cancella la realtà, perché lavora sempre su materiali tratti dall'esperienza, ma la riapre, impedendo che il presente sia soltanto prosecuzione dell'esistente. Pertanto, essa costituisce un dispositivo di soglia, perché non sorge dal nulla; prende materiali dal mondo, li attraversa e li restituisce come possibilità, facendo in modo che non si cancelli il margine/limite del reale, ma lo si renda transitabile.

Per questa ragione – seconda declinazione, di stampo *teoretico* – la distinzione tra reale e immaginario, spesso usata per svalutare l'infanzia e ridurla a margine della condizione adulta, va a nostro avviso riconsiderata. Costa offre in un volume appena pubblicato un fondamento fenomenologico che adottiamo

3 Autori e opere che hanno discusso questo tema sono numerosi, e noi ci limitiamo a fornire genealogia essenziale secondo i registri filosofico, fenomenologico-pedagogico e psicologico-evolutivo, fornendo esempi circoscritti. Nell'Ottocento, Rosmini colloca la questione educativa dentro una *metodica* che non riduce l'allievo a destinatario passivo, ma pensa l'insegnamento come arte ordinata di accesso alla verità, e le questioni del linguaggio e dell'origine della coscienza forniscono evidenze della difficoltà di classificare l'infanzia (Rosmini, 1857; Bonafede, 2019). La tradizione fenomenologica del Novecento radicalizza questo punto: in Husserl, il bambino compare come problema-limite della costituzione intersoggettiva, in particolare nella forma della “prima empatia” (*Das Kind. Die erste Einfühlung*), perché l'origine del soggetto non è pienamente ricostruibile dall'adulto, se non attraverso una regressione fenomenologica sempre indiretta (Husserl, 1935/2024; Vergani, 2025). Sempre in ambito fenomenologico-pedagogico, Langeveld, con la figura del “luogo segreto” del bambino, mostra che l'infanzia custodisce spazi propri, sottratti allo sguardo adulto, nei quali il mondo diventa disponibile a nuove possibilità di senso (Langeveld, 1953/1983). Si tratta di una posizione sulla quale convergono autori classici della pedagogia, come Montessori, che parla del “segreto dell'infanzia”, o Winnicott, con l'area transizionale del gioco, o perfino Korczak, per il quale il bambino deve essere rispettato non come futuro adulto ma come soggetto già portatore di una propria misura di mondo (Korczak, 1929/2013; Montessori, 1936/1999; Winnicott, 1971). Più recentemente, poi, sempre l'orientamento fenomenologico sta aprendo interessanti prospettive: Michael van Manen, sulla scorta degli studi del padre, mostra per esempio come l'etica emerga già nell'attesa, nella nascita e nella cura del neonato, cioè in una zona originaria in cui responsabilità, esposizione e alterità precedono ogni decisione morale esplicita (van Manen, 1991, 2015; van Manen, 2021), riallacciando i fili con il “mistero” dell'infanzia, inteso come irriducibilità alle categorie adultocentriche.

anche per questa ricerca: ridurre l'immaginazione a finzione significa separarla artificialmente dalla percezione, dallo stupore, dal desiderio e, più originariamente, dal sentire⁴. L'esperienza, al contrario, è un sistema di implicazioni intenzionali; originario non è l'elemento isolato, ma l'intreccio. L'immaginazione possiede una funzione manifestativa di accoppiamento e mescolamento: colui che immagina non fabbrica semplicemente irrealtà, ma fa apparire l'orizzonte entro cui una vita si muove.

L'immaginazione non va, dunque, intesa come una facoltà della spontaneità: essa è la ricettività dell'esistenza. Attraverso l'immaginazione l'esistenza è ricettiva verso la luce della terra: l'immaginazione permette di accogliere ciò che smuove l'esistenza e alla terra di farsi mondo. Le cose parlano all'immaginazione e grazie ad essa emerge il mondo come ordine di significati (Costa, 2026, p. 15).

Ciò significa, applicando il discorso all'infanzia, che non è possibile una lettura evolutiva lineare, secondo cui il bambino abiterebbe stadi ritenuti inferiori della vita psichica, come l'immaginazione, destinati a essere superati dalla ragione adulta. Il bambino non immagina perché è lontano dal reale; al contrario, è proprio il fatto di abitare e connettersi al reale come a un campo aperto di possibilità da esplorare e da cui lasciarsi meravigliare⁵, che si genera la possibilità di formare nuovi significati.

Da questi assunti fenomenologici, segue che l'immaginazione non vada assunta come facoltà interna del soggetto, ma come spazio di attraversamento e intersezione⁶. In questo senso, i margini che attribuiamo all'infanzia dipendono da traiettorie di incontro-scontro con la realtà circostante, i cui esiti sono costantemente dipendenti dalla capacità espressiva e categorizzante dell'adulto, che utilizza il suo potere per confermare una lettura adultocentrica della realtà e dei rapporti⁷.

Le editor del recente *Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity* (2026) confermano questo quadro, e mostrano le potenzialità dell'immaginazione, parlando della sua capacità *transcendente*:

Imagination is often lauded for its freedom, and indeed, in comparison to mental states like belief and perception which are constitutively constrained in various ways by the world, imagination is comparatively unconstrained—at least by nature. It's because imagination is not constitutively subject to the same kinds of worldly constraints as belief and perception that it is especially well-suited for transcendent use. But the fact that imagination is not constitutively subject to worldly constraints does

- 4 L'immaginazione non è separabile dal sentire, e il sentire non è mera ricezione di impressioni; è un modo di essere mossi e situati nel mondo (Costa, 2026, pp. 10-12). Su questa linea convergono anche gli studi di Vygotsky, che scrive che gli elementi ultimi, da cui sono costruite le immagini più fantastiche e lontane dalla realtà, sono sempre impressioni prodotte dal mondo reale. L'immaginazione, dunque, non è solo rappresentazione mentale, ma pratica incarnata: mano, voce, sguardo, ritmo, paura, entusiasmo, resistenza. Il sentire non è quindi una decorazione emotiva del processo cognitivo, ma una forma pre-riflessiva dell'intenzionalità: educare a sentire, percepire e riconoscere stati affettivi significa allora connettere il soggetto al mondo e, tramite il mondo, a se stesso e agli altri (Bonafede, 2025, pp. 73-74, 217). In questo senso la pedagogia della risonanza presenta un modello teorico per declinare il campo di tensioni tra sollecitazioni esterne e interiorità (Bonafede, 2025, pp. 225-241).
- 5 L'immaginazione può nascere dunque da un sentire meravigliato: non aggiunge mondi fittizi al mondo reale, ma percepisce il reale come più grande del già saputo. La *pedagogy of wonder* ha mostrato che la meraviglia non è un sentimento ornamentale, ma una disposizione cognitiva, affettiva ed etica che apre il soggetto alla realtà. Schinkel, Wolbert, Pedersen e de Ruyter (2023) collegano *wonder* e *human flourishing*: meravigliarsi significa riconoscere che il mondo eccede l'uso che ne facciamo. Washington (2018) parla di *education for wonder* in rapporto alla natura, mostrando come l'educazione debba custodire nei bambini una capacità di attenzione non riducibile a informazione. In chiave ontologica, lo stupore appartiene all'essenza dell'infanzia perché il bambino vive l'essere come dono sempre nuovo, non come inventario di cose già possedute (Ulrich, 1970/2013, pp. 120-123).
- 6 In questo senso, parlare di immaginazione infantile, connotando in rapporto a un soggetto dell'esperienza, limiterebbe una lettura del fenomeno in termini intersoggettivi, e non terrebbe conto delle traduzioni di stampo empirico-cognitivista proposte, per esempio, da Susan Andersen con il costrutto di *relational self* (2002).
- 7 Da qui segue una conclusione critica. Il terreno dell'immaginazione non può coincidere con ciò che l'adulto percepisce, conosce e definisce. Se l'adulto decide in anticipo dove sia il bordo, l'infanzia resta catturata nella sua mappa. Il terreno deve essere il mondo (Biesta, 2021): non il mondo come oggetto da dominare, né come rappresentazione adulta da importare, ma il mondo come presenza che chiama, sorprende, resiste e risuona (Bonafede, 2025). In questo modo si apre la possibilità di una pedagogia dell'attraversamento, che consegna soglie, accompagnando i bambini a immaginare sentendo, e gli adulti a sentire di nuovo ciò che l'infanzia rende pensabile.

not mean that it must always operate wholly in unconstrained fashion. Rather, we can voluntarily impose constraints on imagination and, when we are able to do so effectively, we are able to learn from our imaginative activities (Kind, Langkau, 2026, p. 7).

La riuscita dell'immaginare dipende dall'equilibrio tra imposizione e rilascio dei vincoli, tra *margo* e *imago*. Il gioco di finzione, il ragionamento controfattuale, la narrazione e le prime forme di creatività non sono evasioni dal reale, bensì modi attraverso cui il bambino sperimenta possibilità alternative all'interno di una realtà condivisa⁸. L'immaginazione appare così come una pratica situata, corporea e relazionale: essa prende forma tra oggetti, gesti, linguaggio, norme culturali e presenza degli altri. Goldstein, Caruso, Stapleton e Fatty osservano che immaginazione e creatività sono, in prima istanza, mondi del bambino, ma anche fenomeni culturalmente situati, socialmente influenzati e non riducibili a un'unica traiettoria (Goldstein et al., 2026, pp. 271-284).

2. L'infanzia come soglia

Quanto evidenziato finora mette ancora più in luce quello che avevamo supposto inizialmente, facendo ricorso all'etimologia dei termini. Prima di tutto, che il margine è una configurazione storica del rapporto tra infanzia, adultità e mondo. In secondo luogo, che l'infanzia non può essere compresa come *limes* dell'adultità, ma come soglia (*limen*), nella quale il mondo viene continuamente ricombinato ed esplorato nelle potenzialità nascoste. In questo senso, la ricerca pedagogica ha il compito di oltrepassare quei processi di contenimento dell'immaginazione entro categorie già stabilite, per predisporre condizioni in cui essa possa manifestarsi, trasformando il limite in possibilità⁹.

Si tratta di un'operazione che, in questa sede, proviamo a effettuare dal lato teoretico, recuperando brevemente le riflessioni antropologiche di Ferdinand Ulrich. In *Anthropologie der Kinderheit* (1970/2013) l'autore propone di rileggere il centro dell'esperienza umana a partire dalla dimensione dell'infanzia: questa ipotesi non confluisce in un'apologia nostalgica dell'età infantile, né tantomeno rappresenta un'idealizzazione romantica del fanciullo; l'*infans* è struttura dell'umano, e non fase transitoria da oltrepassare. Lo vediamo in questo passaggio, in cui l'autore mette a tema il rapporto genitori-figli:

Sulla base dell'essere-sé del bambino, uomo e donna non possono mai diventare padre e madre da soli «per mezzo di se stessi»; essi lo sono tramite il bambino, tramite il potere di colui che è consegnato loro senza protezione. Lo sono tramite e per il bambino. Come l'essere-sé dei genitori costituisce la povertà del bambino, così la ricchezza di questa povertà rende «povera» la loro ricchezza. Essi ripetono nel bambino la loro propria infanzia. Sono per il bambino «autorità» solo nella misura in cui questa infanzia è presente in loro (Ulrich, 1970/2013, p. 63).

L'infanzia è per Ulrich *symbolos* della condizione creaturale: ricorda all'adulto che si diviene se stessi ricevendosi, sapendo di essere inizialmente dipendenza e apertura. L'intreccio di gratuità, stupore e vulnerabilità non è quindi tratto secondario, ma forma della vita autentica (Ulrich, 1970/2013, pp. 5-8, 97-123). In questo modo la figura dell'*infans* spezza il paradigma dell'autosufficienza adulta: l'umano non nasce dal possesso di sé, ma da una consegna (Bellingreri, 2019; D'Addelfio, Vinciguerra, Romano, 2025), da un'origine ricevuta e rilanciata. In questo modo avviene l'inimmaginabile: l'infanzia, da fase transitoria, diventa emblema della vita umana, compiendo così il ribaltamento della prospettiva: non più il bambino come margine, ma centro dell'umano.

8 Il gioco è il luogo in cui il bambino rielabora creativamente l'esperienza e costruisce una nuova realtà, immaginandola (Vygotsky, 1930/2011). Gopnik conferma, che il far finta è legato al ragionamento controfattuale e alla costruzione di mondi possibili: i bambini distinguono precocemente finzione e realtà, ma usano la finzione per esplorare possibilità causali, emotive e sociali (Gopnik, 2014, pp. 33-88). Il gioco è quindi il laboratorio concreto del *limen*: una soglia praticata, corporea, condivisa, in cui il mondo viene provato diversamente.

9 In questa direzione, il recente volume di Moretto e Ius (2026) sul disegno onirico rappresenta a nostro giudizio un tipo di ricerca in linea con l'approccio da noi proposto.

Ne deriva pertanto la terza declinazione, rilevante e decisiva, al pari delle precedenti: l'immaginazione diventa *categoria deontologica-politica*, per oltrepassare le logiche che producono esclusione e marginalizzazione all'interno dei contesti sociali. Pensare, progettare e comunicare ricerca pedagogica secondo un approccio immaginativo significa trasformare il margine da linea esterna in soglia interna, che esplora le infinite variabili presenti nel rapporto educativo. Là dove l'adulto vede deficit, il bambino esplora possibilità; là dove la norma vede deviazione, il gioco combina mondi; là dove il linguaggio adulto registra silenzi, l'infanzia inventa forme espressive che riconfigurano il mondo¹⁰. L'immaginazione è quindi la categoria teorica che consente di leggere le infanzie ai margini e i margini di infanzia senza confonderli: le prime chiedono giustizia, riconoscimento e trasformazione delle condizioni materiali; i secondi chiedono una critica delle categorie con cui l'adulto decide che cosa sia centro, norma, parola, esperienza.

Queste declinazioni dell'immaginazione – come categoria genealogica, teoretica e deontologico-politica – forniscono a nostro avviso gli elementi costitutivi che permettono di fondare una pedagogia dell'attraversamento. L'immaginazione attraversa perché tiene insieme, per l'appunto, tre direzioni: riceve il mondo, lo scompone e lo ricompone; riceve l'altro, ma non lo replica; riceve il margine, ma lo converte in soglia. In questo senso l'infanzia non è un oggetto di cura situato ai bordi dell'umano, bensì una forma critica mediante cui l'umano può riapprendere a stare nel mondo come luogo del possibile.

3. Per una pedagogia dell'attraversamento

Emerge così una pedagogia dell'attraversamento fondata sull'immaginazione come categoria capace di trasformare il margine da linea di esclusione a soglia di possibilità. L'infanzia non viene assunta come semplice età della mancanza, né come periferia dell'adulthood, ma come forma critica dell'umano: essa destabilizza le categorie adulte di norma, competenza, parola e autonomia, mostrando che il reale può essere ricevuto, scomposto e ricomposto in forme nuove. In questa prospettiva, l'immaginazione non è fuga dal mondo, ma pratica situata, corporea e relazionale: rielabora l'esperienza, apre il futuro, manifesta l'intreccio tra percezione e sentire, e permette di pensare il limite non come chiusura ma come passaggio.

Gli elementi fondamentali di una pedagogia dell'attraversamento sono dunque la critica dell'adulto-centrismo, il riconoscimento dell'infanzia come soglia antropologica, la valorizzazione di gioco, stupore e gratuità, e la costruzione di contesti educativi capaci di convertire esclusione, silenzio e vulnerabilità in occasioni di parola, relazione e risignificazione.

Questi nuclei attraversano, con accenti e metodologie differenti, i contributi raccolti nel numero. Aprono questo *Focus* alcuni approfondimenti teorici che trattano, nella prospettiva della pedagogia generale e sociale, del rapporto tra infanzia ed età adulta, sviluppano il tema del cominciamento che dall'infanzia si dischiude, problematizzano il riconoscimento della peculiarità dell'infanzia come tema di cittadinanza. Altri contributi – presenti anche in altre sezioni del volume – si soffermano, anche in prospettiva storica, sui contesti specifici in cui le diverse infanzie si dispiegano, nel rapporto con le figure adulte e con il più ampio spazio "politico". Da diversi contributi vengono offerti sguardi sulla scuola di oggi, ma anche su altri spazi educativi. Al tema degli spazi educativi si lega poi quello dei metodi dell'educare, anche nelle prospettive specifiche della didattica e della docimologia.

Ciascun testo, interrogando specifiche figure del margine e dell'infanzia, concorre a mostrare come la pedagogia possa farsi sapere di soglia: capace non solo di descrivere le marginalità, ma di aprire spazi in cui esse diventino principio di trasformazione educativa, sociale e culturale.

10 In questo senso un ulteriore elemento che caratterizza l'immaginazione è il linguaggio. Esprimersi significa partecipare a pratiche, non semplicemente possedere vocaboli. Su questo versante, per esempio, la *Philosophy for Children* ha da tempo sviluppato questa intuizione trasformando l'aula in comunità di ricerca, dove i bambini non ripetono il linguaggio filosofico adulto, ma lo mettono alla prova (D'Addelfio, 2011; 2023). Kohan interpreta l'incontro tra infanzia, educazione e filosofia come apertura di un'altra relazione con il pensare, facendo sì che il linguaggio diventi domanda, ascolto, dissenso, invenzione concettuale (Kohan, 2015). In questa prospettiva, l'infanzia non è prima del *logos*; è un modo di riaprirlo e di costruire nuove storie.

Nota bibliografica

- Andersen S.M., Chen S. (2002) The relational self: an interpersonal social-cognitive theory. *Psychol Rev.* 109 (4), 619-645. doi: 10.1037/0033-295x.109.4.619.
- Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholé.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Biesta G. J. J. (2021). *World-centred education: A view for the present*. London and New York: Routledge.
- Bonafede P. (2019). *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*. Trento: Studi e Ricerche.
- Bonafede P. (2025). *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa V. (2026). *Immaginare e sentire. Per un'estetica fenomenologica*. Brescia: Morcelliana.
- D'Addelfio G. (2011). *Filosofia per bambini ed educazione morale*. Brescia: La Scuola
- D'Addelfio G. (Ed.) (2023). *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*. Brescia: Scholé.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., Romano L. (Eds.). (2025). *L'educazione è una consegna. Scritti per Antonio Bellingreri*. Brescia: Scholé.
- Goldstein T. R., Caruso A. S., Stapleton D., Fatty L. (2026). Imagination, creativity, and child development. In A. Kind, J. Langkau (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity* (pp. 271-284). Oxford University Press.
- Gopnik A. (2014). *Il bambino filosofo: Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Torino: Bollati Boringhieri. (prima edizione 2009)
- Huizinga J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi. (prima edizione 1938)
- Husserl E. (2024). *Il bambino. La genesi del sentire e del conoscere l'altro*. La scuola di Pitagora (prima edizione 1935)
- Kennedy D., Bahler B. (Eds.). (2017). *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Kind A., Langkau J. (Eds.). (2026). *The Oxford Handbook of Philosophy of Imagination and Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohan W. O. (2015). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. London and New York: Routledge.
- Korczak J. (2013). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (prima edizione 1929)
- Langeveld M. J. (1983). The secret place in the life of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181-189. (Original work published 1953)
- Lewis T. E. (2017). Beyond the developmental machine: The politics of philosophy for infancy. In D. Kennedy, B. Bahler (Eds.), *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (prima edizione 1936)
- Moretto L., Ius M. (2026). *Il disegno che cura. Disegno Onirico e psicodramma nei contesti clinici, educativi e formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Munro D., Liao S. (2026), Tamar Gendler, Imagination, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2026 Edition), Zalta E. N., Nodelman U. (eds.): <https://plato.stanford.edu/archives/spr2026/entries/imagination/> (ultima consultazione: 16/06/2026)
- Musaio M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pasqualetto A., Gasparini A. (2026, June 15). Chiara Guerra uccisa dal nipote 17enne, le bugie e la mano fasciata: «La zia non è rientrata». Poi la confessione: «Avevamo litigato». Il potere e le liti: cosa c'è dietro. *Corriere della Sera*. https://www.corriere.it/cronache/26_giugno_15/chiera-guerra-uccisa-nipote-a2de39e2-d8ba-481a-9514-e49044edexlk.shtml
- Rosmini A. (1857). *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino: Società editrice di libri di filosofia.
- Schinkel A., Wolbert L., Pedersen J. B. W., de Ruyter D. J. (2023). Human flourishing, wonder, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09851-7>
- Serra O. (2026, June 4). *I lividi, le botte e l'agonia. Le ultime 48 ore di Beatrice nel racconto delle sorelline*. La Stampa. https://www.lastampa.it/imperia-sanremo/2026/06/04/news/lividi_agonia_beatrice_bordighera-15647544/
- Ulrich F. (2013). *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*. Roma: LAS. (prima edizione 1970)
- van Manen M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- van Manen M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. London and New York: Routledge.

- van Manen M. (2021). *The birth of ethics: Phenomenological reflections on life's beginnings*. London and New York: Routledge.
- Vergani M. (2025). Self-constitution and the other: Husserl's tentative investigation of the child, infant, and foetus within a regressive inquiry in the direction of birth. *Husserl Studies*, 41, 121–135. <https://doi.org/10.1007/s10743-025-09357-3>
- Vygotskij L. S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti (prima edizione 1930).
- Washington H. (2018). Education for wonder. *Education Sciences*, 8(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci8030125>
- Winnicott D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.



FOCUS

**Ai margini dell'età adulta:
per una lettura pedagogica della dialettica infanzia-adultità*****Elisabetta Biffi**Full Professor in General Pedagogy, University of Milano-Bicocca, elisabetta.biffi@unimib.it**Simone Colli Vignarelli**PhD Student in Image, Language, Figure: Forms and Modes of Mediation, University of Milano-Bicocca, simone.collivignarelli@unimib.it**On the margins of adulthood:
Towards a pedagogical reading of the childhood-adulthood dialectic**

Abstract

This article offers a pedagogical reading of the adult gaze that permeates discourses on childhood, shaping the definition of needs, policies, and trajectories of intervention. Starting from a critique of adultism, understood as a system of power operating through practices, attitudes, and institutional dispositives, the analysis shows how people under the age of 18 are constructed as human becomings, subordinated to normatively prescribed future outcomes and thereby placed in a naturalized minoritarian position. It also highlights how this adultist futurity is reproduced through educational dispositives and through discourses on children's rights. In this direction, the article argues for the need for an epistemological and pedagogical repositioning capable of transforming this order and of opening, in the present and the future, spaces of possibility for all childhoods.

Keywords

Childhood, adultism, child agency, children's rights, agency

Il presente articolo propone una lettura pedagogica dello sguardo adulto che attraversa i discorsi sull'infanzia, orientando la definizione dei bisogni, delle politiche e delle traiettorie di intervento. A partire da una riflessione critica sull'*adultismo*, inteso come sistema di potere che agisce attraverso pratiche, atteggiamenti e dispositivi istituzionali, l'analisi mostra come le persone di minore età vengano spesso considerate come *human becomings*, subordinate a esiti futuri normativamente prescritti e, così, collocate in una naturalizzata posizione minoritaria. Si evidenzia, inoltre, come tale *futurità adultista* si ri-produca anche attraverso i dispositivi educativi e i discorsi sui diritti dell'infanzia. In questa direzione, il contributo sostiene la necessità di un riposizionamento epistemologico e pedagogico capace di trasformare tale ordine e di aprire, nel presente e nel futuro, spazi di possibilità per tutte le infanzie.

Parole chiave

Infanzia, adultismo, protagonismo infantile, diritti dell'infanzia, agency

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso dell'Autrice e dall'Autore. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Elisabetta Biffi il paragrafo 3 e le conclusioni e a Simone Colli Vignarelli i paragrafi 1, 2 e 4. L'introduzione è da attribuirsi ad entrambi.

Introduzione

Ogni riflessione pedagogica sull'infanzia si confronta con un dato tutt'altro che neutro: le persone bambine¹ vengono per lo più pensate, nominate, rappresentate e interpellate attraverso categorie prodotte dal mondo adulto (Becchi, 1987). Ciò significa che l'infanzia, prima ancora di essere oggetto di pratiche educative, giuridiche o sociali, è il risultato di un'operazione di significazione che prende forma entro immagini, linguaggi, saperi e dispositivi elaborati da chi occupa la posizione generazionale dominante, ossia le persone adulte. In tal senso, l'infanzia è un costrutto culturale prima ancora di essere una categoria sociale. Persino la storia delle parole che designano le persone bambine restituisce, infatti, una lunga sedimentazione di immagini che rinviano alla mancanza, alla piccolezza, all'incompiutezza, all'irrequietezza o, in altri casi, a una purezza idealizzata che continua a inscrivere l'infanzia entro uno sguardo adulto che la definisce (Pancera, 1982; Demozi, 1916).

È in questo snodo che la questione pedagogica si intreccia con quella dei diritti dell'infanzia, in primo luogo attraverso la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (UNCRC, 1989). Infatti, a partire dall'entrata in vigore di tale documento, da un lato, l'infanzia inizia a delimitare i confini di uno specifico dominio di tutele, in quanto condizione di particolare vulnerabilità; dall'altro lato, essa va a disegnare un profilo di cittadinanza già compiuto, che ribadisce il riconoscimento a chi vi fa parte dei diritti all'espressione, all'ascolto e alla partecipazione riconoscendo alle persone bambine la piena cittadinanza. Tuttavia, la realizzazione concreta di tali diritti non può che passare attraverso la mediazione delle persone adulte, delle istituzioni e dei dispositivi che queste ultime organizzano. Si apre qui un paradosso strutturale: i diritti dell'infanzia vengono riconosciuti proprio a soggetti che l'ordine adulto continua a considerare non pienamente in grado di esercitarli autonomamente. Ne deriva un possibile cortocircuito tra diritti sanciti e diritti reali, tra riconoscimento formale e praticabilità effettiva, soprattutto quando le condizioni della loro attuazione restano saldamente governate da una distribuzione del potere generazionale fortemente diseguale.

A partire da queste premesse, il presente contributo si propone un'analisi teoretica e pedagogica della relazione infanzia-adultità e dei dispositivi di potere che si innestano in essa. In primo luogo, verrà tematizzato l'*adultismo* come sistema di potere generazionale che struttura atteggiamenti, pratiche e dispositivi istituzionali delegittimando le culture e i saperi delle persone bambine e giovani. In secondo luogo, si mostrerà come tale ordine si riproduca anche attraverso l'investimento dei saperi – prima psicologico e poi educativo – nella *futurità adultista* dell'infanzia, che subordina il presente a esiti futuri normativamente prescritti. Successivamente, l'attenzione si sposterà sul lessico della partecipazione, per metterne in luce ambivalenze e limiti, approfondendo i concetti di *protagonismo infantile* e di *agency relazionale*. Infine, il contributo proporrà di ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità attraverso la lente trasformativa del *childism*, al fine di trasformare l'ordine adulto che organizza l'infanzia come alterità minore e di aprire spazi di possibilità, nel presente e nel futuro, per tutte le infanzie.

1. Adultismo come sistema di potere generazionale

Nel quadro dei *childhood studies* (Tripi, 2025; Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009), nati in seno alla riflessione sociologica e poi diffusi nelle più generali scienze umane, così come dei più recenti sviluppi della riflessione critica sull'infanzia, l'adultismo² può essere definito come una specifica forma di subordinazione

- 1 Nel presente contributo si è scelto di usare tale espressione invece di “persone di minore età” per indicare le persone che rientrano all'interno di quella categoria culturale che viene definita e pensata come infanzia e che, dunque, è più ristretta rispetto alla categoria estesa delle persone di minore età. Inoltre, tale scelta consente di evitare formulazione marcate per genere, permettendo di riferirsi, di conseguenza, a tutte le identità, femminili, maschili, o altre. In caso di necessità, sarà utilizzato lo schwa () per evitare di utilizzare il maschile sovraesteso e per fare riferimento ad ogni identità di genere.
- 2 Nel presente articolo si utilizzerà il termine adultismo con la consapevolezza che, in letteratura, adultismo e adultocentrismo sono spesso impiegati come sinonimi (Tripi, 2025). In queste pagine, il termine adultismo sarà dunque assunto come nozione più ampia, che si riferisce sia alle strutture di potere adultiste/adultocentriche che alle microdiscriminazioni e alle pratiche che da esse sono generate e, circolarmente, le riproducono.

generazionale che organizza gerarchicamente i rapporti tra persone adulte e persone bambine e giovani, iscrivendosi in un ordine sociale più ampio che assume l'adulthood come misura implicita dell'umano. In questa prospettiva, John Wall (2025) propone di leggere l'adulthood come un processo sistematico di espropriazione del potere sociale delle persone non adulte – intese come *gruppo-bersaglio* (DeJong & Love, 2013) –, fondato su opposizioni binarie adulto/bambino che organizzano sistemi più estesi di comprensione e di dominio dell'infanzia. L'adulthood diviene quindi “una lente attraverso cui esaminare come le concezioni dell'età adulta operino come sistemi di emarginazione sociale che limitano in modo generalizzato” (Wall, 2025, p. 466).

L'adulthood si traduce in micro-pratiche che limitano il potere e le possibilità di autodeterminazione e di *agency* delle persone bambine e giovani, consentendo alle persone adulte di decidere per loro, su di loro e al loro posto. Bell (1995) fornisce esempi concreti di frasi che potrebbero essere pronunciate quotidianamente in contesti educativi di varia natura - formali, non formali e informali - che svalutano l'esperienza e la conoscenza delle persone bambine, limitano la partecipazione in nome dell'imaturità presunta e considerano il controllo come l'unica forma di cura possibile:

- “Sei proprio intelligente per avere quindici anni!”
- “Quando crescerai?”
- “Non toccarlo, lo romperai!”
- “Finché sei a casa mia, lo farai!”
- “Ti stai comportando da bambino.”
- “Sei proprio stupido (o maldestro, sconsiderato, ecc.)!”
- “Vai nella tua stanza!”
- “Non urlare mai così a tua madre!” (urlando)
- “Lei non capisce niente.” (riferendosi a un neonato)
- “Sei troppo grande per queste cose!” oppure “Non sei abbastanza grande!”
- “Oh, è solo un amore adolescenziale.”
- “Che ne sai tu? Non hai ancora vissuto nulla!”
- “È solo una fase. Ti passerà.” (p. 2, trad. nostra)

L'adulthood, però, non definisce in modo onnicomprensivo la relazione infanzia-adulthood, ma emerge quando l'asimmetria tra persone adulte e persone bambine/giovani si irrigidisce in una forma di superiorità ontologica, quando la cura si converte in controllo e quando la protezione diviene il lessico attraverso cui si legittima l'esclusione delle persone bambine e giovani dagli spazi di parola, di decisione e di partecipazione.

A rendere più analitica questa lettura contribuisce la tripartizione proposta da Flasher (1978) e ripresa da Heather K. Kennedy (2019), che distingue tra adulthood *attitudinale*, *istituzionale* e *interiorizzato*.

Il primo riguarda l'insieme di stereotipi, rappresentazioni e giudizi attraverso cui le persone bambine e giovani vengono immaginate come immature, impulsive, incompetenti o incapaci di comprendere appieno ciò che vivono. Si tratta di un livello solo apparentemente micro, poiché prepara culturalmente la loro delegittimazione e ne restringe, fin dall'inizio, lo spazio di riconoscimento.

Il secondo designa invece la sedimentazione di tale gerarchia all'interno delle strutture sociali e delle istituzioni, come la scuola e i servizi educativi, sanitari e assistenziali. Queste strutture non si limitano a riflettere una disuguaglianza generazionale già data, ma, assumendo una logica foucaultiana, la riproducono attivamente attraverso regole, procedure, criteri valutativi e forme di disciplina che distribuiscono in modo asimmetrico le possibilità di parola e di partecipazione.

Il terzo, infine, concerne i processi attraverso cui questi messaggi vengono interiorizzati dalle stesse soggettività più giovani, portandole ad autosvalutarsi, ad avere una bassa autostima e, conseguentemente, ad accettare la marginalità come condizione normale del rapporto con il mondo adulto. In tal modo, attraverso i processi di soggettivazione, trasformandosi in una verità incorporata.

Assumendo tale cornice teorica, l'adulthood può essere inteso come uno dei molteplici dispositivi di potere che agiscono sulle persone bambine, e non il solo (Wall, 2025). Infatti, assumendo una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1978), l'adulthood è la forma specifica di oppressione che colpisce tutte le persone di età inferiore ai 18 anni, la quale si intreccia con altre possibili forme di discriminazione che contribui-

scono a disciplinare le soggettività più giovani anche attraverso norme sessiste, classiste, razziste, cisetero-normative, abiliste e coloniali. Proprio per questo, la sua decostruzione costituisce un passaggio teorico imprescindibile per ripensare l'educazione in termini di giustizia intergenerazionale ed epistemica, verso il riconoscimento e la trasformazione delle relazioni di potere che rischiano di caratterizzare le pratiche educative e di cura delle persone bambine e giovani.

2. La futurity adultista come dispositivo temporale dell'educazione

Le logiche adultiste hanno luogo nelle relazioni quotidiane e nei dispositivi istituzionali e, circolarmente, si ri-producono attraverso quei saperi e quelle pratiche che intendono lo sviluppo come traiettoria lineare e normativa dell'esistenza. È precisamente per questa ragione che i *childhood studies* fondano una parte rilevante della propria elaborazione teorica sulla critica alle teorie dello sviluppo, riconoscendole come uno dei principali dispositivi epistemici attraverso cui l'infanzia è stata assoggettata all'adulthood e inquadrata entro un ordine discorsivo che la definisce per difetto, come periodo di mancanza e non-ancora, subordinandone sistematicamente il presente a un futuro già scritto (James & Prout, 1997; Kehily, 2009; Qvortrup, 2009; Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009; Tripi, 2025; Wells, 2017).

Secondo la logica dei *childhood studies*, anche i saperi che si dedicano specificatamente all'infanzia, assunti da una certa prospettiva, rischiano di imporre una tale visione marginale della stessa. Ad esempio, Burman (2008) e Jenks (2009) mettono in guardia sul fatto che la psicologia dello sviluppo, quando assume una determinata prospettiva dello sviluppo stesso, descrive le fasi della crescita inscrivendole in una prospettiva che di fatto legittima scientificamente la stessa concezione lineare di sviluppo che ha compimento soltanto nell'età adulta. In questo senso, gli studi di Jean Piaget, paradigmatici della psicologia dello sviluppo, finiscono per interpretare l'intelligenza delle persone bambine secondo una sequenza generale di schemi e stadi evolutivi che culmina in una competenza logica modellata su un ideale di razionalità tipicamente occidentale, conferendole però lo statuto di dato naturale e universalmente valido (Burman, 2008; Jenks, 2009).

I discorsi delle teorie dello sviluppo, così come quelli dei diritti dell'infanzia che si strutturano sulla base degli studi scientifici – anche, e soprattutto, di natura educativa – sull'infanzia (Macinaï, 2013), risultano, inoltre, strettamente implicati nelle politiche economiche e sociali che strumentalizzano l'infanzia in funzione delle logiche capitaliste. Tali logiche prevedono la produzione di cittadini futuri, lavoratori adeguati e consumatori competenti (Burman, 2008; Wells, 2011, 2017). La temporalità dello sviluppo e della crescita, lungi da essere fondata su un sapere scientifico neutro, diviene un dispositivo di potere – che finisce per intrecciarsi con tutte le forme sopracitate di oppressione dei corpi e delle soggettività – che definisce quali traiettorie di crescita risultino desiderabili e quali, invece, appaiano premature, deviate, immature o deficitarie.

In questo senso, il concetto di *outcome thinking* elaborato da Qvortrup (2009) consente di nominare quelle prospettive – prevalentemente psicologiche e pedagogiche – orientate agli esiti che, “con il pretesto di agire secondo il *migliore interesse del bambino*” (p. 647, trad. nostra) – sancito dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UNCRC, 1989) – finiscono per spostare il focus dal presente e dalle singolarità delle persone bambine ad un futuro adulto normativo e standardizzato – che rispecchia ideali capitalisti, riproduttivi, ciseteronormativi, abilisti e coloniali (Colli Vignarelli, *in press*) – e che le considera più come *human becomings* che come *human being* (Qvortrup, 2009).

In questo modo, le persone bambine vengono ridotte a “progetto futuristico” (p. 631) di un'educazione che rischia di disporsi come dispositivo temporale di normalizzazione verso l'adulthood futura. In questa prospettiva, la relazione educativa, così come i contesti e i progetti educativi, rischiano di strutturarsi attorno alla logica dell'*outcome thinking*, anche quando il loro intento è quello di mettere le persone bambine al centro. Infatti, se non viene problematizzata tale costruzione dell'infanzia, emerge il rischio di riconoscere e ascoltare le persone bambine, ma entro una cornice adultista che sovradetermina le loro esperienze attraverso significati adulti, che non riconoscono il valore delle culture che le persone bambine stesse producono e delle quali fanno parte. Gli interventi educativi, di conseguenza, finiscono per strutturarsi attorno alla predisposizione delle condizioni migliori per garantire la maturazione, l'autonomia, la produttività, l'integrazione sociale, l'accesso a una cittadinanza futura, dimenticandosi le stesse dimensioni nel qui e

ora delle vite delle persone bambine. Inoltre, tali interventi finiscono per ri-produrre una *futurità adultista* che ricalca l'ideale adulto plasmato dalla razionalità neoliberale, definito dalla produttività e dalla piena integrazione nell'ordine familiare e riproduttivo della società capitalista.

3. Protagonismo infantile e agency relazionale

Le riflessioni finora condivise lasciano dunque intuire l'impatto che tali prospettive semantiche sulla dinamica infanzia-adultità possono avere in ambito educativo. Una prospettiva che ha nell'adultità non solo la destinazione, ma anche il criterio orientante per stabilire la norma inevitabilmente porta con sé una visione marginale di che cosa può fare ed essere una persona bambina (Biffi, 2018), relegandola al 'non abbastanza grande per', che si traduce in: non abbastanza capace, consapevole, competente. Tale posizione marginale, però, non è quanto previsto e proposto, innanzitutto, dalla UNCRC, che riconosce le persone bambine come capaci e competenti. In questo senso, *l'outcome thinking* contribuisce a negare il diritto alla partecipazione delle persone bambine, sancito dall'articolo 12 della Convenzione.

Il tema della partecipazione è, in questo senso, forse l'esempio più lampante degli effetti distorsivi che una visione adultista può avere nell'esperienza concreta delle persone bambine, soprattutto dentro agli spazi dell'educazione. La relazione educativa si radica, infatti, solidamente nella dinamica infanzia-adultità, nel riconoscimento dell'asimmetria della stessa così come delle dinamiche di potere che la caratterizzano. Tuttavia, molto spesso, le logiche adultiste sono pervasive anche in quegli spazi-tempi senza che vi sia, però, una consapevolezza critica. La partecipazione, infatti, non coincide automaticamente con una redistribuzione effettiva del potere tra persone adulte e bambine, né con il riconoscimento delle ultime come soggettività capaci di incidere sul mondo e sulle dimensioni – politiche, educative e sociali – che le riguardano. Occorre anzitutto sottrarre la partecipazione alla sua evidenza retorica, interrogandone forme, paradigmi e condizioni di intelligibilità, poiché essa è un costrutto intrinsecamente multidimensionale e, insieme, un crocevia nel quale si rendono visibili le fragilità delle stesse strutture democratiche quando siano chiamate a misurarsi con l'agire pubblico dei soggetti non adulti (Biffi, 2023). In tale prospettiva, il problema non consiste soltanto nell'assenza di spazi partecipativi, ma anche nella tendenza delle istituzioni adulte a riconoscere come legittime soltanto quelle modalità di espressione che si lasciano tradurre attraverso linguaggi adulti e adultisti, chiedendo così alle giovani generazioni di entrare in dialogo con una società che ha già definito le regole del gioco. Ne deriva che la partecipazione rischia di essere mistificata – per riprendere la prospettiva della scala di Hart (1992) – e accolta solo finché non disorienta l'ordine istituzionale adultista, mentre proprio quando persone bambine e giovani agiscono come attori politici di pari valore si apre di risignificare i dispositivi adulti(sti) trasformando la relazione di subordinazione tra persone adulte e persone bambine.

È in questo scarto tra l'invocazione della partecipazione e la sua effettiva praticabilità che è necessario inserire la riflessione critica fin qui proposta, al fine di comprendere le ragioni profonde del mancato riconoscimento delle persone bambine anche quando le pratiche educative, politiche e democratiche si propongono di fare il contrario.

Il riconoscimento formale del diritto alla partecipazione, infatti, non basta a oltrepassare l'ordine adultista e paternalistico, poiché può continuare a operare entro ciò una configurazione in cui all'infanzia viene sì riconosciuto un proprio mondo, protetto e sostenuto, ma separato dalla sfera in cui si assumono le decisioni che contano (Liebel, 2007). Infatti, assumendo tale logica, la partecipazione consultiva mostra con nettezza il proprio limite, in quanto le persone adulte sono chiamate ad ascoltare le istanze delle persone bambine, ma non sono vincolate a prendere sul serio ciò che ascoltano, né a modificare le condizioni che renderebbero possibile una partecipazione reale. È in tale senso che Liebel (2007) propone la prospettiva del *protagonismo infantile* intesa come la possibilità, per le persone bambine, di assumere un ruolo attivo e socialmente incisivo, capace di oltrepassare le forme ridotte di partecipazione e di contrastare le strutture paternalistiche e adultiste che le confinano in una posizione subordinata. Il punto decisivo, allora, non è semplicemente far partecipare le persone minorenni alle questioni che le riguardano, ma ampliare le loro possibilità di prendere parte a tutte le questioni della vita sociale, riconoscendole come cittadine e non soltanto come destinatari di cure o procedure predisposte da altri.

La partecipazione autentica delle persone bambine e giovani, allora, per non essere una pratica fittizia,

deve muoversi a partire dalla riflessione critica sulle condizioni contestuali che stabiliscono *chi* ha la possibilità di prendere parola e *chi* no, *come* vengono costruiti e progettati gli spazi di partecipazione e *in che modo* le opinioni delle persone bambine vengono effettivamente ascoltate nei processi decisionali (Biffi, Pippa, Montà, 2023). Vale a dire, quali assetti materiali, simbolici e relazionali rendano praticabili la presa di parola, il dissenso, il conflitto e l'incidenza delle persone non adulte nella vita democratica, quindi, la loro *agency*.

Il paradosso dell'*agency* delle persone bambine, così come di tutti i diritti dei quali godono, è che passa necessariamente da pratiche di riconoscimento da parte delle persone adulte che, come abbiamo visto, finiscono per essere adultiste e incentrate sulla produzione di persone adulte ri-produttive. Per questo motivo, occorre mettere a tema la relazione infanzia-adultità e l'idea stessa di *agency* (Biffi, Daddi, Pippa, 2020).

L'*agency* può essere intesa come la possibilità di agire all'interno di una società, ma non va intesa come una capacità individuale perché deriva dall'essere situat entro trame di relazioni e interdipendenze, e dall'agire con l'altr e sull'altr in forme di azione collettiva (Burkitt, 2015). Per comprendere tale dimensione è utile ricorrere alla prospettiva offerta dal *capabilities approach*, e specificatamente alla critica al concetto di *agency* incentrato sull'adulto elaborata da Biggeri e altri autori (Biggeri, Ballet e Comim, 2011; Biggeri e Karkara, 2014), che hanno proposto i concetti di *evolving capability* e "agency in evoluzione". Nei loro studi, essi sottolineano la necessità di concettualizzare i bambini come attori e agenti attivi, insistendo sul fatto che dovrebbero essere visti come co-produttori delle proprie capacità. In altra sede (Biffi, Daddi, Pippa, 2020) si è persino provato ad oltrepassare tale posizione, investigando l'*agency* della persona bambina come specifica e completa nel suo essere, riconnettendola alla dimensione relazionale che è propria dell'essere umano e alla ineludibile condizione di dipendenza che lo contraddistingue. L'*agency* è dunque da intendersi come *relational agency*: la capacità di agire non è inversamente proporzionale alla condizione di dipendenza, ma è sempre connessa alla umana natura, alla sua inevitabile relazionalità e interdipendenza. Se l'*agency* è co-costituita nelle relazioni, allora la vulnerabilità delle persone bambine non ne smentisce la capacità di azione, ma obbliga piuttosto a ripensare pedagogicamente le condizioni intersoggettive, istituzionali e materiali che la rendono possibile, riconoscendo che si agisce sempre entro legami che, al tempo stesso, abilitano o limitano tale possibilità.

Assumendo tale logica, contrastare l'adultismo insito nelle pratiche educative e nei processi partecipativi non equivale unicamente ad aggiungere la voce delle persone minorenni ai dispositivi esistenti o proporre pratiche di partecipazione fittizia, bensì a ripensare i contesti educativi e istituzionali come spazi in cui il potere (adultista) di definire i problemi, i linguaggi legittimi e gli esiti desiderabili possa essere messo radicalmente in discussione. Solo in questa torsione la partecipazione cessa di essere il nome edulcorato di una inclusione subordinata e diviene, più radicalmente, pratica di giustizia intergenerazionale ed epistemica, nonché occasione trasformativa per l'educazione delle persone bambine e di quelle adulte.

4. Ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità

L'investimento moderno sull'infanzia, come affermato in precedenza, si iscrive storicamente entro una più ampia *biopolitica* (Foucault, 1977; Wells, 2011) che ha fatto dell'infanzia un oggetto privilegiato di governo, di protezione e di normalizzazione attraverso una forma di potere che amministra, misura, cura e orienta i corpi e le popolazioni, producendo al contempo figure di vulnerabilità, standard di sviluppo e criteri di inclusione ed esclusione.

Al fine di scardinare tale struttura, che viene riprodotta anche attraverso le pratiche educative, la proposta è quella di assumere la lente del *childism* (Tripi, 2025), nella sua interpretazione maggiormente trasformativa, ossia "non solo come diagnosi dell'adultismo strutturale, ma come catalizzatore di una ricostruzione politica, etica ed epistemologica tra generazioni" (Biswas, 2025).

In questa accezione, il *childism* si configura come una vera e propria lente teorica critica, paragonabile – per funzione epistemologica e portato trasformativo –, ad esempio, al femminismo, alla teoria queer e alla decolonialità, poiché, al pari di tali prospettive, consente di rendere visibili le assunzioni normative che strutturano i saperi e la vita sociale e che, come nel caso dell'età, restano spesso non tematizzate proprio perché naturalizzate (Wall, 2019). Il punto decisivo, allora, è che l'infanzia non venga più trattata soltanto

come oggetto specialistico di studio, di intervento o di protezione, ma venga riconosciuta come un prisma attraverso cui interrogare e ricostruire gli immaginari sociali, culturali, politici e educativi fondati sul privilegio adulto. Attraverso la lente del *childism*, la struttura dell'infanzia – nella relazione con le altre strutture di potere – diviene un punto di vista a partire dal quale decostruire l'adultismo storicamente sedimentato e trasformare la relazione infanzia-adultità a partire dalle esperienze, dai vissuti e dalle forme di significazione prodotte dalle persone bambine stesse.

Assumere epistemologicamente lo sguardo delle persone bambine significa riconoscere che esse non sono semplicemente destinatarie di pratiche educative, ma portatrici di culture, significati e interpretazioni del mondo che possono mettere in crisi le cornici adultiste entro cui il mondo stesso è stato organizzato. Non si tratta, dunque, di dare voce alle persone bambine come se ne fossero prive, ma di riconoscere che quella voce è già presente e che ciò che occorre trasformare sono le condizioni adulte di ascolto, i linguaggi legittimi della partecipazione e le griglie epistemiche che decidono preventivamente cosa possa contare come sapere, come esperienza e come parola. In questo senso, la proposta è quella di trasformare lo sguardo pedagogico che, anziché assumere l'adultità come misura implicita dell'umano, prende sul serio l'infanzia come luogo teorico da cui ripensare la dipendenza e l'autonomia, l'uguaglianza e la differenza, la partecipazione e la cittadinanza, all'interno di un orizzonte di interdipendenza egualitaria tra persone adulte e persone bambine.

Conclusioni

In conclusione, l'analisi proposta ha mostrato come l'adultismo sia parte del nostro sostrato culturale, sociale e politico, agendo come struttura di potere che ordina i saperi, i dispositivi e le pratiche attraverso cui l'infanzia viene definita e governata verso futuri ritenuti desiderabili per la stessa società adulta. Per questa ragione, si rende necessaria una critica pedagogica dell'adultismo che oltrepassi la denuncia delle sue forme più visibili, per interrogare profondamente i presupposti epistemici e culturali che continuano a pensare le persone bambine come soggettività manchevoli, da correggere o preparare. In tale prospettiva, anche il lessico dei diritti e della partecipazione rischia di essere riassorbito entro logiche di amministrazione e normalizzazione, se non viene accompagnato da una ridefinizione più radicale della relazione infanzia-adultità.

La critica pedagogica all'adultismo si realizza, allora, nel momento in cui l'educazione viene assunta come *pratica di libertà* (hooks, 2020), come spazio-tempo critico capace di trasformare i presupposti normativi che sorreggono le idee dominanti e normative di futuro. Si tratta, in particolare, di interrogare quelle matrici eurocentriche, ciseteronormative, abiliste e classiste che, intrecciandosi con l'adultismo, restringono gli spazi di possibilità delle esistenze e stabiliscono in anticipo quali traiettorie possano essere riconosciute come legittime, intelligibili o pienamente umane. In questo senso, ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità significa pensare percorsi e processi educativi in cui le persone bambine possano essere riconosciute come soggettività portatrici di sapere, di parola e di *agency* nel presente, rendendo pensabili e abitabili esistenze non normative e futuri plurali.

Nota bibliografica

- Bell J. (1995). Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships. *YouthBuild USA*.
- Biffi E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 205-224.
- Biffi E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 27 (1S), 55-63.
- Biffi E. (2025). Ripensare l'infanzia: la sfida pedagogica dei servizi 0-6. *I problemi della pedagogia*, 71 (1), 75-85.
- Biffi E., Pippa S., Montà C. C. (2023). Child participation in the protection system through the lenses of the capability approach: Questions about who, how and whose terms. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13 (1), 289-302.

- Biffi E., Daddi A., Pippa S. (2020). Conectando educación, derechos del niño y enfoque de capacidades. In C. Naval (Ed.). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 111-119). Dykinson Ebook.
- Biggeri M., Ballet J., Comim F. (Eds.) (2011). *Children and the capability approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Biggeri M., Karkara R. (Eds.) (2014) Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer.
- Biswas T. (2025). Una svolta trasformativa per il childism in Italia. In M. Tripi. *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism* (pp. 9-18). Milano: Ledizioni.
- Burkitt I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19 (3), 322-339.
- Burman E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology. Second Edition*. New York: Routledge.
- Colli Vignarelli S. (in press). La pedagogia queer. Un posizionamento pedagogico per immaginare futuri possibili. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.
- DeJong K., Love B. J. (2015). Youth oppression as a technology of colonialism: Conceptual frameworks and possibilities for social justice education praxis. *Equity & Excellence in Education*, 48 (3), 489-508.
- Foucault M. (1977). *La volontà di sapere* (P. Pasquino, P. Procacci, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1976).
- Hart R. (1992). Children's Participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay no. 4*. Firenze.
- James A., Prout A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*, London e New York: Routledge.
- Jenks C. (2009). Constructing childhood sociologically. In M.G. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 93-111). New York: Open University Press.
- Kehily M.G. (Ed.) (2009). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press.
- Kennedy H. K. (2019). Disrupting Adultism: Practices That Enable or Constrain Intergroup Contact Between Youth and Adults. *Electronic Theses and Dissertations*, 1667.
- Liebel M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17 (2), 56-73.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Pippa S., Daddi A. I. (2024). Il Capability Approach e la questione dell'agency dei bambini. In E. Biffi (Ed.), *L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale* (pp. 32-46). Milano: FrancoAngeli.
- Qvortrup J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista internazionale di scienze sociali*, 3 (4), 631-653.
- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Wall J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257-270.
- Wall J. (2025). Theorizing adultism: From adult domination to normative disempowerment. *Childhood*, 32 (4) 465-481.
- Wells K. (2011). The politics of life: governing childhood. *Global Studies of Childhood*, 1 (1), 15-25.
- Wells K. (2017). *Childhood Studies: Making Young Subjects*. Polity, Cambridge, UK.



FOCUS

Margini di infanzia. Spazi eterotopici e pedagogia del cominciamiento ***Keren Ponzo**

PhD Student in Advanced Theological Studies, Department of Religious Studies University of Vienna, a12227921@unet.univie.ac.at

Agnese Rosati

Associated Professor of General Pedagogy, Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education, University of Perugia, agnese.rosati@unipg.it

Margins of childhood. Heterotopic spaces and the pedagogy of beginnings**Abstract**

This article proposes a philosophical-pedagogical reading of the margin as a heterotopic space within which childhood takes shape in the contemporary cultural fabric. Drawing on Foucaultian heterotopias, the margin is conceived as an 'other' space that sustains a relationship of normative suspension with the social order, making visible both the limits and the potentialities of educational dispositifs. Childhood emerges as a heterotopic figure: a liminal presence between recognition and governance that generates displacements and unexpected possibilities within the institutional order. This reading is interwoven with Manno's (1982, 1998) reflection on beginning — a mode of existence that introduces discontinuity where cultural order tends to reproduce itself. Margin and heterotopia, childhood and beginning, read together, allow us to approach the alterity of childhood as a critical resource for understanding the transformations of educational and social contexts.

Keywords**Heterotopia, childhood, margin, educational dispositif, beginning**

Il contributo propone una lettura filosofico-pedagogica del margine come spazio eterotopico entro cui l'infanzia prende forma nella trama culturale contemporanea. Attraverso le eterotopie foucaultiane, il margine viene pensato come spazio "altro" che intrattiene con l'ordine sociale un rapporto di sospensione delle norme, rendendo visibili limiti e potenzialità dei dispositivi educativi. L'infanzia emerge come figura eterotopica: presenza liminale tra riconoscimento e governo che produce scarti e possibilità inattese nell'ordine istituzionale. A questa lettura si intreccia la riflessione di Manno (1982, 1998) sul cominciamiento, modo dell'esistere che introduce discontinuità là dove l'ordine culturale tende a riprodursi. Margine ed eterotopia, infanzia e cominciamiento consentono di leggere l'alterità dell'infanzia come risorsa critica per comprendere le trasformazioni dei contesti educativi e sociali.

Parole chiave**Eterotopia, infanzia, margine, dispositivo educativo, cominciamiento**

* Il presente articolo è frutto di un lavoro comune. Al fine di una corretta attribuzione, si precisa che Agnese Rosati è autrice dei paragrafi 3, 4 e 5; Keren Ponzo è autrice dei paragrafi 1 e 2.

1. Foucault e gli spazi altri: una grammatica del margine

Pensare il margine come luogo pedagogicamente rilevante significa anzitutto sottrarsi all'idea che esso coincida con la periferia del discorso educativo, uno spazio residuale in attesa di essere ricondotto all'interno di un ordine normativo già dato. Questo contributo muove da un'ipotesi differente: che il margine costituisca un luogo di produzione di senso pedagogico, una soglia capace di rivelare le tensioni strutturali che attraversano i contesti educativi contemporanei. La figura concettuale che consente di sviluppare questa ipotesi è quella foucaultiana di eterotopia, intesa come grammatica critica dello spazio sociale e, a partire da essa, come strumento per pensare la posizione dell'infanzia all'interno delle istituzioni educative.

La riflessione di Foucault sugli spazi altri prende forma in una conferenza tenuta al *Cercle d'études architecturales* di Parigi nel 1967, rimasta inedita per quasi vent'anni e pubblicata soltanto nel 1984 (Foucault, 2000). Nella diagnosi che apre quel testo, Foucault individua una trasformazione profonda nell'ordine dell'esperienza occidentale: il primato del tempo e della storia, che aveva caratterizzato il pensiero del XIX Secolo, ha ceduto il posto a una centralità dello spazio, della simultaneità, della giustapposizione. E se lo spazio è diventato la categoria attraverso cui si organizza la vita sociale, la critica dello spazio è critica culturale e politica. L'eterotopia si colloca esattamente in questo snodo: è il concetto che consente di analizzare come le istituzioni, in quanto spazi reali, rivelino le dinamiche di potere che le attraversano e aprano, al loro interno, possibilità di resistenza e ridefinizione del sapere (Ponzo, 2025).

Le eterotopie, nella definizione di Foucault, sono spazi reali e localizzabili che intrattengono con l'insieme degli altri spazi sociali un rapporto di sospensione, inversione o neutralizzazione (Foucault, 2000, p. 22). Diversamente dalle utopie, che sono luoghi senza luogo, proiezioni immaginarie di un ordine perfetto, le eterotopie esistono concretamente nella trama sociale, ma la eccedono o la distorcono in modo strutturale. Sono, in questo senso, contro-luoghi (*contre-espaces*): spazi che abitano l'ordine dominante riflettendolo criticamente, come uno specchio che restituisce un'immagine insieme fedele e alterata. Questo aspetto è centrale per la riflessione pedagogica: i contesti educativi possono essere letti come eterotopie nella misura in cui sono contemporaneamente interni all'ordine sociale che li istituisce e capaci di metterlo in questione, di renderlo visibile nella sua parzialità.

Foucault distingue le eterotopie di crisi, tipiche delle società tradizionali (spazi riservati agli individui in uno stato di rottura rispetto alle norme sociali, come gli adolescenti, le donne in gravidanza, gli anziani) dalle eterotopie di deviazione, proprie della modernità, in cui vengono collocati coloro il cui comportamento si discosta sistematicamente dalla norma: le cliniche psichiatriche, le prigioni, le case di cura. Questo spostamento da un modello di crisi a un modello di deviazione è già di per sé una chiave di lettura per pensare i luoghi destinati all'infanzia: storicamente oscillanti tra la protezione e la correzione, tra il riconoscimento di una specificità e il suo governo disciplinare. La scuola dell'infanzia funziona come configurazione eterotopica in senso proprio: un luogo in cui si sovrappongono e si contraddicono disposizioni spaziali distinte, producendo processi di soggettivazione ambivalenti, attraverso cui i bambini vengono simultaneamente costituiti come agenti autonomi e come apprendenti regolati (Andersson, Qvarsebo, 2025).

Due caratteristiche delle eterotopie assumono un peso particolare quando il concetto viene applicato ai contesti educativi. La prima è la capacità di giustapporre in un unico spazio reale logiche e temporalità che ordinariamente risulterebbero incompatibili: la classe scolastica, come il teatro o il giardino nella sua declinazione orientale evocata da Foucault, è un luogo che contiene simultaneamente discipline diverse, soggettività eterogenee, regole istituzionali e pratiche impreviste. La seconda caratteristica riguarda ciò che Foucault chiama eterocronia: le eterotopie sono legate a tagli del tempo, a forme di sospensione o di intensificazione della temporalità ordinaria. La scuola dell'infanzia è uno spazio-tempo segregato rispetto al flusso del tempo adulto, costruito attorno a una concezione di essa come stagione della vita che richiede protezione e al tempo stesso progressivo avvicinamento alle forme dell'età matura. Questa segregazione temporale produce effetti ambivalenti: da un lato preserva spazi di crescita relativamente al riparo dalle pressioni del mondo adulto; dall'altro rischia di tradursi in una forma di sospensione del bambino come soggetto, di trattenimento in uno spazio-tempo che lo precede rispetto alla piena partecipazione alla vita comune.

Il sistema di apertura, sempre mediato da rituali, permessi, codici di accesso, e chiusura che regola le eterotopie, trova una traduzione diretta nelle pratiche selettive che caratterizzano le istituzioni educative. La scuola è formalmente aperta, ma di fatto organizzata attorno a codici culturali e pratiche linguistiche

che selezionano, spesso involontariamente, chi può accedervi con piena dignità e chi viene marginalizzato. Nelle istituzioni della prima infanzia le relazioni di potere operano attraverso lo spazio fisico, la distribuzione del tempo e la regolazione dei corpi: l'organizzazione degli ambienti, la disposizione dei mobili, la definizione degli orari sono dispositivi che producono specifiche soggettività infantili (Jobb, 2019). Il margine si produce all'interno dell'istituzione ogni volta che un bambino, con il proprio corpo, la propria voce, la propria resistenza, eccede i confini di ciò che essa è in grado di contenere e di nominare.

Applicata ai contesti educativi, la riflessione sull'eterotopia consente di spostare la domanda pedagogica: anziché interrogarsi su come integrare i soggetti che abitano i margini delle istituzioni, si tratta di chiedersi cosa rende visibile quella posizione di margine, quali dispositivi la producono, e quale conoscenza critica essa rende possibile. I luoghi dell'apprendimento sono spazi eterotopici in cui i bambini producono significati e relazioni in tensione con le norme istituzionali, agendo come cittadini creativi (Adlerstein-Grimberg, Bralic-Echeverría, 2021). È in questa tensione che il margine diventa pedagogicamente generativo: luogo in cui i confini dell'ordine educativo si fanno visibili, e in cui quella visibilità apre possibilità di trasformazione.

2. L'infanzia come figura eterotopica

Se la grammatica foucaultiana degli spazi altri offre una mappa concettuale per pensare il margine come luogo di tensione e di possibilità, è nell'applicazione di questa mappa all'infanzia che la riflessione acquista la sua specificità pedagogica. L'infanzia, nella cultura contemporanea, occupa una posizione strutturalmente eterotopica: è uno spazio reale, situato, vissuto da milioni di soggetti in carne e ossa, e al tempo stesso uno spazio «altro» rispetto all'ordine adulto, regolato da logiche e temporalità che non coincidono con quelle della normalità sociale dominante. Pensare l'infanzia come figura eterotopica significa assumere questa condizione di alterità come strutturalmente costitutiva, piuttosto che come un difetto transitorio da correggere nel corso dello sviluppo.

La posizione eterotopica dell'infanzia riflette una tensione che attraversa in profondità la cultura contemporanea: l'infanzia è lo spazio in cui si depositano le aspettative più cariche di investimento affettivo e ideologico, e al tempo stesso lo spazio in cui quelle aspettative vengono più sistematicamente eccedute dalla singolarità irriducibile di ogni bambino. In questo senso, l'infanzia funziona come una vera e propria eterotopia: è uno spazio che la società ha costruito per contenere, proteggere e formare i propri futuri cittadini, ma che è abitato da soggetti che eccedono, resistono e trasformano le forme che si sono loro destinate. Il bambino porta sempre un surplus rispetto alle attese: è un residuo che sfugge alla classificazione, un inizio che non si lascia pienamente programmare.

Questa duplicità è al cuore della grande tradizione pedagogica che ha pensato l'infanzia come un mondo a sé, dotato di logiche, linguaggi e sensibilità propri. Maria Montessori osservava come il bambino porti in sé *il segreto dell'infanzia*, una capacità di assorbimento attivo della realtà che l'adulto non riesce a decifrare attraverso le categorie consuete dell'insegnamento diretto (Montessori, 1992). Al di là della sua specifica elaborazione psicologica, questa intuizione tocca qualcosa di strutturalmente vero rispetto alla condizione eterotopica dell'infanzia: essa è uno spazio di apprendimento che produce sempre *un di più* irriducibile alle categorie dello sviluppo normativo. L'approccio montessoriano all'*educazione dilatatrice* rappresentava precisamente un tentativo di pensare questo eccesso come risorsa: come la manifestazione di una potenzialità che il compito dell'educazione è riconoscere e sostenere (Cives, 2008). La posizione eterotopica dell'infanzia si manifesta con particolare evidenza nei contesti istituzionali destinati alla sua cura e alla sua formazione. Il nido, la scuola dell'infanzia, la scuola primaria sono spazi costruiti per ospitare l'infanzia, che al tempo stesso la regolano, la classificano e la governano: spazi che riflettono, e contribuiscono a riprodurre, le concezioni dominanti di ciò che i bambini sono e di ciò che devono diventare.

I bambini, nei contesti educativi, abitano gli spazi istituzionali con una creatività e una lateralità che spesso eccedono le previsioni degli educatori, producendo continuamente *contre-espaces* informali, angoli nascosti, gioco non programmato, usi imprevisti degli ambienti, che si sottraggono all'ordine formale dell'istituzione (Adlerstein-Grimberg, Bralic-Echeverría, 2021; Jobb, 2019). Il bambino che trasforma il corridoio in un campo di gioco, che trova nell'angolo nascosto dell'aula un luogo di rifugio e di invenzione,

manifesta una logica eterotopica che abita strutturalmente l'esperienza infantile, ben al di là di ciò che le regole istituzionali riescono a prevedere o contenere.

La questione della cittadinanza infantile, del bambino come soggetto di diritti e di partecipazione, e non solo come destinatario di pratiche educative, è strettamente intrecciata con questa riflessione. Le eterotopie di cittadinanza sono spazi in cui si negoziano i confini tra inclusione ed esclusione, tra il *noi* e il *loro*, e in cui i soggetti marginalizzati trovano forme di agentività che altrimenti sarebbero loro precluse (Lashchuk, 2024): pensare i contesti educativi attraverso questa lente significa riconoscerli come arene in cui si giocano le stesse identità e le stesse possibilità di riconoscimento dei soggetti bambini, ben al di là delle sole competenze cognitive e abilità pratiche.

La posizione eterotopica dell'infanzia comporta anche una specifica ambivalenza temporale che richiama il principio foucaultiano delle eterocronie. L'infanzia è uno spazio-tempo che la cultura contemporanea tende a isolare dal flusso ordinario del tempo adulto, costruendo attorno ad essa un sistema di protezione e di regolazione dai paradossi evidenti. La categoria di *sviluppo*, che struttura tanto il discorso psicologico quanto quello pedagogico, riflette questa logica etero cronica, presupponendo un tempo lineare e progressivo in cui il bambino "deve" diventare un adulto, e colloca ogni scarto rispetto a questa traiettoria come un ritardo, una deviazione o un problema da correggere. Ed è esattamente questa linearità che l'eterotopia dell'infanzia continuamente mette in scacco: il bambino non percorre semplicemente un tempo che lo precede rispetto all'età adulta; abita un tempo proprio, con ritmi, discontinuità e ricominciamenti che il discorso dello sviluppo fatica a contenere senza residui.

L'infanzia, pensata come figura eterotopica, si configura come categoria critica che interroga i dispositivi culturali, istituzionali e simbolici attraverso i quali la cultura contemporanea costruisce e governa i bambini. Il margine che essa abita strutturalmente rivela la potenza inaugurale dell'infanzia, la sua capacità di produrre scarti rispetto all'ordine dato, di aprire, nel cuore stesso delle istituzioni, spazi di alterità che resistono alla normalizzazione, e conduce direttamente alla riflessione sul cominciamento come categoria pedagogica fondamentale.

3. Rileggere il margine per nuove prospettive di senso

Il riferimento a Foucault consente di ri-leggere il concetto di margine, laddove questo si pone come soglia fra ciò che è (in potenza) e quanto dovrà e potrà essere (in sviluppo e divenire).

Questa è stata la prospettiva, derivata dalla cultura greca classica, in cui una lunga eredità pedagogica ha collocato la categoria di infanzia, alla cui definizione hanno indubbiamente contribuito Comenio, Rousseau, Fröbel e Pestalozzi. Se questi pedagogisti hanno posto in risalto potenzialità e limiti dell'infanzia, attraverso immagini dal forte potere simbolico, hanno contribuito anche alla diffusione delle conoscenze sul bambino. Primavera dell'età di vita nelle parole di Comenio (1657), in contrasto all'inverno che la vecchiaia rappresenta; età di capricci e naturale debolezza per Rousseau (1762); momento di innocenza e purezza per Fröbel (1826); fase di curiosità, gioia e produzione in Pestalozzi (1827), *padre dell'uomo* per Maria Montessori (1992).

Queste visioni, permeate da istanze romantiche e nuove sensibilità, hanno influenzato nel tempo la visione del bambino e la stessa idea di infanzia, considerata spesso come una fase di preparazione alla vita adulta (Corsano, Capodacqua, 1988; Pestalozzi, 1927) piuttosto che una ontologia dell'umano, "posizione assoluta di esistenza" (Manno, 1998, p.219). Ciò ha contribuito ad alimentare pregiudizi sul margine che ne hanno oscurato la dimensione culturale ed esperienziale, prodotta dalle storie, dalle memorie, dall'immaginario, dai desideri e le proiezioni del mondo adulto (Nuzzaci, 2007).

Sono proprio i pregiudizi a rendere più profondo il tracciato fra infanzia e età adulta, una soglia di demarcazione fra quelle stagioni della natura a cui, per Comenio (1657), corrispondono qualità e facoltà umane, come saggezza, prudenza e pietà, che improntano il vivere sociale e determinano il modo attraverso il quale gli esseri conoscono la realtà.

Le proiezioni culturali del mondo adulto sul bambino, insieme alle narrazioni e alle esperienze collettive, se da una parte hanno avuto il merito di individuare l'infanzia come specifica categoria, hanno posto in evidenza anche la condizione di *necessità* e di *minorità* del bambino, bisognoso di cura, protezione, assistenza ed educazione da parte dell'adulto (Nuzzaci, 2007).

Una posizione adultocentrica, erede del funzionalismo nel passato e della performatività del presente, porta spesso a considerare il bambino *altro* dall'adulto o *non ancora* adulto, come se carente di specifiche abilità per vivere nella società.

Il margine, però, con il senso del limite che comporta, non è una questione che riguarda esclusivamente l'età; anche gli adulti vivono l'esperienza del limite, causata dall'ambiente di vita e dalle loro esperienze. Affrontare la questione del margine in questi termini, sotto una prospettiva che unisce umanità fanciulla e adulta, significa resistere e trascendere i condizionamenti materiali, da mutare piuttosto che rinnegare o ignorare (Manno, 1982) se possono orientare la crescita e lo sviluppo interiore delle persone.

In questa prospettiva il margine diventa una possibilità strutturale che piuttosto che separare le fasi della vita ne coglie l'unitarietà del processo vitale. La separazione e la rimarcata distanza fra infanzia ed età adulta è il frutto di "ipostasi culturali e sociali" (Manno, 1982, p.87).

Una siffatta lettura pedagogica si articola, dunque, fra *paideia* e *bildung* "profonda e interiore, riflettente e polimorfica, essenziale e pensosa" (Gennari, 2014, p. 139), perché è proprio in questo spazio/luogo/tempo, altrimenti disabitato, che il margine deve essere sperimentato.

Gli adulti possono vivere l'esperienza del margine facendosi frontalieri fra il prima (dell'infanzia) e il dopo (dell'età adulta). Questo luogo, difficile da descrivere ma vissuto comunemente, all'apparenza sembra essere terra di nessuno, ma c'è e attende, fra mille difficoltà, di essere esplorato, conosciuto e, infine, personalmente rielaborato. Abitando il margine consapevolmente, si potrà, si potrà recuperare anche il significato di una progettualità pedagogica forte, tale da rendersi *anima* dello stesso luogo educativo (Acone, 1998).

Circoscrivere i margini, puntellare i limiti, è una scelta spesso di comodo: viverli consapevolmente è tutt'altra cosa! Se gli adulti saranno educati al riconoscimento dell'infanzia (Nuzzaci, 2007) come "ontologia processuale immanente" (Braidotti, 2026, p.28) saranno anche capaci di coglierne lo slancio vitale che, nella prospettiva contemporanea di Deleuze (2007), caratterizza gli esseri viventi e costituisce la parte viva dell'umano.

4. L'unitarietà nel margine

Il margine, quando è inteso come linea di demarcazione fra stadi e categorie antropologiche, perde la sua natura eterotopica di spazio relazionale e generativo e diventa un elemento negativo, fonte di discriminazione e separazioni. Cambiare prospettiva e vedere proprio in esso un elemento di differenza generativa, vitale e vivente (Braidotti, 2026), significa compiere un'opera di ri-appropriazione dell'umano all'uomo, a partire proprio dal bambino. Ciò permette di pensare all'infanzia come al *cominciamento* dell'umano (Manno, 1982, 1988), con il riconoscimento di forze incarnate e situate che impongono all'adulto una interpretazione allargata, tale da comprendere l'unitarietà di un processo, qual è quello del divenire, in cui sono coinvolti esseri umani di età e condizioni diverse.

Questo approccio metodologico, definito da Manno (1998) della possibilità, permette di vedere anche nel bambino l'estensione di ogni possibilità originaria, una sorta di *indifferenza* del punto di partenza nel *passaggio* dalla possibilità alla realtà della persona, "del darsi nell'essere nella sua duplice configurazione dell'essere dato e dell'essere dantesi, dell'essere necessario e dell'essere possibile, della "fattualità e dell'ulteriorità" (Manno, 1998, p.98).

Il bambino, al pari dell'adulto, *si fa* persona, vive l'esperienza di trasformazione dalla potenzialità all'attualità, in una complessa dialettica relazionale, caratterizzata da "enigmi, segni, labirinti da interpretare, sentieri da scoprire o inventare" (Manno, 1998, p.35).

Così considerato, il margine non assume una concezione negativa, poiché le opposizioni dialettiche sono *risolte* e divengono elemento di ulteriore arricchimento culturale. Per l'adulto, pensare l'infanzia diventa l'occasione per viverla con una nuova consapevolezza, la stessa che guida nel vivere l'esperienza del margine, accogliendolo per trasformarlo in un punto di convergenza fra speranze, sogni, pensieri, simboli e fiduciose attese.

Questo modo di concepire il limite, per osare ed esplorare la complessità che il margine rappresenta, alimenta in Deleuze una visione vitale, capace di fare di questo *luogo* l'esercizio per un cambiamento per-

sonale, un punto di convergenza nel quale prendono forma molteplici interconnessioni, grazie alle quali le esperienze e i legami umani si arricchiscono ed ampliano le possibilità di essere (il poter essere) delle persone.

L'elemento che permette agli esseri di concretizzare le proprie possibilità espansive è proprio quello della differenza, un aspetto che segna la condizione umana, sia nell'infanzia che in età adulta. Guadagnare coscienza di ciò implica l'assunzione di quella modalità nomade descritta da Deleuze e Guattari (2002) che fa del margine l'area in cui è possibile vivere la discontinuità, "a livello ontologico di affinità e esperienza di solidarietà tra i diversi soggetti incarnati" (Braidotti, 2026, p.137).

Questa consapevolezza porta a ripensare l'idea tradizionale del bambino cara a Comenio (1657), come cera molle da plasmare e riplasmare, perché è proprio in lui, ricorda Maria Montessori (1992), che si rivela il mistero della vita e della trasformazione.

Si profila così un'etica nomade che toglie invisibilità a quel margine in cui esperienze di infanzia e di età adulta potrebbero disperdersi, per diventare piuttosto una traiettoria in cui si incontrano potenze, slancio vitale e forze espansive che rendono margini e limiti "portali aperti verso orizzonti virtuali, non sbarre di un luogo di confine" (Braidotti, 2026, p.166).

5. Impegni educativi e sviluppi futuri

Le ipostasi culturali e sociali hanno promosso nel tempo la persistenza di una "visione insulare e autarchica della vita personale" (Santomauro, 1967, p.9) che ha portato con sé nuovi confini fra mondi soggettivi e oggettivi, condizioni personali e storiche. Piuttosto che individuare gli elementi di continuità e di relazione nel percorso di esistenza umana, sono state riscontrate fratture e separazioni che hanno posto in evidenza carenze, mancanze, spazi vuoti intermedi nel ciclo di vita dei quali, pedagogicamente, non può essere ignorata la presenza. Non si tratta, infatti, di spazi vuoti in senso lato, quanto, piuttosto, di spazi che concorrono, per la loro natura, a completare un cammino di apertura e di relazione del soggetto con l'esterno, il mondo e l'ambiente fisico. Questi intervalli costituiscono la "totalità in cui i soggetti si formano e si radicano" (Braidotti, 2026, p.165), nel bel mezzo di interconnessioni che sono un esempio gioioso, vitale e fecondo di reciprocità fra esseri (Lloyd, 1994). Tali intrecci e vissuti nutrono il vivere comune e riportano all'attenzione dimensioni ontologiche, relazionali e contestuali che determinano la situazione storico-culturale in cui i soggetti vivono e manifestano il proprio modo di essere e di partecipare alla realtà.

Il superamento di margini e confini, da questo punto di vista, si concretizza in un impegno pedagogico che si situa nel mondo e che fa dei margini non una posizione dalla quale osservare, giudicare e valutare, ma un'esperienza condivisa e costruttiva che unisce chi la vive.

Tutte le categorie (infanzia, giovinezza, vecchiaia, ecc.) hanno una matrice culturale che ne orienta la condizione esistenziale e sociale e per questo sono state definite ipostasi. Una pedagogia dell'impegno si richiama tuttavia al senso dell'universale, in cui universale e particolare confluiscono con le proprie strutture epistemologiche e gnoseologiche.

La trasversalità è reciproca, logica e esperienziale: fornisce una griglia interpretativa, critica e costruttiva, sulla quale la ricerca pedagogica opera per cogliere possibilità di sviluppo, problematiche e spinte dinamiche. È proprio qui, in questa *area in movimento*, che deve essere fatta luce sulle situazioni che creando margini pongono limiti, determinano possibilità e significati di esistenza sui quali pesano confusione e inquietudine, accentuati dalla complessità della nostra epoca (Cambi, 2025).

È sul piano del ripensamento critico della pedagogia e dei suoi contenuti che può essere delineata una visione d'insieme, aperta e problematica, forte di una tensione teoretica (Malavasi, Calabria, 2025) che fa del margine un punto dinamico di forze, nel quale le determinazioni situazionali sono attraversate e valorizzate dall'*eidos* dell'educazione che rende universalità e singolarità elementi di valore, da rielaborare alla luce del presente, in relazione alle esperienze e ai saperi (Cambi, 2025).

Parlare di margini come spazi eterotopici vuol dunque dire richiamarsi alla concretezza delle situazioni, riferire circa quelle interconnessioni che animano relazioni e rapporti dei soggetti tali da rivelare possibilità complesse, come quella di poter diventare ciò che si è nella realtà, in un orizzonte storico e culturale che tende spesso a dimenticare che l'esistenza stessa è intersezione, incarnazione e partecipazione (Musaio, 2004).

In questa prospettiva i margini non privano di possibilità: diventano occasioni di ripensamento e comprensione di sé, in interconnessioni irradiate da *ondate di intensità* che qualificano la vita e le relazioni (Braidotti, 2026).

Il senso del margine, allora, si chiarisce pienamente solo quando viene riletto attraverso le figure che lo abitano: l'infanzia come presenza liminale che custodisce la struttura aperta, processuale e mai definitivamente compiuta dell'umano; il cominciamento come quel momento in cui lo spazio eterotopico cessa di essere distanza dall'ordine dato e diventa condizione concreta di possibilità. In questa prospettiva, il margine non è il luogo da cui ci si allontana verso il futuro: è già, nella sua concretezza, l'apertura stessa, il punto in cui l'esistenza può "esprimere un *di più* (un trascendimento immanente) rispetto all'esperienza data" (Manno, 1998, p. 226).

Nota bibliografica

- Acone G. (1998). *Pedagogia di fine secolo*. Torino: il Segnalibro.
- Adlerstein-Grimberg C. Y., Bralic-Echeverría A. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–36. doi: 10.11144/Javeriana.m14.hpml.
- Andersson E., Qvarsebo J. (2025). Space and subjectification: Heterotopian space and governmentality in early childhood education research. *Contemporary Issues. Early Childhood*. doi: 10.1177/14639491251399202.
- Braidotti R. (2026). *Deleuze. Il desiderio di divenire*. Roma: Castelvecchi.
- Cambi F. (2025). Due frontiere della filosofia educativa oggi: Il compito plurale e il modello più critico. *Studi sulla Formazione*, 28, 33-43, 2025-2. DOI: 10.36253/ssf-16909 (online).
- Cives G. (2008). *L'«Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Comenius J.A. (1657). *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam; tr. it. *Didactica Magna e Pansophia*, Corsano A., Capodacqua A. (Eds.) (1988). Firenze: La Nuova Italia.
- Deleuze G. (2002) (2007). *L'isola deserta e altri scritti. Testi e interviste 1953-1974*. Tr.it. Torino: Einaudi.
- Deleuze G., Guattari F. (2002). *Che cos'è la filosofia?* Tr.it. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2000). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Fröbel F. (1826). *L'educazione dell'uomo*. Tr.it. Firenze: La Nuova Italia.
- Gennari M. (2014). La nascita della Bildung. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 17(1), 131–149.
- Jobb C. (2019). Power, Space, and Place. *Early Childhood Education. Canadian Journal of Sociology*, 44, 211-232. doi: 10.29173/cjs29596.
- Lashchuk I. (2024). Heterotopias of Citizenship as Spaces of Otherness: The Fluid Boundaries Between We and They. In *JAYS*, 7, 47–63. <https://doi.org/10.1007/s43151-023-00112-z>.
- Lloyd G. (1994). *Part of Nature: Self-Knowledge in Spinoza's Ethics*. Cornell University Press.
- Malavasi P., Calabria C. (2025). Per una filosofia dell'educazione. Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali. *Studi sulla Formazione*, 28, 95-102, 2025-2. DOI: 10.36253/ssf-16915 (online).
- Manno M. (1982). *Nuove ricerche sul personalismo*. Brescia: La Scuola.
- Manno M. (1988). *La persona come metafora*. Brescia: La Scuola.
- Montessori M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Musaio M. (2004). *Interpretare la persona. Sollecitazioni pedagogiche nel pensiero di Luigi Pareyson*. Brescia: La Scuola.
- Nuzzaci A. (Ed.) (2007). *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*. Milano: Franco Angeli.
- Pestalozzi E. (1827) (1924). *Il Canto del cigno*. Tr. it. Brenna E. Milano-Roma-Napoli: Società Editrice Dante Alighieri.
- Pestalozzi E. (1781)(1928). *Leonardo e Geltrude*. Tr. it. G. Sanna. Firenze: La Nuova Italia.
- Ponzo K. (2025). Lo spazio liminale di Foucault. In *Il Pensiero*, LXIV (1), 197-211.
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione. Orientamento critico*. Brescia: La Scuola.



FOCUS

**Bambine e bambini cittadini dell'oggi.
Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie*****Marco Iori**Research Fellow, Department of Education, Roma Tre University (Italy), marco.iori@uniroma3.it**Annalisa Liuzzi**Phd Fellow, Department of Education and Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia (Italy), annalisa.liuzzi@unimore.it**Children as citizens of today.
From the margins to the centre in recognising the distinctive features of childhoods**

Abstract

The article seeks to propose an interpretation of the marginalisation of childhood as a socially and historically determined phenomenon. Within this framework, a contrast is drawn between the construct of childism and two defining features of the educational role – authenticity and a research-oriented stance – considered particularly effective for analysing its underlying assumptions and their implications for educational practice. To actualise the recognition of children's full citizenship, the project-based approach is identified as a potential way of translating into educational practice a radical rethinking of the otherness embodied by childhood, understood as an evolutionary possibility for society. By overcoming the opposition between formal inclusion and children's agency, education is called upon to acknowledge its positioning at the margins, transforming boundaries into spaces of encounter between differences as well as sites for the negotiation of meanings. Such awareness may also serve as a foundation for the full recognition of children's rights – so widely advocated and yet so frequently violated.

Keywords

Critical pedagogy, childism, agency, educational relationship, design approach

Il contributo intende proporre una lettura circa la marginalizzazione dell'infanzia quale fenomeno socialmente e storicamente determinato. In tale cornice, si propone la contrapposizione tra il costrutto di *childism* e due connotati del ruolo educativo – *autenticità* e *postura di ricerca* – considerati particolarmente efficaci per analizzarne gli impliciti e le ricadute sull'agire educativo. Nel tentativo di attualizzare il riconoscimento di una effettiva cittadinanza di bambine e bambini, l'approccio progettuale è una possibile traduzione nella prassi educativa di un ripensamento radicale dell'alterità rappresentata dall'infanzia, intesa come possibilità evolutiva per la società. Oltrepassando l'opposizione tra inclusione formale e *agency* di bambine e bambini, l'educazione ha il compito di prendere contezza del proprio posizionamento *al margine*, osservando i confini quali luoghi di incontro tra differenze e di negoziazione di significati. Tale consapevolezza può fungere da fondamento per un pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia tanto proclamati, quanto, al contempo, disattesi.

Parole chiave

Pedagogia critica, childism, agency, relazione educativa, approccio progettuale

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dell'autrice e dell'autore, circa l'impianto dell'intero saggio e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Marco Iori è autore del primo e del secondo paragrafo, Annalisa Liuzzi del terzo e del quarto.

1. La marginalizzazione dell'infanzia: dall'inclusione formale al *childism*

In un'epoca in cui dispositivi simbolici, assetti istituzionali e pratiche quotidiane producono una sistematica e profonda svalutazione dell'infanzia, configurandola come condizione di minorità epistemica, morale e politica, tale prospettiva si iscrive nelle rappresentazioni culturali maggiormente diffuse. Parallelamente, prevale una concezione di infanzia quale fase della vita sufficientemente tutelata, almeno per quanto riguarda i Paesi occidentali – anche in relazione al generale progresso socioeconomico che ne ha sostenuto il riconoscimento, tramite cura, protezione e partecipazione, così come sancite nella *Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989. E ciò sia nell'ambito delle pratiche narrative comuni, sia, in parte, del discorso pedagogico.

In prima istanza, occorre ravvisare quanto il costrutto di infanzia sia connotato da una sostanziale ambivalenza: da un lato, il bisogno di protezione e di cura che ne caratterizza l'esperienza – affiancato dalla relativa incapacità di soddisfarlo autonomamente – e, dall'altro, la descrizione di bambine e bambini quali soggetti sociali attivi, da coinvolgere nei processi decisionali che li riguardano. Tale dicotomia innesca un'essenziale ricerca di equilibri perché a quella necessità di protezione sia data risposta, così come, parimenti, siano creati luoghi di *agency* autentica e significativa (Valentine, 2011; Varpanen, 2019).

In tal senso, appare particolarmente efficace il costrutto di *childism* (Pierce, Allen, 1975; Young-Bruehl, 2012), da tempo indagato in ambito internazionale e di recente approdato nel dibattito pedagogico italiano (Tripi, 2025). Esso consente di demarcare i confini di una *struttura culturale diffusa*, spesso invisibilizzata, che legittima relazioni asimmetriche fondate sull'adulterocentrismo e sulla presunta incompletezza dell'esperienza infantile. Quella che Maria Montessori (1936/1999) definiva *questione sociale dell'infanzia*. Emozioni, bisogni e pulsioni degli adulti prendono il sopravvento, infatti, su quelli dei bambini in quanto il contesto sociale si fonda sull'implicito pregiudizio che attribuisce valore prioritario alla posizione dell'adulto, oltre ad assumerla quale criterio di riferimento per interpretare e valutare qualsiasi altro vissuto o punto di vista. Al contrario, la soggettività di bambine e bambini, ritenuta per sua natura manchevole di maturità e consapevolezza, è considerata, in modo altrettanto implicito e scontato, fallace e meno rilevante.

Bambine e bambini sono rappresentati come consumatori di oggetti ed esperienze cucite a loro misura da quegli adulti che ne coltivano un'idea stereotipata e banalizzante. E tale paradigma si riflette, dunque, nelle pratiche quotidiane. Da ciò dipendono, infatti, due traiettorie contemporanee contrapposte: da un lato, la concezione secondo cui esistono del mondo adulto 'versioni per l'infanzia': una musica adatta a bambine e bambini – allegra, associata a gesti, semplice a livello armonico –, arte a loro confacente – per lo più onirica, facilmente comprensibile e ricca di colori –, un adeguato rapporto con la natura – ovattato e privo di rischi. Al contempo, in modo altrettanto superficiale, a bambine e bambini vengono imposte esperienze marcatamente adultizzanti: ad esempio, nel sovraffollamento delle loro agende, nel rapporto senza vincoli con strumenti digitali o nella proposta di narrazioni che includono eventi traumatici – come la morte prematura e pretestuosa dei genitori – che bambine e bambini non sono in grado di affrontare ed elaborare sul piano emotivo. Ciò comporta, sostanzialmente, depauperare l'infanzia stessa delle sue peculiarità, della sua possibilità di *agency* e delle sue necessità di cura oltre che, più in generale, vulnerabilizzarla in termini politico-sociali. Altresì, tale processo implica negare il concetto stesso di infanzia, tramutandola in una fase della vita "in preparazione" di un momento successivo che ancora deve essere, ammutolendone la voce (Savio, 2022). Un altrove che, in tale rappresentazione, si configura come compiuto e che, pertanto, è il metro di ogni altra esperienza, mentre tale "non-ancora" lacunoso e la sua esperienza del reale possono essere giudicati in base a ciò che l'adulterità immagina, crede, determina e sovradetermina.

A questo articolato assetto può essere contrapposta la riflessione avanzata da Hannah Arendt (1991) circa il profondo e necessario ripensamento dell'infanzia quale luogo di novità e rinnovamento ricorsivo della società umana, di cui quest'ultima abbisogna per la sua stessa sopravvivenza. In tal senso, la relazione tra adulterità e infanzia viene sovvertita e, seppur nell'ambito di un ineludibile riconoscimento dei differenti piani di esperienza che essi vivono, tale rapporto dialettico può essere ripensato tramite una diversa prospettiva.

La contrapposizione dicotomica tra la novità irriducibile espressa dall'infanzia e il dominio adulterocentrico che ne nega le peculiarità può giungere a sintesi tramite una cornice interpretativa che valorizzi le

molteplici e rispettive peculiarità, senza che l'una mini alle fondamenta il riconoscimento dell'altra svaloriandone la voce (Savio, 2022). In altre parole, attualizzare il riconoscimento di una piena cittadinanza di bambine e bambini prevede la costruzione di una solida interrelazione tra la dimensione esistenziale dell'essere-infanzia e la sua responsabilità sociale. In quest'ottica, l'infanzia non è più intesa come *non-ancora*, né come mero strumento o tappa di un modello evolutivo proiettato verso l'età adulta, ma come luogo di incidenza etica e politica nella costruzione della società (Montessori, 1936/1999; Dahlberg, Moss, 2005; Rinaldi, 2017).

2. Autenticità e postura di ricerca: per rileggere la relazione educativa

Come tenteremo ora di argomentare, due connotati dell'esperienza educativa si pongono in netta contraddizione rispetto a tale processo di vulnerabilizzazione dell'infanzia, esplicita o implicita che sia: l'autenticità e la postura di ricerca. Se la prima si configura quale tratto personale che, qualora presente, inevitabilmente interseca la pratica professionale (Patalano, 2022), la seconda rappresenta una possibile caratteristica del profilo educativo (Pastori, 2017; Iori, Liuzzi, 2024), che può essere presente o meno, come la prima, e che, da un punto di vista professionale, necessita di un particolare investimento formativo.

L'autenticità si delinea quale qualità soggettiva legata alla capacità di abitare criticamente la propria esperienza, mantenendo una relazione non alienata con il proprio mondo affettivo e con le condizioni storiche e strutturali entro le quali si vive la propria esistenza. Essa permette, se intesa come strumento di critica sociale (Adorno, 1989), di scalfire le forme di marginalizzazione interiorizzate e socialmente prodotte e, qualora se ne valorizzi la dimensione emotiva e relazionale, di favorire processi di riconoscimento reciproco e dialogico (Rogers, 1969; Patalano, 2022).

In quanto costruito magmatico strettamente connesso a quello di identità – che qui vogliamo sostenere come rizomatica, originariamente intersoggettiva e transindividuale (Deleuze, Guattari, 1999; Combes, 2013; Virno, 2013; Balibar, Morfino, 2014) –, non si tratta di un oggetto definito e cristallizzato. Perché possa essere elaborato, attraverso un lungo e impegnativo percorso, evolversi e mutare nel tempo, le occorre nutrimento, a partire dall'infanzia. Ovvero, un allenamento costante e profondo al riconoscimento e all'ascolto dei propri bisogni e delle proprie emozioni. Si tratta, infatti, di un processo che mira a disinnescare, qualora presenti, propensioni verso il falso sé (Winnicott, 1970), per approdare a un progetto di vita che risponda in modo sincero alle proprie aspirazioni e propensioni (Patalano, 2022).

Indagando il riflesso di tutto ciò sulle dinamiche educative, è necessario sottolineare, in primo luogo, come il condizionamento rappresenti uno dei tratti significativi del lavoro educativo (Luporini, 1966, p. 55; Annacontini, 2011; Baldacci, 2020, pp. 45-48). Esso risponde alla necessaria conformazione dei nuovi soggetti che entrano nella società alle norme che la regolano e ai comportamenti che in essa sono ammessi o rifiutati (Felini, 2020, pp. 109-113). Senza l'assunzione di tale consapevolezza il rischio è di esserne agiti e fagocitati (Fabbri, 2020).

In secondo luogo, coerentemente con il progetto pedagogico della Pedagogia critica (Freire, 1970; Colicchi, 2009) la propensione emancipativa e trasformativa dell'agire educativo si traduce nella creazione di spazi di autenticità in cui i soggetti possano esprimere sé stessi (Felini, 2020, pp. 113-116).

L'accadere educativo, seppur entro certi vincoli che lo connotano – anche in relazione alla costruzione di contesti collettivi in cui convivono molteplici necessità, tempistiche, propensioni, emozioni –, può dimostrarsi un terreno fertile in cui sperimentare condizionamenti e possibilità di libera espressione, frustrazioni e godimento. E in cui cercare, in buona sostanza, un equilibrio tra essi e il proprio modo di vivere la libera espressione di sé, non aspirando alla perfezione o all'assenza dell'errore, ma mostrandosi per quello che si è: reali, contraddittori, fallibili.

In tale cornice, per quanto riguarda la pedagogia dell'infanzia, e, nello specifico, una pedagogia critica dell'infanzia, tale quadro si traduce nella totale antitesi rispetto a un *approccio performativo* – che ha come proprio principale fine il miglioramento dell'immagine che di quell'istituzione o di quelle insegnanti viene presentata all'esterno, invece che i reali processi di gioco e di scoperta di bambine e bambini. Quest'ultima traiettoria rappresenta una tra le massime e attuali incarnazioni del *childism*, in quanto rischio molto diffuso in particolar modo nell'ambito di istituzioni che si professano rispettose della voce dell'infanzia e

che dichiarano di porre al centro del proprio operato il benessere di bambine e bambini e la valorizzazione del loro punto di vista e delle loro potenzialità. È infatti fondato, anch'esso, su un'idea di infanzia che deve conformarsi a ciò che ci si aspetta da lei da un punto di vista prettamente adulto.

Al contrario, connotare le esperienze educative quali spazi in cui è previsto e valorizzato il *dissenso* (Virno, 2013; Ford, 2019) nei confronti delle regole istituite significa creare una reale possibilità di espressione del soggetto, finanche di contrapposizione a quelle stesse istanze strutturali. Questa appare come condizione *sine qua non* perché possa svilupparsi un clima etico (Iori, 2025a, pp. 97-100) in cui sia promossa l'*autenticità* e in cui, dunque, ogni soggetto (adulto o bambino) si senta libero di esprimersi completamente. È, altresì, l'essenza più profonda del principio emancipativo e antidogmatico che può essere adottato quale orizzonte di senso nel processo di strutturazione delle condizioni materiali dell'avvenimento educativo.

La postura di ricerca, d'altro canto, è qui proposta come disposizione pedagogica decisiva per chi assume responsabilità educative (Iori, Liuzzi, 2024): una ricerca che non predetermina, ma si lascia interrogare dall'esperienza, promuovendo un pensiero educativo capace di cogliere l'alterità come fonte di significato e trasformazione (Lévinas, 1983; Felini, 2020, pp. 209-214). La postura di ricerca, dalle profonde implicazioni etiche, si delinea, in tal senso, come propensione al dubbio, alla co-costruzione di senso, all'esplorazione e alla meraviglia e all'apertura verso l'impensato. Si tratta, per l'adulto educatore, di indagare ricorsivamente le modalità con cui viene costruito lo spazio di benessere nonché di come vengono predisposte le condizioni per un'esperienza educativa significativa (Iori, 2025b). Perché ciò avvenga occorre nutrire disponibilità e propensione al cambiamento attraverso la pratica riflessiva che, in un apposito *setting* di secondo livello (Massa, 1992), concentri lo sguardo sulle pratiche e i vissuti in un momento successivo rispetto a quando sono avvenuti.

Al contempo, urgenza e frenesia, connotati della quotidianità educativa nelle istituzioni rivolte all'infanzia nella fascia d'età 0-6 – legate in particolar modo alla moltitudine di istanze e di necessità provenienti da bambine e bambini e famiglie – possono comportare, in associazione alla ripetizione quotidiana, la cristallizzazione di prassi e abitudini. Quest'ultima – unita a dinamiche e posture apprese nel corso dell'infanzia e dei propri percorsi di socializzazione – può comportare, nel corso del tempo, la stratificazione di copioni inconsapevoli e immutabili (Enriquez, 1980) che vengono eseguiti e riprodotti senza che vi sia una riflessione che li riguardi privando, dunque, l'agire educativo di intenzionalità e consapevolezza.

3. L'approccio progettuale: una cornice teorico-pratica

Per la natura aperta, riflessiva, creativa, basata sull'ascolto e orientata alla ricerca che lo caratterizza, l'approccio progettuale ben si presta come cornice teorico-pratica entro cui ricercare strategie utili per affrontare efficacemente le riflessioni sollevate finora.

La precarietà di uno scenario contemporaneo accelerato (Rosa, 2019), complesso (Morin, 2000) e difficilmente comprensibile nelle sue articolate sfaccettature e insite contraddizioni (Tramma, 2024), sollecita gli studiosi e i professionisti che si occupano di educazione a compiere un profondo sforzo analitico e problematizzante sia sul piano teorico, sia su quello metodologico (Baldacci, 2026; Massa, 2000): l'intenzione è quella di comprendere e definire più chiaramente l'orizzonte di senso in cui – e verso cui – ci si intende muovere per generare contesti, orientamenti e strategie educative coerenti con le caratteristiche della realtà in cui si inseriscono e incisive nel processo di accompagnamento delle nuove generazioni nello sviluppo di modi di vivere sempre più consapevoli, equilibrati e sostenibili (Böhme, Walsh, Wamsler, 2022).

Tale necessità risulta ampiamente riconosciuta sia dalla comunità scientifica (Baldacci, 2006; Nussbaum, 2023; Sala et al., 2020), che dalle principali cornici normative nazionali ed europee (2006/962/CE; 2018/C 189/01; MIUR, 2012; MIUR, 2018; MIUR, 2025), nonché dal bacino di saperi e pratiche maturato dai professionisti che operano quotidianamente nei contesti educativi, interfacciandosi con le concrete sfide emergenti della realtà sociale.

Adottare un approccio di tipo progettuale consente di sostenere pratiche educative che nascono a partire da un ascolto attento e intenzionale della realtà, delle esperienze e dei soggetti che le vivono (Martini et al., 2015). Tale atteggiamento professionale risuona con il riconoscimento di un'idea di essere umano curioso, competente, ricco di potenzialità e diritti da tutelare e coltivare fin dalla nascita (ONU, 1989). Ri-

suona, in modo particolare, con il tipico sguardo che caratterizza i primi anni dell'esistenza, in cui tutto è nuovo, da scoprire, comprendere e conoscere: uno sguardo radicato nell'esperienza concreta, attento, curioso, attratto dall'inconsueto, dalle sfide e dai dettagli più minuti della realtà (Guerra, 2019). Uno sguardo che, se non coltivato, sostenuto e alimentato nel tempo, tende ad assopirsi, sbiadendo nelle pieghe di un'adulità sempre più frenetica, alienante e culturalmente condizionata (Dallari, Francucci, 1998).

Scegliere di agire progettualmente significa situarsi entro una cornice teorica, metodologica e organizzativa complessa, contribuendo alla creazione di contesti educativi la cui qualità risiede nella natura delle esperienze che adulti e bambini vi sviluppano all'interno, nella ricerca del senso delle esperienze e delle questioni condivise, nell'interpretazione e nella costruzione comune dei significati sulla realtà e sull'esistenza (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Non si tratta, dunque, di proporre attività preconfezionate, ma di accompagnare bambini e bambine nel loro percorso di crescita a partire dall'ascolto dei loro reali interessi. Ciò si realizza attraverso l'osservazione e l'interpretazione delle esperienze quotidiane: analizzandone i processi grazie all'adozione di specifici strumenti progettuali, l'adulto ha la possibilità di intercettare le tracce delle ricerche avanzate dai gruppi e di progettare i contesti in modo consapevole e ragionato, affinché possano essere effettivamente significativi e stimolanti, pensati sulla base delle caratteristiche specifiche di chi li abita, coerenti con le indagini che vi si stanno effettivamente sviluppando (Martini et al. 2015). Il tipo di esperienza che ne consegue dà origine a un contesto accogliente e risonante in cui adulti e bambini, a più livelli, esperiscono e ricercano insieme. Un contesto, pertanto, capace di promuovere l'acquisizione di abitudini mentali deliberati, curiosi, sensibili, immaginativi e creativi, all'interno del quale esercitare quell'arte del pensiero di cui John Dewey (1933) già parlava in *How we think*, testo che individua il pensiero riflessivo come base per lo sviluppo della società democratica: un pensiero consapevole, autonomo e libero da condizionamenti esterni, capace di svilupparsi in modo logico, ordinato e allo stesso tempo flessibile nell'affrontare la complessità del reale.

Nonostante sia trascorso circa un secolo dalla pubblicazione del contributo sopra richiamato, la riflessione che lo studioso statunitense propone circa la necessità di una specifica educazione del pensiero risulta ancora profondamente attuale: essa, infatti, appare tutt'oggi uno stimolo prezioso e una guida efficace nel ripensare il senso, il ruolo e i modi che l'educazione può assumere oggi, in un contesto sociale sempre più complesso, in cui sviluppare "abitudini mentali riflessive che, in quanto tali, sottraggono l'agire dalla cieca casualità o dalla servile dipendenza" (Bove, 2019, p. XIV) risulta un obiettivo imprescindibile da porsi.

Per le peculiarità che lo contraddistinguono, l'approccio progettuale sembra ben rispondere alla necessità di educare la riflessività del pensiero: differenziandosi da approcci educativi più lineari che si basano sulla trasmissione diretta delle conoscenze, esso si fonda, infatti, proprio nella relazione ricorsiva tra esperienza e riflessione sulla stessa, intesa come base propulsiva per lo sviluppo di nuove ipotesi e azioni secondo uno spiccato spirito di indagine (Martini et al., 2015). Un aspetto, però, è importante da evidenziare: se, da una parte, approcciarsi alla costruzione delle conoscenze in modo progettuale implica adottare un atteggiamento aperto nei confronti della realtà che si intende scoprire e comprendere – maturando, pertanto, una certa disponibilità ad accogliere l'imprevisto, l'instabilità e la precarietà come opportunità evolutive e di apprendimento – questa propensione non è da confondere con un agire irriflesso, dunque improvvisato o ingenuo.

Ciò che determina il carattere progettuale delle esperienze non è la realizzazione di procedure rigide e predeterminate e non coincide nemmeno con l'illusione di essere liberi da qualsiasi vincolo, regola o dato di realtà. Ciò che guida il fare progettuale è, infatti, l'interconnessione consapevole delle diverse fasi di un'esperienza che, per essere realmente compresa, deve essere sviscerata nelle sue parti a partire dall'osservazione dei fenomeni che la costituiscono, secondo un modo di procedere logico, ragionato e coerente, guidato dall'esercizio del pensiero riflessivo (Gariboldi, 2015).

Descrivendo il pensiero riflessivo Dewey individua le cinque fasi in cui esso prende forma: l'analisi proposta dall'autore evidenzia l'analogia che lega il pensiero riflessivo al rigoroso – e tutt'altro che improvvisato – modo di procedere tipico della scienza – fatto di osservazione, raccolta dati, analisi, elaborazione di ipotesi e verifica delle stesse. La prima delle cinque fasi che l'autore individua è quella della *suggestione*, ovvero quella in cui, interfacciandosi con una situazione di incertezza, il soggetto che la vive è stimolato ad analizzarla e a ricercare i dati utili a comprendere maggiormente i fenomeni che la costituiscono; segue dunque la fase di *intellettualizzazione*, in cui l'esperienza viene astratta dalla sua dimensione concreta per essere esaminata cognitivamente; a partire da ciò vengono dunque avanzate ipotesi, *congetture*, possibili

soluzioni alle questioni individuate nelle fasi precedenti; successivamente, attraverso il *ragionamento*, si procederà a individuare i nessi che legano le diverse ipotesi, che verranno dunque *controllate* attraverso l'azione o l'immaginazione (Dewey, 2019, pp. 104-113).

Un altro contributo utile a disambiguare eventuali fraintendimenti circa il carattere spontaneo e inconsapevole degli approcci di tipo progettuale arriva dal mondo del design, attraverso la penna di Bruno Munari (2022). Già dal modo in cui l'autore definisce il metodo progettuale emerge come poco, dei processi che lo contraddistinguono, sia lasciato al caso: "Il metodo progettuale non è altro che una serie di operazioni necessarie, disposte in un ordine logico dettato dall'esperienza. Il suo scopo è quello di giungere al massimo risultato col minimo sforzo" (Munari, 2022, p. 16). Attraverso esempi concreti e uno sforzo analitico importante, Munari ricostruisce le diverse fasi che costituiscono un metodo progettuale efficace – ovvero non dispersivo o illusoriamente ingenuo, ma ancorato alla realtà. Egli individua come sue componenti essenziali il ragionamento logico, il contributo sapiente delle esperienze pregresse, le regole che ne derivano, la capacità di definire, analizzare e scorporare in parti più piccole i problemi e le relative soluzioni, la raccolta e l'analisi dei dati, la creatività (che si differenzia dalla fantasia per il suo concreto radicamento entro i confini dei problemi a cui si rivolge), i materiali e le tecnologie disponibili, la sperimentazione, la generazione e la verifica di modelli e infine la realizzazione dei diversi disegni che porteranno all'effettiva costruzione dell'oggetto di design.

I due contributi esaminati evidenziano, allo stesso tempo, sia la complessità che caratterizza gli approcci di tipo progettuale, sia il loro intrinseco, ampio e trasversale potenziale formativo (Giudici, Krechevsky, Rinaldi, 2009; Iori, 2023). Collocare l'educazione della prima infanzia all'interno di una cornice teorico-pratica di questo tipo significa offrire ai bambini e alle bambine importanti e imprescindibili opportunità formative ed espressive, a partire dalla volontà di riconoscere, valorizzare e promuovere quei margini (hooks, 1998) in cui, l'esperienza dell'infanzia, è ancora troppo spesso relegata.

4. L'educazione al margine: verso un pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia

Riconoscere i diritti, le potenzialità e le competenze che i bambini e le bambine hanno fin dalla nascita, implica, innanzitutto, ricercare i necessari presupposti – epistemologici, metodologici e organizzativi – necessari per porsi autenticamente in ascolto della loro voce (Savio, 2022). Allo stesso tempo, riportare la prospettiva dell'infanzia al centro delle riflessioni pedagogiche comporta problematizzare non solo le condizioni di vita e di esperienza dell'infanzia, bensì anche quelle degli adulti che con essa si interfacciano quotidianamente in modo più o meno diretto. A partire da un'analisi del più ampio contesto sociale in cui si sviluppa la vita dei membri più maturi della comunità – da un punto di vista anagrafico –, occorre ripensare con attenzione al ruolo e alle responsabilità che essi assumono nei confronti dei più giovani all'interno della società contemporanea, secondo uno sguardo critico e riflessivo volto ad analizzare la questione nella sua dimensione complessa (Dahlberg, Moss, 2005; Baldacci, 2020; Tramma, 2024).

È necessario, dunque, partire dai margini, per illuminare le qualità delle relazioni che intercorrono, in termini più generali, tra le diverse generazioni di esseri umani: ciò che è importante valutare con attenzione sono le dinamiche di potere e i significati veicolati all'interno delle esperienze, al fine di illuminare eventuali aspetti irriflessi di questa esperienza. Mettere a fuoco questi elementi può consentire di agire consapevolmente secondo un orizzonte trasformativo, ricercando modi di vivere insieme maggiormente civili e democraticamente orientati, all'interno dei quali il contributo che ciascuno può offrire alla comunità possa essere valorizzato e incluso, nell'evoluzione pacifica del contesto sociale.

Per l'ampia e diversificata platea a cui si rivolgono e per la quotidianità che ne caratterizza l'esperienza e l'articolata struttura entro cui essa si sviluppa, le istituzioni educative per la prima infanzia possono rappresentare – a determinate condizioni (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Iori, Liuzzi, 2025) – un contesto privilegiato in cui condividere, secondo tempi distesi e continuativi, esperienze e riflessioni significative tra bambine, bambini e adulti. L'approccio progettuale viene, dunque, proposto in questo contesto come cornice teorico-pratica di matrice socio-costruttivista (Bruner, 1992/2021) entro cui ripensare le periferie educative non come lacune da colmare, ma come soglie di possibilità: contesti di ascolto profondo (Rinaldi, 2017), ricerca (Pastori, 2017; Iori, Liuzzi, 2024) e creatività generativa, in cui la partecipazione e la docu-

mentazione pedagogica (Dahlberg, Moss, 2005, pp. 107-110; Giudici, Krechevsky, Rinaldi, 2009) costituiscono le basi per un esercizio esteso e condiviso del pensiero riflessivo e auto-riflessivo che, a partire da una rilettura delle esperienze condivise volta alla costruzione di significati comuni, si orienta verso lo sviluppo di una più ampia e necessaria pedagogia critica dell'infanzia.

Nota bibliografica

- Adorno T. W. (1989). *Il gergo dell'autenticità. Sull'ideologia tedesca*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Annacontini G. (2011). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera. In A. Mariani (Ed.), *25 saggi di pedagogia* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2026). *Una filosofia dell'educazione. Praxis e razionalismo critico*. Roma: Carocci.
- Balibar E., Morfino V. (Eds.). (2014). *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*. Milano: Mimesis.
- Böhme J., Walsh Z., Wamsler C. (2022). Sustainable lifestyles: Towards a relational approach. *Sustainability Science*, 17, 2063–2076. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01117-y>
- Bove C. (2019). Premessa all'edizione italiana. Sulla necessità e l'utilità dell'educazione del pensiero. In J. Dewey, *Come pensiamo* (pp. IX - XIX). Roma: Carocci.
- Bruner J. S. (2021). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. orig. pubblicata nel 1992)
- Colicchi E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Combes M. (2013). *Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual*. Cambridge-London: The MIT Press.
- Dahlberg G., Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Dallari M., Francucci C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. La Nuova Italia.
- Deleuze G., Guattari F. (1999). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Fabbri M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della Pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 98-112). Roma: Avio.
- Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Ford D. R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Freire P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gariboldi A. (2015). La progettazione: un approccio di ricerca, in D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, F. Rustichelli, A. Gariboldi. *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni* (pp. 19-25). Bergamo: Junior.
- Giroux H. (2020). *On critical pedagogy*. London-New York: Bloomsbury.
- Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (Eds.). (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- hooks b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Iori M. (2023). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121. <https://doi.org/10.14605/PD922308>
- Iori M. (2025a). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma: Roma TrE-Press.
- Iori M. (2025b). Fostering Meaningful Education: Exploring Ethical Awareness and Ethical Literacy in Preschools through Qualitative Research. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31328>
- Iori M., Liuzzi A. (2024). La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento. *RELAdEI – Revista del Instituto latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, 13(2), 119-132.
- Iori M., Liuzzi A. (2025). Genitorialità, partecipazione e dispositivi educativi nelle istituzioni dedicate alla prima infanzia. In A. D'Antone, *Pedagogia della prima infanzia e della famiglia* (pp. 133-170). Milano: Mondadori.

- Lévinas E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Luporini C. (1966). Le “radici” della vita morale. In G. Della Volpe, G. Garaudy, K. Kosik, C. Luporini, M. Markovic, H. Parsons, J.-P. Sartre, A. Schaff, *Morale e società* (pp. 43-63). Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci.
- Martini D., Mussini I., Giglioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2015). *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni*. Bergamo: Junior.
- Massa R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR.
- MIUR (2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Ed. orig. pubblicata nel 1936)
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari B. (2022). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum M. C. (2023). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Patalano R. (2022). *Autenticità e senso di Sé*. Roma: tab.
- Pierce C. M., Allen G. B. (1975). Childism. *Psychiatric Annals*, 5, 15-24.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. 2006/962/CE.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018. 2018/C 189/01.
- Rinaldi C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia* (pp. 169-182). Bergamo: Junior-Spaggiari.
- Rogers C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E. Merrill Publishing Company.
- Rosa H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Cambridge: Polity Press.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Savio D. (2022). La “voce” differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa. *Pedagogia delle differenze*, 1, 35-53.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Valentine K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Varpanen J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28(2), 100288. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>
- Virno P. (2013). *Saggio sulla negazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott D. W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Young-Bruehl E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice against Children*. New Haven, CT: Yale University Press.



FOCUS

I diritti speciali delle bambine e dei bambini nei contesti mafiosi attraverso il LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare***Faustino Rizzo**Post-doctoral Researcher, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padua, faustino.rizzo@unipd.it**Paola Milani**Full Professor of Social Pedagogy and Family Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padua, paola.milani@unipd.it**Anna Farina**Statistical Analyst, Scientific Team of the LEPS P.I.P.P.I., Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padua, anna.farina@unipd.it**The special rights of children in mafia contexts through the leps for preventing family removal**

Abstract

This paper presents a descriptive analysis of data collected through the RPMonline platform within the LEPS "Prevention of Family Removing – P.I.P.P.I.", focusing on families living in conditions of mafia vulnerability. Through the analysis of Preassessment, Assessment, and Postassessment data, the study explores the needs of children and parents and the responses activated by social services within care pathways. The findings highlight the complexity of developmental trajectories marked by familial, social, and institutional discontinuities, as well as the presence of resources and opportunities for change, suggesting the need to interpret these situations as dynamic processes and to strengthen interventions aimed at recognising and promoting children's rights.

Keywords

Children's rights, mafia vulnerability, family education, care, LEPS

Il contributo propone un'analisi descrittiva dei dati raccolti attraverso la piattaforma RPMonline nell'ambito del LEPS "Prevenzione dell'allontanamento familiare – P.I.P.P.I.", relativi a famiglie che vivono in condizioni di vulnerabilità mafiosa. Attraverso l'analisi dei dati di Preassessment, Assessment e Postassessment, lo studio esplora i bisogni dei bambini e dei genitori e le risposte attivate dai servizi sociali nei percorsi di presa in carico. I risultati restituiscono la complessità di traiettorie di crescita segnate da discontinuità familiari, sociali e istituzionali, ma anche da risorse e possibilità di cambiamento, suggerendo la necessità di leggere tali situazioni come processi dinamici e di rafforzare interventi orientati al riconoscimento e alla promozione dei diritti dell'infanzia.

Parole chiave

Diritti dell'infanzia, vulnerabilità mafiosa, educazione familiare, cura, LEPS

* I paragrafi 1 e 2 sono stati redatti da Faustino Rizzo. I paragrafi 3 e 5 sono stati elaborati congiuntamente da Faustino Rizzo e Paola Milani. Il paragrafo 4 è stato elaborato da Faustino Rizzo e Anna Farina. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione critica del manoscritto e ne hanno approvato la versione finale.

Introduzione

Il contributo propone un'analisi descrittiva dei dati raccolti nell'ambito dell'implementazione del Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS) "Prevenzione dell'allontanamento familiare – P.I.P.P.I.", condotta dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova sulla base di un Accordo di partenariato con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'analisi si concentra sulle famiglie per le quali gli operatori hanno individuato la "vulnerabilità mafiosa" (Rizzo, Milani, 2024) tra le situazioni di vulnerabilità riconosciute al momento della presa in carico da parte dei servizi sociali.

La rilevazione di tale condizione è stata resa possibile dall'introduzione, a partire da settembre 2023, di uno specifico item sulla vulnerabilità mafiosa all'interno del Preassessment di RPMonline (Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio online), la piattaforma utilizzata dalle équipe multidisciplinari per documentare, monitorare e progettare i percorsi di accompagnamento delle famiglie nel LEPS P.I.P.P.I. Basata sul modello ecologico e multidimensionale de Il Mondo del Bambino (MdB), RPMonline supporta processi di valutazione e progettazione partecipata orientati alla promozione del benessere, della resilienza e dei diritti delle bambine e dei bambini, favorendo una prospettiva di intervento fondata sulla cura, sulla partecipazione e sulla corresponsabilità tra famiglie, servizi e comunità (Ius, 2020).

L'obiettivo del contributo è analizzare come la vulnerabilità mafiosa venga riconosciuta e documentata nelle pratiche di intervento del LEPS P.I.P.P.I. e quali immagini dell'infanzia emergano dall'incontro tra bambini, famiglie e servizi. Attraverso l'analisi dei dati di Preassessment, Assessment e Postassessment, raccolti secondo il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Serbati, Milani, 2013), il lavoro esplora i bisogni di sviluppo dei bambini e dei loro genitori, le risorse presenti nei contesti di vita e le risposte attivate dai servizi, rendendo visibili i diritti di cui essi sono portatori e le condizioni che ne favoriscono o ne ostacolano l'effettiva esigibilità.

In questa prospettiva, l'immagine del bambino e del genitore che orienta lo sguardo degli operatori assume un ruolo rilevante, poiché contribuisce a orientare le modalità di osservazione, ascolto e relazione. La riflessione di Loris Malaguzzi, secondo cui «ognuno di noi ha dentro di sé un'immagine del bambino [...] che guida il modo di parlare, ascoltare e osservare» (1994, p. 52), offre una chiave di lettura utile per interrogare le pratiche professionali e le rappresentazioni che le attraversano. È entro questa cornice che il contributo intende rendere visibili le esperienze delle bambine, dei bambini e dei genitori che vivono in contesti caratterizzati dalla presenza mafiosa, riconoscendone la complessità biografica e relazionale. Ciò richiede di superare letture riduzioniste e deterministiche della vulnerabilità e del fenomeno mafioso, riconoscendone la natura complessa e profondamente umana (Falcone, Padovani, 2019, p. 166). A tal fine, il contributo assume come quadro di riferimento per l'analisi dei dati il modello logico de Il Mondo del Bambino (MdB), «quadro teorico di riferimento del LEPS P.I.P.P.I. e, allo stesso tempo, strumento operativo di supporto per gli operatori» (Milani, 2022a, p. 64). Esso consente una lettura integrata dei bisogni di sviluppo del bambino, delle risposte genitoriali e dei fattori ambientali entro cui tali risposte prendono forma, orientando i processi di valutazione e progettazione degli interventi nei diversi contesti di vita. Su questa base, il contributo si sviluppa in tre parti: una prima dedicata alla ricostruzione del quadro teorico e del costrutto di vulnerabilità mafiosa; una seconda alla metodologia e all'analisi dei dati; una terza alla discussione delle principali implicazioni.

1. Il costrutto di vulnerabilità mafiosa e la cornice teorica

Nel corso degli anni Duemila, l'analisi dei fascicoli giudiziari da parte dei giudici minorili del Distretto giudiziario di Reggio Calabria ha progressivamente reso evidente il carattere intergenerazionale del coinvolgimento di bambini, adolescenti e famiglie nelle organizzazioni mafiose. Il ricorrere degli stessi nomi nei procedimenti giudiziari – riferiti a padri, nonni o altri membri della rete familiare – segnalava infatti una continuità che rimandava alla trasmissione di appartenenze, ruoli e modelli relazionali, sollecitando una riflessione critica sull'efficacia degli interventi tradizionalmente orientati alla risposta al singolo reato e sulla necessità di interrogare, piuttosto, le traiettorie di crescita dei bambini e delle loro famiglie (Di Bella, Zapelli, 2019; Adamo, 2019).

A partire dal 2011, l'azione promossa da Roberto Di Bella, allora Presidente del Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria, si è progressivamente orientata all'interruzione di tali traiettorie, a partire dal riconoscimento che l'appartenenza di un genitore a organizzazioni criminali, così come la condizione di latitanza, influenzano le condizioni entro cui si sviluppano le esperienze di vita e di crescita dei bambini (Casabosa, 2016). Questa prospettiva ha trovato una prima sistematizzazione nel progetto Liberi di scegliere (Di Bella, Surace, 2019), che ha contribuito a rendere maggiormente visibili le condizioni di vita dei bambini che crescono in contesti mafiosi e ad alimentare una crescente attenzione istituzionale verso la promozione e la tutela dei loro diritti. Tale attenzione si è tradotta, negli ultimi anni, nella sottoscrizione di specifici protocolli d'intesa promossi dal Ministero della Giustizia (MdG, 2024), nell'approvazione della Legge regionale siciliana n. 24/2025 (Regione Siciliana, 2025) e nella discussione di analoghe iniziative legislative a livello nazionale (Senato della Repubblica, 2025). L'emergere di queste esperienze ha posto nuove domande sul piano della ricerca educativa e sociale, rendendo necessario comprendere più approfonditamente le condizioni di vita dei bambini che vivono in contesti caratterizzati dalla presenza mafiosa e le forme di vulnerabilità che attraversano le loro traiettorie di sviluppo. A partire da tali interrogativi è stata sviluppata, presso il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, la ricerca dottorale Sfide e prospettive nella tutela dei diritti dell'infanzia in contesti mafiosi (Rizzo, 2024). Attraverso un approccio misto a fasi sequenziali (Trinchero, Robasto, 2019), lo studio delle misure di protezione attivate dal Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria tra il 2012 e il 2020 ha consentito di mettere progressivamente a fuoco il costrutto di "vulnerabilità mafiosa", inteso come una specifica forma di vulnerabilità familiare e sociale che prende forma nell'intreccio tra condizioni relazionali, culturali, economiche e territoriali. L'analisi delle traiettorie biografiche ha inoltre reso visibili alcune dimensioni ricorrenti, tra cui l'invisibilità dei bambini nei contesti mafiosi: bambini spesso non intercettati dai servizi educativi, sociali e della giustizia fino all'ingresso nel circuito penale, «immolati da un sistema criminale che induce bambini e ragazzi a indossare contemporaneamente, e fin da piccoli, i panni dei carnefici e delle vittime» (Cascini, Di Bella, 2017, p. 188). Tuttavia, l'analisi delle misure di protezione mostra come tali condizioni non possano essere lette in modo lineare o deterministico. Le traiettorie di crescita dei bambini prendono forma nell'interazione dinamica tra bisogni di sviluppo, risposte familiari e opportunità offerte dai contesti di vita, dando luogo a percorsi differenti anche in presenza di condizioni di vulnerabilità analoghe. In questa prospettiva, la messa a fuoco del costrutto di vulnerabilità mafiosa invita a spostare lo sguardo dai soli fattori di rischio alle relazioni tra bambino, famiglia e ambiente, riconoscendo la presenza di risorse, potenzialità evolutive e possibilità di cambiamento anche nei contesti segnati da una maggiore complessità come i territori e le famiglie permeate dalla cultura mafiosa. In questo quadro interpretativo, orientato a riconoscere le possibilità di sviluppo e cambiamento anche nei contesti segnati dalla presenza mafiosa, il paradigma pedagogico dell'intrinseca educabilità della persona umana (Nosari, 2014) consente di ampliare lo sguardo sull'intervento educativo e sociale, orientandolo non «a fornire modelli indiscussi e indiscutibili, ma a costruire con l'altro unità di senso significative e compatibili con il contesto di vita» (Bertolini, Caronia, 2015, p. 75). È entro questa cornice che la nozione di vulnerabilità (Milani, 2022b, p. 32) assume rilevanza come categoria interpretativa e operativa. Essa non identifica una condizione statica o una caratteristica individuale, ma rappresenta il punto di partenza per l'attivazione di processi di cambiamento e per la costruzione di strategie di intervento integrate, capaci di spostare l'attenzione dal comportamento deviante alle condizioni di crescita dei bambini e delle loro famiglie. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra sulle bambine e sui bambini «che incontrano maggiori difficoltà nel tradurre i propri diritti in realtà effettiva» (Maltese, 2020, p. 30), interrogando le responsabilità educative, sociali e istituzionali necessarie a sostenerne la crescita.

2. La vulnerabilità mafiosa nel LEPS P.I.P.P.I.

A partire dal quadro teorico delineato, la vulnerabilità mafiosa può essere intesa come una specifica forma di vulnerabilità che interessa bambini e famiglie esposti, in forme differenti, agli effetti della presenza mafiosa nei contesti di vita (Rizzo, 2025). Essa non coincide necessariamente con il coinvolgimento diretto in attività criminali, ma richiama l'insieme delle condizioni familiari, relazionali, culturali e territoriali che possono incidere sulle opportunità di crescita dei bambini, sull'esigibilità dei loro diritti e sulle possibilità

di costruire percorsi di sviluppo autonomi. In questa prospettiva, il costrutto di vulnerabilità mafiosa è stato introdotto, in via sperimentale, nel LEPS P.I.P.P.I. come chiave interpretativa per orientare i processi di osservazione e valutazione nelle fasi iniziali della presa in carico delle famiglie. In particolare, l'item "vulnerabilità mafiosa" è stato inserito tra le dimensioni considerate dagli operatori nel *Preassessment*, lo strumento che orienta la decisione sul percorso di intervento da attivare per rispondere alle domande di crescita del bambino (Milani, 2022a, p. 56).

L'introduzione di questo costrutto ha contribuito ad ampliare lo sguardo sul fenomeno mafioso e sulle condizioni di vita delle famiglie, favorendo il confronto con resistenze – anche istituzionali – che tendono a ridurre la persona all'identità del "mafioso" e riportando l'attenzione «dall'astrazione giuridica alla sostanza del reato, alla realtà e alla storia della relazione ferita» (Lizzola, 2014, p. 39).

Il costrutto prende forma nelle pratiche di osservazione, valutazione e intervento e viene così assunto non soltanto come fattore di rischio, ma come condizione che, nel divenire delle pratiche, può orientare l'attivazione di percorsi di cambiamento. In questo senso, l'introduzione dell'item non si limita a classificare una condizione, ma apre uno spazio di parola e di riconoscimento nelle relazioni con le famiglie, rendendo possibile nominare e condividere una dimensione spesso implicita o non detta. Ciò richiede agli operatori una postura professionale capace di coniugare protezione e riconoscimento, evitando ogni forma di riduzionismo e valorizzando la centralità delle relazioni familiari nei percorsi di sviluppo. È proprio entro questa prospettiva che si colloca l'approccio ecologico alla base di P.I.P.P.I., che pone al centro il bambino, la sua famiglia e le risorse del contesto, sottolineando l'importanza del sostegno alla genitorialità come leva per interrompere la trasmissione intergenerazionale della vulnerabilità.

In contesti caratterizzati dalla presenza della criminalità organizzata, ciò richiama la necessità di servizi capaci di leggere i bisogni senza pregiudizi e di costruire, insieme alle famiglie, risposte adeguate alle specificità delle situazioni, garantendo interventi equi, accessibili ed efficaci. In questa direzione, la prevenzione assume un ruolo centrale nel riconoscimento delle possibilità di crescita dei bambini, sostenendo traiettorie che possano sottrarsi a esiti già segnati, poiché

è attraverso le azioni di prevenzione che possiamo riscattare i bambini che nascono in situazione di vulnerabilità, attenuare le disparità, garantendo la libertà [...] di andare contro il destino assegnato loro dal fatto di essere nati in una certa condizione familiare, piuttosto che in un'altra (Milani, 2018, p. 176).

3. Metodologia e dati della ricerca

Il presente contributo assume come oggetto specifico di osservazione il sottoinsieme delle famiglie accompagnate dal LEPS P.I.P.P.I. per le quali è stata rilevata la presenza di vulnerabilità mafiosa attraverso lo specifico item introdotto nel *Preassessment* a partire da settembre 2023.

La ricerca intende rispondere alla seguente domanda: quale immagine del bambino emerge dalle pratiche di presa in carico del LEPS P.I.P.P.I. nelle situazioni in cui è rilevata la vulnerabilità mafiosa, e quali bisogni esprimono i bambini e i genitori appartenenti a tali famiglie?

L'analisi esplora come la condizione di vulnerabilità mafiosa venga riconosciuta e documentata dagli operatori nei processi di valutazione, e come tale riconoscimento si traduca nell'individuazione dei bisogni delle bambine e dei bambini e nelle risposte attivate dai servizi.

Dal punto di vista metodologico, lo studio propone un'analisi descrittiva basata su dati secondari, ossia dati raccolti non direttamente ai fini della ricerca, ma nell'ambito delle pratiche professionali attraverso la piattaforma RPMonline, utilizzata per la documentazione dei percorsi di presa in carico secondo l'approccio del LEPS P.I.P.P.I. (Tab. 1). I dati così raccolti sono stati organizzati in una matrice casi per variabili (Corbetta, 2003, p. 77) e analizzati mediante tecniche di statistica descrittiva non inferenziale, attraverso l'utilizzo di frequenze, percentuali e distribuzioni, strumenti che consentono di sintetizzare i dati e facilitarne l'interpretazione (Agresti, Finlay, 2009, p. 31). L'obiettivo dell'analisi è esplorare le caratteristiche delle famiglie per le quali è stata rilevata la vulnerabilità mafiosa e comprendere quali bisogni dei bambini e dei genitori emergano nei processi di valutazione e presa in carico realizzati dai servizi.

Fase del processo	Strumento	Unità di analisi	N	Stato del dato	Funzione nel presente studio
Individuazione della famiglia e prima lettura dei bisogni	Pre-assessment	Famiglie	86	Completo	Individuazione della vulnerabilità mafiosa, definizione del gruppo di osservazione.
Attivazione intervento (tempo iniziale – T0)	Assessment iniziale	Bambini	76	Ampiamente disponibile	Analisi descrittiva delle condizioni di vita e delle traiettorie iniziali
Conclusione intervento (tempo finale – T2)	Postassessment	Bambini	28	Parziale / <i>in progress</i>	Prime evidenze sugli esiti dei percorsi

Tab. 1: Distribuzione del gruppo di osservazione in relazione alle fasi del LEPS P.I.P.P.I.

I dati, aggiornati al 23 marzo 2026, consentono di individuare un gruppo di osservazione composto da 86 famiglie per le quali è stata rilevata la vulnerabilità mafiosa, su un totale di circa 15.000 famiglie accompagnate dal Programma nello stesso periodo. Per tali famiglie, i dati risultano disponibili in misura diversa a seconda della fase del percorso. Per 76 bambini sono presenti i dati relativi all'*Assessment*, mentre per 28 risultano disponibili anche quelli del *Postassessment*. La presenza di interventi ancora in corso determina una distribuzione non uniforme dei casi nelle diverse fasi del Programma e consente, allo stato attuale, una lettura longitudinale parziale dei percorsi di accompagnamento.

4. Risultati

Le situazioni ricondotte alla vulnerabilità mafiosa non si presentano come un insieme omogeneo, ma rinviano a traiettorie familiari e contesti di vita differenti. All'interno del gruppo individuato emergono esperienze segnate da forme diverse di relazione con il fenomeno mafioso. In alcuni casi, tale relazione è legata al coinvolgimento diretto di uno o entrambi i genitori in reati di associazione mafiosa; in altri, alla presenza di tali esperienze nella storia familiare o nella rete parentale; in altri ancora, a percorsi di collaborazione con la giustizia o al vivere in contesti territoriali caratterizzati dalla presenza mafiosa. Il costrutto consente così di cogliere la natura plurale e stratificata del fenomeno mafioso, mettendo in evidenza la varietà delle traiettorie biografiche, ma anche di individuare alcune ricorrenze, in particolare nelle domande che le famiglie portano con sé nell'incontro con i servizi.

4.1 La distribuzione territoriale

La diffusione del LEPS P.I.P.P.I. consente di osservare le situazioni di vulnerabilità mafiosa in contesti differenti, non solo nelle aree tradizionalmente associate al fenomeno mafioso, ma anche dove esso tende a restare meno visibile (Sciarrone, 2019). Di conseguenza, le famiglie incluse nel sottoinsieme sono distribuite sull'intero territorio nazionale, con una concentrazione significativa in alcune Regioni - in particolare Piemonte (19), Sicilia (15) e Campania (13) - seguite da Calabria (9) e Puglia (6), e una distribuzione meno numerosa nelle restanti aree del Centro e del Nord Italia (Tab. 2; Fig. 1).

Regione	N. nuclei
Basilicata	1
Friuli-Venezia Giulia	1
Liguria	1
Molise	1
Umbria	1
Lazio	2
Marche	2
Sardegna	2
Veneto	2
Emilia-Romagna	3
Toscana	3
Lombardia	5
Puglia	6
Calabria	9
Campania	13
Sicilia	15
Piemonte	19
Totale	86

Tab. 2: distribuzione del gruppo di osservazione sul territorio nazionale

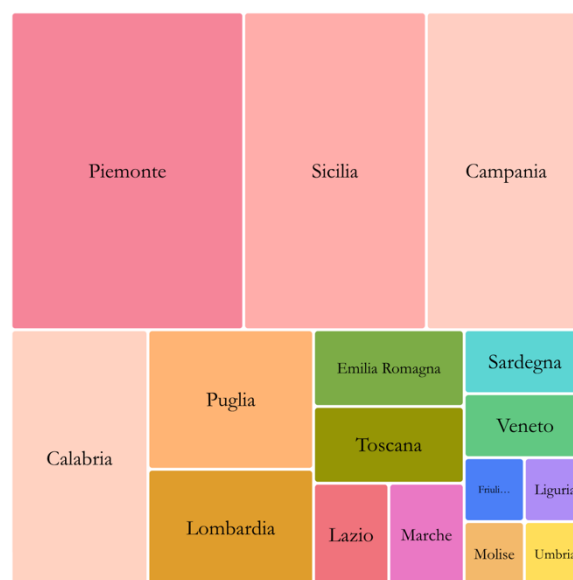


Fig. 1: Distribuzione territoriale delle famiglie con vulnerabilità mafiosa nel LEPS P.I.P.P.I.

La distribuzione osservata non può essere interpretata come indicativa della diffusione del fenomeno mafioso nel Paese, documentata dai rapporti della Direzione Investigativa Antimafia (D.I.A., 2024). Essa restituisce piuttosto la presenza di situazioni di vulnerabilità mafiosa nei percorsi di presa in carico attivati dai servizi sociali, evidenziando come tali condizioni si manifestino anche al di fuori delle aree tradizionalmente associate al fenomeno. In questo senso, i dati richiamano la necessità di uno sguardo capace di intercettare tali situazioni sull'intero territorio nazionale, superando letture che le confinano a contesti specifici.

In relazione a questa distribuzione, le condizioni di vita delle famiglie evidenziano criticità diffuse. Le difficoltà legate all'abitazione (45 nuclei, 52%) e alla presenza di contesti territoriali degradati (28 nuclei, 33%) si accompagnano frequentemente a condizioni di sovraffollamento o precarietà abitativa (45 nuclei, 52%), che limitano gli spazi di autonomia del bambino e incidono sulla qualità della vita quotidiana. La vulnerabilità dell'ambiente si intreccia con una significativa fragilità economica (48 nuclei, 56%) e con condizioni di povertà educativa, contribuendo a delineare contesti nei quali le opportunità di accesso a risorse formative, sociali e culturali risultano limitate.

4.2 Chi sono i bambini?

I bambini coinvolti (Tab. 3) sono in prevalenza maschi (50, pari al 65,8%, rispetto a 26 bambine, 34,2%) e si collocano soprattutto nelle fasce di età 6-10 anni (34 ovvero il 44,7%) e 11-15 anni (27 ovvero il 35,5%). Meno presenti risultano i bambini più piccoli, nelle fasce 0-2 anni (5 ovvero il 6,6%) e 3-5 anni (10 ovvero il 13,2%). La quasi totalità ha cittadinanza italiana (90,8%).

Si tratta dunque, nella maggior parte dei casi, di bambini in età di scuola primaria e secondaria di primo grado, per i quali emergono con frequenza criticità nel percorso scolastico: il *Preassessment* rileva si-

tuazioni di dispersione scolastica in 27 nuclei (31% del gruppo di osservazione) e un'elevata incidenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali (66 bambini, pari all'86,8%), un valore significativamente superiore rispetto a quello osservato nel campione complessivo del Programma a livello nazionale.

In relazione al contesto di vita, al momento dell'avvio del Programma, oltre la metà dei bambini vive con la sola madre (53,9%), mentre poco più di un quinto convive con entrambi i genitori (21,1%). Le restanti situazioni rimandano a situazioni familiari che includono nuclei ricostituiti, il collocamento presso parenti o altri adulti di riferimento, nonché forme di collocamento esterno alla famiglia.

	Num.	Val. %
Sesso		
Femmine	26	34,2
Maschi	50	65,8
Anni di età		
0-2	5	6,6
3-5	10	13,2
6-10	34	44,7
11-15	27	35,5
16 e più	0	0,0
Dato non disponibile	0	0,0
Cittadinanza		
Italiani	69	90,8
Stranieri	5	6,6
- bambini nati in Italia	1	1,3
- bambini nati all'estero	4	5,3
- stato di nascita non noto	0	0,0
Dato non disponibile	2	2,6
Bisogni Educativi Speciali (BES)		
Bambini non certificati	10	13,2
Bambini con certificazione	66	86,8
Totale	76	100

Tabella 3: Caratteristiche anagrafiche dei bambini per i quali è disponibile l'Assessment

4.3 Chi sono le mamme e i papà?

Tra le figure genitoriali si osserva con frequenza un basso livello di istruzione (71 nuclei, 83%). Le relazioni familiari appaiono inoltre spesso segnate da condizioni di separazione e discontinuità: in 59 nuclei (69%) si rileva l'assenza di una o entrambe le figure genitoriali, prevalentemente associata a vicende detentive (53 nuclei, 62%). Questo dato richiama una dimensione che merita ulteriori approfondimenti, relativa all'esercizio della genitorialità in contesti detentivi. La detenzione non coincide infatti con il venir meno dell'essere genitori: si è «genitori comunque» (Iori et al., 2012, p. 32). Al tempo stesso, è necessario interrogarsi sulle condizioni in cui si può essere genitori e su come i servizi possano accompagnare questa esperienza entro i vincoli profondi, legati alla separazione dai figli, ai tempi e agli spazi imposti dall'istituzione detentiva e alle limitate possibilità di relazione (Gruppo CRC, 2020, p. 71ss.).

Le vulnerabilità rilevate non si presentano come condizioni isolate, ma tendono a intrecciarsi entro gli stessi nuclei familiari. Alla discontinuità delle relazioni familiari si associano infatti situazioni di conflittualità di coppia (41 nuclei, 48%) e vulnerabilità che riguardano direttamente le figure genitoriali: forme di disagio psicologico (49 nuclei, 57%), situazioni di dipendenza (26 nuclei, 30%) e condizioni di natura

psichiatrica (14 nuclei, 16%). Tali elementi si combinano, in molti casi, con fragilità economica e lavorativa (48 nuclei, 56%), povertà (35 nuclei, 41%) e isolamento o emarginazione sociale (39 nuclei, 45%), contribuendo a delineare contesti di vita nei quali l'accesso alle risorse risulta limitato. Inoltre, in una quota significativa di nuclei (32 nuclei, 37%), si osservano percorsi di presa in carico che si estendono nel tempo e che, talvolta, attraversano le generazioni.

4.4 I dispositivi d'intervento

In continuità con la lettura dei bisogni, i dati consentono di osservare - seppur in modo parziale, in quanto riferiti a 72 bambini degli 86 nuclei - le modalità attraverso cui le domande dei bambini e delle famiglie trovano risposta nei percorsi di presa in carico del LEPS P.I.P.P.I., attraverso l'attivazione dei dispositivi di intervento.

I dispositivi sono definiti come «l'insieme degli interventi messi a disposizione delle famiglie, integrati fra loro e orientati al raggiungimento di una comune finalità» (MLPS, 2017, p. 28). Nel LEPS P.I.P.P.I. i dispositivi finanziati dal Programma sono quattro: l'educativa domiciliare; i gruppi con genitori e con bambini; il partenariato tra scuola o servizi educativi per la prima infanzia, famiglie e servizi; la vicinanza solidale. Tali dispositivi sono integrati tra loro attraverso il metodo della VPT e il lavoro delle équipes multidisciplinari (Serbati, Milani, 2013).

Nel sottoinsieme rappresentato, tra i dispositivi maggiormente attivati emerge l'educativa domiciliare (76,4%), seguita dai gruppi con genitori (50,0%) e dal partenariato tra famiglie, scuola o servizi educativi per la prima infanzia e servizi territoriali (43,1%). Meno frequente risulta l'attivazione di gruppi con bambini (29,2%) e di interventi di vicinanza solidale (27,8%) (Tab. 4; Fig. 2).

Nel LEPS P.I.P.P.I. i dispositivi sono pensati per essere messi a disposizione delle famiglie all'interno di progetti di intervento intensivi e integrati, costruiti attraverso il coinvolgimento di più servizi e professioni. L'intervento è dunque da intendersi come un processo che accompagna progressivamente le famiglie nell'affrontare le difficoltà incontrate, sostenendo il miglioramento delle risposte genitoriali ai bisogni di sviluppo dei bambini e la qualità delle relazioni familiari e sociali.

Dispositivo	Compilato		Non compilato	
	N	%	N	%
Educativa domiciliare	55	76,4	17	23,6
Gruppi con genitori	36	50,0	36	50,0
Partenariato scuola/nido-famiglie-servizi	31	43,1	41	56,9
Gruppi con bambini	21	29,2	51	70,8
Vicinanza solidale	20	27,8	52	72,2

Tab. 4: Dispositivi di intervento compilati in RPMonline

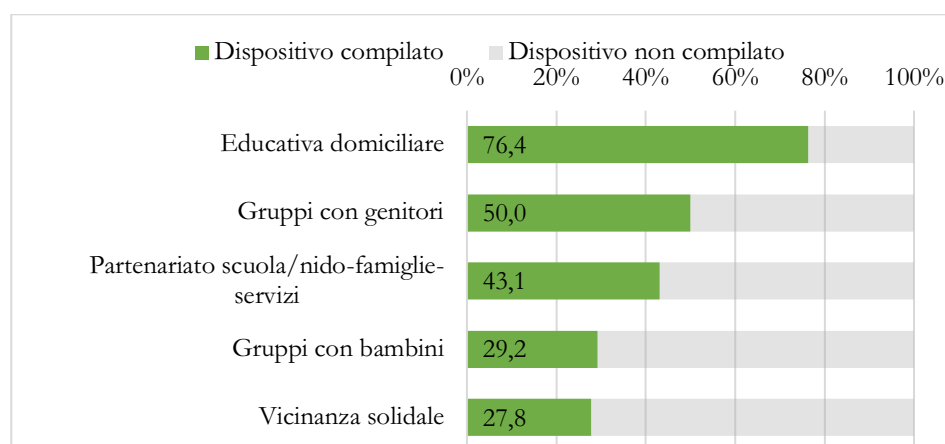


Fig. 2: Percentuale di bambini per dispositivi compilati in RPMonline

Numero di dispositivi attivati	N	%
5 dispositivi	7	9,7
4 dispositivi	13	18,1
3 dispositivi	12	16,7
2 dispositivi	14	19,4
1 dispositivo	12	16,7
nessuno	14	19,4

Tabella 5: Numero di dispositivi attivati compilati in RPMonline

La lettura dei dati, riferiti a percorsi in larga parte ancora in corso, evidenzia come, nella maggior parte dei casi, gli interventi prevedano l'attivazione di più dispositivi (Tab. 5): il 64% delle famiglie è coinvolto in percorsi che ne includono due o più, con una quota del 27,8% inserita in interventi più articolati, che comprendono quattro o cinque dispositivi. Al tempo stesso, una parte delle famiglie, al momento della rilevazione, ha beneficiato di un solo dispositivo (16,7%) o non presenta ancora dispositivi attivati (19,4%), verosimilmente perché i percorsi si trovano nelle fasi iniziali.

4.5 Cambiamenti nelle sottodimensioni del Mondo del Bambino

L'analisi dei dati disponibili per i 28 nuclei giunti alla fase di Postassessment, – pari al 30% del totale – consente una prima lettura degli esiti dell'intervento. Tali evidenze devono tuttavia essere considerate preliminari, in quanto riferite a un processo di presa in carico ancora in corso.

Il *MdB* consente di leggere tali cambiamenti attraverso tre dimensioni interconnesse - bambino, famiglia e ambiente - articolate in sottodimensioni che rendono osservabile l'evoluzione dei bisogni e delle risorse nei diversi contesti di vita (Tab. 6, Graf. 2).

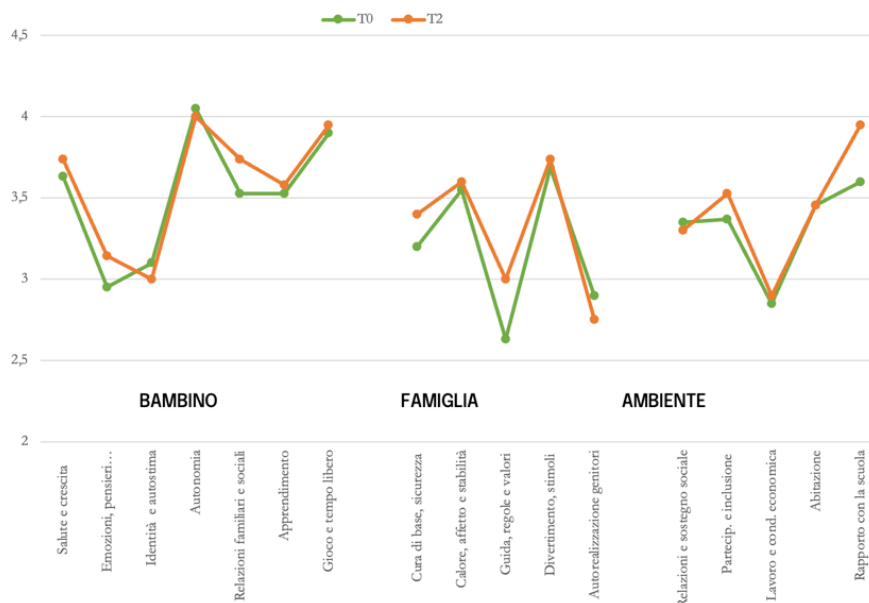
Nella dimensione del bambino, i dati restituiscono un andamento articolato, nel quale si osservano lievi miglioramenti in alcune ambiti – tra cui “salute e crescita” (+0,11), “emozioni, pensieri e comunicazione” (+0,19) e “relazioni familiari e sociali” (+0,21) – a fronte di variazioni più contenute o stabili nelle altre sottodimensioni. Alcuni ambiti, come “identità e autostima” (-0,10) e “autonomia” (-0,05), mostrano leggere flessioni, che possono essere interpretate come esito della progressiva emersione di elementi di complessità nel corso del percorso di presa in carico.

Nella dimensione famiglia, i cambiamenti appaiono più marcati in specifiche aree. In particolare, si osserva un miglioramento significativo nella sottodimensione “guida, regole e valori” (+0,37), insieme a incrementi in “cura di base e sicurezza” (+0,20) e, seppur più contenuti, in “clima, affetto e stabilità” (+0,05). Parallelamente, la diminuzione rilevata nella sottodimensione “autorealizzazione dei genitori” (-0,15) sembra restituire la complessità dei percorsi familiari, nei quali l'emersione dei bisogni e delle criticità può incidere sulla percezione delle proprie possibilità e sulle condizioni di vita complessive.

Nella dimensione ambiente, i dati mostrano segnali di rafforzamento in alcune aree chiave, tra cui il “rapporto con la scuola” (+0,35) e “partecipazione e inclusione” (+0,16), mentre altre sottodimensioni si mantengono sostanzialmente stabili. Il miglioramento nel rapporto con la scuola appare particolarmente rilevante, in quanto suggerisce il ruolo di questo contesto come spazio di apertura verso esperienze relazionali e normative differenti, capaci di ampliare le possibilità di crescita del bambino.

		Valore medio	
	Livelli attuali	T0	T2
BAMBINO	Salute e crescita	3,63	3,74
	Emozioni, pensieri...	2,95	3,14
	Identità e autostima	3,10	3,00
	Autonomia	4,05	4,00
	Relazioni familiari e sociali	3,53	3,74
	Apprendimento	3,53	3,58
	Gioco e tempo libero	3,90	3,95
FAMIGLIA			
	Cura di base, sicurezza	3,20	3,40
	Calore, affetto e stabilità	3,55	3,60
	Guida, regole e valori	2,63	3,00
	Divertimento, stimoli	3,68	3,74
	Autorealizzazione genitori	2,90	2,75
AMBIENTE			
	Relazioni e sostegno sociale	3,35	3,30
	Partecip. e inclusione	3,37	3,53
	Lavoro e cond. economica	2,85	2,90
	Abitazione	3,45	3,45
	Rapporto con la scuola	3,60	3,95

Tabella 6: Livelli attuali T0-T2 MdB



Graf. 2: Livelli attuali T0-T2 MdB

4.6 Fattori di rischio, protezione e qualità della relazione

In continuità con quanto emerso dall'analisi delle sottodimensioni del *MdB*, l'osservazione congiunta dei fattori di rischio, dei fattori di protezione e della qualità della relazione tra la famiglia e il servizio permette di cogliere i cambiamenti che attraversano i percorsi di presa in carico.

Nel complesso, i dati suggeriscono una riduzione dei fattori di rischio (-19%), che interessa, seppur con intensità differenti, le diverse dimensioni considerate: il bambino (-22%), la famiglia (-17%) e l'ambiente (-18%). Parallelamente, si osserva un incremento dei fattori di protezione (+21%), con variazioni più marcate nella dimensione ambiente (+24%), seguita da quella del bambino (+21%) e della famiglia (+16%) (Tab. 3).

		media T0	media T2	var. %
F. R I - SCHIO	Bambino	3,75	2,93	-22%
	Famiglia	4,14	3,43	-17%
	Ambiente	4,21	3,46	-18%
	Totale FR	4,04	3,27	-19%
F.PRO- TEZ	Bambino	2,71	3,29	21%
	Famiglia	2,43	2,82	16%
	Ambiente	2,50	3,11	24%
	Totale FP	2,55	3,07	21%
	QUAL. RELAZIONE	3,64	3,96	9%
	VAL. COMPLESSIVA	3,93	3,39	-14%

Tab. 7: F. di rischio, f. di protezione, qualità della relazione e valutazione complessiva: a T0 e a T2

La contemporanea riduzione dei fattori di rischio e l'incremento dei fattori di protezione restituiscono, almeno in parte, il movimento dei percorsi attivati, nei quali l'intervento non si limita a contenere le criticità, ma sostiene la costruzione progressiva di risorse nei contesti di vita dei bambini.

Un ulteriore elemento riguarda la qualità della relazione tra famiglie e servizi, che registra un incremento dal valore medio di 3,64 a 3,96 (+9%). Questo dato può essere letto come un segnale di cambiamento nelle dinamiche relazionali tra bambini, genitori e operatori, suggerendo come la costruzione di relazioni più stabili, affidabili e responsive possa rappresentare una componente rilevante dei processi osservati.

5. Discussione

L'approccio di P.I.P.P.I. si fonda sulla convinzione che l'innovazione dei servizi passi attraverso il superamento della distanza tra ricerca e azione, riconoscendo nel "fare pensato" sul campo una forma di conoscenza situata e generativa (Milani, 2022, p. 12). In questa prospettiva, i dati presentati consentono di cogliere non solo la complessità delle condizioni di partenza dei bambini e delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità mafiosa, ma anche i movimenti che attraversano i percorsi di presa in carico, restituendo una lettura dinamica delle traiettorie di crescita.

È in questi movimenti che, attraverso l'individuazione delle famiglie e dei bambini che vivono situazioni di vulnerabilità mafiosa, possiamo avvicinarci alla comprensione dei processi di cura in contesti che appaiono estremi, aprendo alla possibilità di leggere tali situazioni in termini non deterministici.

Su questa base, la discussione si concentra su alcuni nuclei tematici emersi dall'analisi dei dati, intesi come apprendimenti che la ricerca rende visibili e come aperture per ripensare il lavoro educativo e sociale con i bambini e le famiglie.

5.1 Oltre il cliché: la mafia come vulnerabilità sociale multidimensionale

Il costrutto di “vulnerabilità mafiosa” consente di spostare il focus da una lettura centrata sulla repressione del fenomeno mafioso a una prospettiva di ricerca, intervento e azione orientata alla prevenzione, alla protezione e alla promozione dei diritti dell’infanzia. Si tratta di «entrare, a fondo, nel fondo di ombra e di luce che abita l’umano e le relazioni», aprendo alla possibilità di un «nuovo inizio, di una nascita» (Lizzola, 2019, p. 63). I dati mostrano che tale vulnerabilità non si presenta come fattore isolato, ma come condizione multidimensionale che si acuisce nell’intreccio con altre fragilità. Le diverse vulnerabilità rilevate nel Preassessment - dalla discontinuità delle relazioni familiari alla fragilità economica, fino all’elevata incidenza di eventi traumatici - delineano contesti di vita nei quali i processi di socializzazione risultano profondamente condizionati.

Tuttavia, le evidenze longitudinali (cfr. parr. 4.5 - 4.6) mostrano che tali condizioni non sono date una volta per tutte, ma attraversate da processi di cambiamento, nei quali si osserva una riduzione dei fattori di rischio e un incremento dei fattori di protezione. In questo movimento, la sfida è riconoscere il capitale umano di cui bambini e genitori sono portatori, inteso come insieme di capacità, competenze e risorse – individuali e collettive – che, pur presenti, non sempre risultano visibili o attivabili nelle condizioni di vita date (Milani, 2022, p. 17).

Si tratta, allora, di assumere uno sguardo capace di sostare in queste possibilità: come ricorda Ducci, «i naufragi possono essere evitati [...] con la rivalutazione di forze che l’uomo possiede [...] e tra questi [...] occupa un posto unico il dialogare» (Ducci, 1992, p. 24).

In questo senso, il costrutto di vulnerabilità mafiosa, così come proposto nel lavoro con le famiglie, orienta l’intervento educativo: non introduce dall’esterno ciò che manca, ma sostiene l’emergere e il riconoscimento delle risorse già presenti, contribuendo a incidere sulle traiettorie di sviluppo dei bambini e delle loro famiglie a partire dalla situazione di vulnerabilità in cui esse si trovano.

5.2 L’invisibilità infranta: dalle categorie astratte al riconoscimento dei diritti

Un secondo elemento riguarda la questione dell’invisibilità. I dati mostrano come i bambini coinvolti si concentrino prevalentemente nelle fasce di età della scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre risultano meno presenti i bambini più piccoli. Questo dato apre una domanda sulle condizioni che rendono visibili o invisibili i bisogni nei primi anni di vita. Esso si colloca in un quadro nazionale caratterizzato da divari nell’offerta dei servizi educativi 0-3 anni: a fronte di una copertura media pari al 30,7%, si registrano valori più bassi in alcune Regioni del Mezzogiorno, come Calabria (15,7%), Sicilia (13,9%) e Campania (13,2%). Inoltre, tra i bambini a rischio di povertà o esclusione sociale, in Italia solo il 25,2% frequenta un nido (ISTAT, 2025).

In contesti in cui la presenza mafiosa incide profondamente sull’organizzazione della vita sociale e istituzionale, fino a condizionarne pratiche, relazioni e opportunità (Schermi, 2010), emerge il rischio che queste situazioni restino poco intercettate nelle fasi iniziali, diventando visibili solo in presenza di manifestazioni più evidenti di disagio o dell’intervento dell’Autorità giudiziaria.

In questo senso, si può parlare di una doppia invisibilità: da un lato, quella prodotta dai contesti familiari e territoriali attraversati dalla presenza mafiosa, nei quali i bisogni dei bambini faticano a essere riconosciuti nella loro specificità; dall’altro, quella connessa alle difficoltà dei servizi nell’identificare e intercettare precocemente tali situazioni. Da qui si rende necessario riconoscere i bambini nella loro unicità, sottraendoli a letture semplificanti ed etichettanti che oscurano la complessità delle traiettorie di vita. Una riduzione spesso rinforzata anche dalle rappresentazioni pubbliche, che tendono a restituire un’immagine dell’infanzia e dell’adolescenza connotata in senso deviante, senza interrogarsi su come tali esperienze vengano vissute (Melazzini, 2023, p. 221). È proprio dentro questo scarto tra ciò che viene rappresentato e ciò che resta non visto che si apre la possibilità di rendere osservabili queste condizioni nelle pratiche dei servizi. In questo senso, l’invisibilità non è solo una caratteristica dei contesti, ma uno snodo che attraversa i percorsi di presa in carico: dare nome significa rendere visibili situazioni che rischierebbero di rimanere indistinte, «facendo uscire i soggetti da un generico anonimato che li accomuna nelle pratiche generaliste dell’educazione» (Maltese, 2020, p. 45).

È a partire da questo riconoscimento che diventa possibile orientare l'intervento: ciò che viene nominato può essere pensato, condiviso e assunto nei processi di valutazione e progettazione, riaprendo la possibilità di rendere effettivi i diritti dei bambini e dei loro genitori.

5.3 *Quale bambino, quali diritti?*

I dati presentati sollecitano una domanda di fondo: quale immagine del bambino emerge dalle pratiche di presa in carico nei contesti di vulnerabilità mafiosa e quali diritti vengono, di conseguenza, riconosciuti o resi esigibili?

Le evidenze raccolte – dalla pluralità delle condizioni familiari e ambientali, alle criticità nei percorsi scolastici, fino ai movimenti osservati nei fattori di rischio e di protezione – restituiscono traiettorie di crescita che non risultano riconducibili a letture univoche. In questo senso, i dati consentono di prendere distanza dalle rappresentazioni stereotipate che, nel discorso pubblico, tendono a descrivere questi bambini come soggetti già compromessi o predestinati.

È a partire da questa complessità che diventa possibile riconoscere il bambino, insieme ai genitori, come soggetto in crescita, situato dentro relazioni e contesti che ne condizionano le possibilità, ma che possono anche aprire a nuove opportunità. Un bambino portatore di bisogni e desideri, al pari di ogni altro, «non conformista e rivoluzionario», capace di interrogare e trasformare le relazioni in cui è inserito (Hoyuelos Planillo, 2014, p. 185).

Guardare l'infanzia e la genitorialità da questa angolazione non significa negare le responsabilità individuali e collettive, ma collocarle entro un sistema di diritti e relazioni capace di interrompere il circolo dello svantaggio sociale, anche quando questo è legato alla prossimità o al coinvolgimento con contesti di criminalità organizzata. In questo senso, la questione che i dati pongono non è solo quale bambino venga riconosciuto, ma quali diritti siano effettivamente resi esigibili nei percorsi di presa in carico. Tra questi, il diritto all'educazione assume una particolare rilevanza. I cambiamenti osservati – pur non consentendo di stabilire nessi causali lineari tra interventi ed esiti – mostrano come i contesti educativi possano rappresentare spazi nei quali si aprono possibilità di crescita. In particolare, i dati relativi al miglioramento del rapporto con la scuola (+0,35) e all'incremento dei fattori di protezione nella dimensione ambiente (+24%) ne evidenziano il ruolo nei percorsi di sviluppo.

È dentro questa tensione tra determinazione e possibilità, che la scuola e l'educazione assumono un ruolo centrale nella promozione della persona umana, contribuendo al contrasto della cultura mafiosa e delle forme di oppressione sociale e culturale (Bufalino, 1997). Presidio di legalità e democrazia, ai servizi educativi 0-6 e alla scuola è affidata la responsabilità di ampliare gli orizzonti attraverso «la ricerca di percorsi che portino alla costruzione di speranza per il futuro» (Edwards et al., 2017, p. 370), aprendo spazi nei quali il bambino, insieme ai suoi genitori, possa fare esperienza di relazioni affidabili, regole condivise e forme di appartenenza altre rispetto ai codici del contesto mafioso.

Conclusioni

Il contributo ha proposto una prima esplorazione delle situazioni familiari accompagnate dal LEPS P.I.P.P.I., nelle quali i servizi hanno rilevato la presenza di vulnerabilità mafiosa. L'analisi dei dati raccolti attraverso RPMonline ha consentito di interrogare l'immagine del bambino e dei genitori che emerge dalle pratiche di presa in carico, rendendo visibili traiettorie biografiche spesso collocate ai margini dello sguardo istituzionale e permettendo di cogliere alcuni elementi dei percorsi di intervento attivati dai servizi.

È a partire da queste evidenze che la complessità delle traiettorie familiari e biografiche dei bambini e dei genitori coinvolti invita a riconoscere bisogni e diritti che, con Loris Malaguzzi, abbiamo scelto di chiamare “speciali”: non altri o diversi rispetto a quelli di tutti i bambini, ma più esposti al rischio di restare invisibili, non ascoltati o non esigibili.

Allo stesso tempo, accanto ai bisogni, emergono risorse, possibilità di cambiamento e domande di accompagnamento che riguardano tanto i bambini quanto i genitori. Le prime evidenze longitudinali, pur parziali, mostrano che queste condizioni non sono date una volta per tutte, ma si modificano nel tempo.

La riduzione dei fattori di rischio, l'incremento dei fattori di protezione e il miglioramento della qualità della relazione suggeriscono che, quando l'intervento riesce a integrare sostegno alla genitorialità, lavoro educativo con i bambini e attivazione delle risorse territoriali, possono aprirsi spazi di trasformazione anche in contesti ad alta complessità. Questa lettura richiede tuttavia ulteriori approfondimenti qualitativi, volti a comprendere più puntualmente come i dispositivi del LEPS P.I.P.P.I. abbiano risposto a tali condizioni e se – e in che misura – sia stato necessario un loro adattamento.

Sul piano pedagogico e operativo, emerge la necessità di sostenere nei servizi una postura professionale capace di tenere insieme protezione e riconoscimento, evitando letture deterministiche o riduzioni moralistiche. In questa prospettiva, parlare di “diritti speciali” significa assumere che alcuni bambini, più esposti di altri, richiedono un'attenzione capace di rendere praticabili i loro diritti. Come ricorda Mantovani, per Malaguzzi nessun bambino ha qualcosa “in meno”, semmai qualcosa “in più” (Mantovani, 1998, p. 7). Speciale è dunque il bisogno di essere visti, ascoltati e riconosciuti non come “figli della mafia” o futuri autori di reato, ma come soggetti capaci di futuro, «capaci di uscire dai predeterminismi e dalle determinazioni» (Hoyuelos Planillo, 2014, p. 68).

In questa prospettiva, riconoscere il bambino nella sua unicità – e il genitore nella possibilità di esercitare, pur entro forti vincoli, la propria responsabilità educativa – significa assumere una postura di cura. Ciò implica il rafforzamento delle alleanze tra i diversi attori coinvolti – servizi sociali, educativi e scolastici, autorità giudiziaria e terzo settore – nella costruzione di interventi capaci di rispondere alla complessità di queste situazioni.

I primi esiti indicano che il LEPS P.I.P.P.I. può rappresentare un contesto in cui queste famiglie possono essere raggiunte e accompagnate. Allo stesso tempo, emerge la necessità di continuare il lavoro in atto di approfondimento della comprensione di tali situazioni, per orientare in modo sempre più appropriato le pratiche di intervento.

Nota bibliografica

- Adamo G. (2019). *Save the mafia children: Liberi di scegliere. Un modello italiano nella lotta contro la criminalità organizzata*. Castelveccchi.
- Agresti A., Finlay B. (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson Education.
- Bufalino G. (1997). Gesualdo Bufalino con Piero Chiambretti. *Panta. Quadrimestrale*, 15, 102–115.
- Calamandrei P. (1950). Discorso al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (Roma, 11 febbraio 1950). *Scuola democratica*, IV (Suppl. n. 2), 1–5.
- Casabona S. (2016). *Pedagogia dell'odio e funzione educativa dei genitori*. Giuffrè.
- Cascini F., Di Bella R. (2017). *Minori e mafie*. In Stati generali della lotta alle mafie. Ministero della Giustizia.
- Corbetta P. (2015). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Vol. 2: Le tecniche quantitative (2ª ed.). Il Mulino.
- Direzione Investigativa Antimafia. (2024). *Relazione del Ministro dell'Interno al Parlamento: Attività svolta e risultati conseguiti dalla Direzione Investigativa Antimafia* (gennaio–giugno / luglio–dicembre 2024). Ministero dell'Interno.
- Ducci E. (1992). *Approdi dell'umano*. Anicia.
- Edwards C. P., Gandini L., Forman G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
- Gruppo CRC. (2020) “Figli di genitori detenuti”. In *11° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 20 novembre 2020, p. 71ss.
- Hoyuelos Planillo A. (2014). Il soggetto bambino: l'etica pedagogica di Loris Malaguzzi. Junior-Spaggiari.
- Iori V., et al. (2012). *Genitori comunque: I padri detenuti e i diritti dei bambini*. FrancoAngeli.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica. (2025). *I servizi educativi per l'infanzia in Italia: Anno educativo 2023/2024. Dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia*.
- Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova University Press.
- Lizzola I. (2014). *L'educazione nell'ombra: Educare e curare nella fragilità*. Carocci.
- Malaguzzi L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 3, 52–61.
- Maltese S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. Pensa MultiMedia.
- Mantovani S. (Ed.) (1998). *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*. Junior.

- MdG - Ministero della Giustizia (2024). *Protocollo d'intesa "Liberi di scegliere"* (26 marzo 2024). Roma: Ministero della Giustizia.
- Melazzini C., Moreno C., Giunta C. (2023). *Insegnare al principe di Danimarca* (Nuova ed. accresciuta). Sellerio.
- Milani (2022a). *Il modello logico e il sistema di supporto di PIPPI, Sezione 02. In Il quaderno di PIPPI: Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione – LEPS prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova University Press.
- Milani (2022b). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Erickson.
- MLPS – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali: l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Promozione della genitorialità positiva, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma.
- Nosari S. (2014). *L'educabilità*. La Scuola.
- Regione Siciliana. (2025). *Legge regionale 5 giugno 2025, n. 24. Interventi di sostegno e protezione sociale in favore di soggetti inseriti in contesti di criminalità affinché siano "liberi di scegliere"*. Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana. <http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g25-26o1/g25-26o1.pdf>
- Rizzo F. (2025). *Il lavoro socioeducativo nei contesti mafiosi: l'intervento con i bambini e le famiglie*. Carocci.
- Rizzo, Milani (2024). Mafia Vulnerability: Caring for Parents to Ensure Children's Rights in Family and Social Contexts Affected by Organized Crime. *QTimes*, 16, 4, 272-84.
- Schermi M. (a cura di). (2010). *Crescere alle mafie: per una decostruzione della pedagogia mafiosa*. FrancoAngeli.
- Sciarrone R. (2019). *Mafie del Nord: strategie criminali e contesti locali*. In *Mafie del Nord. Strategie criminali e contesti locali*. Donzelli, pp. 5-43.
- Senato della Repubblica (2025). *Liberi di scegliere. Misure per la protezione e l'assistenza dei soggetti minorenni e degli adulti di riferimento nei contesti di criminalità organizzata*. Disegno di legge n. 1721, XIX Legislatura.
- Serbati S., Author 2 (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.



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**Lucia Balduzzi**Full Professor, Department of Education 'G.M. Bertin' – University of Bologna, 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 Millegiorni 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 Millegiorni are analysed with particular reference to educational, social and health interventions integration. Drawing on the findings of cross-sectional participatory evaluation of Poli Millegiorni 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 Millegiorni 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 Millegiorni 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, Vandenbroeck, 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)¹, 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 del 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 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 (inclusendo 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 Millegiorni 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 funzionario 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 Reporting², 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 ricorrenza 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, ti 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., Vandenbroeck 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/ (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 (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., Vandenbroeck 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 (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 (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.



FOCUS

**Spazi proibiti come luoghi di possibilità:
una ricerca partecipativa con bambine e bambini nei contesti educativi all'aperto*****Monica Guerra**Full Professor in General Pedagogy, University of Milano-Bicocca, monica.guerra@unimib.it**Letizia Luini**Post-doc researcher in General Pedagogy, University of Milano-Bicocca, letizia.luini@unimib.it**Forbidden spaces as spaces of possibility:
a participatory study with young children in outdoor educational contexts**

Abstract

In educational contexts, outdoor spaces are often designed according to adult criteria that define what is appropriate and safe. From a socio-cultural perspective on affordances, these boundaries can be seen as dynamic margins where possibilities for action emerge through the interplay of material features, rules, and practices. This article presents findings from a participatory photovoice study with 44 children aged 3-6 in two preschools in Milan. Results show how children navigate these margins, distinguishing between permitted and prohibited practices while enacting strategies to reinterpret and negotiate limits. Prohibited experiences and transformative proposals emerge as generative contexts, informing the design of outdoor environments more open to negotiation and responsive to children's agency.

Keywords

Affordances, children's agency, forbidden spaces, negotiation, adult's role

Nei contesti educativi, gli spazi all'aperto sono spesso progettati secondo criteri adulti che definiscono ciò che è appropriato e sicuro. In una prospettiva socio-culturale delle affordances, questi confini possono essere letti come margini dinamici entro cui le possibilità d'azione emergono dall'intreccio tra caratteristiche materiali, regole e pratiche. L'articolo presenta i risultati di una ricerca partecipativa con 44 bambine e bambini di 3-6 anni in due scuole dell'infanzia di Milano, realizzata con photovoice. I risultati mostrano come i bambini attraversino questi margini, distinguendo tra pratiche consentite e vietate e attivando strategie per reinterpretare e negoziare i limiti. Esperienze proibite e proposte trasformative emergono come contesti generativi, orientando la progettazione di ambienti outdoor più aperti e sensibili all'agency infantile.

Parole chiave

Affordances, agency infantile, spazi proibiti, negoziazione, ruolo dell'adulto

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che i paragrafi Introduzione, 2 e 3 sono da attribuire a Monica Guerra, i paragrafi 4 e 5 a Letizia Luini

1. Introduzione

Nei contesti all'aperto la progettazione degli spazi è spesso guidata da criteri adulti, che definiscono ciò che è ritenuto appropriato e sicuro per bambine e bambini. Questa configurazione sollecita una riflessione critica sulla dimensione relazionale degli spazi educativi, in particolare rispetto al ruolo di educatori e insegnanti che stabiliscono i confini del consentito. Nonostante la rilevanza del tema, la letteratura si è concentrata prevalentemente sulle caratteristiche fisiche degli ambienti outdoor, lasciando un gap di ricerca su come i bambini vivano e risignifichino attivamente i vincoli relazionali e normativi posti dagli adulti. Il presente contributo intende colmare tale lacuna, presentando i risultati di una ricerca finalizzata a esplorare come bambine e bambini tra i 3 e i 6 anni percepiscono, abitano e talvolta sovvertono i limiti imposti dagli adulti negli spazi all'aperto.

In questo quadro, la teoria delle affordances (Gibson, 1979) offre una prospettiva significativa per comprendere la relazione tra bambini e contesti: il concetto rimanda alle possibilità d'azione che emergono nell'interazione tra soggetto e ambiente, in relazione alle caratteristiche del contesto, alle capacità e all'intenzionalità di chi lo abita. Ne consegue che soggetti diversi possano cogliere possibilità differenti nello stesso ambiente (Guerra, 2022).

Numerosi studi mostrano come le caratteristiche degli ambienti all'aperto incidano sulla varietà delle affordances disponibili (Kernan, 2010; Zamani, Moore, 2013; Muela et al., 2019): contesti complessi ed eterogenei favoriscono una maggiore diversificazione del gioco (Fjørtoft, 2001) ed esperienze più flessibili e autodirette (Fiskum, Jacobsen, 2013). Tuttavia, queste ricerche tendono a focalizzarsi sulla dimensione fisica, trascurando fattori sociali e culturali (Kytä, 2002; 2004; Waters, 2017): la sola presenza di uno spazio all'aperto non garantisce esperienze significative, poiché sono le culture educative a determinare o meno delle opportunità (Merewether, 2015). In particolare, regole e pratiche di supervisione possono ampliare o restringere il campo delle affordances accessibili (Moore et al., 2022; Morgenthaler et al., 2023). In questa prospettiva, il contesto si delinea come un sistema dinamico in cui non solo le dimensioni materiali ma anche quelle culturali si intrecciano, determinando le possibilità di esplorazione autonoma dei bambini (Guerra, Luini, 2024). Le affordances possono così essere intese come possibilità continuamente negoziate nelle relazioni con le figure adulte (Waters, 2017), rendendo cruciale il ruolo di educatrici ed educatori nel favorire o limitare le possibilità d'azione nei contesti all'aperto.

2. Il ruolo delle figure adulte

Le figure adulte che accompagnano le esperienze all'aperto svolgono dunque un ruolo decisivo nella configurazione e nell'attualizzazione delle affordances (Guerra, 2022). Gli spazi outdoor risultano infatti spesso regolati da logiche adulte che privilegiano sicurezza e controllo a scapito di variabilità, indeterminazione e autonomia (Muela et al., 2019; Aminpour et al., 2020; Hammersten, 2021). Ne consegue che l'attualizzazione delle affordances dipende in larga misura dalle mediazioni adulte (Burke et al., 2024), più o meno ricettive rispetto alle opportunità rilevanti per i bambini, incidendo sulle possibilità d'azione e sull'espressione di agency (Guerra, Luini, 2024).

Kangas et al. (2014) mostrano, per esempio, come l'adulto possa configurarsi come co-partecipante nei processi di apprendimento all'aperto, incoraggiando bambini e bambine a risolvere problemi, prendere decisioni e interpretare il contesto, attraverso forme di *dialogic scaffolding*. In modo analogo, ricerche sulle *Forest schools* evidenziano come ciò avvenga quando gli insegnanti rispettano le scelte autodirette e accolgono anche le esplorazioni più ardite (Brymer et al., 2018).

Una recente review (Smedsrud et al., 2023) mostra inoltre che, quando l'adulto adotta una postura di facilitazione sensibile piuttosto che di direzione costante, si aprono spazi di espressione più ampi. Ciò accade quando educatrici ed educatori predispongono condizioni leggere per il gioco – come la sola scelta del luogo – lasciando margini di iniziativa e osservando senza intervenire direttamente. Emerge così l'importanza di dosare vicinanza e fiducia, preservando una quota di rischio e imprevedibilità.

Gurholt e Sanderud (2016) evidenziano tuttavia una tensione: nonostante il gioco libero all'aperto sia riconosciuto come fondamentale, esso si svolge entro condizioni predisposte dagli adulti, che definiscono non solo tempi e spazi, ma anche condotte accettabili. Anche quando è consentito l'accesso all'esterno, le

possibilità di sperimentazione restano vincolate da dettami culturali e organizzativi che selezionano alcune affordances, rendendone invisibili altre (Kernan, 2010; Kytä, 2004; Aminpour et al., 2020). Quando le figure adulte riconoscono la significatività anche delle opportunità non immediatamente considerate, assumendo l'inatteso come componente dell'esperienza infantile, emerge il potenziale del fuori nell'offrire maggiori margini di iniziativa rispetto ai contesti indoor più istituzionalizzati. Il fuori, soprattutto quando non completamente saturato dal controllo adulto, rende così accessibili esperienze più ambigue e rischiose, altamente generative (Sandseter, 2009).

È proprio in queste situazioni, spesso prossime al limite del consentito, che l'agency infantile – intesa come la capacità di negoziare e trasformare il proprio rapporto con il contesto in relazione agli altri e alle regole (Guerra, Luini, 2024) – può manifestarsi.

2.1 Quali possibilità di abitare spazi proibiti?

In questo solco, la possibilità di abitare spazi marginali o proibiti dagli adulti assume particolare rilevanza: le restrizioni imposte dagli adulti – sotto forma di regole, divieti o limitazioni d'accesso – contribuiscono infatti a definire le condizioni che rendono possibile, o meno, l'azione infantile.

Alcuni studi evidenziano come i bambini sin dalla prima infanzia siano consapevoli di tali vincoli e della ridotta possibilità di incidere sulle decisioni che riguardano i propri spazi di vita (Burke et al., 2024). La letteratura fa riferimento ad aree fisicamente interdette o a usi dello spazio definiti dagli adulti come non appropriati, non sicuri o non desiderabili. La proibizione prende così forma attraverso regolazioni, supervisioni e modalità organizzative che limitano l'accesso a certe esperienze, spesso considerate particolarmente intriganti dai più piccoli. Gli spazi sottratti allo sguardo diretto dell'adulto o meno rigidamente codificati acquistano allora un valore peculiare, diventando luoghi in cui i bambini possono sperimentare margini più ampi di autonomia, controllo e invenzione (Hammersten, 2021).

Questo emerge nelle ricerche che esplorano il punto di vista dei bambini, mostrando come attribuiscono valore a esperienze che negoziano e talvolta trasgrediscono i confini definiti dalle figure adulte. I bambini, per esempio, sembrano preferire ambienti meno strutturati, in cui sia possibile correre rischi (Dankiw et al., 2023), mettere alla prova le proprie abilità motorie attraverso esperienze sfidanti (Muela et al., 2019) e sperimentare forme di gioco autodiretto (Zamani, 2017). Particolarmente rilevante è l'interesse espresso per spazi marginali, nascosti o poco controllati – i cosiddetti *unedited places*, cioè luoghi non rigidamente progettati né sorvegliati dagli adulti, ma aperti all'interpretazione e al gioco autodiretto – che offrono possibilità di azione più libere (Aminpour et al., 2020; Muela et al., 2019; Hammersten, 2021). Anche spazi *in-between* (Karampini, 2026) o *out-of-bounds*, come nicchie e angoli appartati, consentono di agire con maggiore libertà, lontano dalla costante supervisione adulta. In questa direzione, Aminpour et al., (2020) evidenziano come tali contesti favoriscano l'iniziativa autonoma, mentre Karampini (2026) collega questa preferenza a un maggiore senso di autorialità nelle traiettorie del gioco.

Tali ambienti si configurano così come spazi di sperimentazione e negoziazione, in cui i bambini possono regolare le proprie azioni, mentre ambienti più strutturati e progettati secondo logiche adulte vengono percepiti come limitanti e poco stimolanti. Abitare questi luoghi consente ai bambini di sperimentare modalità alternative per aggirare i limiti imposti dagli adulti e, al contempo, di produrre usi inediti dello spazio, rivendicando la propria presenza. In tali contesti, il rischio (Sandseter, 2010) e la trasgressione assumono un valore significativo, configurandosi come pratiche attraverso cui esplorare ed eccedere tali confini, sviluppando competenze situate di regolazione e relazione.

Pertanto, esplorare l'uso degli spazi all'aperto da parte di bambine e bambini – indagando ciò che percepiscono come legittimo o proibito e a quali condizioni – consente di rendere visibili i presupposti che regolano l'esperienza infantile e di riconoscere come, anche in contesti normati, essi ricerchino attivamente spazi di azione per esercitare scelte autodeterminate. In questa prospettiva, diventa rilevante interrogarsi su come gli spazi definiti o percepiti come “proibiti”, quando considerati dal loro punto di vista, possano configurarsi come contesti generativi di possibilità.

3. Metodologia e contesto della ricerca

Alla luce di queste premesse è stata condotta una ricerca partecipativa-trasformativa (Mortari, Ghirotto, 2019) della durata di sei mesi (dicembre 2022-maggio 2023), coinvolgendo 44 bambini di due sezioni di due scuole dell'infanzia del Comune di Milano, previo consenso informato delle famiglie e assenso dei bambini.

La selezione delle due realtà, situate in contesto urbano, si è basata sul criterio di includere tipologie differenti di spazi esterni frequentati quotidianamente dai bambini: un giardino e un cortile scolastico. Tale scelta muove dalla consapevolezza che qualsiasi ambiente all'aperto possa offrire interessanti opportunità esplorative (Guerra, 2020). Sul piano strutturale, il cortile presenta una pavimentazione prevalentemente cementata con una ridotta striscia di terreno e arbusti spontanei; il giardino, più esteso, ospita invece sia strutture sia materiali non strutturati, oltre ad alberi e aree di vegetazione incolte.

Dal punto di vista metodologico, è stato adottato il photovoice (Wang, Burris, 1997), che consente di esplorare le prospettive dei bambini valorizzando forme espressive non esclusivamente verbali (Luini, 2025). Dopo una fase di familiarizzazione con macchine fotografiche digitali compatte, i partecipanti sono stati invitati a documentare fotograficamente le possibilità di azione percepite negli spazi outdoor. In particolare, è stato chiesto loro di fotografare: un gioco che piace fare all'aperto; un gioco che non piace fare all'aperto; un gioco vietato dagli adulti che vorrebbero comunque fare; tutti i giochi che si possono fare all'esterno, immaginandone anche di nuovi. Le proposte di scatto si sono svolte in piccoli gruppi, affinché ciascun bambino disponesse di una macchina fotografica e potesse lavorare in autonomia con tempi distesi. Successivamente, ogni bambino ha selezionato le immagini ritenute più significative nel corso di un'intervista individuale con le ricercatrici. Le fotografie scelte sono state quindi stampate e utilizzate come mediatori visivi per sostenere discussioni in piccolo gruppo, condotte congiuntamente da ricercatrici ed educatrici attraverso domande aperte volte ad approfondire significati e bisogni espressi dai bambini. I materiali prodotti sono stati infine accompagnati da brevi didascalie, dettate dai bambini agli adulti, e raggruppati in nuclei tematici restituiti alla comunità attraverso mostre fotografiche allestite in spazi pubblici della città. L'intero processo è stato realizzato in stretta collaborazione tra ricercatrici ed educatrici, coinvolte sia nella progettazione sia nella conduzione delle proposte, compatibilmente con l'organizzazione della giornata educativa.

Il dataset, costituito da fotografie, conversazioni, didascalie e discussioni di gruppo, di cui si riportano alcuni stralci in forma anonima, è stato analizzato mediante analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2022). A seguito di una fase di familiarizzazione iterativa con l'intero corpus data, in prima istanza sono state analizzate le discussioni di gruppo, considerate il nucleo più denso, in quanto esito delle riflessioni dei bambini costruite attraverso le fasi precedenti del percorso. Da questa fase sono stati generati i primi codici, intesi come unità di significato ricorrenti; successivamente, tali codici sono stati integrati attraverso la codifica delle trascrizioni delle conversazioni e delle didascalie, con un processo di confronto costante e di riduzione delle ridondanze concettuali. In una terza fase, le immagini sono state analizzate come materiale complementare, utilizzato per arricchire le unità di significato emergenti dai dati verbali, rendendo visibili dimensioni altrimenti implicite dell'esperienza ludica. Infine, i codici sono stati progressivamente aggregati in nuclei tematici attraverso un processo ricorsivo di revisione e confronto tra ricercatrici, fino alla definizione finale dei temi.

4. Alcuni risultati

L'analisi dei dati ha permesso di mettere in luce il modo in cui bambine e bambini percepiscono e si rapportano ai limiti imposti dalle educatrici nei contesti all'aperto dei loro servizi. In particolare, i risultati evidenziano come alcune affordances, pur essendo esplicitamente vietate o scoraggiate, vengano comunque attualizzate in forma clandestina, configurando lo spazio del "proibito" come terreno significativo di esperienza. Al tempo stesso, tali pratiche si accompagnano a processi di riflessione e negoziazione, attraverso cui i bambini immaginano e avanzano proposte trasformatrici per rinegoziare limitazioni percepite. I nuclei di seguito presentati offrono dunque uno sguardo sulle modalità con cui le affordances degli spazi all'aperto vengono interpretate, negoziate e rielaborate dai bambini e dalle bambine.

4.1 *Abitare il proibito*

In linea con quanto evidenziato dalla letteratura (Aminpour et al., 2020), i bambini mostrano una tendenza a testare i confini della regolazione adulta, appropriandosi di elementi del contesto per usi non previsti.

Tra le esperienze descritte dai bambini, l'arrampicamento emerge come un'affordance altamente attrattiva ma frequentemente limitata dagli adulti per ragioni di sicurezza. Elementi come altalene o ringhiere, preposti ad altre funzioni, vengono reinterpretati in modo divergente rispetto all'uso previsto, in un tentativo di mediazione tra desideri personali e aspettative implicite adulte. Questa dinamica emerge in una conversazione con i bambini:

AN4: Non si sale sulla ringhiera
Ri: Non ci si può arrampicare sulla ringhiera?
UD3: AN4 lo fa sempre
EO3: Anche io lo faccio
HI3: E anche RA5.

Dal dialogo si evince come il divieto sia riconosciuto ma al tempo stesso aggirato, evidenziando un processo di negoziazione dei limiti attraverso cui i bambini adattano le norme ai propri desideri. Coerentemente con la letteratura sopra richiamata, i bambini tendono infatti a testare i confini della regolazione adulta, ad esempio arrampicandosi su strutture non destinate a tale uso o accedendo a spazi vietati (Morgenthaler et al., 2023). Tali pratiche possono essere lette come modalità di negoziazione delle regole, attraverso cui i bambini intensificano l'esperienza ludica in contesti regolati dagli adulti.

L'agire "di nascosto" non è tuttavia indice di inconsapevolezza, ma espressione di un desiderio di iniziativa personale, che implica una lettura del contesto, la gestione del rischio e la valutazione delle conseguenze:

NN5: Mi piacerebbe fare le acrobazie sull'altalena
Ri: E quelle si possono fare lì?
NN5: Allora, alcune volte io le faccio ma le maestre non vogliono. Faccio quelle un po' più sicure. Perché alcune sono un po' più pericolose.

Le conversazioni mostrano inoltre come i bambini siano pienamente consapevoli delle motivazioni sottese ai divieti:

AR5: Magari perché puoi scivolare [...] e cadere di faccia.
MI5: Perché si può spaccare.

Tale consapevolezza non conduce all'inibizione dell'azione, ma a una sua rielaborazione situata, in linea con la letteratura che interpreta la trasgressione come forma di negoziazione dei confini normativi e modalità di intensificazione dell'esperienza ludica (Aminpour et al., 2020).

Le esperienze proibite risultano così particolarmente attraenti, proprio perché sottratte al controllo adulto e meno rigidamente codificate, quindi più aperte a interpretazioni plurali e al rischio (Sandseter, 2009). In questo senso, il "proibito" diventa occasione di espressione di agency: i bambini reinterpretano lo spazio, ampliano le possibilità d'azione e producono significati alternativi rispetto alle intenzioni adulte. Ne emerge un processo che rende visibile la tensione tra iniziativa infantile e regolazione adulta (Gurholt & Sanderud, 2016), sollecitando una riflessione sui margini decisionali riconosciuti ai più piccoli nei contesti all'aperto.

4.2 *Risignificare il proibito come spazio di possibilità*

Accanto alle pratiche di trasgressione, l'analisi evidenzia come i bambini non si limitino ad aggirare i vincoli imposti, ma siano anche in grado di negoziarli, elaborando proposte trasformative volte a rendere

legittime le esperienze desiderate: si osserva così un passaggio dall'elusione della norma alla sua negoziazione, fino alla co-costruzione di alternative possibili.

Nelle conversazioni i bambini articolano bisogni e immaginano soluzioni concrete, delineando alcune tipologie di proposte trasformative: gli interventi materiali, le richieste di autorizzazione, la ridefinizione delle regole e le pratiche di co-progettazione con l'adulto. Tali proposte, che evidenziano spiccate competenze riflessive e progettuali, possono essere lette come tentativi di rendere compatibili desideri ludici e condizioni di sicurezza.

Per quel che riguarda gli interventi di natura materiale, i bambini dimostrano di considerare i limiti strutturali del contesto per ripensare lo spazio, proponendo soluzioni per superare la fragilità dei materiali. Ad esempio, in merito al desiderio di arrampicarsi sul tetto di una casetta in legno, un bambino afferma:

Sì, si rinforzano con le assi di legno che già ci sono con altri pezzi di legno e forse così ci si può arrampicare (AR5).

In questo caso, il tetto – inizialmente percepito come spazio proibito poiché insicuro – viene reinterpretato come elemento trasformabile, capace di sostenere nuove affordances a condizione di una modifica strutturale che tiene insieme desiderio d'azione e consapevolezza del rischio.

A questa prima forma di azione sul setting fisico si affiancano, strettamente interconnesse, le dinamiche legate alle richieste di autorizzazione e alla ridefinizione delle regole esistenti. I bambini riconoscono che la trasformazione non dipende solo dalle caratteristiche dell'oggetto, ma anche dalla disponibilità dell'adulto a legittimare nuove possibilità d'azione. Questa dimensione emerge dalle parole di IT5:

Eh sì, sì, allora questa capanna mi piace, l'hanno fatta AR4 e UV5. Vorrei pitturarla di colori diversi. E poi mettiamo le ruote finte e facciamo finta anche che sia una macchina. Ma non so se le maestre vogliono, ma ci proviamo.

Il passaggio segnala il desiderio di abitare una capanna in cui nascondersi, evidenziando una tensione trasformativa in cui ciò che è regolamentato o potenzialmente proibito dalle norme viene riconfigurato come possibile. I bambini interpellano la postura dell'adulto, sfidando il confine tra ciò che è autorizzato e ciò che può diventarlo attraverso una contrattazione.

In questa prospettiva, le singole istanze infantili evolvono verso una vera e propria co-progettazione con l'adulto. Come suggeriscono anche Tang e Woolley (2023), le possibilità ludiche emergono dall'intreccio tra dimensione materiale e relazionale. Le trasformazioni immaginate dai bambini non escludono l'adulto, ma anzi, ne sollecitano una ridefinizione del ruolo: le figure educative non sono più intese come meri supervisori, ma vengono chiamate in causa come interlocutori attivi e partner progettuali (Clark & Moss, 2011), entro un processo in cui la ri-modulazione dei contesti (Kytä, 2004; Waters, 2017) diventa così una pratica partecipata, capace di ridisegnare l'ambiente a partire da un patto relazionale tra adulti e bambini.

Questo tema mette in luce come i più piccoli, se posti in condizioni adeguate – che si concretizzano nella messa a disposizione di metodologie come il photovoice e nella disponibilità adulta a sospendere posture direttive –, possano configurarsi come interlocutori competenti. Come mostrato dalle proposte di cambiamento strutturale o di risignificazione simbolica dei materiali emerse nei dialoghi, i bambini si dimostrano capaci di reinterpretare le norme, immaginando e co-costruendo trasformazioni significative.

Le loro voci restituiscono dunque un'immagine di ambiente educativo come contesto dinamico, negoziato e aperto all'interpretabilità. In questa prospettiva, le affordances si ampliano non solo attraverso modifiche materiali, ma anche tramite processi partecipativi che riconoscono il contributo attivo dei bambini nella progettazione quotidiana degli ambienti.

5. Riflessioni conclusive

La presente ricerca non è esente da alcune limitazioni. In primo luogo, l'esiguità numerica del campione e la specifica localizzazione geografica dei contesti d'indagine precludono una possibile generalizzabilità

dei risultati a popolazioni più ampie. In secondo luogo, occorre considerare l'asimmetria relazionale legata all'influenza degli adulti nei contesti osservati, dinamica che potrebbe aver orientato, seppur implicitamente, le risposte dei bambini.

Ciononostante, tali vincoli aprono la strada a futuri filoni di ricerca: sarebbe infatti auspicabile estendere l'indagine a contesti più eterogenei nonché a pubblici più ampi.

I risultati della ricerca mostrano dunque come le affordances emergano dall'intreccio tra dimensione materiale e relazionale, configurandosi come possibilità situate e negoziate (Kytta, 2004; Waters, 2017). In questo quadro, la postura adulta svolge un ruolo decisivo nel selezionare e legittimare le esperienze possibili, contribuendo a definire ciò che è considerato appropriato, sicuro e desiderabile. I dati evidenziano tuttavia come i bambini non aderiscano passivamente a tale configurazione, ma attivino forme di negoziazione dei confini normativi imposti: esperienze agite lontano dalla supervisione diretta rendono visibili forme di agency attraverso cui i bambini esplorano e ridefiniscono i limiti, trovando margini di autodefinizione entro contesti regolati (Aminpour et al., 2020). In linea con la letteratura, gli spazi marginali o non rigidamente progettati si configurano come contesti particolarmente generativi, poiché permettono di cogliere e reinterpretare affordances ritenute intriganti, spesso intensificate proprio dal fatto di essere sottratte al controllo adulto (Sandseter, 2009). In questi contesti, il rischio emerge così come una dimensione ricercata, riconosciuta e regolata attivamente dai bambini.

La qualità della mediazione adulta emerge in tal modo come una variabile cruciale: i dati suggeriscono che posture maggiormente prescrittive possano essere associate all'emergere di strategie volte ad aggirare le regole, mentre forme di accompagnamento più aperte al dialogo e alla negoziazione (Kangas et al., 2014; Smedsrud et al., 2023), mediate da linguaggi e da processi partecipati come il photovoice, sembrano favorire la proposta di usi alternativi degli spazi e la partecipazione a processi di co-progettazione degli spazi outdoor.

L'allontanamento dallo sguardo diretto dell'adulto non appare allora come semplice trasgressione, ma come espressione di un bisogno di autorialità sulla propria esperienza. Ciò comporta una riconsiderazione del ruolo dell'adulto, chiamato a sostenere – piuttosto che anticipare – l'iniziativa infantile, riconoscendo anche negli spazi marginali degli osservatori privilegiati dei processi attraverso cui i bambini agiscono, interpretano e trasformano il loro mondo. Ciò si traduce nella necessità di transitare da una funzione di controllo e strutturazione delle attività all'aperto a una postura di co-ricerca, che richiede di considerare l'uso degli spazi ai margini, dilatare i tempi dell'esplorazione autonoma e integrare metodologie per documentare e ri-negoziare le regole all'aperto insieme ai bambini.

In conclusione, lo studio sollecita future linee di ricerca sul coinvolgimento continuativo e non episodico dei bambini e delle bambine nella co-progettazione degli spazi outdoor, quale via privilegiata per promuovere e garantire un autentico diritto alla partecipazione.

Nota bibliografica

- Aminpour F., Bishop K., Corkery L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and urban planning*, 194, 103-683.
- Braun V., Clarke V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3.
- Brymer V.S., Brymer E., Gray T., Davids, K. (2018). Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 103-115.
- Burke L., Jindal-Snape D., Lindsay A., Whyte S., Wallace M., Mercieca D., Keatch B. (2024). Spaces for play: listening to children's voices. *Education*, 3(13), 1-24.
- Clark A., & Moss P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Dankiw K.A., Kumar S., Baldock K.L., Tsiros M.D. (2023). Do children play differently in nature play compared to manufactured play spaces? A quantitative descriptive study. *International Journal of Early Childhood*, 1-20.
- Fiskum T.A., Jacobsen K. (2013). Outdoor regulation gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 76-99.
- Fjørtoft I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early education Journal*, 29(2), 111-117.
- Gibson J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum.

- Guerra M. (2022). Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In M. Antonietti et al. (eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 18-30). FrancoAngeli.
- Guerra M., Luini L. (2024). Affordances theory and children's agency in outdoor contexts: a review of the literature. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 113-125.
- Gurholt K., Sanderud J. (2016). Curious play: Children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 1-12.
- Hammersten M. (2021). What are schoolchildren doing out there? Children's perspectives on affordances in unedited places. *Built Environment*, 47(2), 186-205.
- Kangas M., Vesterinen O., Lipponen L., Kopisto K., Salo L., Krokfors L. (2014). Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 34-42.
- Karampini Z. (2026). Children's claim on spatial justice. Play practices in urban space. *Human Geography*, 19(1), 33-50.
- Kernan M. (2010). Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: Adults' and Children's Perspectives. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 152-177.
- Kyttä M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109-123.
- Kyttä M. (2004) The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198.
- Luini L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini. Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. FrancoAngeli.
- Merewether J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108.
- Moore A., Lynch H., Boyle B. (2022). Can universal design support outdoor play, social participation, and inclusion in public playgrounds? A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 44(13), 3304-3325.
- Morgenthaler T., Schulze C., Pentland D., Lynch H. (2023). Environmental qualities that enhance outdoor play in community playgrounds from the perspective of children with and without disabilities: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1-30.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Muela A., Larrea I., Miranda N., Barandiaran A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396.
- Sandseter E.B.H. (2009). Affordances for risky play in preschool - the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Smedsrud T.M., Kleppe R., Lenes R., Moser T. (2023). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces-A systematic review. *Education Sciences*, 14(1), 13.
- Tang P., Woolley, H. (2023). Optimizing Urban Children's Outdoor Play Spaces: Affordances, Supervision, and Design Dynamics. *Sustainability*, 15(20), 1-22.
- Zamani Z., Moore R. (2013). The cognitive play behavior affordances of natural and manufactured elements within outdoor preschool settings. *Landscape research*, 1, 268-278.
- Wang C.C., Burris M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Waters J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller et al. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-45). Sage.



FOCUS

Infanzie ai margini e università come spazio di frontiera: un'esperienza partecipativa di ricerca-formazione con bambini, famiglie, operatori e studenti

Marco Ius

Associate professor of Education, Department of Humanities – DISU, University of Trieste (Italy), marco.ius@units.it

Childhoods on the margins and the university as a borderland space: a participatory research-training experience with children, families, practitioners, and students

Abstract

The article presents a participatory research-training experience carried out within the Intercultural Pedagogy course of the degree programme in Educational Sciences. The project involved university students, children, families, and practitioners from the “E. Balducci” Centre, taking the margin as a pedagogical, methodological, and experiential category. Through three steps (a visit to the Centre, a sociodramatic workshop in the classroom, and a university-based encounter with children and adults from the Centre) the experience explored the metaphors of margin, threshold, walls, doors, and keys. The data, consisting of transcripts, graphic productions, and students' written reflections, highlight a decentring of the formative gaze: participants recognise children, families, and practitioners as experts by experience in relation to welcoming the “childhoods on the margins”, living together, and feeling at home. The article shows how the university classroom can become a borderland space for encounter and mutual learning.

Keywords

Childhood, margin, borderland, participation, methods

Il contributo presenta un'esperienza partecipativa di ricerca-formazione realizzata nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia interculturale del corso di laurea in Scienze dell'educazione. Il percorso ha coinvolto studenti universitari, bambini, famiglie e operatori del Centro “E. Balducci”, assumendo il margine come categoria pedagogica, metodologica ed esperienziale. Attraverso tre momenti (visita al Centro, laboratorio sociodrammatico in aula e incontro universitario con bambini e adulti del Centro) l'esperienza ha esplorato le metafore di margine, soglia, muri, porte e chiavi. I dati, costituiti da trascrizioni, produzioni grafiche e riflessioni scritte degli studenti, evidenziano un decentramento dello sguardo formativo: i partecipanti riconoscono bambini, famiglie e operatori come esperti per esperienza dell'accoglienza delle “infanzie ai margini”, della convivenza e del sentirsi a casa. Il contributo mostra come l'aula universitaria possa diventare spazio di frontiera, incontro e apprendimento reciproco.

Parole chiave

Infanzia, margine, frontiera, partecipazione, metodi

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Centro “E. Balducci” per aver accolto e reso possibile questo percorso di incontro, ascolto e ricerca-formazione nell'ambito della Convenzione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli studi di Trieste. Un ringraziamento particolare va alle bambine, ai bambini, ai genitori e agli operatori che hanno partecipato alle attività, condividendo con generosità la loro presenza, i loro sguardi, i loro gesti e le loro parole. Si ringraziano inoltre le studentesse e gli studenti dell'insegnamento di Pedagogia interculturale del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste, che hanno preso parte agli incontri mettendosi in gioco con disponibilità e sensibilità. Le loro riflessioni, insieme alle esperienze condivise con le persone del Centro, hanno contribuito in modo significativo alla costruzione del presente lavoro.

1. Una cornice per approcciarsi al margine

Pensare l'infanzia come e in riferimento al margine significa interrogare criticamente i contesti e i dispositivi educativi e formativi che, spesso in modo implicito, riproducono logiche adultocentriche e gerarchie di sapere. Significa chiedersi non solo dove l'infanzia venga collocata nei discorsi e nelle pratiche educative, ma anche da chi, attraverso quali modi, categorie e criteri venga definita e approcciata e con quali relativi effetti in termini di visibilità, ascolto, comprensione, accoglienza, inclusione o esclusione, possibilità di accompagnamento.

Quello del margine è un *topos* intriso di profondi significati che rinvia al limite, al confine, a ciò che separa la periferia dal centro e, dunque, alla soglia, alla porta, al varco e alle possibili frontiere che consentono l'attraversamento. Va ricordato, inoltre, che il margine è sempre posto all'interno di un territorio, di un contesto, di un sistema di relazioni e di significati. Comprendere il margine richiede, pertanto, di sapere guardare il territorio, di conoscere il *centro* che lo crea e lo definisce, di indagare le condizioni che lo rendono visibile e le dinamiche relazionali che stabiliscono chi resta "di qua" e chi viene collocato "di là" (Aime, Papotti, 2023).

Il margine, in questo senso, non è mai una posizione neutra o naturale, ma l'esito di condizioni sociali, economiche e relazionali che producono esclusione e diseguale accesso alle opportunità. Esso può essere letto come prodotto di processi che relegano alcune vite a condizione di scarto (Bauman, 2005), come privazione di *capabilities* e di possibilità reali di scelta e partecipazione (Sen, 1999), e come spazio attraversato da rapporti di potere e oppressione, ma anche potenzialmente generativo di coscientizzazione liberazione (Freire, 1968).

Il termine *margine* deriva dal latino *margo, marginis*, con il significato di orlo, bordo, limite, confine, ma anche riva o sponda. Si comprende come già nella sua matrice latina il termine non segnali una posizione periferica o residuale, ma contraddistingua una linea di contatto, di contenimento e di passaggio: ciò che delimita uno spazio e, al tempo stesso, lo espone all'altro da sé.

Si tratta di un'ambivalenza etimologica che, nel tenere insieme separazione e legame, chiusura e attraversamento, contenimento e flusso, fa da specchio alla postura pedagogica che considera e abita il margine non solo come luogo di esclusione, ma anche come soglia (Bartolini, Madriz, 2025) o come frontiera da presidiare (Agostinetto, 2022) con quell'intenzionalità pedagogica che guarda le polarità della relazione educativa come fonti di risorse.

Seguendo queste riflessioni, la pedagogia considerata, dal suo etimo, come scienza del movimento, dell'accompagnamento alla crescita e al divenire (Ius, 2020a), si fa anche "scienza dell'attraversamento". Essa chiama non solo alla responsabilità di accompagnare ma, nel suo configurarsi come "liminale" (Musaio, 2025), anche a quella di *sostare, attraversare e abitare* i margini e le soglie. In questa prospettiva, la pedagogia assume il compito di riconoscere l'alterità e le differenze come risorsa lungo tutto il ciclo della vita, di abbattere muri e contrastare le forme che producono svantaggio, e di promuovere forme di convivenza più rispettose, inclusive e umanamente ricche (Milan, 2020).

Le pratiche educative di chi opera in contesti di marginalità possono essere sollecitate da molti interrogativi: quale soglia si apre nel margine? Quando il confine diventa frontiera, spazio di passaggio e di incontro? Quali possibilità di attraversamento vengono rese disponibili e per chi? I passaggi sono unidirezionali, pensati come movimento di chi sta ai margini verso il centro, oppure bidirezionali, capaci di trasformare anche il centro stesso? E ancora: il compito educativo consiste nel "portare al centro" chi è ai margini, nel far conoscere a chi è al centro coloro che sono ai margini o nell'interrogare criticamente le condizioni che producono marginalità, disuguaglianza e gerarchie di accesso alle risorse materiali, simboliche e relazionali?

Quando il margine incontra l'infanzia, tali interrogativi sembrano acquisire ancora più forza per la responsabilità richiesta nell'accompagnare i bambini¹ nel loro percorso di crescita. Notiamo, innanzitutto, che se da un lato la riflessione pedagogica e le pratiche educative hanno progressivamente messo sempre

1 Per ragioni di brevità e leggibilità del testo, nel presente contributo si utilizza talvolta il maschile sovraesteso. Tale scelta ha esclusivamente funzione redazionale e va intesa come comprensiva di tutte le soggettività coinvolte, includendo sempre bambini e bambine, studenti e studentesse, genitori, operatori e operatrici.

più il “bambino al centro” ed evidenziato l’impegno a dare risposta ai suoi bisogni di crescita e garantire i suoi diritti (ONU, 1989), dall’altra sono ancora presenti, in molteplici contesti sociali, modalità di guardare all’infanzia come “non ancora” adulta, competente, pienamente capace di parola pubblica ecc. Oppure, le infanzie e il “diventare grandi” vengono guardate in modo diverso in base ai contesti, non in linea con la Convenzione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza.

Le infanzie ai margini – migranti, vulnerabili, invisibilizzate, collocate ai bordi della cittadinanza e dei diritti – interrogano così i margini dell’infanzia dal punto di vista sociale e relazionale e da quello epistemologico. In questo modo mettono in crisi il centro che intende categorizzarle e organizzarle con puntuali esperienze, e richiamano alla responsabilità di includere chi è stato escluso e di trasformare le condizioni che rendono alcuni soggetti sistematicamente meno ascoltati, riconosciuti e autorizzati a prendere parola.

A partire da queste riflessioni, il presente contributo che assume il margine come categoria pedagogica, metodologica ed esperienziale, si prefigge di presentare ed esaminare un percorso partecipativo, realizzato nella primavera del 2026 nell’ambito dell’insegnamento di Pedagogia interculturale del corso di laurea triennale in Scienze dell’educazione. Studenti universitari hanno incontrato bambini, genitori e operatori, che vivono presso il Centro di accoglienza “E. Balducci” di Zugliano (UD). Si tratta di una realtà del terzo settore volta all’ospitalità di persone migranti e richiedenti asilo e caratterizzata da una forte eterogeneità di provenienze geografiche e background migratori.

L’obiettivo del percorso è stato quello di esplorare la *topologia* del margine con tre movimenti: visitare il Centro², soffermarsi a riflettere sul *margine* dentro alla didattica universitaria e invitare e accogliere “infanzie ai margini” all’interno della stessa. I bambini, con i genitori e gli operatori del Centro, sono stati pertanto riconosciuti come portatori di saperi e di esperienze, e gli studenti hanno assunto una posizione intenzionale di apprendimento grazie all’ascolto, al fare insieme e alla “disponibilità a farsi alterare dall’estraneità” che “permette di conoscere ma anche di conoscersi” (Santerini, 2017, p. 7).

In linea con un approccio di formazione e ricerca partecipativa attenta al coinvolgimento e alla partecipazione delle persone come “esperte per esperienza” (Maci et al., 2025; Mastroberti, Vignozzi, 2025), i diversi passi del percorso sono divenuti occasione per abitare, esplorare, interrogare e attraversare il margine tra università e un servizio del territorio, tra sapere accademico e sapere esperienziale, con particolare riferimento allo sguardo verso le infanzie migranti. L’esperienza si colloca inoltre nell’orizzonte etico dell’“uomo planetario” inteso come superamento delle chiusure identitarie e come apertura a una cultura della pace fondata sulla collaborazione “fra uomo e uomo, fra civiltà e civiltà, fra cultura e cultura” (Balducci, 1985-2024). In questa prospettiva, l’incontro tra aula universitaria e Centro “E. Balducci” diviene un esercizio concreto di convivenza, nel quale le differenze sono opportunità di riconoscimento e apprendimento reciproco.

Alla luce di tali premesse, il contributo si interroga su come un percorso partecipativo e laboratoriale, facilitato con metodi attivi ed espressivi, possa trasformare l’aula universitaria in uno spazio di esplorazione del margine, favorendo negli studenti un decentramento dello sguardo e il riconoscimento di bambini, famiglie e operatori di un centro di accoglienza come esperti per esperienza dell’accoglienza delle “infanzie ai margini”, della convivenza e del sentirsi a casa.

Nello specifico il contributo illustra lo sviluppo del percorso dal punto di vista metodologico, per fornire un esempio di esplorazione del *margine* nel contesto della didattica universitaria, e di presentare l’analisi preliminare dei contenuti emersi nel corso dello stesso.

2. Il percorso e il metodo

Il binomio ricerca-formazione che contraddistingue l’azione formativa di questo percorso coniuga un duplice invito di Milan: a) “amare la frontiera come luogo dell’oltrepassamento, ad essere marginali con la consapevolezza che proprio il margine consente di transitare da un luogo all’altro e di recuperare il sano nomadismo della ricerca”; b) vivere la dinamica formativa del prepararsi al compito dell’educare vincendo

2 Ci sembra curioso evidenziare come già il nome “Centro di accoglienza” contribuisca a nutrire criticamente la riflessione sulla topologia del margine che stiamo conducendo.

la tentazione del farsi spettatori e divenendo marginali-migranti in un continuo “doppio viaggio: viaggio fuori, che ci porta a prendere le distanze dal nostro limitato punto di vista e ad incontrare mondi sempre nuovi, e viaggio dentro, che induce a esplorare l'interiorità, quel tu-altro sempre un po' sconosciuto che ci abita e che chiede di essere ospitato” (Milan, 2020, p. 197).

Attraverso l'utilizzo di metodi attivi, ludici ed espressivi (gioco, disegno, sociodramma, lavoro di gruppo), si è fatto leva sulla creatività come condizione di incontro che consente di abitare la soglia e dare voce alle persone che la abitano, favorendo l'emergere di vissuti e rappresentazioni (Ius, 2020, 2025b; Morretto, Ius, 2026). Le pratiche narrative, grafiche, corporee e simboliche hanno promosso nei partecipanti la possibilità di parlarsi e conoscersi per costruire così un effettivo gruppo di lavoro in cui armonizzare somiglianze e differenze, di comunicare oltre la mediazione linguistica e di co-costruire significati comuni.

Il percorso realizzato si è articolato in tre incontri.

Nel primo, “Storie che costruiscono ponti”, cinque studenti accompagnati dal docente hanno incontrato, in una mattinata presso il Centro “E. Balducci”, un gruppo di sette bambini, una mamma e cinque operatori. Non si è trattato di una visita a un servizio ma di un ingresso in uno spazio di vita, in cui gli studenti sono stati invitati a collocarsi nella posizione di ospiti, lasciandosi accogliere dalle persone del Centro attraverso gesti quotidiani, giochi, racconti, spazi condivisi e relazioni informali. Questa esperienza ha permesso di interrogarsi sull'accoglienza, non come concetto astratto, ma come pratica vissuta.

Nel secondo incontro, gli studenti sono stati coinvolti nell'attività laboratoriale sociodrammatica “Stare ai margini, abitare la soglia”, con l'obiettivo di esplorare, attraverso il corpo, lo spazio e l'assunzione di ruoli, le rappresentazioni e i vissuti connessi al tema del margine. I 24 partecipanti hanno inizialmente esplorato in modo corporeo le dinamiche tra centro e margine, inclusione ed esclusione. Successivamente, dopo aver scelto spontaneamente e assunto ruoli simbolici e sociali (bambino, genitore, voce non ascoltata, operatore, margine, università), sono stati accompagnati in un processo di *de-centramento* percettivo grazie al quale hanno dato voce a tali ruoli e hanno esplorato il tema del margine e dello stare sulla soglia dai diversi punti di vista.

Il terzo incontro, “Muri, porte e chiavi”, ha invertito la direzione iniziale del primo incontro. Otto bambini e ragazzi (dai 7 ai 16 anni), tre genitori e sette tra operatori e volontari del Centro “E. Balducci” sono stati accolti nello spazio universitario da 17 studenti e dal docente. L'aula universitaria è diventata uno spazio di incontro e reciprocità, in cui riconoscere gli ospiti come esperti per esperienza dell'accoglienza di “infanzia ai margini”, della convivenza interculturale e del sentirsi a casa. Sono stati esplorati i temi del margine, della soglia e del vivere insieme in contesti di diversità, attraverso attività creative, dialogiche e di movimento in cui le metafore di *muri*, *porte*, e *chiavi* hanno fatto emergere le barriere, le opportunità dell'accoglienza e gli strumenti per favorire l'integrazione e la comprensione reciproca. In particolare, dopo una fase di benvenuto con il “giro di nomi”, l'emersione del patrimonio linguistico presente nel gruppo (che ha permesso di cogliere elementi della provenienza dei partecipanti senza chiedere loro di esplicitarlo in modo diretto) e una breve attivazione psicomotoria che ha facilitato le presentazioni e riscaldato il gruppo, l'esperienza si è sviluppata in tre fasi: a) i partecipanti, suddivisi in sottogruppi formati spontaneamente, sono stati invitati a formare sculture umane per rappresentare in tre momenti successivi il *muro*, la *porta chiusa* e la *porta aperta*. Chi lo desiderava, ha dato voce all'elemento rappresentato esplicitando a parole quanto i corpi esprimevano. Attraverso l'attività sociometrica seguente i partecipanti hanno condiviso il loro sentire nel rappresentare i tre elementi; b) la merenda per tutti con torte e biscotti portate dai partecipanti stessi ha favorito l'interazione informale grazie a un momento di convivialità; c) la lettura di un testo scritto sull'esperienza dell'apprendimento della lingua italiana e delle difficoltà e facilitazioni nel tessere nuove relazioni, da parte di un bambino rifugiato, ha funto da base per dare avvio all'attività in tre sottogruppi in cui i partecipanti hanno riflettuto a partire da scritte e disegni in un cartellone su ciò che rende difficile il “vivere insieme” (i *muri*), ciò che “fa sentire accolti” (le *porte*) e ciò che “aiuta ad aprire tali porte” (le *chiavi*). Dopo la presentazione della sintesi di quanto elaborato da parte di ciascun sottogruppo, l'incontro si è concluso con la condivisione libera di un pensiero o un sentire rispetto a quanto vissuto nel corso del pomeriggio.

A seguito di ogni incontro, gli studenti sono stati invitati a consegnare al docente una riflessione scritta sull'attività svolta, al fine di raccogliere vissuti, apprendimenti, risonanze personali e spostamenti di sguardo generati dall'esperienza.

Il materiale raccolto e oggetto della presente analisi preliminare comprende diverse tipologie di dati.

In primo luogo, sono stati considerati i disegni e le produzioni grafiche realizzate durante il primo incontro, assunti come materiali espressivi utili a documentare rappresentazioni, immagini e significati emersi nel corso dell'esperienza. A questi si affiancano le trascrizioni integrali del secondo e del terzo incontro, che consentono di esaminare le interazioni, le parole dei partecipanti e la co-costruzione di senso. Infine, sono state inclusi i testi delle riflessioni degli studenti partecipanti che rappresentano materiali autoriflessivi capaci di restituire risonanze, apprendimenti, spostamenti di sguardo e connessioni con il futuro ruolo educativo. Complessivamente, il corpus testuale analizzato consta di 28250 parole. Si riportano di seguito i primi esiti dell'analisi carta e matita, evidenziando tra virgolette le parole dei partecipanti.

3. Stare ai margini, abitare la soglia

Il materiale concernente la sessione di sociodramma evidenzia come l'attività abbia trasformato il margine da concetto astratto a esperienza corporea, relazionale e simbolica. Attraverso il posizionamento tra centro e margine, i partecipanti hanno inizialmente espresso vissuti fisici ed emotivi che hanno ribaltato quanto solitamente emerge, permettendo di cogliere l'ambivalenza del margine prima ancora della sua elaborazione verbale. Il margine è stato associato a:

- “respiro” e “libertà”, mentre il centro è apparso come spazio di “pressione”, “gabbia”, “caldo soffocante” e “claustrofobia”;
- una posizione di osservazione e protezione, “dal margine osservo senza essere giudicata”; “ai margini tutti riescono a vedere tutti”.

In questo senso, da luogo di esclusione, il margine diviene anche luogo epistemico, capace di generare sguardo e distanza critica. Tuttavia, il margine si rivela anche costruzione relazionale: “noi ci sentiamo al centro solo perché c'è qualcuno all'esterno” evidenziando quanto il posizionamento porti con sé impliciti riconoscimenti e distribuzioni di potere. Infatti, la dinamica grupale ha mostrato anche l'ambivalenza del centro: luogo di sicurezza, legame, appartenenza e privilegio, ma anche di chiusura, coalizione e giudizio e, dunque, spazio di immobilità, pressione e conformità. Una partecipante rispetto al suo tentativo di spostarsi dal margine per entrare nel gruppo centrale ha affermato: “mi sento esclusa, non c'è spazio per me [...] ho visto uno spiraglio, allora mi sono buttata ma poi mi hanno bloccata”.

Nell'attività sui ruoli, il gruppo ha inizialmente dato voce al margine in modo positivo, facendo emergere l'aspetto ideale o utopico dei futuri educatori che, tuttavia, rischia di evitare questioni maggiormente sfidanti: “posso essere spostato, posso essere tolto, posso essere rimesso”; “sono un margine a matita”; “sono un margine possibilista”. Solamente a partire dall'intervento del facilitatore, il margine è stato esplorato nella sua connotazione escludente: “sono un muro insormontabile”, “definisco quello che deve stare da una parte e quello che deve stare dall'altra”, e come dispositivo socio-relazionale: “la società mi usa per dire chi e che cosa deve stare da una parte e chi e che cosa dall'altra”.

Il posizionamento dei bambini è emerso particolarmente attraverso il ruolo sociale delle *voci non ascoltate*: “vorrei essere ascoltato”, “mi ascoltano ma poco”, “non capisco perché non mi ascoltano”, “io voglio parlare ma non riesco a parlare”, “vorrei che gli altri mi dessero più possibilità di riuscire ad esprimermi e di ascoltarmi”. Al tempo stesso, il ruolo dei bambini ha manifestato la presa di parola: “vi dichiaro che non sono ascoltata, ve lo faccio vedere” e il diritto al silenzio: “ho il diritto di partecipare senza necessariamente parlare”.

4. Muri, porte e chiavi

Nell'attività *Muri, porte e chiavi*, il simbolo del *muro* è stato associato al non capire la lingua, all'essere presi in giro, al non essere ascoltati, al bullismo, ai pregiudizi e giudizi, in particolare quelli riguardanti le differenze fisiche o del colore della pelle. Come già emerso per il margine, anche il *muro* porta in sé un tratto ambivalente. Rispetto ad esso, sono emersi vissuti come il sentirsi “chiuso fuori”, “escluso”, “in punizione”, e “protetto” e curioso di ascoltare “il rumore che c'è dall'altra parte”.

Quanto emerso in riferimento al simbolo della *porta* consente di problematizzare la differenza tra confine e frontiera: la porta può essere chiusura, soglia incerta o apertura abitabile. La porta leggermente aperta non genera solo desiderio di entrare, ma anche diffidenza: “voglio guardare dentro, sono curioso”, ma anche “mi fa un po’ di paura”, “voglio lasciarla stare” e “non so se posso oltrepassarla”. La porta spalancata, invece, esprime il “mi sento a casa”, “accolto”, “in comunità” e “che posso esprimermi”, vissuti nelle situazioni in cui si riceve un sorriso o un benvenuto, si viene chiamati per nome e ascoltati senza giudizio e vengono accolte le diversità.

Attraverso il simbolo della *chiave* i partecipanti hanno evidenziato *ciò che aiuta ad aprire le porte*: gentilezza, pazienza, empatia, tolleranza reciproca, la condivisione del cibo, il gioco e la pace. È stato, inoltre, notato come la merenda sia stata parte integrante dell'incontro: le torte, lo scambio delle ricette, i biscotti e i cibi condivisi hanno aperto e favorito conversazioni, ricordi, legami e riconoscimenti.

Due “voci bambine” sono state particolarmente protagoniste facendo emergere il ruolo dei bambini come portatori di sapere esperienziale. Un ragazzo, attraverso la lettura di un tema svolto a scuola, ha condiviso la sua esperienza per evidenziare come la lingua italiana sia inizialmente stata “la sfida più difficile” e abbia comportato la difficoltà nell'integrarsi con i compagni e un vissuto di solitudine (il *muro*). La stessa lingua, grazie allo studio, all'impegno personale e all'aiuto degli adulti (la *chiave*) è divenuta poi la *porta* verso le relazioni, il sentirsi accolto e la creazione di nuove amicizie.

Una bambina ha preso spontaneamente la parola per commentare il lavoro svolto nel suo sottogruppo e condividere l'esperienza al centro estivo in cui il *muro* è stato il sentirsi “bullizzata, lasciata e abbandonata dagli altri bambini”, la *porta* la presenza degli animatori e il gioco, e la *chiave* i lavoretti realizzati. La stessa bambina è stata protagonista di un episodio pedagogicamente importante che ha evidenziato come la partecipazione non vada forzata, ma modulata da ciascun soggetto: dopo aver scritto spontaneamente su un foglio un messaggio di saluto per gli studenti, ha portato la propria voce scegliendo cosa leggere e cosa no: “il resto non lo voglio leggere”.

5. Gli apprendimenti come futuri educatori

L'analisi delle riflessioni degli studenti raccolte rispetto agli apprendimenti raggiunti grazie all'esperienza evidenzia uno spostamento nella rappresentazione del ruolo educativo rispetto ai temi del margine e dell'infanzia. Gli studenti non connotano l'educatore come figura centrale, risolutiva o sostitutiva, ma come presenza discreta, capace di aprire possibilità, facilitare passaggi e sostenere l'autonomia dell'altro: voglio “essere la porta per le persone al margine [...] saper cogliere i segnali di esclusione e intervenire per favorire l'inclusione”. Le metafore della porta e della chiave consentono di pensare l'azione educativa come creazione di condizioni di accesso, riconoscimento e attraversamento e di un accompagnamento verso l'autonomia: “l'educatore può aiutare a trovare la chiave per superare le difficoltà e raggiungere gli obiettivi, ma non può sostituirsi all'altro e non può esserci per sempre”. Emerge, inoltre, la complessità di tale postura di frontiera o soglia evidenziando che si tratta non di una competenza immediata o puramente teorica, ma di una competenza da sviluppare grazie a esperienza, pratica e disponibilità a sostare nell'incertezza: “più che imparare ho vissuto quanto sia difficile stare sul margine”, riconoscendo che tale posizione è “più difficile di quanto sembri nella teoria”. La soglia/frontiera appare così come uno spazio eticamente e metodologicamente esigente, nel quale occorre porsi di fronte all'altro ed essere presenti senza invadere, ascoltare senza forzare, accompagnare senza sostituirsi e soprattutto in cui “non avere la fretta di chiedere o incoraggiare a parlare ma aspettare, osservare e a tratti anche assecondare l'altro, senza aspettarsi nulla in cambio ma emozionandosi per un sorriso”.

Le risposte mostrano, inoltre, una forte attenzione alla necessità di decostruire letture stereotipate o culturalizzanti dell'infanzia: “l'atteggiamento di un bambino è indifferente dal paese di origine, ma piuttosto è specifico della persona”, mettendo in discussione il rischio di attribuire comportamenti, bisogni o difficoltà a una presunta appartenenza etnica o culturale.

I bambini vengono dunque riconosciuti come soggetti portatori di sapere che “possono insegnarci tantissimo” e non soltanto come soggetti ai margini o in situazione di vulnerabilità.

Conclusioni

Alla luce della domanda di ricerca che ha orientato il contributo, il percorso realizzato mostra come un'esperienza partecipativa e laboratoriale, fondata su metodi attivi ed espressivi, possa trasformare l'aula universitaria da luogo prevalentemente deputato alla trasmissione di saperi a spazio di esplorazione, negoziazione e attraversamento del margine. L'università, e più specificamente l'aula, rischia di configurarsi come *limes* quando riproduce distanze, gerarchie e forme di sapere centrate esclusivamente sul discorso accademico; ma può divenire *limen* quando si apre all'incontro, alla partecipazione e alla possibilità di apprendere dall'esperienza viva delle persone, sia accogliendole nei propri spazi, sia incontrandole nei luoghi ordinari della loro vita.

Il percorso ha permesso di esplorare il margine secondo tre direzioni intrecciate:

da un punto di vista teorico, ha consentito agli studenti di confrontarsi con il margine non come semplice periferia o condizione di esclusione, ma come categoria relazionale, ambivalente e situata;

- da un punto di vista metodologico, ha mostrato il valore di pratiche attive, espressive e ludiche capaci di “scomodare” posture consolidate, rendendo il margine non solo un concetto da discutere, ma un'esperienza da attraversare;
- da un punto di vista relazionale, ha generato l'incontro con bambini, genitori, operatori e volontari del Centro “E. Balducci”, riconosciuti non come soggetti di osservazione o destinatari di intervento, ma come portatori di saperi situati sull'accoglienza, sulla convivenza e sul sentirsi a casa.

In risposta alla domanda di ricerca, si può dunque affermare che il percorso proposto ha favorito negli studenti un decentramento dello sguardo formativo. Tale decentramento si è manifestato nello spostamento dalla posizione di chi apprende per intervenire a quella di chi apprende dall'incontro; dalla rappresentazione delle infanzie migranti o vulnerabili come soggetti prevalentemente bisognosi alla possibilità di riconoscerle come presenze competenti, capaci di orientare la relazione, trasformare lo spazio e produrre significati. In questo senso, i bambini hanno contribuito a ri-significare lo spazio universitario, rendendolo luogo abitabile, giocabile, attraversabile, e dunque spazio di apprendimento reciproco.

L'analisi dei materiali raccolti consente di cogliere come l'esperienza abbia messo in crisi alcune rappresentazioni stereotipate dell'infanzia. I bambini non appaiono soltanto come soggetti “ai margini”, ma come persone capaci di attraversarli, abitarli e ri-significarli.

È emerso, inoltre, che il margine riguarda anche le esperienze quotidiane dell'infanzia: scuola e centro estivo sono luoghi nei quali bambini e bambine sperimentano marginalizzazione, esclusione e non riconoscimento a causa di situazioni di bullismo e razzismo. Le “infanzie ai margini” vanno dunque lette in riferimento a grandi vulnerabilità sociali o migratorie ma anche come esperienza ordinaria, relazionale e situata che interpella direttamente la responsabilità educativa nel costruire contesti capaci di ascolto, protezione e possibilità.

Il margine non definisce soltanto una distanza spaziale o sociale, ma una relazione: tra appartenenza ed esclusione, tra accesso e impedimento, tra riconoscimento e invisibilità, tra parola e silenzio. Proprio per questo non può essere semplicemente eliminato o superato, ma va interrogato, abitato e trasformato. Il percorso mostra che il compito educativo non consiste nel “portare al centro” chi è ai margini, ma nel rendere visibili le condizioni che producono marginalità e nel costruire soglie, porte e passaggi capaci di modificare anche il centro stesso. In tale prospettiva, l'aula universitaria diventa uno spazio di esercizio della frontiera: un luogo in cui apprendere a stare tra, a sostare nell'incertezza, a riconoscere i propri pregiudizi, a non occupare lo spazio dell'altro e a costruire condizioni perché l'altro possa prendere parola, disegnare, giocare, tacere, scegliere come esserci.

Dal punto di vista metodologico, il percorso valorizza i metodi attivi ed espressivi come dispositivi di soglia: non offrono soluzioni lineari, ma rendono visibili ambivalenze, tensioni e possibilità trasformative. Attraverso il corpo, il disegno, il gioco, la drammatizzazione dei ruoli e il lavoro simbolico, i partecipanti hanno potuto esprimere in forma protetta vissuti personali e rappresentazioni sociali, riconoscendo come tali esperienze incidano sul modo di pensarsi futuri educatori. In questo senso, il metodo stesso diventa frontiera: permette di coinvolgere persone che non si conoscono, di creare condizioni di parola e di ascolto, di sostenere l'espressione senza forzarla, di accogliere anche il silenzio come forma legittima di partecipa-

zione. Sono elementi che assumono particolare rilevanza per la formazione iniziale degli educatori. Formarsi a lavorare con soggetti e contesti segnati da marginalità non significa soltanto acquisire conoscenze teoriche o tecniche operative; implica anche la capacità di interrogare le proprie posture e rappresentazioni, i propri linguaggi e i modi di stare nella relazione (Tedam, 2026). Significa, inoltre, saper attuare pratiche rispettose, efficaci, giuste e trasformative, orientate in senso anti-oppressivo, fondate sulla riflessività e sulla partecipazione delle persone coinvolte, e attente a non riprodurre dinamiche ritraumatizzanti (Dedotsi, 2026; Ius, 2025a).

In conclusione, il percorso conferma la possibilità di pensare la didattica universitaria, rivolta ai futuri educatori, come pratica di soglia. L'aula può diventare un luogo in cui il margine non viene soltanto tematizzato, ma esperito, negoziato e ri-significato; un luogo in cui l'incontro con le infanzie ai margini come esperte per esperienza permette di interrogare i margini dell'infanzia e, insieme, i margini del sapere adulto e accademico. È in questa trasformazione del confine in frontiera, del muro in porta, della distanza in possibilità di riconoscimento, che l'educazione può farsi spazio di apprendimento reciproco, convivenza e responsabilità condivisa e *planetaria*.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Aime M., Papotti D. (2023). *Confini*. Torino: Gruppo Abele.
- Balducci E. (1985-2024). *L'uomo planetario*. Verona: Gabrielli.
- Bartolini A., Madriz E. (2025). Soglia. In L. Cadei, G. D'Addelfio, G. Elia (Eds.), *Lemmi e legami del familiare. Tra legislazione, pratiche e servizi educativi* (pp. 101–112). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bauman Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma - Bari: Laterza.
- Dedotsi S. (2026). (Anti-)Oppressive Practice with Migration. A conceptual analysis for social work. In S. Dedotsi, E. Cabiati, E. J. Gomez-Ciriano (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work and Migration* (pp. 9–25). London: Routledge.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. (Trad. it. 2018). Torino: Gruppo Abele.
- Ius M. (2020a). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Padova: Padova University Press. <https://www.padovauniversitypress.it/it/publications/9788869382147>
- Ius M. (2020b). Sociodrama as a “potential stage” for creating participative and transformative research on social work with families living in vulnerable situations. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, 63–81. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00563-z>
- Ius M. (2025a). The training of trainers as a way to share sense and sensibility in the P.I.P.P.I. programme. In S. Serbati, E. Marthinsen, B. Featherstone (Eds.), *Sense and Sensibility in Social Work with Families and Children* (pp. 155–172). Bristol: The Bristol University Press.
- Ius M. (2025b). The use of sociodrama in social work research. *Zeitschrift Für Psychodrama Und Soziometrie*, 24(2), 351–364. <https://doi.org/10.1007/s11620-025-00864-1>
- Maci F., Ius M., Salvò A., Vignozzi A., Blararu A. M., Milani P. (2025). Possono le famiglie in situazione di vulnerabilità contribuire alla formazione degli operatori dei servizi sociali? Sfide e apprendimento dal percorso “Famiglie e operatori insieme”. *Civitas educationis*, XIV(1), 39–63. <https://doi.org/10.7413/2281-9568123>
- Mastroberti S., Vignozzi A. (Eds.) (2025). *Famiglie e operatori insieme. Pratiche inedite per promuovere la partecipazione nei servizi*. Firenze: Istituto degli Innocenti. <https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/2025-09/Famiglie%20e%20operatori%20insieme.pdf>
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moretto L., Ius M. (2026). *Il disegno che cura. Disegno onirico e psicodramma nei contesti clinici, educativi e formativi*. Milano: FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1610>
- Musaio M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Milano: Vita e Pensiero.
- ONU (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza—CRC*.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tedam P. (2026). Educating Social Workers for Anti-Racist Practice with Unaccompanied Asylum-Seeking Children (UASC). In S. Dedotsi, E. Cabiati, E. J. Gomez-Ciriano (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work and Migration* (pp. 318–333). London: Routledge.



FOCUS

Infanzia e città: le passeggiate pedagogiche di quartiere come pratica tras-formativa*

Fabrizio Chello

Associate Professor of General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples, fabrizio.chello@unisob.na.it

Melania Talotti

PhD in General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples, melania.talotti@unisob.na.it

Early childhood and city: neighborhood pedagogical walks as a trans-formative practice

Abstract

This contribution presents the first results of a qualitative study conducted with a group of students of the bachelor's degree Programme in Educational Sciences at Suor Orsola Benincasa University of Naples, aimed at exploring the relationship between early childhood and city. Drawing on a pedagogical perspective that recognizes children as citizens from early childhood, the study critically examines adult representations of this relationship – which often tend to situate children's civic identity in a predominantly future-oriented dimension – through an immersive and reflective process. In particular, the article analyses students' representations of the relationship between children and urban space in Naples, showing that prevalent narratives inscribe childhood within a semantic framework of naivety and carefree innocence, thereby marginalizing its political dimension.

Keywords

Early childhood, city, marginalization, politics, education

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca qualitativa condotta con un gruppo di studenti del CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli volta a indagare il rapporto tra infanzia e città. Muovendo da una prospettiva pedagogica che riconosce la/il bambina/o come cittadina/o sin dalla prima infanzia, la ricerca ha inteso questionare, attraverso un percorso immersivo e riflessivo, le rappresentazioni adulte di tale nesso, che spesso collocano l'identità cittadina delle/dei bambine/i in una dimensione prevalentemente futura. L'articolo analizza le rappresentazioni delle/degli studenti del rapporto tra bambine/i e spazio urbano a Napoli, mostrando che le narrazioni prevalenti inscrivono l'infanzia in una semantica di ingenuità e spensieratezza che contribuisce a marginalizzarne la sua dimensione politica.

Parole chiave

Infanzia, città, marginalizzazione, politica, educazione

* Il contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra l'autore e l'autrice. Nello specifico, il paragrafo 1 è da attribuire a Fabrizio Chello e i paragrafi 2 e 3 a Melania Talotti.

1. Il problema dell'infanzia privatizzata

In una cospicua antologia, pubblicata da Feltrinelli nel marzo del 1979 con il titolo *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Egle Becchi, facendo riferimento a una pluralità di studi appartenenti a diversi ambiti disciplinari e a diversi approcci teorici, ricostruisce le idee elaborate, nel corso del XX secolo, dalla letteratura scientifica sul processo di socializzazione in età infantile. In particolare, nell'introduzione che apre l'antologia, l'Autrice afferma che, nella cultura occidentale contemporanea, "la graduatoria 'classica' di socializzazione primaria e secondaria segue" un itinerario netto e preciso: "la famiglia nella prima infanzia; la scuola e il gruppo dei pari poi, quando si è meno piccoli; altre occasioni (lavoro, tempo libero, impegno politico) ancora successivamente, quando si entra nell'età adulta" (Becchi, 1979, p. 26).

Questa sequenza – formalizzata dalla teoria sociologica sull'educazione di Durkheim (1911) – delinea un'immagine della formazione quale processo di progressiva emancipazione da una dimensione "naturalmente" privata, che inchioda la/il bambina/o in un rapporto con sé stessa/o e con i genitori, a una dimensione "acquisita" di socializzazione, che emerge dalla strutturazione dei rapporti con le altre figure familiari e con l'ingresso nei luoghi istituzionali deputati all'educazione e all'istruzione. In questo quadro, la prima infanzia si caratterizza come un tempo in cui prevalgano i legami biologici e, con essi, quella cultura educativa familiare più diretta e informale che consente alla/al bambina/o di esperire il proprio sé e il mondo circostante in maniera istintuale e libera, diversamente da quanto avviene nelle istituzioni educative, la cui funzione di riproduzione è massima perché diretta a conformare il sentire, il pensare e l'agire della/del bambina/o ai modelli dominanti, consentendole/gli così di accedere a quello spazio condiviso e pubblico che è la vita sociale.

Tale modello, esaltando il collettivo quale luogo di massima espressione del divenire individuale, reitera di fatto la secolare rappresentazione d'infanzia quale età della vita non pienamente umana, poiché imprigionata nell'asfittica naturalità del privato familiare e, perciò, avulsa dalle dinamiche "realmente" formative del consesso pubblico. Per dirla in altri termini, questo modello rafforza l'idea – già cara alla pedagogia di ispirazione lockiana (cfr. De Sanctis, 1983) – di una soggettività infantile pre-sociale e pre-politica, che necessita di essere trasformata a immagine e somiglianza di quella adulta per ottenere una qualche forma di riconoscimento e cittadinanza.

Questa prospettiva è stata a più riprese criticata dai diversi modelli socio-psico-pedagogici che, nel corso del secolo scorso, hanno affermato la natura attiva e interattiva delle esperienze infantili. In particolare, tali teorie si sono opposte con fermezza all'idea vetusta di un'infanzia incapace e passiva e hanno mostrato che tale svalutazione del mondo bambino induce a pensare la socializzazione come un processo caratterizzato da un potere di controllo unidirezionale e istituzionalizzato, che assume la forma di un'"acculturazione colonizzatrice dell'infanzia" (Becchi, 1979, p. 29). Ed è contro un'educazione che riduce, sottomette e colonizza che le ricerche novecentesche sulla natura infantile hanno sottolineato le numerose potenzialità – sensoriali, motorie, cognitive, affettivo-emotive e relazionali – che le/i bambine/i sviluppano agendo nel proprio contesto di riferimento.

Tuttavia, tale critica, per quanto radicale, non è riuscita a scalfire l'idea di una natura infantile che, attraverso il processo di socializzazione, si iscrive in una sequenza che va dal naturale all'istituzionale, dal privato al pubblico e dal pre-politico al politico. Anzi, alcuni concetti elaborati nell'ambito delle teorie tese a valorizzare le potenzialità infantili e a promuovere pratiche educative accoglienti e supportive hanno di fatto riprodotto un'immagine di bambina/o quale soggettività privata e pre-politica.

Si pensi, ad esempio, al costrutto di "embrione spirituale" che Montessori elabora per evidenziare la presenza, nelle/nei bambine/i, di energie creative interne (le cosiddette "nebulose") che abbisognano, per divenire capacità agite nel quotidiano, di un ambiente accudente che viene individuato, almeno per i primi due anni di vita, nella madre (cfr. Montessori, 1968, pp. 88-95) e, solo successivamente, in un contesto relazionale più ampio, che deve però favorire lo sviluppo dell'attenzione e della concentrazione individuale (cfr. Montessori, 1952). Si faccia riferimento poi ai concetti di "solipsismo" e di "egocentrismo" che Piaget (1926) usa per descrivere la condizione psichica vissuta dalla/dal bambina/o nei primi due stadi di sviluppo e il cui superamento, mediante la progressiva emergenza del pensiero logico, consente di sperimentare le diverse forme di socializzazione, dall'imitazione alla cooperazione. Ancora, si rifletta sull'importanza attribuita alla relazione monotropica caregiver-bambina/o dagli studi di Bowlby (1972) e di Ainsworth

(2006) che se, da un lato, hanno avuto il merito di sottolineare che la crescita infantile assume forma armonica solo “con la valorizzazione delle relazioni e con l’accoglimento in un ambiente caldo e ben organizzato” (Catarsi, 2006, p. 16), da un altro lato, hanno contribuito “a sottostimare il ruolo e l’agency dei bambini come attori-competenti e protagonisti di questo processo evolutivo” (Bove, 2022, p. 49).

Tali esempi, certamente illustri, sono qui richiamati non per ridurre la portata rivoluzionaria della loro azione di decostruzione delle rappresentazioni stereotipate d’infanzia, ma per sottolineare la difficoltà di uscire da una cultura educativa – quella prevalentemente elaborata dall’Occidente nel corso dei secoli XIX e XX – che pospone il riconoscimento dell’identità socio-politica della/del bambina/o nel futuro, prossimo o remoto. Questa persistenza di una rappresentazione privatizzata dell’infanzia sollecita la necessità di ripensare criticamente – a partire da modelli più recenti, come quello di Malaguzzi (cfr. Edwards, Gandini, Forman, 2017; Malaguzzi, 2021) – i dispositivi educativi contemporanei. È proprio all’interno di questa frattura – tra un’infanzia teoricamente riconosciuta come competente e una pratica educativa che continua a confinarla entro una dimensione privata, domestica e pre-politica – che si colloca l’insegnamento di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia*, attivo al secondo anno del CdS in Scienze dell’Educazione – Curriculum Educatore dei servizi educativi per l’infanzia presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

2. Un dispositivo formativo per deprivatizzare l’infanzia e riscoprire la città

Assumendo come punto di partenza la necessità di contrastare i processi di privatizzazione dell’infanzia, il corso di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia* è stato strutturato in due macro-moduli interdipendenti, pensati per accompagnare le/gli studenti in un percorso che, dall’analisi dei fondamenti storico-epistemologici della pedagogia dell’infanzia, conducesse progressivamente alla ridefinizione delle pratiche educative nei servizi e nei contesti urbani, intesi come luoghi di esercizio della cittadinanza fin dalla prima infanzia.

Il primo modulo ha inteso ricostruire genealogicamente la formazione dell’idea moderna di infanzia, a partire dalle riflessioni di John Locke e Jean-Jacques Rousseau, attraversando le elaborazioni romantiche di Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, fino alle esperienze delle sorelle Agazzi. L’approdo al Novecento, con Maria Montessori, John Dewey e Adele Costa Gnocchi, ha consentito di introdurre la prospettiva attivista e quella pragmatista, per giungere infine alle pedagogie di Elinor Goldschmied e Loris Malaguzzi. Lungo questo itinerario, il modulo ha mostrato come l’immagine contemporanea dell’infanzia sia il prodotto di stratificazioni teoriche e culturali complesse, sollecitando le/gli studenti a riconoscere nella/nel bambina/o un attore sociale e politico già situato nel presente, capace di interagire, negoziare e trasformare i contesti di vita (cfr. Becchi, 1979).

Il secondo modulo ha traslato tali acquisizioni sul piano della progettualità educativa, interrogando criticamente la dimensione organizzativa dei servizi per l’infanzia. In questa prospettiva, l’analisi del Sistema Integrato 0-6 ha rappresentato un dispositivo per ripensare le transizioni della giornata educativa – accoglienza, routine e ricongiungimento – non come sequenze standardizzate, ma come momenti incarnati di relazione “corpo-mente” (cfr. Paradiso, 2023), nei quali si costruiscono quotidianamente forme di riconoscimento e partecipazione. In tale cornice, i laboratori esperienziali sono stati interpretati come spazi di democrazia concreta, nei quali la/il bambina/o esercita *agency*, autonomia e capacità decisionale attraverso il fare, mentre le attività socio-educative sono state rilette in una prospettiva ampliata di socialità, includendo il tempo libero come ambito privilegiato di apprendimento informale e costruzione identitaria. Ne è derivata una ridefinizione della continuità educativa che eccede la dimensione verticale (nido-scuola dell’infanzia) per articolarsi soprattutto in senso orizzontale, attraverso la costruzione di un’alleanza strutturale tra servizi educativi, famiglie e spazio urbano.

È in questa direzione che si colloca l’esperienza delle Passeggiate pedagogiche di quartiere. Le/gli studenti sono stati invitati a esperire Napoli non più come spazio di attraversamento, ma come contesto da interrogare attraverso uno “sguardo benevolo” (Mantovani, 1998) e al contempo politico (cfr. De Vita, 2024), volto a rilevare le condizioni di accessibilità, partecipazione e abitabilità urbana per le/i bambine/i (cfr. Cardarello, Pintus, 2019; Luciano, Savio, 2024).

Nello specifico, l’attività ha previsto l’attraversamento di alcune zone emblematiche della città di Napoli

– i Quartieri Spagnoli, il Centro storico, la Sanità e il Borgo di Sant’Antonio Abate. Le incursioni urbane hanno incluso la visita diretta ai servizi educativi territoriali, consentendo di osservare *de visu* non solo la permeabilità dei confini tra servizio e quartiere, ma anche le forme, spesso implicite, di inclusione ed esclusione che attraversano tali contesti. Le/gli studenti hanno avuto l’opportunità di confrontarsi con differenti configurazioni dell’offerta educativa, visitando realtà quali il servizio *Lib(e)ri per crescere* e il *Nido Le Pleadì* nei Quartieri Spagnoli, la *Ludoteca Cittadina* nel quartiere Sanità, lo *Spazio Culturale Obù* nel Borgo di Sant’Antonio Abate, il nido aziendale *Nido dei Bambini* nei pressi di Piazza Municipio e l’associazione *Pianoterra* nell’area di Piazza San Domenico Maggiore. Attraverso tali esperienze, è emersa con evidenza la natura non neutrale dei servizi per l’infanzia, intesi come presidi che possono contribuire, a seconda delle pratiche adottate, tanto alla riproduzione delle disuguaglianze quanto alla costruzione di spazi di partecipazione e giustizia educativa.

Durante le Passeggiate, le/gli studenti sono stati chiamati a compilare una scheda di osservazione strutturata, concepita come dispositivo critico capace di orientare lo sguardo verso le relazioni tra organizzazione educativa, territorio e configurazione dello spazio pubblico. L’osservazione è stata dunque intesa come pratica situata e riflessiva, finalizzata a mettere in discussione rappresentazioni implicite dell’infanzia e a rendere visibili le condizioni che ne limitano o ne ampliano l’*agency* nei contesti urbani (cfr. Bourke, 2017; Ziaesaidi et al., 2025).

Coerentemente con tale impostazione, la valutazione finale è stata progettata come un percorso articolato in tre fasi: un test scritto volto ad accertare la padronanza dei modelli storico-pedagogici; un’analisi sul campo condotta attraverso la scheda di osservazione; e, infine, una prova d’esame centrata sulla progettazione di un intervento educativo. Quest’ultima fase ha rappresentato un momento di sintesi critica, in cui le/gli studenti sono stati chiamati a rielaborare i dati raccolti per immaginare azioni educative capaci non solo di rafforzare la continuità orizzontale tra servizi e territorio, ma anche di incidere sulle condizioni di accesso e partecipazione delle/dei bambine/i alla vita urbana.

Parallelamente, la scheda narrativo-riflessiva, somministrata all’inizio e al termine del corso, si è inserita in questo dispositivo come strumento metacognitivo, volto a indagare – in una prima sezione – le rappresentazioni delle/degli studenti rispetto all’infanzia e allo spazio urbano e – in una seconda sezione – a creare le condizioni per un decentramento dello sguardo adulto affinché le/gli studenti, immaginandosi bambine/i, rilegessero la città. In questa prospettiva, la scheda ha consentito di mettere in evidenza gli slittamenti di posizionamento rispetto al riconoscimento della/del bambina/o come soggetto di diritto e di cittadinanza, i cui esiti, relativi alla somministrazione pre-esperienza, verranno analizzati nel paragrafo successivo.

3. Infanzia e spazio urbano: rappresentazioni e posizionamenti delle/dei future/i educatrici/educatori

La condizione delle/degli studenti coinvolti nell’esperienza sopra presentata si configura come una vera e propria soglia identitaria, uno spazio liminale tra un modo di abitare la città fondato su pratiche quotidiane e implicite e il progressivo costruirsi di una postura professionale capace di leggerle criticamente. In questa prospettiva, l’immersione nel contesto urbano è stata un’esperienza formativa capace di produrre discontinuità, volta a rendere visibili e interrogabili le forme, spesso naturalizzate, di colonizzazione adulta sugli spazi e sui tempi dell’infanzia. La tensione riflessiva attivata si è così orientata a mettere in discussione quella “postura ingenua” (Formenti, 2000) che tende a rendere invisibile la/il bambina/o come attore situato nel presente, e a ricollocare l’infanzia all’interno delle dinamiche sociali e urbane che contribuiscono a definire possibilità e limiti di partecipazione.

In questo paragrafo vengono presentati i risultati della scheda narrativo-riflessiva delineando le configurazioni iniziali emerse dalle risposte delle/degli studenti prima dell’esperienza formativa. La scheda è stata compilata da 191 studentesse/i iscritti al CdS in Scienze dell’Educazione e frequentati l’insegnamento di *Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia*, presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Per quanto riguarda i dati socio-anagrafici del campione, emerge una netta prevalenza di studentesse (96,3%). Questo dato, lungi dall’essere neutro, richiama la storica e complessa eredità che lega l’agire educativo alla sfera della cura domestica e materna, sollecitando una riflessione critica sulle modalità con cui

tale composizione di genere possa condizionare la costruzione degli immaginari pedagogici e delle posture professionali (Chello, Perillo, 2023), in cui la cura rischia di essere interpretata non come una funzione politica e pubblica di emancipazione, bensì come una estensione naturale di “attitudini” biologiche. Approfondire tale dato significa anche interrogare come un gruppo composto quasi interamente da donne si posizioni rispetto allo spazio urbano di Napoli. Uno spazio che, storicamente, è stato spesso precluso e regolamentato per le donne secondo logiche di protezione e controllo (Carbonaro, 2021) le quali potrebbero oggi riflettersi simmetricamente nella tendenza delle studentesse a “iper-proteggere” l’infanzia.

Sotto il profilo anagrafico, la concentrazione del campione nella fascia di età compresa tra i 19 e i 21 anni (oltre l’80%) delinea una condizione generazionale di “soglia”, cioè le/gli studenti si collocano in una fase di transizione in cui i vissuti biografici dell’infanzia sono ancora prossimi e vividi, eppure già sottoposti al processo di ristrutturazione innescato dalla formazione accademica. Le rappresentazioni rilevate si situano, dunque, all’intersezione tra la memoria di un sé-bambina/o – spesso vissuto in una città percepita come ostile e/o caotica – e la prefigurazione di sé-professionista che, per timore e/o mancanza di strumenti, fatica a immaginare l’infanzia come una fase in cui si è capaci di abitare criticamente la complessità.

In merito alla provenienza territoriale, i dati rivelano un forte radicamento nell’area metropolitana; infatti, la maggioranza del campione risiede nella provincia di Napoli (74,3%), seguita da Caserta (16,8%) e, in misura minore, dalle restanti province campane (Salerno 4,2%; Avellino 1,6%; Benevento 1%). Tale configurazione delinea un bacino d’utenza profondamente immerso nelle dinamiche socio-urbane del contesto campano. Tuttavia, tale prossimità geografica non sembra tradursi automaticamente in una conoscenza approfondita e consapevole del territorio. Per la maggior parte delle/degli studenti, il movimento verso la sede universitaria si configura come una pratica di attraversamento funzionale. Lo spazio urbano viene consumato come tragitto logistico, un ‘non-luogo’ di transizione che resta opaco allo sguardo pedagogico. Questa modalità di fruizione suggerisce la relazione con la città centrata sulla prestazione (arrivare a lezione/esame), che contribuisce a rendere invisibili le dinamiche attraverso cui lo spazio urbano agisce come dispositivo di inclusione o esclusione per l’infanzia.

In questo contesto, la scheda prevedeva alcune domande volte a esplorare il rapporto delle/degli studenti con la città, chiedendo di indicare i quartieri maggiormente conosciuti e/o frequentati e la durata di tale frequentazione. Le risposte mostrano una ricorrenza significativa di alcuni quartieri: Vomero (24,6%), Posillipo (8,9%), Fuorigrotta e Chiaia (6,8%), Secondigliano (5,2%), Bagnoli (3,1%), Scampia (2,1%) e Pianura (1%), oltre ad alcune aree del centro storico (0,5%). In diversi casi vengono inoltre indicati comuni dell’area metropolitana e dei Campi Flegrei, come Pozzuoli (1,6%), Portici, Ercolano e Bacoli (0,5%). Questa distribuzione suggerisce una geografia esperienziale selettiva, che riflette, almeno in parte, la disuguaglianza nell’accesso e nella vivibilità dei diversi contesti urbani. Infine, il dato sulla durata della frequentazione – che vede un 38,5% di legami nativi e un 31,4% di frequentazioni recenti legate al percorso accademico – evidenzia una scissione tra memoria biografica e scoperta professionale. Chi frequenta la città “da sempre” rischia di cadere nell’automatismo dell’abitudine, che anestetizza la capacità di stupore e di critica; chi la frequenta da pochi anni la vive come uno spazio straniero, mediato dai ritmi universitari. In entrambi i casi, emerge la necessità di un’alfabetizzazione territoriale che trasformi la traiettoria biografica in una postura riflessiva. Non a caso, oltre l’80% delle risposte relative alla conoscenza dei servizi educativi del territorio si concentra sull’opzione «Non conosco nessuno di questi servizi».

L’opacità dello sguardo sopradescritta trova un riscontro nell’analisi delle immagini d’infanzia sottese alle narrazioni delle/degli studenti. Se la città è vissuta come uno spazio di transito, la/il bambina/o che la abita rischia di scomparire dietro categorie astratte. Al fine di esplorare le rappresentazioni latenti, la sezione della scheda successiva all’anagrafica si è concentrata sulla libera associazione di termini legati all’infanzia. Attraverso il raggruppamento di 950 sostantivi¹ raccolti in macro-aree, è stato possibile tracciare un profilo della/del bambina/o nell’immaginario del campione (Tab.1).

1 Il numero totale di sostantivi attesi era di 955, sulla base delle 5 associazioni libere richieste a ciascuna/o delle/dei 191 partecipanti. Il *corpus* finale analizzato è pari a 950 unità, in quanto 5 spazi di risposta sono risultati non compilati.

Macro-concetti	Termini inclusi	Occorrenze	Percentuale
Gioco	Gioco, giocare, giocattoli	93	9,79%
Innocenza e ingenuità	Innocenza, innocente, purezza, ingenuo, ingenuità	83	8,74%
Spensieratezza	Spensieratezza, spensierata/o	81	8,53%
Felicità	Felice, dolcezza, gioia, serenità	50	5,26%
Scoperta e crescita	Scoprire, evoluzione, diventare grandi	42	4,42%
Curiosità	Curioso, curiosi, voglia di sapere	38	4%

Tab. 1. Analisi delle frequenze e ripartizione percentuale dei sostantivi²

I dati emersi confermano una netta prevalenza di narrazioni che tendono a rappresentare l'infanzia soprattutto entro dimensioni ludiche, affettive e protettive. I termini maggiormente ricorrenti, infatti, sono "Gioco" (9,79%) e "Spensieratezza" (8,53%), seguiti dal nucleo legato a "Innocenza e Ingenuità", "Curiosità" (oltre il 12%). Tali dati possono essere analizzati alla luce di una riflessione più ampia, che si sofferma anche sui termini non proposti dalle/dagli studenti. Ad esempio, è interessante notare il vuoto semantico attorno a concetti quali "diritto", "partecipazione", o "scelta", che sono invece ampiamente utilizzati sia nelle disposizioni giuridiche internazionali – come, ad esempio, la *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* e il *General Comment n. 12* del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia – sia nella letteratura pedagogica nazionale e internazionale sull'educazione infantile. Sicché il combinato disposto della semantica dell'ingenuità e del vuoto concettuale della partecipazione può agire, di fatto, come un potente dispositivo di de-politicizzazione: se infatti la/il bambina/o viene definita/o prevalentemente attraverso categorie come "purezza", "dolcezza" o "spensieratezza", la sua partecipazione alle dinamiche della cittadinanza tende a essere pensata più come possibilità futura che come esperienza già inscritta nel presente.

L'infanzia che emerge dalle rappresentazioni iniziali, dunque, è una soggettività privata, reclusa in un'immagine idilliaca che, se da un lato tutela il diritto al gioco e alla curiosità della/del bambina/o, dall'altro ne neutralizza la portata socio-politica: le dimensioni ludiche, immaginative o sensoriali dell'infanzia non rappresentano di per sé una svalutazione della complessità del mondo bambino, ma divengono un nodo critico quando esauriscono interamente la rappresentazione dell'infanzia, limitando il riconoscimento della/del bambina/o come attore politico capace di abitare la complessità del presente. Questa idea, rispecchia specularmente quella "città-tragitto" analizzata in precedenza, perché in entrambi i casi viene rimossa la dimensione della relazione con l'altro e con lo spazio pubblico.

Spostando l'attenzione sul rapporto specifico con la città di Napoli, la scheda ha sollecitato le/gli studenti a compiere un esercizio di decentramento, chiedendo loro di adottare alternativamente lo sguardo della/del bambina/o e il proprio per identificare attrattori e criticità della città di Napoli.

Quando le/gli studenti sono chiamati a proiettare lo sguardo della/del bambina/o sulla città, al fine di individuarne gli attrattori, emerge con forza il ruolo del "mare e del lungomare", citato da quasi un terzo del campione (27,75%). Questo dato suggerisce che la vivibilità urbana per l'infanzia sia immaginata quasi esclusivamente attraverso elementi naturali di cornice, piuttosto che mediante una progettazione inten-

2 L'analisi ha previsto una prima fase di raggruppamento delle occorrenze in unità semantiche omogenee e una successiva analisi delle frequenze. La rilevanza statistica di ciascun concetto è stata determinata secondo la formula: numero di occorrenze del singolo concetto diviso il numero totale delle unità analizzate, moltiplicato per 100.

zionale degli spazi civici e dei servizi. Tale tendenza è confermata dalla ricorrenza della “Cultura gastronomica” (9,95%) e dei “Colori” (9,95%), elementi che descrivono una città vissuta prevalentemente attraverso dimensioni estetiche e sensoriali, raramente però associate, nelle rappresentazioni raccolte a forme di partecipazione attiva e appartenenza civica.

Di contro, la consapevolezza delle criticità materiali appare netta e focalizzata: il 18,85% delle/degli studenti individua nel “Disordine urbano” (caos, traffico e rumore) il principale fattore di disturbo per la/il bambina/o. È interessante notare come questa percentuale coincida con la frequenza dell’aggettivo “Colorata” (18,85%): si delinea così un possibile meccanismo di compensazione, in cui l’evidenza del disordine infrastrutturale viene bilanciata, nell’immaginario delle/del future/o educatrice/educatore, da una rappresentazione estetica e cromaticamente rassicurante dello spazio urbano.

L’analisi ha previsto una lettura integrata delle due sezioni della scheda narrativo-riflessiva. In particolare, le rappresentazioni emerse attraverso la libera associazione di termini riferiti all’infanzia sono state messe in dialogo con le narrazioni prodotte nell’esercizio di decentramento, al fine di individuare continuità, scarti e tensioni tra le immagini simboliche attribuite alla/al bambino e le modalità di rappresentazione dello spazio urbano.

Il quadro interpretativo si complica e si arricchisce ulteriormente se si pone in dialogo questa proiezione sull’infanzia con le rappresentazioni esperienziali delle/degli studenti. Dal confronto tra le risposte emerge infatti una scissione semantica profonda (Tab. 2).

Area di indagine	Rappresentazione proiettata	Rappresentazione esperienziali
Cosa piace	Mare e lungomare (27,7%); cibo (9,9%); colori (9,9%).	Persone e calore umano (24,1%); paesaggi e mare (15,7%); cultura e cibo (10,4%).
Cosa non piace	Traffico, caos e rumore (18,8%); insicurezza (4,7%).	Incuria e disorganizzazione (16,3%); inciviltà/mancanza di rispetto (7,8%); criminalità/sfruttamento (5,2%).
Aggettivo	Colorata (18,8%); bella (9,9%); divertente (4,1%).	Contraddittoria (5,2%), caotica (4,2%), faticosa (3,1%).

Tab. 2. Confronto tra rappresentazioni proiettive (infanzia) e rappresentazioni esperienziali (adulto) dello spazio urbano napoletano

Questa divergenza svela come la cittadinanza dell’adulto sia ancorata a una dimensione sociale e relazionale (“il calore delle persone”, “la complessità del vivere”), mentre quella dell’infanzia sia ridotta a una fruizione passiva e sensoriale. Se l’adulto riconosce a sé stessa/o il diritto alla contraddizione e alla fatica dell’abitare, per la/il bambina/o seleziona solo gli aspetti rassicuranti o ludici, rischiando, in alcuni casi, di limitare il riconoscimento della sua possibilità di agire criticamente nei contesti urbani. Quindi, questo rapporto tra infanzia e città nel contesto napoletano indagato sembra essere mediato da una sorta di protezione che, sebbene mossa da intenzioni accuditive, finisce per escludere l’infanzia dalla progettualità democratica (Tonucci, 1996). Le rappresentazioni analizzate confermano dunque la necessità di percorsi formativi volti a problematizzare l’immagine esclusivamente idilliaca della/del bambina/o, per riconoscerlo come attore politico capace di abitare la complessità del presente. In conclusione, i risultati sin qui esposti delineano lo scenario di partenza delle Passeggiate pedagogiche che hanno visto le/gli studenti coinvolti in visite dirette presso le strutture identificate nella mappa fotografica dei servizi.

Pertanto, per una analisi completa dell’evoluzione di tali rappresentazioni e dell’acquisizione di nuove consapevolezze professionali, si darà spazio in un successivo contributo all’analisi delle schede narrativo-riflessive raccolte nella fase finale del percorso.

Nota bibliografica

- Ainsworth M.D. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Becchi E. (a cura di). (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Bowlby J. (1972). *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre (volume I)*. Torino: Boringhieri.
- Bourke J. (2017). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies*, 15(1), 93-106.
- Bove C. (2022). *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*. Roma: Carocci.
- Carbonaro Y. (2021). *Storia delle donne di Napoli. Il lungo e difficile percorso verso l'emancipazione*. Napoli: Kairós.
- Cardarello R., Pintus, A. (a cura di). (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E. (2006). Introduzione. L'ambientamento dei bambini e dei genitori nel nido. In AA.VV., *Linee guida per i servizi alla prima infanzia. Ambientamento* (pp. 12-26). Azzano San Paolo: Junior.
- Chello F., Perillo P. (2023). Nuove paternità e responsabilità educative. Il caso dei padri-lettori e del loro percorso di emancipazione. *Woman&Education*, 1(2), 104-108.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989.
- Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia, *Commento generale n. 12: Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, 2009.
- De Sanctis O. (1983). *Il progetto educativo in Locke (infanzia e desiderio)*. Roma: La Goliardica.
- De Vita A. (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Durkheim E. (1911). *Education et sociologie*. Paris: Alcan.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.). (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Milano: Junior.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Luciano E., Savio, D. (eds.). (2024). *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Malaguzzi L. (2021). *Vol. 4: Partecipazione e gestione sociale. O l'educazione si fa insieme, o l'educazione non c'è*. A cura di Cagliari P., Giudici C., Rinaldi N., Vecchi V. Collana digitale "Taccuini". Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mantovani S. (ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1968). *La formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Paradiso L. (2023). *Progettare la giornata educativa nello 0-6. Tra routine, circle time, laboratori*. Milano: Mondadori.
- Piaget J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Ziaesaeidi P., Cushing D. F., Washington T., Buys L. (2025). Socialising in parks: a systematic scoping review to understand how children use parks for social engagement. *Children's Geographies*, 23(6), 814-842.



FOCUS

**Pratiche didattiche nei margini dell'infanzia.
Una scoping review sulla scuola come spazio di confine*****Ylenia Falzone**

Assistant professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, ylenia.falzone@unipa.it

Beatrice Costanze Vittoria Luisa La Marca

Press Office Manager & Communication, beatricelamarca@virgilio.it

**Teaching practices on the margins of childhood.
A scoping review of school as a border space**

Abstract

This paper presents a scoping review of the international literature on forms of childhood marginality and the educational and teaching practices adopted to address them in early childhood and primary school settings. The analysis is organised around three main research questions: the forms of marginality investigated (RQ1), the practices adopted (RQ2), and the emerging critical issues (RQ3). The results reveal four clusters of marginality that frequently intersect. Among the educational practices identified, ECEC programmes stand out alongside didactic approaches centred on cooperative learning and relational and narrative practices. In conclusion, the study identifies three priorities for future research: investing in teachers' professional development as a condition for practice effectiveness; producing longitudinal studies; and recognising the agency of marginalised children as an epistemological resource rather than merely an outcome variable.

Keywords

Childhood marginality, inclusive teaching practices, scoping review, special educational needs

Il presente contributo propone una scoping review della letteratura internazionale sulle forme di marginalità infantile e sulle pratiche educative e didattiche per affrontarle nella scuola dell'infanzia e primaria. L'analisi è organizzata attorno a tre domande principali: le forme di marginalità indagate (RQ1), le pratiche adottate (RQ2), e le criticità emergenti (RQ3). I risultati mostrano quattro cluster di marginalità spesso intersecati tra loro. Tra le pratiche educative emergono i programmi ECEC e approcci didattici centrati sull'apprendimento cooperativo e le pratiche relazioni e narrative. In conclusione, lo studio individua tre priorità per la ricerca futura: investire nello sviluppo professionale degli insegnanti come condizione di efficacia delle pratiche produrre studi longitudinali; riconoscere l'agency dei bambini ai margini come risorsa epistemologica e non solo come variabile di outcome.

Parole chiave

Marginalità infantile, pratiche didattiche inclusive, scoping review, bisogni educativi speciali

* Y. Falzone è autrice dei paragrafi 2, 3 (e relativi sottoparagrafi) e conclusione. B. C. V. L. La Marca è autrice dei paragrafi introduzione e 1.

Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni, il dibattito scientifico sui temi della cura dell'infanzia ha assistito ad una crescita esponenziale. Le condizioni di vita dei bambini in contesti marginali hanno evidenziato quanto la concezione dominante dell'infanzia, veicolata a livello transnazionale da istituzioni quali l'UNICEF o l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), sia in contrasto con numerose concezioni e forme di vita infantili e giovanili. In questo contesto, la scuola è divenuta uno dei principali luoghi in cui si rendono visibili le tensioni tra inclusione ed esclusione educativa. Bambini e bambine che vivono condizioni di marginalità, legate a povertà educative, background migratorio, bisogni educativi speciali (BES) o fragilità socio-familiari, abitano spesso i confini dei dispositivi didattici tradizionali, mettendo in discussione categorie consolidate di norma, apprendimento e successo scolastico. In questo quadro, la classe può configurarsi sia come spazio di separazione e normalizzazione, sia come soglia capace di generare pratiche educative più flessibili e inclusive.

A livello internazionale, il termine marginalità è stato progressivamente affiancato, e talvolta sostituito, da costrutti quali vulnerabilità (Fineman, 2020), svantaggio educativo, povertà educativa o condizioni di at-risk (Martinez, Rury, 2012). Ognuno di questi termini porta con sé un implicito teorico: la nozione di vulnerabilità rinvia a una fragilità situazionale e relazionale (Fineman, 2010); quella di at-risk tende invece a naturalizzare la marginalità come attributo individuale, rischiando di nascondere le determinanti sociali e strutturali (Riele, 2006). Parallelamente, il paradigma dell'inclusione ha prodotto una crescente produzione scientifica sulle pratiche didattiche per i contesti di marginalità. Tuttavia, tale letteratura risulta frammentata, con studi che si concentrano su popolazioni specifiche (studenti con disabilità, alunni migranti, bambini in condizione di povertà) e approcci metodologici eterogenei, rendendo difficile una mappatura sistematica (Medeghini, Fornasa, 2011).

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria si configurano come spazi in cui avviene la prima istituzionalizzazione del bambino, in cui le differenze sociali, linguistiche, culturali e di origine vengono per la prima volta incontrate e interpretate dai dispositivi pedagogici. Come ha argomentato Bronfenbrenner (1979) nel suo modello ecologico, i microsistemi della prima infanzia (famiglia, nido, scuola), interagiscono integralmente con i mesosistemi (relazioni tra famiglia e scuola), i macrosistemi (politiche e valori culturali) e i cronosistemi (eventi storici come la pandemia da COVID-19) nel determinare le traiettorie di sviluppo dei bambini (OECD, 2021).

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo propone una *scoping review* della letteratura internazionale con l'obiettivo di analizzare e mappare come la ricerca educativa e didattica abbia affrontato il tema delle marginalità infantili nei contesti scolastici e quali pratiche didattiche siano state descritte come risposta a tali condizioni. Attraverso questa mappatura, il contributo intende interrogare se e in che misura la didattica riesca a trasformare il margine da linea di esclusione a spazio di soglia, evidenziando pratiche capaci di riconfigurare la classe come luogo di negoziazione, riconoscimento e apprendimento condiviso.

1. Forme di marginalità nella scuola dell'infanzia e primaria: un quadro multidimensionale

La Dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO) ha sancito il diritto di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, cognitive, linguistiche o sociali, a ricevere un'istruzione che risponda ai loro bisogni. Da allora, l'inclusione si è affermata come paradigma dominante nelle politiche educative internazionali, trovando fondamento anche nella Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) e nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 dell'Agenda 2030, che impegna gli Stati a garantire un'educazione di qualità, inclusiva ed equa.

Tuttavia, il percorso dalle disposizioni normative alla pratica d'aula è stato tutt'altro che lineare. Come ha osservato Ainscow (2020), l'inclusione è rimasta a lungo un concetto polisemico e contestato, declinata talvolta come collocazione fisica (presenza degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie), o come partecipazione (accesso alle opportunità di apprendimento). Anche Cottini (2017) ha sottolineato come l'inclusione, nel contesto italiano, rischia di fermarsi a volte sul piano fisico. Nel caso degli alunni con disabilità, ad esempio, la partecipazione ai percorsi di apprendimento ordinari dipende in modo quasi

esclusivo dalla disponibilità e dalla competenza dell'insegnante di sostegno, in un meccanismo di delega che riproduce una separazione funzionale dentro la classe formalmente inclusiva (Cottini, 2016, 2017; Ianes, 2022). Questa ambiguità ha prodotto implementazioni eterogenee e spesso incoerenti, che rischiano di ridurre l'inclusione a un adempimento burocratico piuttosto che a una trasformazione delle culture e delle pratiche scolastiche.

In ambito italiano, questa tensione è stata elaborata soprattutto nella tradizione della pedagogia speciale. Canevaro (2008) ha sottolineato la necessità di pensare l'integrazione e poi l'inclusione non come dispositivi tecnici di gestione della differenza, ma come trasformazione delle culture e delle pratiche istituzionali. Includere non significa portare qualcuno dentro un sistema che rimane immutato, ma modificare il sistema perché tutti vi trovino posto. Questa prospettiva anticipa, sul piano teorico, la distinzione proposta da Florian (2014) tra inclusione come aggiunta alla pratica ordinaria e inclusione come qualità della pratica ordinaria, che costituirà uno dei nodi concettuali centrali di questa review. Emerge la necessità di una prospettiva interdisciplinare e di una lettura multidimensionale che colga la complessità dell'intreccio di diverse variabili implicate nella marginalità infantile. Un'analisi integrata permette di creare uno stile inclusivo e di implementare adeguati interventi che coinvolgano i bambini e le loro famiglie (Bini, 2022).

Il concetto di marginalità educativa non si riferisce, dunque, a una proprietà intrinseca dei soggetti che la vivono, ma ad una relazione tra soggetti e strutture; è, infatti, il prodotto di sistemi di categorizzazione, aspettative differenziali e dispositivi normativi che operano dentro e fuori le istituzioni scolastiche.

La letteratura internazionale ha descritto e analizzato almeno quattro configurazioni principali di marginalità nei contesti di istruzione dell'infanzia e primaria, spesso intersecanti e co-presenti.

La prima è la marginalità legata alla povertà educativa e al basso status socioeconomico (SES). L'evidenza empirica sul legame tra povertà familiare e outcomes scolastici è fortemente documentata in letteratura; bambini che crescono in condizioni di povertà entrano a scuola con gap significativi nelle competenze linguistiche, matematiche e socio-emotive rispetto ai pari con situazioni economiche migliori, gap che tendono ad ampliarsi nel corso della scolarizzazione in assenza di interventi sistematici (Schmutz, 2024; Dalziel et al., 2015). La pandemia da COVID-19 ha ulteriormente accentuato queste disuguaglianze, interrompendo i percorsi di cura e istruzione proprio per i bambini più vulnerabili (Dunn et al., 2023; Arace et al., 2025).

La seconda forma riguarda i bambini con background migratorio o condizione di rifugiato. Questi affrontano sfide molteplici e sovrapposte, barriere linguistiche (Molla, 2024), discontinuità nei percorsi formativi, esperienze traumatiche legate alla migrazione forzata, assenza di reti di supporto sociale e, in molti casi, condizioni di povertà familiare (Lembke, 2024).

La terza configurazione riguarda i bambini con bisogni educativi speciali (BES) e disabilità, una categoria eterogenea che include difficoltà di apprendimento, disturbi del linguaggio e della comunicazione, neurodivergenza e disabilità fisiche o intellettive. La scuola primaria è il contesto in cui queste condizioni vengono per la prima volta formalizzate attraverso processi di identificazione e classificazione che, come mostrato da Morgan et al. (2015), sono fortemente influenzati da variabili etniche, linguistiche e socioeconomiche, producendo sistematiche iniquità nell'accesso ai servizi di supporto.

La quarta forma, emergente e trasversale, è quella che possiamo definire marginalità identitaria o costruita: la marginalità prodotta da discorsi istituzionali che identificano certi bambini come intrinsecamente vulnerabili. Questa forma di marginalità non è una condizione oggettiva che esiste "nella natura" dei bambini, ma qualcosa che viene prodotto e reso visibile da certi meccanismi istituzionali e discorsivi, la costruiscono le etichette che usiamo, le politiche che applichiamo, le pratiche quotidiane delle istituzioni scolastiche, e per questa ragione può essere anche decostruita e trasformata dalle stesse pratiche (Gooderham, 2023; Kamenarac, 2025; Parthenis, Fragoulis, 2020; Abu El-Haj, Chatila, 2023).

2. Metodologia di ricerca

A partire dal quadro teorico delineato, il presente contributo propone una scoping review della letteratura con l'obiettivo di mappare come la ricerca educativa e didattica abbia affrontato, nel periodo 2013–2025, il tema delle marginalità infantili nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, e quali pratiche didattiche siano state descritte come risposta a tali condizioni. La scoping review si distingue dalla systematic review

per il suo obiettivo di mappare in modo più ampio un corpus della letteratura su un dato argomento e fornire una panoramica del suo focus. È particolarmente adatta a esplorare ambiti in cui la letteratura è eterogenea e in cui i confini concettuali di indagine non sono ancora delimitati (Tricco et al., 2018).

La scoping review ha preso avvio dai seguenti interessi di ricerca:

- RQ1 Quali forme di marginalità infantile sono maggiormente indagate nella letteratura didattica?
- RQ2 Quali pratiche educative vengono adottate per affrontarle?
- RQ3 Quali esiti e criticità emergono dagli studi analizzati?

A partire da tali interrogativi, l'analisi intende restituire una panoramica delle principali tendenze di ricerca internazionale, mettendo in luce ricorrenze, lacune e nodi critici.

La ricerca bibliografica è stata condotta su due database internazionali, Scopus e Web of Science (WoS), selezionati per la loro copertura sistematica della letteratura peer-reviewed negli ambiti della didattica, dell'educazione, della pedagogia e della pedagogia speciale. La ricerca è stata eseguita tra gennaio e marzo 2026.

Le stringhe di ricerca sono state costruite combinando parole chiave e operatori booleani, in modo da includere varianti terminologiche pertinenti:

("educational marginality" OR "school marginalization" OR "educational exclusion" OR "educational poverty" OR "at-risk students" OR "vulnerable children") AND ("inclusive education" OR "inclusive practices" OR "differentiated instruction" OR "teaching strategies") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "early childhood education" OR "kindergarten" OR "preschool")

La stringa è stata applicata ai campi titolo, abstract e parole chiave di entrambi i database.

La scelta di Scopus e WoS ha determinato una scarsa rappresentazione della produzione scientifica italiana, tradizionalmente pubblicata in riviste nazionali non indicizzate in questi database. Al fine di garantire una copertura adeguata del contesto italiano si è proceduto a una ricerca complementare nella letteratura grigia, condotta secondo i seguenti criteri espliciti:

- Fonti consultate: riviste italiane di area pedagogica e didattica classificate in fascia A dall'ANVUR (Area 11 – Scienze pedagogiche e dell'educazione);
- Modalità di identificazione: ricerca manuale tramite i motori di ricerca dei portali editoriali e tramite Google Scholar, utilizzando le parole chiave corrispondenti in lingua italiana (marginalità educativa, svantaggio scolastico, pratiche inclusive, scuola dell'infanzia, scuola primaria);
- Criteri di selezione: gli studi della letteratura grigia sono stati sottoposti agli stessi criteri di inclusione/esclusione applicati agli studi recuperati dai database, con l'aggiunta del requisito di pubblicazione in riviste con processo di peer review.

I criteri di inclusione ed esclusione sono stati definiti a priori, prima dell'avvio della fase di screening, seguendo il framework PCC (Population, Concept, Context) raccomandato dalle linee guida JBI per le scoping review (Peters et al., 2020).

Dimensione	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Tipo di pubblicazione	Articoli peer-reviewed in riviste di area pedagogica, didattica e pedagogia speciale	Letteratura non sottoposta a peer review
Periodo di pubblicazione	2013–2025	Pubblicazioni antecedenti al 2013
Lingua	Inglese, italiano, spagnolo	Altre lingue
Popolazione (<i>P</i>)	Bambini e bambine di età 3–12 anni (fascia scuola dell'infanzia e primaria) in condizione di marginalità educativa	Popolazioni esclusivamente adulte, adolescenti (>12 anni), o contesti di istruzione secondaria superiore e universitaria
Costrutto (<i>C</i>)	Pratiche didattiche e/o educative in risposta a condizioni di marginalità, svantaggio, vulnerabilità o condizione di at-risk in contesti scolastici formali	Interventi esclusivamente clinici, psicoterapeutici o sanitari senza componente educativa; studi teorici privi di implicazioni per la pratica didattica

Contesto (C)	Scuola dell'infanzia e scuola primaria (contesti formali)	Contesti informali, non formali, di istruzione superiore o extrascolastici
Struttura metodologica	Studi con sezione metodologica esplicita (ricerche empiriche quantitative, qualitative, mixed-methods; revisioni sistematiche e scoping review)	Studi senza descrizione del disegno di ricerca o privi di sezione metodologica

Tabella 1. Criteri di inclusione ed esclusione

I risultati sono stati esportati, deduplicati e successivamente filtrati sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione definiti. Nel complesso, la ricerca bibliografica ha prodotto 336 studi (18 da Scopus e 318 da Web of Science). Dopo l'eliminazione dei duplicati e lo screening di titolo e abstract sulla base dei criteri di selezione, 99 studi sono stati ritenuti potenzialmente rilevanti per l'analisi approfondita. A questi sono stati aggiunti alcuni articoli pubblicati in riviste italiane di fascia A per completezza dell'analisi. A seguito della revisione dei testi completi, 30 articoli hanno soddisfatto i criteri di inclusione e sono stati quindi considerati nella scoping review.

3. Analisi dei risultati e discussione

Per ciascuno dei 30 studi inclusi è stata compilata un codebook di estrazione dati, sviluppato collegialmente e applicata in modo uniforme grazie all'esplicazione degli indicatori di analisi.

I dati estratti sono stati organizzati in una matrice di sintesi e analizzati mediante sintesi narrativa tematica (Popay et al., 2006), procedura coerente con l'approccio della scoping review, che non richiede – a differenza della systematic review – una sintesi statistica o una valutazione formale della qualità metodologica degli studi inclusi (Munn et al., 2018). L'analisi tematica ha consentito di identificare ricorrenze, pattern e lacune trasversali all'insieme degli studi, in risposta alle tre domande di ricerca.

L'analisi dei 30 studi inclusi ha consentito di fornire una risposta articolata alle domande di ricerca. Tuttavia, è opportuno evidenziare come il tema indagato si caratterizzi per un'elevata ampiezza e eterogeneità, sia sul piano concettuale sia su quello metodologico. Ciò ha reso complessa l'individuazione, all'interno della letteratura, di contributi che affrontassero in modo diretto e sistematico le specifiche questioni oggetto di studio.

Il corpus comprende 27 studi internazionali e 3 studi italiani aggiunti manualmente.

3.1 RQ1 - Forme di marginalità infantile

L'analisi della distribuzione tematica rivela quattro configurazioni principali di marginalità infantile. Queste non si presentano come categorie rigide poiché diversi studi affrontano condizioni di marginalità sovrapposta, come ad esempio bambini poveri e rifugiati, bambini con disabilità e background migratorio, confermando la natura composita della vulnerabilità nella prima infanzia.

Forme di marginalità infantile	N	Studi principali
Povertà educativa / basso SES	9	Schmutz 2024; Dalziel et al. 2015; Schochet et al. 2020; Lawson et al. 2024; Martínez-Virto & Botas 2022
Background migratorio / rifugiati	9	Abu El-Haj & Chatila 2023; Harvey & Myint 2014; Amiripour et al. 2017; Theis et al. 2014; Benzies et al. 2024
BES / difficoltà di apprendimento	8	Dietrichson et al. 2021; Jiménez et al. 2021 e 2023; Coyne et al. 2022; Ewe & Aspelin 2025; Ianes et al., 2020; Nes et al., 2018
Fragilità socio-familiare / rifiuto scolastico	4	Conroy et al. 2018; Connelly & Kriger 2025; Schwartz-Mette et al. 2024; Matsubara et al. 2025
TOTALE	30	—

Tabella 2. Principali forme di marginalità infantile emerse dalla scoping review

Il cluster più numeroso è quello relativo a povertà educativa/basso SES e difficoltà di apprendimento (9 studi), seguito background migratorio/condizione di rifugiato (9 studi) e da BES (8 studi). Quattro studi affrontano forme di fragilità socio-familiare non riducibili alle categorie precedenti, rifiuto scolastico, trauma da conflitto, disturbi emotivo-comportamentali precoci.

Trasversale a tutti i cluster è la tendenza a localizzare la marginalità nel bambino o nella sua famiglia, piuttosto che nelle strutture istituzionali che la producono. Solo sei studi, tra cui Abu El-Haj e Chatila (2023), Nes, Demo e Ianes (2018) e Parthenis e Fragoulis (2020), adottano esplicitamente uno sguardo strutturale, riconoscendo che forme come il pull-out sistematico nella scuola italiana o il discorso deficit nei confronti dei bambini Rom non siano anomalie locali, ma effetti di strutture istituzionali che riproducono l'esclusione anche dentro sistemi formalmente inclusivi. La povertà educativa in Italia è documentata dagli studi aggiunti (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020; Nes et al., 2018; Ianes et al., 2020) come condizione strutturale del sistema scolastico, caratterizzata da discontinuità del sostegno, eterogeneità territoriale dell'offerta e persistenza del modello medico-individuale.

3.2 RQ2 – *Pratiche didattiche adottate*

Gli studi descrivono pratiche didattiche specifiche, raggruppabili in sette macrocategorie (Tabella 2). I programmi ECEC costituiscono la risposta prevalente alla marginalità infantile; la metanalisi di Schmutz (2024), ad esempio, dimostra che la frequenza di centri specializzati migliora significativamente le competenze linguistiche e i comportamenti prosociali all'ingresso della scuola materna. Dalziel et al. (2015) mostrano però che l'efficacia non dipende dal programma in sé, ma dalla capacità di replicare l'alta qualità e l'intensità dei modelli sperimentali originari nei contesti comunitari reali, includendo anche visite domiciliari, supporto alla genitorialità e collaborazioni con altri servizi, così come interazioni educative di alta qualità garantite da un numero adeguato del personale e una durata continuativa del programma.

Alcuni studi, pur non menzionando specificatamente il termine marginalità infantile, affrontano il concetto in termini di rischio scolastico e difficoltà di apprendimento in diversi ambiti disciplinari. Questi studi (Jiménez et al., 2021; 2023; Dunn et al., 2023) intendono la marginalità come la condizione degli studenti a rischio, che senza un tempestivo intervento potrebbero andare incontro all'insuccesso scolastico. Gli autori propongono il modello Response to Intervention (RtI), un intervento multilivello (solitamente organizzato in piccoli gruppi con interventi specifici sulla base del dominio da potenziare che coinvolge attivamente gli insegnanti che svolge la funzione di modeling e offre feedback correttivi ai piccoli gruppi) che mira a colmare le lacune prima che portino all'esclusione dal sistema educativo.

Il setting di gruppo è riconosciuto come efficace anche nella metanalisi di Dietrichon e colleghi (2021); lo studio identifica infatti la peer-assisted instruction e la small-group instruction come pratiche con effetti stabili anche al follow up.

Le pratiche linguisticamente responsive (uso della L1 come risorsa) sono documentate da Harvey e Myint (2014) in Nuova Zelanda, mentre gli approcci schema-based per studenti rifugiati sono trattati da Amiripour et al. (2017) in Iran. Lo studio di Theis et al. (2014) in Québec si concentra invece su dispositivi ausiliari per studenti con difficoltà di apprendimento. Tutti e tre gli studi concordano sulla necessità di superare una visione "patologizzata" o basata sul deficit dell'alunno, proponendo interventi che valorizzino la sua posizione e le sue risorse nel processo di apprendimento.

Nel contesto italiano, Ianes e colleghi (2020) documentano come la piena inclusione in classe degli studenti con disabilità abbia portato negli anni a sperimentare metodologie didattiche variegiate, pur segnalando la persistenza di un modello medico-individuale che tende ad etichettare gli alunni. Gli autori sottolineano la necessità di utilizzare metodi student-centered (come il cooperative learning), in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL). La varietà delle situazioni di apprendimento è un criterio di qualità per rendere gli ambienti di apprendimento realmente accessibili.

Nel corpus degli studi analizzati è stato inserito il testo "Gli Orientamenti Interculturali" del MIM (2022) poiché rilevante per il contesto italiano. Il documento descrive, infatti, un continuum di pratiche per gli alunni migranti, dall'accoglienza alla revisione dei curricula in prospettiva interculturale, con importanti implicazioni per la pratica didattica.

Pratiche didattiche	N	Studi rappresentativi
Programmi ECEC (qualità, precocità, approccio olistico)	7	Schmutz 2024; Dalziel et al. 2015; Saavedra et al. 2021; Connelly & Kriger 2025
RtI (piccolo gruppo)	3	Jiménez et al. 2021; Jiménez et al. 2023; Dunn et al. 2023
Peer-assisted instruction e small-group instruction led by adults	1	Dietrichson et al. 2021;
Pedagogia inclusiva	4	Harvey & Myint 2014; Theis et al. 2014; Amiripour et al. 2017; MIM 2022
Approcci relazionali	4	Ewe & Aspelin 2025; Conroy et al. 2018; Ianes et al., 2020; Connelly & Kriger 2025
Pratiche narrative e digital portfolio	3	Manrique 2014; Harris et al. 2018; Abu El-Haj & Chatila 2023
Interventi sistemici / policy (accesso equo, ISS)	3	Martínez-Virto & Botas 2022; Lawson et al. 2024; Benzies et al. 2024

Tabella 3. Pratiche didattiche emerse

La distribuzione delle pratiche nelle sette macrocategorie riflette una tensione non risolta tra intervento precoce e compensativo, tra azione sul singolo e trasformazione del contesto. La prevalenza dei programmi ECEC segnala un consenso crescente sull'efficacia dell'intervento nelle fasi precoci dello sviluppo, tuttavia, come mostrano Dalziel et al. (2015), la qualità dell'implementazione nei contesti reali è sistematicamente inferiore rispetto ai modelli sperimentali. La ricerca descrive ciò che funziona in condizioni controllate, ma offre indicazioni limitate su come replicare quelle condizioni nei sistemi ordinari. Questo scarto tra efficacia interna ed efficacia esterna è un problema epistemologico che attraversa l'intero corpus e che riduce la trasferibilità delle evidenze per chi opera nella pratica.

3.3 RQ3 - Esiti e criticità

Tutti e 30 gli studi riportano esiti positivi, distribuiti nei seguenti domini: accademico, equità/accesso, identitario.

Sul piano accademico, la stima più robusta rimane quella di Dietrichson e colleghi (2021). La loro revisione sugli interventi per il successo scolastico degli alunni a rischio dal kindergarten al grado 6 mostra medie positive e effetti a breve e lungo termine statisticamente significativi sui test in lettura e matematica. Questi effetti sono significativamente associati ad interventi di peer-assisted instruction e small-group instruction, che si dimostrano componenti efficaci per questa tipologia di interventi.

Sul piano dell'equità, Schmutz (2024) e Lawson et al. (2024) mostrano che la diffusione e frequenza di centri ECEC permette di ottenere risultati migliori in termini di linguaggio e alfabetizzazione rispetto a chi riceve solo cure parentali, e di sviluppare maggiori abilità prosociali. Tali programmi hanno un impatto positivo sulle abilità cognitive e sui risultati scolastici, specialmente per bambini provenienti da contesti svantaggiati, riducendo la disparità tra bambini con diverso status socioeconomico.

Sul piano identitario, Abu El-Haj e Chatila (2023) e Harvey e Myint (2014) documentano come le pratiche narrative rafforzino il senso di appartenenza e l'identità dei bambini ai margini, producendo esiti non evidenziabili da scale standardizzate ma fondamentali per la qualità dell'esperienza scolastica.

Accanto a questi risultati, negli studi inclusi nella scoping review sono state tracciate alcune criticità ricorrenti. Un nodo centrale riguarda la formazione degli insegnanti. Gli studi mostrano come la fidelity dell'implementazione delle pratiche didattiche dipende in larga parte dall'efficacia e coinvolgimento degli insegnanti. A ciò si aggiunge la scarsità degli studi longitudinali; la maggior parte, infatti, misurano gli esiti entro l'anno di intervento, rendendo complicato valutare la sostenibilità nel lungo periodo. Alcune eccezioni (Benzies et al., 2024; Dalziel et al., 2015; Schochet et al., 2020; Dunn et al., 2023) mostrano che alcuni effetti emergono solo a distanza di anni, sottolineando l'importanza di prospettive di osservazione più estese.

In contesti come quello italiano, persiste un'influenza eccessiva del modello individuale-medico che

porta a etichettare (*labelling*) lo studente, rischiando processi di micro-esclusione anche all'interno delle classi comuni. Su un piano strutturale la chiusura delle scuole durante la pandemia ha rivelato la vulnerabilità sociale profonda, aumentando il divario nei risultati tra le diverse classi sociali a causa dell'accesso ineguale alle risorse tecnologiche e al supporto familiare.

Infine, emerge con forza l'assenza sistematica della voce degli studenti. Solo l'11% degli studi coinvolge i bambini in maniera attiva, segnalando come l'inclusione sia ancora prevalentemente pensata per i bambini, non con loro.

4. Conclusioni

I 30 studi analizzati sono accomunati da una tensione che il contesto italiano affronta da tempo nella sua ricerca, ovvero la distanza tra le norme e i principi inclusivi e la loro traduzione in pratiche didattiche. Dagli studi analizzati emerge una visione dell'inclusione adultocentrica, che progetta per i bambini in situazione di marginalità, ma lo fa senza lavorare con loro. Questo risultato riporta la critica di Ianes e colleghi (2019) all'*inclusione di carta* italiana, dove si sottolinea un sistema che si è impegnato nel superare la separazione attraverso le normative sull'inclusione, ma trova difficoltà nell'effettiva pratica e personalizzazione dei percorsi. Gli studi inclusi in questa ricerca suggeriscono che le pratiche più efficaci sono quelle che rendono lo spazio classe un'architettura didattica condivisa.

Sul piano empirico, la ricerca ha raccolto evidenze che possono guidare le direzioni di pratica. L'ECEC universale risulta essere la risposta più efficace alla marginalità infantile. Tra le pratiche didattiche più efficaci, rientrano invece le metodologie che prevedono un setting di gruppo e in cui la relazione tra insegnante e studente e tra pari viene messa in rilievo.

Bisogna, tuttavia, sottolineare un gap prevalente; la maggior parte degli studi inclusi (circa l'85%) non riconosce ai bambini ai margini un ruolo agente nella costruzione della propria esperienza scolastica. Le metodologie partecipative, riportate in pochi studi inclusi in questa analisi, non devono rappresentare soltanto delle alternative alla misurazione di outcome degli studenti a rischio, poiché queste mostrano risultati qualitativi particolarmente rilevanti mettendo in luce resistenze, strategie e risorse che gli studi adultocentrici rischiano di trascurare. Sviluppare questa linea di ricerca significa includere la prospettiva dei bambini con disabilità, background migratorio e in condizioni di povertà educativa che li coinvolga non soltanto nella misurazione degli esiti degli interventi ma in una progettazione attenta, in linea con i principi delle Convenzioni ONU sui diritti dell'infanzia e con la logica dell'inclusione autentica che questa revisione indica come fine da raggiungere.

L'inclusione autentica necessita, certamente, di un quadro normativo avanzato, ma questo deve essere affiancato con un'adeguata e attenta formazione specializzata degli insegnanti, con una copertura equa dei servizi sul territorio nazionale e con l'investimento nella ricerca delle pratiche didattiche. Il corpus analizzato indica un ampio interesse nel costruire scuole più inclusive e attente alle diverse situazioni di marginalità infantile, ma riconosce anche il bisogno di costruire relazioni, di guardare e riportare al centro chi è ai margini per costruire un percorso collettivo di crescita che sappia dare a tutte e tutti le opportunità necessarie a costruire il proprio futuro.

Le evidenze che questa scoping review ha permesso di cogliere possono delineare alcune indicazioni per futura ricerca sul tema. Negli studi emerge la centralità della formazione degli insegnanti, fautori principali per il cambiamento dello spazio classe e moderatori principali dell'efficacia dei diversi interventi citati. La ricerca futura potrebbe allora interessare, oltre ai programmi per leggere e intervenire sulla marginalità infantile, i processi di sviluppo professionale, investendo nella costruzione di comunità di pratiche e formazione attenta alle diverse cause di questa marginalità.

Nota bibliografica

Abu El-Haj T.R., Chatila S. (2023). Miss, our clothes are clean: contesting liminality in Lebanese kindergarten classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 284, 1–30.

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- Arace A., Agostini P., Prino L. E. (2025). Mental Models of Attachment in Adoptive Parents and Children: The Case of Institutionalized and Adopted Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 776.
- Amiripour P., Dossey J.A., Shahvarani A. (2017). Using a new schema approach with primary at-risk students in word problem solving. *REDIMAT*, 6(1), 28-55.
- Benzies K. M., Afzal A. R., Ginn C., Perry R., Donnelly C. (2024). Differential effects of gender and ethnicity on children's receptive language scores after a Canadian two-generation preschool program: follow-up to adolescence. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 19(2), 247-262.
- Bini E. (2022). Disabilità, genitori e siblings con background migratorio. Dinamiche socioculturali e prospettive inclusive. *Educazione interculturale*, 20(2), 53-61.
- Bronfenbrenner U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Erickson.
- Connelly A., Kriger S. (2025). Early childhood development using 'Safe Circles' as a support in war and conflict zones: a story of Lavender Hill, Cape Town. *Education 3-13*, 1-13.
- Conroy M.A., Sutherland K.S., Algina J., Werch B., Ladwig C. (2018). Prevention and treatment of problem behaviors in young children. *AERA Open*, 4(1).
- Cottini L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 1(1), 32-50.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Dalziel K.M., Halliday D., Segal L. (2015). Assessment of the cost-benefit literature on early childhood education for vulnerable children. *SAGE Open*, 5(1).
- Dietrichson J., Filges T., Seerup J.K., Klokke R.H., Viinholt B.C.A., Bog M., Eiberg M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152.
- Draper C. E., Klingberg S., Wrottesley S. V., Milner K., Fisher J., Lakes K. D., Yousafzai A. K. (2023). Interventions to promote development in the next 1000 days: A mapping review. *Child: Care, Health and Development*, 49(4), 617-629.
- Dunn K., Georgiou G.K., Inoue T., Savage R., Parrila R. (2023). *Home and school interventions aided at-risk students' literacy during Covid-19*. Reading and Writing.
- Edwards K., Fernandez R., Rimes T., Stephenson L., Smith R., Son J., ... & Woolfenden S. (2020). Happy, healthy, ready-working with early childhood non-government organisations for developmental surveillance for vulnerable children. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 37-46.
- Ewe L. P., Aspelin J. (2025). Teachers' relational competence towards students with neurodevelopmental symptoms: A microscopic relational analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(2), 225-236.
- Fineman M. A. (2010). *The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition*. In *Transcending the boundaries of law* (pp. 177-191). Routledge-Cavendish.
- Florian L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European journal of special needs education*, 29(3), 286-294.
- Gooderham S. (2023). Determining who is at-risk in the full-day kindergarten program. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 8.
- Harris L., Davis N., Cunningham U., de Vocht L., Macfarlane S., Gregory N., Aukuso S., Taleni T.O., Dobson, J. (2018). Exploring the opportunities and challenges of the digital world for early childhood services with vulnerable children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2407.
- Harvey N., Myint H.H. (2014). Our language is like food: Can children feed on home languages to thrive, belong and achieve in ECEC? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2).
- Ianes D. (2022). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263.
- Jiménez J.E., de León S.C., Gutiérrez N. (2021). Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e30.
- Jiménez J.E., de León, S.C., García E., Seoane R.C. (2023). *Assessing the efficacy of a Tier 2 early intervention for transcription skills in Spanish elementary school students*. Reading and Writing.
- Kamenarac O. (2025). Problematising constructions of 'expert teachers' and 'vulnerable children' in New Zealand Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 33(1), 8-23.

- Lembke E. J., Linderkamp F., Casale G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: A review of international studies. *Frontiers in psychology*, 15, 1321373.
- Lawson J.L., O'Dwyer L.M., Dearing E., Raczek A.E., Foley C., Khanani N., Walsh M.E., Leigh Y.R. (2024). *Estimating the impact of Integrated Student Support on elementary school achievement*. AERA Open, 10.
- Medeghini R., Fornasa W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Manrique S. (2014). Recounts of personal experiences in kindergarten strengthened by a teacher's training device. *Pensamiento Educativo*, 51(2).
- Martinez S. L., Rury J. L. (2012). From "culturally deprived" to "at risk": The politics of popular expression and educational inequality in the United States, 1960-1985. *Teachers College Record*, 114(6), 1-31.
- Martínez-Virto L., Botas L.C. (2022). Nursery schools for 0 to 3-year-olds in Navarra: Characteristics, strategies and challenges to promote equity. *Papers*, 107(3).
- Matsubara D., Kotani K., Osaka H. (2025). School refusal behavior in Japan: The impact of COVID-19 on children. *Children*, 12(9), 1105.
- Messiou K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Miah M.A.A., Chandna J., Gurung R., et al. (2024). Every Newborn-Reach Up Early Education Intervention for All Children (EN-REACH) — study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, 25(1), 381.
- MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Molla T. (2024). Refugees and school engagement: A scoping review. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1625-1646.
- Morgan P. L., Farkas G., Hillemeier M. M., Mattison R., Maczuga S., Li H., Cook M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278-292.
- Nes K., Demo H., Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/201dde84-en.
- Parthenis C., Fragoulis G. (2020). Principals' views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261.
- Pazur, M., & Majcen, S.A. (2025). Components of an inclusive, democratic culture in pedagogical practice of ECEC teachers in Croatia. *London Review of Education*, 23(1).
- Peters M. D., Godfrey C., McInerney P., Munn Z., Tricco A. C., Khalil H. (2020). Chapter 11: scoping reviews. *JBIM manual for evidence synthesis*, 169(7), 467-473.
- Popay J., Roberts H., Sowden A., Petticrew M., Arai L., Rodgers M., ... & Duffy S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *A product from the ESRC methods programme Version*, 1(1), b92.
- Riele K. T. (2006). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized?. *Journal of education policy*, 21(2), 129-145.
- Saavedra R.Q., Bigras N., Lehrer J., Brunson L., Dion J. (2021). Effects of an early childhood training program on vulnerable children's outcomes. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2).
- Schmutz R. (2024). Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis. *Research in Social Stratification and Mobility*, 92, 100859.
- Schochet O.N., Johnson A.D., Phillips D.A. (2020). The effects of early care and education settings on the kindergarten outcomes of doubly vulnerable children. *Exceptional Children*, 87(1).
- Schwartz-Mette R.A., Lawrence H.R., Fearey E., Shankman J., Nichols J., Walters J., Perello E., Smith S. (2024). *A school-based evaluation of the FRIENDS resilience programs*. School Mental Health.
- Theis L., Assude T., Tambone J., Morin M.P., Koudogbo J., Marchand P. (2014). Potential functions of an assistance system to support mathematical situation-problem solving among at-risk elementary-level students. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1).
- Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., O'Brien K. K., Colquhoun H., Levac D., ... Straus S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473.



FOCUS

Infanzia invisibile. Presenza e marginalità della scuola dell'infanzia nei Rapporti di Autovalutazione (RAV) del Veneto***Emilia Restiglian**Associate Professor of Quality and Evaluation of Early Childhood and Schools, University of Padova, emilia.restiglian@unipd.it**Anna Chiara A. Mastropasqua**Adjunct Professor of Methodology of Play and Animation, University of Padova, annachiara.mastropasqua@unipd.it**Chiara Simionato**Primary School Teacher, chiara.simionato.6@studenti.unipd.it**Out of Sight. The presence and marginalization of preschool in the Self-Evaluation Reports of comprehensive schools in the Veneto Region**

Abstract

This paper analyses the presence of preschool education in the Self-Evaluation Reports (RAV) of Comprehensive Schools in the Veneto region during the 2022–2025 triennium. Starting from the hypothesis that this educational level remains marginal in self-evaluation processes, 292 RAVs from comprehensive schools including at least one preschool, were examined through a mixed quantitative-qualitative approach. The results paint a critical picture: only 34.5% of the documents explicitly mention preschool education within the evaluative sections, and merely 13.7% of the total present detailed, in-depth references. The analysis reveals a significant gap between the pedagogical recognition of preschool's value and its concrete integration into institutional processes. The findings point to the need for a cultural rethinking of its role, through targeted training investments and a renewed recognition of its foundational function within the vertical curriculum.

Keywords:

Preschool, self-evaluation report (RAV), national evaluation system, vertical curriculum, school self-evaluation

Il contributo analizza la presenza della scuola dell'infanzia nei Rapporti di Autovalutazione (RAV) degli Istituti Comprensivi del Veneto nel triennio 2022-2025. Partendo dall'ipotesi che questo ordine scolastico risulti marginale nei processi di autovalutazione, sono stati esaminati 292 RAV di istituti comprensivi con almeno un plesso di scuola dell'infanzia, attraverso un approccio misto quantitativo-qualitativo. I risultati restituiscono un'immagine critica: solo il 34,5% dei documenti menziona esplicitamente la scuola dell'infanzia nelle sezioni valutative, e appena il 13,7% del totale include riferimenti dettagliati e approfonditi. L'analisi evidenzia una frattura tra il riconoscimento pedagogico del valore dell'infanzia e la sua concreta integrazione nei processi istituzionali. I risultati aprono alla necessità di ripensare culturalmente il ruolo della scuola dell'infanzia, investendo in formazione mirata e riconoscendone la funzione fondativa all'interno del curriculum verticale.

Parole chiave:

Scuola dell'infanzia, RAV, Sistema nazionale di valutazione, curriculum verticale, autovalutazione scolastica

* Questo contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra le tre autrici. Tuttavia, le responsabilità dei paragrafi di questo articolo possono essere così suddivise: Restiglian per i paragrafi 2 e 5, Mastropasqua e Simionato per i paragrafi 3 e 4. Le autrici hanno scritto congiuntamente l'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni.

Introduzione

Tra gli strumenti più significativi per le istituzioni scolastiche vi è la valutazione del proprio operato, un processo che richiede la capacità di osservarsi con sincerità, individuando punti di forza e criticità per crescere e rispondere autenticamente ai bisogni della comunità educativa. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), introdotto con il DPR n. 80 del 28 marzo 2013 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione) nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), rappresenta lo strumento principale di tale autoanalisi: attraverso di esso, ogni istituto riflette sulla propria offerta formativa, sui processi organizzativi e didattici e sugli esiti raggiunti, trasformando la valutazione da atto burocratico a pratica professionale condivisa, capace di generare cambiamento reale (Castoldi, 2016; Previtali, 2018).

La presente ricerca muove da una domanda precisa: la scuola dell'infanzia, pur facendo parte degli Istituti Comprensivi (d'ora in poi IC), trova effettivamente spazio nei processi di autovalutazione? L'ipotesi è che questo ordine scolastico risulti marginale, se non invisibile, nei documenti ufficiali, nonostante il suo riconosciuto valore pedagogico: pur rappresentando il luogo in cui si sviluppano le prime forme di relazione, autonomia, pensiero e apprendimento (D.M. 254/2012 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; D.M. 334/2021 - Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, MIM, 2025), la scuola dell'infanzia rischia di restare in secondo piano rispetto a ciò che è più facilmente misurabile e tangibile. Analizzarne la rappresentazione nei RAV non è quindi un esercizio meramente formale: significa indagare quanto il sistema scolastico riconosca concretamente il valore di questo segmento educativo e quanto tale riconoscimento si traduca in scelte operative, progettuali e strategiche.

1. Quadro teorico: valutazione, autovalutazione e SNV

Il termine “valutazione” deriva dal latino *valere*, ossia attribuire valore a qualcosa. Nel contesto scolastico, valutare significa ricercare, negli apprendimenti e nell'istruzione, ciò che ha valore per la crescita della persona (Giolo, 2019): “nel valutare noi riteniamo che qualcosa sia prezioso, che ci sta a cuore, che lo apprezziamo. In questo senso, le valutazioni appaiono strettamente legate ai desideri e agli interessi” (Santarelli, 2024, p. 18).

La valutazione non si esaurisce in un giudizio finale o in una misurazione quantitativa, ma è parte integrante del processo educativo: “la concezione del processo valutativo è infatti profondamente legata a ciò che si ritiene siano la conoscenza e il processo di apprendimento” (Aquario, 2019, p. 21), e il modo in cui il docente la realizza “comunica allo studente pensieri e aspettative che influiranno sul modo di prepararsi e affrontare la valutazione stessa” (Aquario, 2019, p. 21). Il passaggio da una prospettiva comportamentista, in cui lo studente è oggetto passivo di misurazione, a una cognitivista, in cui diventa soggetto attivo della propria costruzione della conoscenza, ha trasformato il ruolo del docente (Bruner, 1966; Schunk, 2020). In questa visione l'errore non è più un fallimento da punire, ma una chiave per comprendere il percorso cognitivo ed emotivo di ciascuno. Il processo valutativo diventa così formativo e, come riconosciuto dalle più recenti prospettive sull'apprendimento all'errore viene riconosciuto un ruolo generativo, configurandolo come condizione produttiva per lo sviluppo cognitivo e per l'attivazione di processi di autoregolazione, soprattutto quando accompagnato da pratiche di feedback formativo (Kapur, 2016; Hattie & Timperley, 2007).

La valutazione rappresenta inoltre uno strumento di miglioramento per l'istituzione scolastica nel suo complesso. Come sottolineano le Indicazioni Nazionali 2012, orientamento ripreso anche nel quadro delle nuove Indicazioni del 2025, “la promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione” (MIUR, 2012, pp. 13–14), assumendo una natura partecipata, dialogica e formativa orientata al processo decisionale (Restiglian, 2019; 2020).

In questo quadro, l'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), avvenuta con il D.P.R. 80/2013, rappresenta un passaggio fondamentale: il suo obiettivo è duplice, promuovere la crescita del Paese e rafforzare l'autonomia scolastica avviata con il D.P.R. 275/1999 (Regolamento recante norme in

materia di autonomia delle istituzioni scolastiche), mettendo a disposizione delle scuole “procedure, strumenti e dati utili” (MIUR, 2015, p. 1). Il SNV si articola in tre soggetti, INDIRE, INVALSI e il contingente ispettivo, e il suo procedimento si sviluppa in quattro ambiti: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale (Restiglian, 2019).

Il modello a cubo di Schratz (2001, cit. in Restiglian, 2019; Figura 1) offre una chiave di lettura delle tensioni interne al sistema, individuando tre dimensioni fondamentali: scopi (controllo-sviluppo), forze (top-down/bottom-up) e soggetti (interno-esterno). Nel contesto italiano tale equilibrio è stato a lungo assente, con “la percezione da parte del mondo scolastico di un sistema appiattito sulle polarità delle logiche di controllo [...] Da qui l'esigenza [...] di un maggiore equilibrio e di una dialettica costruttiva tra le diverse polarità” (Castoldi, 2015, p. 3). La valutazione interna e quella esterna sono infatti complementari: la prima si focalizza sui processi e sull'efficacia rispetto agli obiettivi auto-definiti, la seconda verifica il contributo dell'istituzione al raggiungimento di obiettivi più generali di sistema (Pizzo, 2015; Castoldi, 2015), con l'obiettivo condiviso del miglioramento dell'offerta formativa (Previtali, 2018).

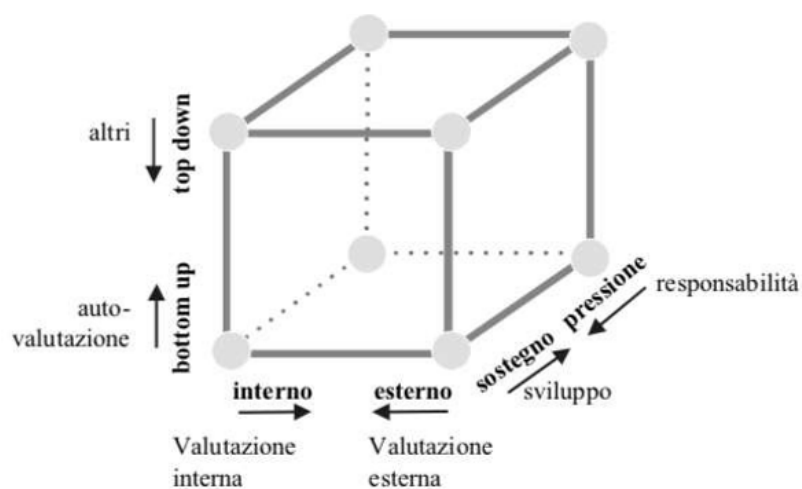


Figura 1. Rappresentazione della valutazione di Schratz (2001), da Restiglian (2019)

Il RAV costituisce lo strumento operativo centrale di questo sistema: consente l'autoanalisi dei punti di forza e di debolezza e richiede l'individuazione di priorità, traguardi e obiettivi di processo (Iacovone, 2016), strutturandosi in cinque macroaree: contesto, esiti, processi, autovalutazione e priorità. La sua diffusione ha promosso una nuova cultura valutativa, in linea con le prospettive internazionali sulla *school self-evaluation* come leva di miglioramento organizzativo e professionale (MacBeath, 1999; Nevo, 2002), pur permanendo criticità legate alla burocratizzazione, alla difficoltà nell'uso critico dei dati e alla necessità di maggiore formazione (Benvenuto et al., 2019; Robasto, 2017).

La scuola dell'infanzia, secondo segmento del sistema integrato 0-6 anni (D.Lgs. 65/2017 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni), occupa tuttavia una posizione ancora marginale in questi processi valutativi, sia interni che esterni. Per colmare questa lacuna, a partire dalla sperimentazione del 2018/2019, INVALSI ha sviluppato un RAV specifico che pone al centro lo sviluppo integrale della persona, il benessere e l'apprendimento, declinando la qualità attraverso tre fattori interconnessi: strutturale, processuale e degli orientamenti degli adulti (INVALSI, 2020). Con il PIAO 2025–2027 (Piano Integrato di Attività e Organizzazione) il RAV Infanzia è stato integrato formalmente nel sistema di autovalutazione del primo ciclo, e nell'anno scolastico 2024/2025 le scuole dell'infanzia sono chiamate per la prima volta a redigere il RAV per il triennio 2025/2028 (Tuttoscuola, 2025).

Nonostante questi sviluppi normativi, la distanza tra riconoscimento formale e reale valorizzazione nei processi istituzionali resta ampia e difficilmente colmabile senza un investimento parallelo sul piano culturale e professionale.

2. La ricerca: il disegno

La ricerca si propone di verificare se e come la scuola dell'infanzia venga considerata nei RAV degli Istituti Comprensivi veneti relativi al triennio 2022-2025. La scelta della Regione Veneto è motivata dalla disponibilità dei documenti tramite il portale “Scuola in Chiaro” del Ministero dell'Istruzione e del Merito e dalla significativa presenza di IC con plessi di scuola dell'infanzia sul territorio, che rende il campione ampio e rappresentativo.

La raccolta dei dati ha previsto l'incrocio dell'elenco completo degli IC veneti con i dati del portale tramite codici meccanografici, al fine di verificare la presenza di plessi di scuola dell'infanzia. La fase preliminare ha evidenziato che diversi IC sono stati accorpati negli ultimi anni, rendendo necessaria una verifica puntuale della corrispondenza tra denominazioni ufficiali e composizione effettiva dei plessi. I dati sono aggiornati a marzo 2025 e si riferiscono a 292 IC.

L'analisi ha adottato un approccio misto quantitativo-qualitativo. Sul piano quantitativo, è stata condotta una ricerca lessicale sistematica delle occorrenze riferite alla scuola dell'infanzia in ciascun RAV, registrando frequenza e distribuzione delle citazioni nelle tre aree del documento (Esiti, Processi, Priorità). Sul piano qualitativo, i passaggi individuati sono stati classificati in tre categorie, definite a priori sulla base dei criteri di qualità della letteratura di riferimento (Castoldi, 2016; Poliandri, 2014):

- *riferimento formale*: la scuola dell'infanzia compare esclusivamente nell'elenco introduttivo dei plessi, senza ulteriori menzioni nelle sezioni valutative;
- *riferimento generico/superficiale*: è nominata nelle sezioni del RAV in modo non approfondito, senza indicazioni operative o criteri specifici;
- *riferimento dettagliato/approfondito*: è inclusa nell'analisi con descrizioni concrete di pratiche, progetti, strumenti valutativi o modelli organizzativi che ne valorizzano le specificità.

La classificazione si è basata su indicatori quali: presenza di argomentazioni strutturate, riferimento a caratteristiche pedagogiche specifiche, descrizione di azioni concrete e misurabili, coerenza con i criteri di qualità del RAV Infanzia (INVALSI, 2020). L'unità di analisi è stata costituita dal singolo passaggio testuale contenente riferimenti alla scuola dell'infanzia. La codifica è stata effettuata mediante una griglia di analisi costruita a partire dalla letteratura sul RAV e sui processi di autovalutazione scolastica (Castoldi, 2016; Poliandri, 2014; INVALSI, 2020). Per ciascun estratto sono stati rilevati l'area del RAV di appartenenza, il livello di approfondimento del riferimento, la presenza di indicatori pedagogici specifici, la descrizione di pratiche valutative o organizzative e, infine, la connessione con priorità strategiche dell'istituto. Al fine di aumentare l'affidabilità dell'analisi qualitativa, le categorie sono state definite preliminarmente e applicate in modo sistematico all'intero corpus documentale attraverso una procedura di codifica iterativa, con progressiva revisione dei criteri classificatori nei casi ambigui. Inoltre, il corpus è stato codificato da parte di due soggetti differenti, per verificare la coerenza interna del processo.

Il campione comprende 292 IC veneti con almeno un plesso di scuola dell'infanzia (80,7% dei 362 IC totali), distribuiti nelle sette province regionali: Belluno 22 (6%), Padova 61 (16,8%), Rovigo 18 (5%), Treviso 63 (17,4%), Venezia 59 (16,2%), Verona 69 (19%), Vicenza 70 (19,3%). La quota di IC con scuola dell'infanzia raggiunge il 100% a Belluno, supera il 90% a Venezia e Rovigo, si attesta tra il 75% e l'80% a Verona e Vicenza, e si aggira intorno al 69-70% a Padova e Treviso. Sono stati analizzati i RAV del triennio 2022-2025¹.

1 Pur in presenza, nella Regione Veneto, di un'elevata incidenza di scuole dell'infanzia paritarie (circa il 64%), la presente analisi ha scelto di includere esclusivamente gli istituti comprensivi, in quanto strutture caratterizzate da verticalità educativa e continuità del curriculum tra i diversi ordini di scuola, elemento ritenuto coerente con gli obiettivi dello studio.

3. La ricerca: i risultati dell'analisi quantitativa

Dei 292 RAV esaminati, solo 101 (34,5%) menzionano esplicitamente la scuola dell'infanzia nelle sezioni valutative, mentre 46 la citano esclusivamente nell'elenco introduttivo dei plessi. Quasi due terzi degli istituti, dunque, non ne fanno menzione nei processi di autovalutazione. Va inoltre considerato che la semplice presenza del termine non garantisce un'effettiva attenzione qualitativa, come si approfondirà successivamente.

L'analisi per provincia (Grafico 1) articola ulteriormente il quadro. Belluno registra la percentuale più bassa, con meno del 10% degli IC provinciali e appena il 2% dell'intero campione; Treviso e Venezia, le province più virtuose, non superano il 45% a livello provinciale e il 25% sul totale; Padova si attesta al 38%. La scarsa presenza nelle province montane come Belluno potrebbe essere inizialmente ricondotta a fattori geografici, in quanto la distribuzione dei plessi in territori vasti e complessi potrebbe indurre a considerare sufficiente la sola apertura delle sezioni. Tuttavia, poiché la tendenza si riscontra anche in province più popolate, emergono motivazioni più profonde riconducibili a una generale sottovalutazione della scuola dell'infanzia, forse legata alla sua natura ancora non obbligatoria e pre-scolastica e allo scarso investimento dei Comuni nel sistema pubblico.

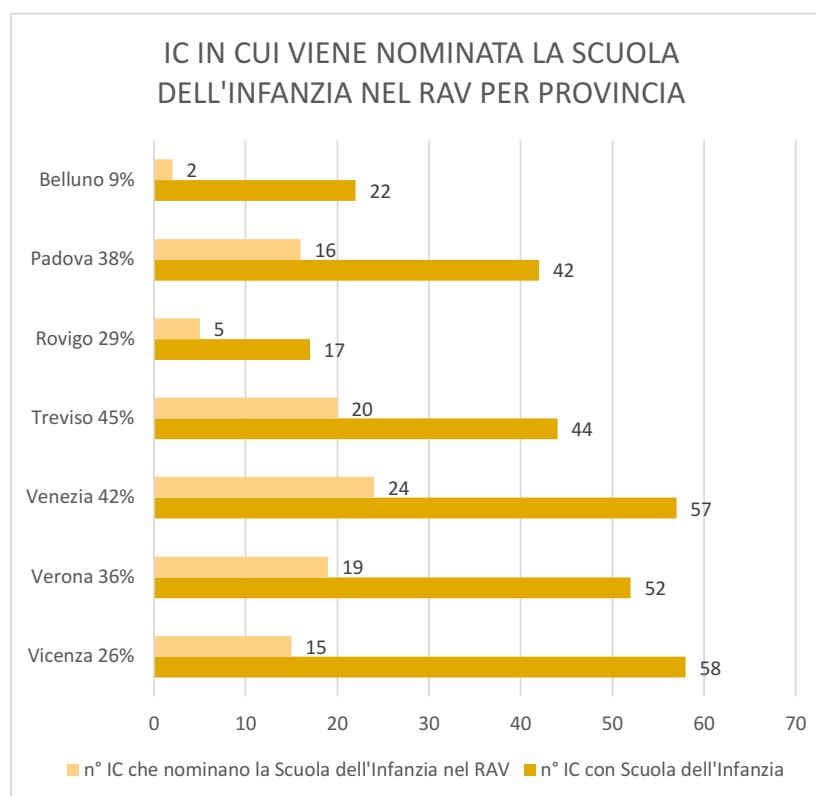


Grafico 1. IC in cui viene nominata la scuola dell'infanzia per Provincia

Nei 101 RAV con almeno una citazione, la distribuzione nelle macro-aree è differenziata: la scuola dell'infanzia compare nell'area dei Processi in 59 documenti (di cui 57 nelle Pratiche Educative e Didattiche e 20 nelle Pratiche Gestionali e Organizzative), nelle Priorità in 45 e negli Esiti in soli 15. Poiché uno stesso RAV può citarla in più aree, il totale delle occorrenze supera il numero dei documenti. In termini percentuali, la scuola dell'infanzia è presente nel 58% dei casi nell'area dei Processi, con concentrazione in Continuità e Orientamento (63%) e in Curricolo, Progettazione e Valutazione e Ambiente di Apprendimento (40%); nel 44,6% nelle Priorità, con attenzione alle Competenze Chiave Europee (42%); e nel 14,9% negli Esiti, quasi esclusivamente nella dimensione delle Competenze Chiave Europee. La scarsa presenza negli Esiti è riconducibile all'assenza di strumenti standardizzati specifici per questo segmento e al fatto che, tra gli indicatori utilizzati, figurano anche le prove standardizzate nazionali, non riferibili alla

fascia 3-6 anni; la presenza nelle Priorità segnala invece una certa attenzione nei piani di miglioramento degli IC. Sul piano della trasversalità, nell'82% dei RAV la scuola dell'infanzia viene menzionata in una sola area, Processi (52%), Priorità (42%) o Esiti (6%); nel 17% dei casi compare in due aree distinte; nell'1% restante, corrispondente a un unico documento sull'intero campione, è presente in tutte e tre le aree. Tra i RAV con citazione in una sola area, quelli relativi ai Processi distribuiscono i riferimenti tra sole Pratiche Educative e Didattiche (33,7%), entrambe le sottoaree (15,6%) e sole Pratiche Gestionali e Organizzative (2,4%): le dimensioni più coinvolte sono Continuità e Orientamento (58%) e Curricolo, Progettazione e Valutazione (41,8%) per le prime, e Integrazione con il Territorio e Rapporti con le Famiglie (21%) per le seconde. Nei RAV che la citano esclusivamente nelle Priorità, i riferimenti si concentrano sulle Competenze Chiave Europee (40%) e sui Risultati delle Prove Standardizzate (34,3%).

Tra i RAV che coinvolgono due aree (17% del campione), le combinazioni più frequenti sono Esiti-Processi e Processi-Priorità (47% ciascuna), mentre la combinazione Esiti-Priorità riguarda solo il 6% dei casi. Nei RAV Esiti-Processi i riferimenti si concentrano sulle Competenze Chiave Europee e sulla Continuità e Orientamento, con Curricolo, Progettazione e Valutazione e Ambiente di Apprendimento al 37,5%; in quelli Processi-Priorità emergono Continuità e Orientamento (60%), Risultati Scolastici (60%) e Competenze Chiave Europee (40%). Il solo RAV che copre tutte e tre le aree richiama gli Esiti nelle dimensioni Risultati Scolastici e Risultati a Distanza, i Processi in tutte le dimensioni delle Pratiche Educative e Didattiche, e le Priorità con riferimento ai Risultati a Distanza.

Nel complesso, questi dati restituiscono un quadro "di infanzia" frammentata e scarsamente integrata: pur comparando in una quota significativa di documenti, la scuola dell'infanzia rimane perlopiù circoscritta a un singolo ambito tematico, senza che si configuri una riflessione trasversale che la colleghi a processi, esiti e traiettorie di miglioramento. Questo segnala una difficoltà strutturale degli Istituti Comprensivi nel riconoscere e valorizzare la scuola dell'infanzia come segmento fondativo del curriculum verticale, confermando l'ipotesi di partenza della ricerca e aprendo la strada a un'analisi qualitativa più approfondita della natura e del peso effettivo delle citazioni rilevate.

4. La ricerca: i risultati dell'analisi qualitativa

A partire dai dati quantitativi emersi, l'analisi si è sviluppata in una seconda fase qualitativa, con l'obiettivo di approfondire non solo quante volte la scuola dell'infanzia viene nominata nei RAV, ma soprattutto come viene rappresentata. La semplice frequenza delle citazioni non è infatti sufficiente a restituire un quadro completo: una menzione può essere generica e superficiale oppure articolata e pedagogicamente fondata, e questa differenza è determinante per comprendere il reale peso attribuito a questo segmento educativo nei processi di autovalutazione istituzionale.

Le 190 citazioni individuate, distribuite per il 10% nell'area degli Esiti, per il 58% nell'area dei Processi e per il 32% nell'area delle Priorità, sono state classificate in tre categorie: riferimento formale, riferimento generico/superficiale e riferimento dettagliato/approfondito. Ne emerge che il 65,7% delle citazioni (125 su 190) risulta generico o superficiale, mentre solo il 34,3% (65 citazioni, presenti in 40 RAV) costituisce un riferimento realmente approfondito e puntuale.

La formula testuale più ricorrente è "a partire dalla scuola dell'infanzia", locuzione che include nominalmente questo ordine scolastico senza approfondirne le specificità. In alcuni casi si riscontra persino l'espressione "per tutto il primo ciclo d'istruzione e la scuola dell'infanzia", formulazione che distingue esplicitamente i due segmenti scolastici, pur rischiando di attenuare, sul piano discorsivo, l'idea di continuità educativa del percorso 3-14 anni. Non di rado la scuola dell'infanzia viene citata in modo passivo con frasi del tipo "anche nella scuola dell'infanzia sono presenti...", come se garantire determinati servizi educativi fosse una concessione facoltativa piuttosto che una componente fondamentale dell'Istituto Comprensivo. In alcuni RAV il riferimento rimane invariato per più dimensioni all'interno della stessa area, a segnalare una difficoltà nel differenziare i diversi aspetti di questo segmento scolastico. A ciò si aggiunge il dato, già riportato, relativo ai 46 RAV in cui la scuola dell'infanzia viene citata esclusivamente nell'elenco iniziale dei plessi, senza riferimenti nelle sezioni valutative, aspetto che sottolinea la scarsa consapevolezza del valore educativo del grado scolastico, ancora percepita come non obbligatoria e prescolastica.

Il restante 34,3% delle citazioni rientra nei criteri del riferimento dettagliato e approfondito. In questi casi la scuola dell'infanzia è considerata parte integrante del processo educativo dell'Istituto, attraverso la descrizione di progetti specificamente rivolti a questo grado, di strumenti condivisi verticalmente, come griglie e rubriche valutative con indicatori appositi, e di percorsi di continuità strutturata con commissioni dedicate tra infanzia, primaria e secondaria. Tra gli esempi più significativi, alcuni RAV descrivono come la scuola dell'infanzia si sia dotata di griglie di valutazione comuni sviluppate collegialmente tra i docenti dei plessi, con l'obiettivo di rendere più uniformi gli strumenti di rilevazione delle competenze e garantire un'offerta formativa condivisa in ottica di continuità orizzontale. In altri casi viene illustrato un processo strutturato di aggiornamento del curriculum, con l'inserimento di competenze specifiche e rubriche valutative differenziate per fascia d'età, sperimentate e successivamente approvate dal Collegio dei Docenti. Nell'area delle Priorità, alcuni IC declinano verticalmente le competenze chiave identificando obiettivi specifici per la scuola dell'infanzia, come lo sviluppo della capacità narrativa in funzione della competenza "imparare a imparare", riconoscendone il ruolo fondativo nello sviluppo dell'autonomia di pensiero. In altri documenti emerge l'intenzione di condividere griglie valutative in uscita tra i diversi ordini scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia, come segnale concreto e istituzionalizzato di integrazione nel curriculum verticale.

Merita infine attenzione il fatto che in sette Istituti Comprensivi la scuola dell'infanzia compare tra i punti di debolezza del documento, con riferimento a mancanza di strumenti valutativi dedicati, scarsa efficacia dei curricoli verticali rispetto a questo segmento, difficoltà organizzative e criticità nella collaborazione tra docenti di ordini diversi. Sebbene evidenzia una criticità, questo dato segnala anche una consapevolezza che rappresenta il primo passo verso il cambiamento: riconoscere i propri limiti è condizione necessaria per individuare percorsi di miglioramento efficaci.

5. Discussione dei dati

I dati emersi dall'analisi lasciano poco spazio all'interpretazione: su 292 RAV di Istituti Comprensivi veneti con almeno una scuola dell'infanzia, solo 101 (34,5%) la menzionano nelle sezioni valutative, e di questi appena 40 (13,7% del campione totale) presentano riferimenti realmente dettagliati e approfonditi. La maggior parte dei documenti ufficiali, pur includendo formalmente la scuola dell'infanzia nella propria struttura, non ne valorizza adeguatamente il ruolo nei processi di autovalutazione.

Questa marginalità può essere ricondotta a diversi fattori concorrenti: la natura non obbligatoria dell'ordine, che tende a relegarlo a un ruolo preparatorio rispetto alla scuola primaria e secondaria; la mancanza di indicatori specifici nel format standard del RAV, che rende difficile esplicitare le peculiarità di questo segmento; la scarsa formazione del personale scolastico sulle modalità di integrazione dell'infanzia nei documenti valutativi; una visione ancora gerarchizzata del sistema scolastico, in cui i gradi successivi ricevono maggiore attenzione istituzionale. A ciò si aggiunge la percezione, ricavabile dalla lettura dei documenti, che la scuola dell'infanzia venga citata perché "è necessario farlo", con un'intenzione di integrazione che raramente si traduce in azioni concrete e strutturate.

Un dato particolarmente significativo riguarda il Piano di Miglioramento: solo in 6 casi sull'intero campione (2,4%) la scuola dell'infanzia è inclusa tra gli obiettivi strategici dell'istituto. La differenza tra essere menzionata nelle sezioni descrittive ed essere inclusa nelle priorità strategiche è sostanziale, poiché queste ultime si traducono in azioni, risorse, formazione e monitoraggio. La loro assenza segnala che la scuola dell'infanzia non viene ancora percepita come un ambito su cui investire attivamente per il cambiamento.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il 17% degli IC che menzionano la scuola dell'infanzia nell'area dei Processi e che aderiscono a reti provinciali e territoriali dedicate, distribuite nelle province di Padova, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza. Questo dato suggerisce una tendenza alla collaborazione orizzontale tra scuole dell'infanzia come risposta alla scarsa integrazione verticale all'interno degli IC, analogamente a quanto avviene nelle reti della scuola paritaria. Tuttavia, con una media di tre IC coinvolti per provincia, si tratta ancora di esperienze isolate piuttosto che di una pratica diffusa e strutturata.

Il confronto con i casi virtuosi, ovvero quel 34,3% di citazioni che soddisfano i criteri del riferimento approfondito, evidenzia che dove la scuola dell'infanzia è realmente valorizzata vi sono elementi comuni e replicabili: strumenti valutativi condivisi con indicatori specifici per fascia d'età, progetti educativi con

finalità e metodologie descritte, percorsi di continuità strutturata tra ordini scolastici. In questi contesti emerge quasi sempre una leadership scolastica consapevole delle specificità dell'infanzia, affiancata da un gruppo docente coeso capace di costruire curricoli verticali e strumenti di valutazione condivisi che rendono la scuola dell'infanzia protagonista attiva del progetto educativo d'istituto. Questi elementi rappresentano leve di intervento concrete e replicabili, che non richiedono risorse straordinarie ma investimento in formazione, visione condivisa e cultura della collaborazione professionale.

In sintesi, i dati confermano una frattura profonda tra il riconoscimento pedagogico del valore dell'infanzia, ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, dalla storia della scuola dell'infanzia nel nostro Paese e dalle normative vigenti, e la sua effettiva integrazione nei processi istituzionali di autovalutazione. Colmare questa mancanza richiede un cambiamento che non può essere solo normativo o strumentale, ma deve essere prima di tutto culturale: riconoscere la scuola dell'infanzia come fondamento del curriculum verticale, e non come anticamera opzionale del sistema scolastico, è condizione necessaria per costruire un'autovalutazione davvero inclusiva e coerente con la missione educativa degli Istituti Comprensivi.

6. Conclusioni e prospettive future

L'analisi condotta presenta alcuni limiti strutturali e metodologici che è necessario esplicitare per una corretta interpretazione dei risultati. I RAV sono documenti dichiarativi: la presenza di buone intenzioni o progettualità descritte in modo superficiale non garantisce la concreta realizzazione di quanto dichiarato, né la sua continuità nel tempo, rendendo difficile distinguere tra intenzioni e pratiche effettive. Sul piano metodologico, la classificazione qualitativa delle citazioni comporta una componente di soggettività interpretativa, pur essendo stata condotta sulla base di criteri espliciti. Va inoltre considerato che il format standard del RAV non prevede uno spazio dedicato alla scuola dell'infanzia, contribuendo strutturalmente alla sua marginalizzazione: è difficile dare adeguata visibilità a ciò che non viene richiesto attraverso indicatori specifici. Infine, l'analisi è circoscritta alla Regione Veneto e al triennio 2022-2025, il che limita la generalizzabilità dei risultati. Questi limiti aprono la strada a sviluppi di ricerca che potrebbero ampliare il quadro emerso: un'analisi comparativa dei RAV del triennio 2025-2028 per verificare l'impatto dell'integrazione strutturale del RAV Infanzia; indagini sul campo attraverso interviste a dirigenti e docenti per comprendere le ragioni profonde della marginalizzazione rilevata; studi longitudinali che correlino la qualità dei riferimenti alla scuola dell'infanzia nel RAV con gli esiti educativi a distanza.

Nel complesso, l'analisi svolta conferma con chiarezza l'ipotesi di partenza: la scuola dell'infanzia, pur essendo parte integrante del percorso educativo verticale degli Istituti Comprensivi, continua a occupare un ruolo marginale, quando non del tutto invisibile, nei documenti ufficiali di autovalutazione degli Istituti Comprensivi veneti. Su 292 IC con almeno un plesso di scuola dell'infanzia, solo 40 (13,7%) producono riferimenti effettivamente approfonditi e integrati nel processo valutativo. Come osservato nella letteratura di riferimento, la valutazione non è mai un atto neutro: ciò che viene reso visibile nei documenti istituzionali rappresenta ciò che un sistema riconosce come degno di attenzione e miglioramento (Castoldi, 2016; Restiglian, 2019). Questo risultato non riguarda soltanto una questione formale di presenza o assenza nei documenti: riflette una visione ancora frammentata del percorso educativo, nella quale il valore delle prime fasi dell'apprendimento fatica a trovare pieno riconoscimento istituzionale.

I risultati sollevano tre ordini di riflessione. Sul piano culturale, emerge la necessità di superare una concezione ancora gerarchizzata della scuola, che attribuisce peso crescente agli ordini successivi trascurando che le competenze cognitive, affettive e sociali si costruiscono fin dai primi anni di vita: le neuroscienze confermano a tal proposito che i primi anni rappresentano una finestra critica dello sviluppo (D.M. 334/2021) e ignorarli nei processi valutativi significa non riconoscere dove si formano le radici dell'apprendimento. La letteratura internazionale sull'*Early Childhood Education and Care* sottolinea infatti come la qualità educativa nei primi anni rappresenti un fattore decisivo per lo sviluppo cognitivo, sociale e relazionale (OECD, 2015). Sul piano professionale, i risultati indicano la necessità di investire in formazione specifica per dirigenti e docenti, orientata alla comprensione delle peculiarità della scuola dell'infanzia e alle modalità di integrazione nei processi di autovalutazione: nei casi virtuosi analizzati, la presenza di strumenti condivisi e di una leadership consapevole costituisce il fattore discriminante, dimostrando che non

si tratta di risorse straordinarie, ma di competenze trasmissibili e diffondibili. Sul piano normativo e organizzativo, l'introduzione strutturale del RAV Infanzia nel triennio 2025-2028 rappresenta un'opportunità concreta per colmare il divario rilevato; perché produca un cambiamento reale, sarà però necessario accompagnarla con percorsi formativi adeguati, supporti metodologici e un monitoraggio che vada oltre la semplice verifica della compilazione formale.

La scuola dell'infanzia è il tempo in cui prendono forma la curiosità, la relazione, il linguaggio e il pensiero. I dati raccolti, pur nella loro criticità, restituiscono anche elementi di speranza: dove essa viene valorizzata nei documenti di autovalutazione emerge un modello replicabile, fatto di strumenti condivisi, curricoli verticali, reti territoriali e leadership consapevole, che dimostra come il cambiamento sia possibile. Richiede però un impegno collettivo che coinvolga tutti i livelli del sistema scolastico e una visione educativa che riconosca il primo segmento come fondamento, e non anticamera, dell'intero percorso formativo.

Nota bibliografica

- Aquario D. (2019). Paradigmi educativi e culture valutative. In V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 21–29). CLEUP.
- Benvenuto G., Consoli G., Fattorini O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV: un'indagine sul punto di vista dei dirigenti scolastici. In A. Gariboldi (Ed.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 163–173). Pensa Multimedia.
- Bruner J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In M. Castoldi (Ed.), *L'agire valutativo* (cap. 17). La Scuola.
- Castoldi M. (2016). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Freddano M., Stringher C. (Eds.). (2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Franco Angeli.
- Giolo R. (2019). L'approccio docimologico e il testing. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 31–78). CLEUP.
- Grion V., Aquario D., Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. CLEUP.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Iacovone B. (2016). Dalla valutazione al miglioramento della scuola: Alcuni riferimenti normativi. *Educare.it*, 16(4), 41–46.
- INVALSI (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf
- Kapur M. (2016). Examining productive failure, productive success, unproductive failure, and unproductive success in learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289–299.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione e del Merito
- MIUR (2015). *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*. Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.
- Nevo D. (Ed.). (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Elsevier.
- OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Pizzo A. (2015). *La rendicontazione scolastica. Dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di sistema*. https://www.diritto.it/wp-content/uploads/2015/07/pdf_37194-1.pdf
- Poliandri D. (2014). Il RAV: quadro di riferimento e struttura. Seminario di formazione e informazione INVALSI. https://www.invalsi.it/snv/docs/271114/IL_RAV_DP.pdf
- Previtali D. (2018). *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*. UTET.
- Restiglian E. (2019). La valutazione della scuola come sistema. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 117–137). CLEUP.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia*. Carocci.
- Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Faber.

- Santarelli M. (2024). Che cosa significa valutare? Alcune riflessioni sulla teoria deweyana della valutazione. *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 6(1), 13–21. <https://doi.org/10.53163/dyn.v6i6.236>
- Schratz M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et Sociétés*, 8(2), 65-80. <https://doi.org/10.3917/es.008.0065>
- Schunk D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Tuttoscuola. (2025). RAV 2025-2028: scadenze e novità. <https://www.tuttoscuola.com/rav-2025-2028-scadenze-e-novita/>



GIOVANI STUDIOSI

Teachers' socio-emotional competencies and the negotiation of special educational needs in inclusive classrooms

Camilla Brandão de Souza

Research Fellow, Department of Philosophy and Cultural Heritage, Ca' Foscari University, camilla.brandaods@unive.it

Le competenze socio-emotive degli insegnanti e la negoziazione dei bisogni educativi speciali nelle classi inclusive

Abstract

The growing heterogeneity of contemporary classrooms requires a reconceptualization of the boundary between normality and special educational needs, recognizing it not as an objective reality but as the contingent outcome of pedagogical, organizational, and relational practices. The article conceptualizes the classroom as a space of margin negotiation and analyzes the role of teachers' socio-emotional competencies in managing differences. Particular attention is devoted to differentiated instructional practices and to the risks associated with an uncritical use of artificial intelligence in the processes of identifying needs. The contribution proposes an integrated model of inclusive professionalism grounded in socio-emotional competencies, pedagogical judgment, and the critical use of technologies.

Keywords

Inclusive education, teacher socio-emotional competence, special educational needs, artificial intelligence in education; teacher professionalism

La crescente eterogeneità delle classi contemporanee richiede di ripensare il confine tra normalità e bisogno educativo speciale, riconoscendolo non come dato oggettivo ma come esito di pratiche pedagogiche, organizzative e relazionali. L'articolo legge la classe come spazio di negoziazione del margine e analizza il ruolo delle competenze socio-emotive degli insegnanti nella gestione delle differenze. Particolare attenzione è dedicata alla didattica differenziata e ai rischi connessi a un uso acritico dell'intelligenza artificiale nei processi di identificazione dei bisogni. Il contributo propone un modello integrato di professionalità inclusiva fondato su competenze socio-emotive, giudizio pedagogico e uso critico delle tecnologie.

Parole chiave

Educazione inclusiva, competenze socio-emotive degli insegnanti, bisogni educativi speciali, intelligenza artificiale nell'educazione, professionalità docente

Introduction

The identification and management of special educational needs does not constitute a technically neutral process: it is interwoven with institutional expectations, developmental models, and evaluative devices that orient, often implicitly, the way in which students' differences are observed, interpreted, and named (Bourdieu, Passeron, 1970).

The boundary between ordinary educational variability and needs requiring specific recognition, support, or accommodation is not a fixed datum, but the outcome of situated pedagogical, institutional, and relational practices. This issue belongs to a long-standing debate on classification, labelling, and the institutional construction of educational difference. The idea that categories of need are not neutral, but are shaped by social, professional, and organizational frameworks, has been widely discussed in sociology of education, special education, disability studies, and critical educational theory (Becker, 1963; Goffman, 1963; Mercer, 1973; Tomlinson, 1982; Sleeter, 1986; Minow, 1990; Skrtic, 1991).

The growing heterogeneity of contemporary classrooms is a further defining challenge for inclusive pedagogy. Present-day educational contexts are characterized by cognitive, linguistic, cultural, emotional, and social differences that make it increasingly difficult to classify student profiles into fixed or clear-cut categories (Mura, Bullegas, Mallus, 2023).

The contribution of this article is therefore not to present the constructed nature of educational categories as a new problem, but to examine how this long-standing dilemma is reconfigured in classrooms increasingly shaped by socio-emotional expectations, documentation practices, and data-driven technologies.

Within this framework, teaching professionalism assumes a decisive role. There is evidence that teachers' socio-emotional competencies affect not only classroom climate and student well-being, but also the processes through which needs are interpreted, discussed, and negotiated with students, families, colleagues, support teachers, and institutional actors (Domitrovich et al., 2017; Brandao De Souza, Jacomuzzi, 2025).

The capacity to regulate one's own emotions and to build relationships grounded in trust is a key professional resource for reading differences without prematurely reducing them to deficit-oriented interpretations (Jennings, Greenberg, 2009).

These dynamics have a specific psychological and pedagogical structure. The teacher's interpretive act - the moment in which a behaviour, a learning difficulty, or a relational pattern is read as a sign of need - is never a purely cognitive operation. It is shaped by the teacher's own emotional states, implicit expectations, and professional frameworks, as well as by institutional pressures that demand standardized, documentable, and rapid responses to difference (Jennings, Greenberg, 2009; Bourdieu, Passeron, 1970). When a teacher is emotionally dysregulated, or operating under conditions of high organizational stress, the interpretive space between "this student is experiencing difficulty" and "this student requires formal categorization" may narrow too quickly. The relational and emotional quality of the teacher-student encounter is not a peripheral condition of inclusive education: it is a constitutive mechanism that determines, upstream of any formal procedure, whether difference is approached as a question to be understood or as a category to be assigned.

This problem is amplified by the growing integration of artificial intelligence into educational contexts. Predictive systems operate on normative models built on population-level data, designed to detect deviation from expected trajectories. While teachers' relational knowledge can sustain interpretive ambiguity over time, algorithmic systems may shorten this process by assigning categories, risk profiles, or recommendations. The issue, therefore, is not simply whether classifications are correct or incorrect, but under what conditions teachers and schools can keep interpretation open before difference is translated into a stable category. The following section introduces the notion of margin precisely to name this pedagogical threshold: the space in which ambiguity is either sustained as a condition for understanding or closed through premature classification.

1. The margin as a pedagogical threshold: from classification to negotiated recognition

1.1 *Classification, labelling, and the historical construction of difference*

The critique of educational classification is not new. It belongs to a long intellectual tradition that has examined how categories of deviance, disability, difficulty, and need are socially produced, institutionally stabilized, and pedagogically consequential. Labelling theory showed that deviance is not an intrinsic property of individuals, but the outcome of social processes through which certain behaviours or conditions are named and treated as problematic (Becker, 1963). Goffman's analysis of stigma further clarified how social labels affect identity, interaction, and institutional positioning (Goffman, 1963). In the field of special education, this debate was developed through sociological and critical analyses of educational categories. Mercer's study of the labelling of intellectual disability showed how institutional agencies, including schools, contribute to defining who becomes identified through a category of deficit (Mercer, 1973). Tomlinson interpreted special education as a social and organizational field, rather than as a neutral response to naturally given differences (Tomlinson, 1982). Sleeter's historical analysis of learning disabilities demonstrated how a specific special education category emerged within broader educational, political, and social conditions (Sleeter, 1986). Minow's formulation of the "dilemma of difference" then made explicit the ambivalence of recognition: ignoring difference may deny support, while naming difference may produce stigma or exclusion (Minow, 1990). Skrtic's critique of special education as a professional and organizational system further showed that categories of need are embedded in institutional arrangements that shape both access to support and forms of marginalisation (Skrtic, 1991).

This article builds on that tradition rather than presenting the constructed nature of educational categories as a new problem. Its specific contribution lies in examining how this long-standing dilemma is reconfigured in contemporary classrooms, where teacher socio-emotional competencies, differentiated instruction, documentation practices, and data-driven technologies increasingly interact in the recognition of special educational needs. Against this background, understanding the margin as a pedagogical threshold rather than a residual space requires a shift in how inclusive pedagogy is framed.

In common thinking, the margin is often interpreted as what lies outside the norm: a peripheral space, associated with difficulty, deviance, or lack. In this understanding, the school's task becomes that of bringing what is marginal back within parameters deemed adequate, through remediation, compensation, or adaptation.

Contemporary inclusive pedagogy invites us, instead, to rethink the margin not as external to the educational system, but as an internal point of tension at which normative categories are put to the test (Florian, 2015; Nilholm, 2021).

In this sense, the margin can be understood as the point at which the limits of a category become visible and therefore contestable (Derrida, 1972). Transposed into educational terms, the distinction between ordinary educational variability and needs requiring specific support is not given once and for all, but emerges when interpretive categories are challenged by the encounter with the singular case. The margin thus has both a pedagogical and an analytical function. It does not simply indicate what falls outside expected patterns of participation or achievement; it makes visible the criteria through which those expectations are constructed. In school contexts, this means that the margin is not simply where difference is placed, but where teachers are called to exercise an interpretive judgment rather than apply a pre-determined label.

This reading converges with Bourdieu and Passeron's (1970) analysis: the school system does not merely register pre-existing differences, but actively contributes to constructing the criteria through which competence, adequacy, and legitimate development are recognised. The pupil who appears "normal" is therefore not simply identified, but produced through curricular practices, assessment devices, and institutional routines (Costa, Brandao De Souza, 2025).

The category of special educational need is located precisely in this space. Far from being a neutral description of individual characteristics, it results from a complex interpretive process involving classroom observation, diagnostic tools, developmental models, institutional procedures, and available forms of support.

As the literature on inclusion shows, labelling processes tend to reduce complexity by stabilizing profiles

that, in educational practice, remain dynamic and relational (Milani, Jacomuzzi, 2022). From this perspective, the margin becomes a pedagogical threshold: not the place where inclusion fails, but the point at which the boundary between ordinary educational variability and special education needs is negotiated, in the tension between recognizing the singularity of each student and responding to institutional pressures for classification and support.

Adopting the margin as a pedagogical threshold therefore implies a redefinition of teaching professionalism. The teacher is not merely called upon to apply pre-defined categories, but to exercise situated interpretive judgment, connecting theoretical knowledge, relational sensitivity, ethical responsibility and awareness of institutional consequences. This is the perspective of Ainscow and Booth (2011): inclusive education is an ongoing process of interrogating the cultures, policies, and practices that produce barriers to participation. The margin is a signal that the school's interpretive frameworks require continuous revision. At stake, then, is not whether schools classify, but how they do so, through which actors and devices, and with what pedagogical consequences. This question becomes concrete in everyday instructional practice, where special educational needs are progressively recognized through classroom observation, student participation, family knowledge, collegial discussion, support services, and institutional documentation.

2. The negotiated recognition of special educational needs in instructional practice

2.1 *Negotiation as a multi-actor process*

If the boundary between ordinary educational variability and special educational needs is constructed in everyday educational practice, the central question is not simply “who has a special educational need?”, but how a form of difficulty becomes recognized, discussed, documented, and translated into specific forms of support.

Negotiation should not be understood as a metaphor for the teacher's internal reflection. It is a multi-actor process through which different forms of knowledge are brought into relation. Students participate in this process through their ways of engaging, withdrawing, resisting, asking for help, remaining silent, or responding to tasks. Families contribute biographical and contextual knowledge that may confirm, complicate, or challenge the school's interpretation. Colleagues, support teachers, school leaders, and specialist services provide additional professional perspectives. Institutional documents do not merely record needs after they have been identified; they also shape how needs become visible, discussable, and actionable.

This process is dialogical, but not symmetrical. The actors involved do not have the same authority, language, or institutional power. For this reason, the teacher's role is not simply to apply criteria, but to mediate between everyday classroom observation and formal recognition. Negotiation does not mean delaying support. It means ensuring that support is grounded in a sufficiently rich and revisable understanding of the student's situation.

The attribution of a need does not precede instructional action. It emerges through the interpretive judgments that teachers formulate in daily practice and through the ways in which those judgments are discussed, shared, contested, and formalized within the school community.

Such judgments are mediated by institutional devices - individualized education plans, personalization tools, and diagnostic categories, collegial meetings, support procedures, and available resources - that orient the reading of differences and contribute to making them visible (Bourdieu & Passeron, 1970). These tools are not neutral; they reflect specific visions of learning, development, participation and support. In school practice, this negotiation takes shape through documentation procedures, individualized planning, classroom observation, collegial discussion, family-school dialogue, and the daily interpretive decisions through which teachers read student behaviour within a specific relational and institutional context. The recognition of need is therefore a situated and negotiated process, constructed in the interaction between instructional observation, professional expectations, student responses, family knowledge, collegial interpretation, organizational constraints, and available support.

Such devices should support shared professional judgment rather than substitute it. Otherwise, they may anticipate labelling processes and reduce educational complexity to rigid categories (Costa, 2023).

In the Italian context, planning devices such as the PEI¹ and collegial bodies such as the GLO² may be interpreted not only as administrative requirements, but also as institutional arenas in which different interpretations of need are compared, formalized, and periodically revised.

Within this framework, differentiated instruction represents a first ordinary response to classroom variability. It should not be understood as a set of compensatory measures reserved for formally identified students, but as an ordinary mode of instructional design that starts from heterogeneity as the normal condition of any classroom (Tomlinson, 2014). Differentiation operates at the level of content, process, product, and learning environment, calibrating tasks to students' readiness, interests, and learning profiles without fixing those profiles too quickly. In this sense, differentiated instruction occupies an intermediate space between ordinary educational variability and the recognition of needs requiring specific accommodations. It allows teachers to observe how students respond to varied forms of access, participation, scaffolding, and assessment before moving toward more formalized categorization.

A key inclusive strength of differentiated instruction is its capacity to allow teachers and school teams to respond to variation without fixing students too quickly within stable categories. It does not simply adapt teaching to difference; rather, it creates conditions for interpreting that difference pedagogically and for discussing whether further forms of recognition or support are required.

The quality of this process depends not only on instructional design, but also on the socio-emotional competencies that enable teachers to regulate their own responses, listen to different actors, and sustain uncertainty long enough for a richer and more contextualized interpretation of students' needs to emerge.

3. Teachers' Socio-Emotional Competencies and Interpretive Judgment

Socio-emotional competencies represent a central dimension of teaching professionalism in inclusive education, particularly when teachers are required to interpret students' difficulties before they become formal categories. Following Salovey and Mayer (1990) and Goleman (1995, 2001), these competencies can be understood as the capacity to perceive, understand, and regulate emotions in ways that are relevant to professional and educational contexts. Jennings and Greenberg (2009) operationalize them in their Prosocial Classroom model across four domains: teachers' socio-emotional competence, teacher-student relationship quality, classroom climate, and social-emotional learning implementation. The value of this model for the present argument lies in the fact that it connects teachers' emotional regulation with relational quality and classroom processes, rather than treating socio-emotional competence as an individual trait alone.

The first domain is particularly relevant for the others: a teacher who struggles to regulate their own emotional responses may find it more difficult to construct the relational conditions that support learning and participation for all. In inclusive settings, emotional fatigue and burnout may reduce teachers' empathic availability and underline the need for structured professional support (Mura et al., 2023).

In school contexts, the CASEL (2023) framework identifies four interconnected competence domains – self-awareness, self-management, social awareness, and relationship skills – applicable to both student development and teacher training (Nielsen et al., 2019).

The link between teachers' socio-emotional competencies and the identification of special educational needs should be formulated with caution. Existing research does not yet provide conclusive evidence that emotionally competent teachers label students less frequently or less prematurely. However, different strands of literature support the plausibility of this relationship. Research on teacher-student relationships, teacher stress, emotional regulation, and inclusive education suggests that teachers' affective and relational capacities influence how behavioural and learning difficulties are perceived, interpreted, and addressed.

- 1 PEI (Piano Educativo Individualizzato-Individualized Educational Plan) is the statutory planning document used in the Italian school system to define educational objectives, support measures, and accommodations for students with disabilities, developed through a collaborative process involving teachers, families, and specialist services.
- 2 GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione-Operational Working Group for Inclusion) is the multidisciplinary team responsible for discussing, developing, monitoring, and revising the PEI, bringing together teachers, families, school leaders, and external professionals

The point, therefore, is not to claim a direct anti-labelling effect, but to understand socio-emotional competencies as professional resources that help sustain interpretive openness before difficulties are translated into stable categories.

In the context of the inclusive school, these competencies are particularly relevant at different moments of the pedagogical encounter. Emotional self-awareness helps teachers distinguish their own affective reactions from the student's behaviour. Consider a teacher who finds a student's persistent silence in group activities frustrating. Without self-awareness, that frustration may become the lens through which silence is read as opposition, withdrawal, or lack of competence. Yet the same behaviour may also reflect anxiety, cultural norms of participation, linguistic insecurity, or a different processing style. Without this capacity to pause and examine one's own response, frustration or anxiety may be projected onto the student and interpreted as signs of pathology or deficit. Emotional regulation helps preserve the cognitive space needed for pedagogical reflection, especially when institutional pressures encourage rapid and documentable responses (Nielsen et al., 2019). Professional empathy, understood as the trained capacity to consider the perspective of the other, helps teachers recognize that similar signals, such as withdrawal, agitation, or refusal to engage, may have different meanings depending on the student's history and context. Relational skills extend interpretive work beyond the dyadic teacher-student relationship. Collaboration with families, support teachers, colleagues, and specialist services is necessary for developing a shared and revisable understanding of need, rather than a unilateral institutional diagnosis (Milani, Jacomuzzi, 2022).

Empirical evidence supports the broader relevance of these competencies, although the specific relationship between socio-emotional competence and SEN identification requires further research. A systematic review by Brandao De Souza and Jacomuzzi (2025), based on 21 studies across 14 countries, documented a moderate but significant association between teachers' emotional intelligence and student outcomes, a pattern consistent with the mechanisms described in the Prosocial Classroom model (Jennings, Greenberg, 2009). The most robust effects concern motivation (Rahman et al., 2024) and academic satisfaction (Tacca Huamán et al., 2020). These findings do not prove that socio-emotionally competent teachers avoid reductive labelling. They do, however, support the broader argument that teachers' emotional regulation, empathy, and relational capacities contribute to the conditions under which students' difficulties can be interpreted contextually. These competencies are therefore not peripheral to inclusive practice. Rather, they help sustain the relational and interpretive conditions under which reductive labelling may be questioned, delayed, or revised.

The question, then, is how these interpretive conditions can be preserved in educational environments increasingly shaped by data, prediction, and accelerated decision-making.

4. Artificial Intelligence, learning analytics, and the risk of premature classification

The progressive introduction of artificial intelligence, learning analytics, and data-driven platforms in educational contexts is transforming processes of observation, monitoring, personalization, and identification of students' needs. Adaptive platforms, learning analytics dashboards, early-warning systems, and intelligent tutoring systems can make patterns of performance, engagement, response time, and risk more visible to teachers and school institutions.

However, these systems operate through models constructed from historical and behavioural data, and they inevitably reflect assumptions about learning progression, participation, performance, and risk. The risk is not only classification error, but the possibility that educational complexity is translated too quickly into operational indicators, risk profiles, or recommended interventions (Floridi, 2022).

4.1 *From educational data to pedagogical meaning*

The educational issue is not AI in general, but the institutional use of data-driven systems in processes of observation, prediction, personalization, and support to decision. These systems may help teachers notice patterns that would otherwise remain less visible. At the same time, the pedagogical meaning of such patterns depends on contextual information that the system may not capture: the student's linguistic history,

emotional state, family situation, peer relationships, previous experiences of failure, or relationship with the teacher. Learning analytics, therefore, should not be understood simply as a technical instrument for making learning visible. It is also a form of mediation that selects which dimensions of learning become measurable, comparable, and actionable. This is why the question of AI in inclusive education is not only whether a prediction is accurate, but how the prediction enters professional judgment, institutional documentation, and decisions concerning recognition, support, or accommodation.

The issue is structural, not merely technical. It concerns the relationship between data, interpretation, and pedagogical authority. Adaptive learning platforms infer a student's "learning profile" from patterns such as response times, error rates, task progression, and engagement metrics. These indicators can be useful, but they do not automatically capture the relational and biographical context that gives those patterns pedagogical meaning. A student who consistently answers late during a mathematics activity may be processing the task carefully, fearing public error, or still translating the instruction internally. In data terms, these situations may look similar. Pedagogically, they require different responses. A latency pattern can therefore become meaningful only when it is interpreted in relation to the student's history, classroom participation, emotional state, and learning context. This does not mean that all algorithmic systems are pedagogically reductive. Well-designed learning analytics may include uncertainty estimates, fairness checks, interpretable models, and forms of teacher control.

Research on teacher-AI complementarity shows that data-driven tools can be designed to support teachers' situated judgment rather than replace it. The risk, therefore, is not purely technical. It is pedagogical and institutional. It concerns how data are interpreted, who has authority to contest them, how uncertainty is communicated, and whether teachers have enough time and professional space to compare algorithmic outputs with relational knowledge.

As Palmquist, Sigurdardottir, and Myhre (2025) show, the integration of socio-emotional competencies into AI literacy for education still lacks shared pedagogical frameworks. This gap matters because inclusive education requires more than technical competence: it requires the capacity to connect algorithmic outputs with relational, emotional, and contextual knowledge.

4.2 Predictive systems and risk categories

Early-warning systems provide a useful example of how educational data may translate complex student trajectories into operational risk categories. Although such systems do not necessarily concern special educational needs directly, they illustrate how predictions can enter school decision-making and shape institutional attention. A student may become visible to the institution through a score, a colour code, or a risk label before a sufficiently rich pedagogical interpretation has taken place. The problem is not only whether the prediction is accurate. It is also how the prediction shapes expectations, allocates attention, and influences subsequent decisions. The Wisconsin Dropout Early Warning System (DEWS) offers a documented example of this dynamic. Developed as a statewide predictive model, DEWS was designed to estimate the risk that students in grades six to nine would not complete high school. Although it does not concern special educational needs directly, it is relevant here because it shows how educational trajectories can be translated into risk categories that become available to schools for decision-making. The case illustrates a broader issue for inclusive education: once a predictive label enters institutional practice, it may orient attention and intervention before teachers have developed a sufficiently contextual understanding of the student's situation. For this reason, predictive outputs should be treated as signals requiring pedagogical interpretation, rather than as classifications that directly determine educational action.

These risks are particularly significant in primary and lower-secondary education, where students' cognitive, emotional, and relational profiles are still developing and may change over time. When a student deviates from a predicted learning curve, the system may flag an anomaly. Yet the same deviation may reflect a developmental transition, a temporary emotional difficulty, a linguistic barrier, or a relational issue that the available data do not fully capture.

The pedagogical risk is not simply misclassification, but premature closure of interpretation: the student may be assigned a category before the educational relationship has had enough time to understand what the difficulty means in context.

Integrating intelligent technologies into educational environments therefore requires more than technical literacy. It requires a professional culture in which teachers are not positioned as validators of algorithmic outputs, but as interpretive agents whose relational and socio-emotional knowledge remains a necessary professional resource (Costa, 2023).

From a governance perspective, these concerns are consistent with recent regulatory and policy debates. The European AI Act identifies certain AI systems used in education and vocational training as high-risk when they may affect access, assessment, or educational and professional trajectories. UNESCO has similarly emphasized the need for regulation, institutional policies, and human capacity-building to ensure a human-centred approach to AI in education. For inclusive education, this means that algorithmic outputs should be treated as hypotheses requiring professional interpretation, not as diagnostic conclusions.

This is not merely a pedagogical concern. When algorithmic systems inform decisions about educational support, the question of who retains interpretive authority over a student's educational trajectory becomes pedagogically and politically significant. The risk is not only misclassification. It is also the gradual transfer of interpretive responsibility from teachers and educational communities to systems that operate mainly through patterns, indicators, and predictions.

If this transfer becomes routine, teachers may have less space to contest or reinterpret algorithmic outputs. The point, then, is not to reject AI in education, but to ensure that data inform pedagogical judgment without replacing it. In inclusive education, algorithmic outputs should be treated as hypotheses to be interpreted, not as conclusions to be applied (Floridi, 2022; Brandao De Souza, 2022).

5. Toward an Integrated model of inclusive professionalism: socio-emotional discernment, negotiated recognition, and critical ai literacy

The discussion developed so far points to a central conclusion: the challenges of inclusive education today cannot be addressed through any single dimension of teacher preparation, whether relational, instructional, institutional or technological. Inclusion cannot be understood as a set of compensatory practices applied after formal identification. It should be understood as a continuous pedagogical orientation that shapes how teachers and school communities read, discuss, interpret, and respond to the full range of differences present in any classroom. This is consistent with Norwich's "dilemma of difference" (2008): the tension between recognizing specific needs, which may require adapted provision, and avoiding the stigmatization that formal categorization can produce. An integrated model of inclusive professionalism should therefore be built at this intersection. In the present article, this model is organized around four interdependent dimensions: socio-emotional discernment, negotiated recognition, differentiated instructional design, and critical AI literacy.

The first dimension is socio-emotional discernment. This refers to the teacher's capacity to recognize how emotions, expectations, stress, and relational histories shape the interpretation of students' behaviour and learning difficulties. Socio-emotional discernment does not eliminate the risk of labelling, but it helps keep open the interpretive space between difficulty and category. In line with the Prosocial Classroom model (Jennings, Greenberg, 2009), these competencies should not be understood as personality traits, but as professionally cultivable capacities that require training, reflective practice, and institutional support. In inclusive classrooms, these competencies support the interpretive conditions that make differentiation responsive.

A teacher who struggles to regulate emotional responses, or who has difficulty reading behaviour contextually, may find it harder to implement differentiation strategies in a genuinely pedagogical way.

The second dimension is negotiated recognition. As argued above, special educational needs are not simply detected by the teacher; they are progressively recognized through classroom observation, student participation, family knowledge, collegial discussion, support services, and institutional documentation. This dimension prevents need from being reduced to an individual attribute. It situates recognition within a relational and institutional process in which interpretations can be shared, questioned, and revised.

The third dimension is differentiated instructional design. Differentiated instruction should not be understood as an episodic adaptation for formally identified students, but as an ordinary mode of instructional design that starts from classroom heterogeneity (Tomlinson, 2014). It allows teachers and school

teams to respond to variation before every difficulty is translated into a formal category. In this sense, differentiation is not only a teaching strategy; it is also a way of producing pedagogical knowledge about how students respond to different forms of access, scaffolding, participation, and assessment.

The fourth dimension is critical AI literacy. AI tools, learning analytics, and predictive systems may support the identification of learning patterns, but their outputs should be treated as hypotheses requiring pedagogical interpretation, not as conclusions to be applied. Critical AI literacy therefore includes the capacity to understand what data-driven systems can and cannot know about students, to question the assumptions embedded in predictive models, and to preserve human responsibility in decisions concerning support and accommodation (Palmquist et al., 2025).

The integration of these four dimensions does not produce a static model or a procedural sequence. It defines a set of professional and institutional conditions that make pedagogical judgment possible in situations of uncertainty.

The question is not only whether individual teachers possess these competencies, but whether schools are organized in ways that allow them to operate: whether there is time for observation, space for collegial interpretation, access to support, and a professional culture that treats ambiguity as a condition for understanding rather than as a sign of institutional failure.

Professionalism in inclusive education is therefore not reducible to individual attributes alone. It is shaped through relationships, institutional structures, professional cultures, and the norms through which difference is interpreted and acted upon (Ainscow, Booth, 2011; Nussbaum, 2012).

The originality of this model lies in the connection among these dimensions. Socio-emotional discernment sustains the quality of interpretation; negotiated recognition prevents need from being reduced to an individual attribute; differentiated instructional design creates opportunities to respond to variation before formal categorization; critical AI literacy ensures that data-driven tools remain subordinate to pedagogical judgment. Together, these dimensions define inclusive professionalism as the capacity to act responsibly in the space between uncertainty and formalization.

6. Conclusions

The boundary between ordinary educational variability and special educational needs is neither objective nor stable, but emerges through interpretive processes embedded in everyday educational practices. From this perspective, the recognition of needs does not concern only the application of diagnostic or administrative categories. It implies a pedagogical responsibility exercised through the capacity to read students' difficulties in relation to classroom participation, relational histories, institutional procedures, and available forms of support. Teachers' socio-emotional competencies emerge as a central dimension of this process. They do not guarantee the avoidance of labelling, but they support the professional conditions through which teachers can keep open the space between difficulty and category, sustaining inclusive practices grounded in relationship and contextual understanding. The article has therefore not treated the critique of classification as a new discovery. Rather, it has situated this critique within a longer debate on labelling, stigma, institutional categories, and the dilemma of difference. Its specific contribution lies in showing how this long-standing problem is reconfigured in contemporary inclusive classrooms, where socio-emotional competencies, differentiated instruction, institutional documentation, and data-driven technologies increasingly interact in the recognition of special educational needs. The implications concern, in the first place, teacher education. Developing the competencies described here requires structured formats of professional learning. Approaches such as mindfulness-based stress reduction for educators, video-based reflection on classroom interactions, and supervision models inspired by relational pedagogy may support the development of regulatory, empathic, and interpretive capacities relevant to inclusive teaching (Jennings, Greenberg, 2009; Domitrovich et al., 2017). Continuing professional development should also include the critical analysis of technological tools, equipping teachers to read algorithmic outputs as hypotheses to be examined in relation to pedagogical and relational knowledge, not as diagnostic conclusions. In the second place, the implications concern educational policy. The governance of AI in schools requires explicit regulatory and professional frameworks defining how algorithmic outputs may be used, reviewed, contested, and integrated into educational decision-making. This is particularly important when

data-driven systems inform decisions about support, accommodation, or educational trajectories, because such decisions require contextual interpretation and human responsibility (Floridi, 2022; Palmquist et al., 2025). Recent regulatory and policy frameworks, such as the European AI Act and UNESCO guidance on AI in education, reinforce this point: educational technologies should be governed in ways that preserve human oversight, transparency, and professional responsibility. An inclusive school is not one that eliminates difference, but one that has the pedagogical, institutional, and ethical capacity to interpret difference without reducing it too quickly to deficit. In this perspective, the teacher is not a mere validator of categories or algorithmic outputs, but a professional agent whose relational knowledge, socio-emotional competence, and pedagogical judgment remain central to inclusive education.

References

- Ainscow M., Booth T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Becker H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Brandao De Souza C. (2022). Emozione e cognizione nel mondo delle macchine intelligenti: L'evoluzione delle nuove competenze per lo sviluppo professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 44-55. <https://doi.org/10.53136/97912218038154>
- Brandao De Souza C., Jacomuzzi A. C. (2026). University Professors' Emotional Competencies and Students' Academic Well-Being: A Qualitative Study of Student Perspectives. *Education Sciences*, 16(6), 918.
- Brandao De Souza C., Jacomuzzi A. C. (2025). The role of university professors' emotional competencies in students' academic and psychological well-being: A systematic review. *Education Sciences*, 15(7), 882 <https://doi.org/10.3390/educsci15070882>
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). What is SEL? Retrieved April 1, 2025, from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Costa M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa M., Brandao De Souza C. (2025). Promuovere l'equità di genere nelle STEM nella scuola secondaria di primo grado. In S. Campostrini, S. De Vido, F. Gerli (Eds.), *Donne, lavoro e leadership: percorsi di inclusione e innovazione* (pp. 75-92). Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-998-6/005>
- Derrida J. (1972). *Marges de la philosophie*. Paris: Minuit.
- Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- European Parliament and Council. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
- Florian L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goffman E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss, D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gunasekara A. N., Turner K., Fung C. Y., Stough C. (2022). Impact of lecturers' emotional intelligence on students' learning and engagement in remote learning spaces: A cross-cultural study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 112-126. <https://doi.org/10.14742/ajet.7848>
- Jennings P. A., Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Knowles J. E. (2015). Of needles and haystacks: Building an accurate statewide dropout early warning system in Wisconsin. *Journal of Educational Data Mining*, 7(3), 18-67.
- Holstein K., McLaren B. M., Alevan V. (2019). Co-designing a real-time classroom orchestration tool to support teacher-AI complementarity. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 27-52. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.3>
- Jarke J., Breiter A. (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Mercer J. R. (1973). *Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*. University of California Press
- Milani L. E., Jacomuzzi A. C. (2022). Interactions and social identity of support teachers: An ethnographic study of marginalisation in the inclusive school. *Frontiers in Education*, 7, 948202. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.948202>
- Minow M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Cornell University Press.
- Mura A., Bullegas D., Mallus A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: Traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 258-271. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2771>
- Nielsen B. L., Laursen H. D., Reol L. A., Jensen H., Kozina A., Vidmar M., Ojstersek A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Nilholm C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Norwich B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions. *European Journal of Special Needs Education*, 23(sup1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/0885625080-2387166>
- Nussbaum M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palmquist A., Sigurdardottir H. D. I., Myhre H. (2025). Exploring interfaces and implications for integrating social-emotional competencies into AI literacy for education: A narrative review. *Journal of Computers in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00354-1>
- Quin D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Rahman M. H., Amin M. B., Yusof M. F., Islam M. A., Afrin S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: An empirical study. *Cogent Education*, 11(1), 2327752. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752>
- Salovey P., Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Selwyn N., Gašević, D. (2020). The datafication of higher education: Discussing the promises and problems. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388>
- Skrtric T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing.
- Sleeter C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53(1), 46-54. <https://doi.org/10.1177/001440298605300105>
- Tacca Huamán D. R., Tacca Huamán A. L., Cuarez Cordero R. (2020). Emotional intelligence of the teacher and academic satisfaction of the university student. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085.
- Tobón S., Lozano-Salmonán E. F. (2024). Socioformative pedagogical practices and academic performance in students: Mediation of socioemotional skills. *Heliyon*, 10(15), e34898. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.-2024.e34898>
- Tomlinson C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson S. (1982). *A sociology of special education*. Routledge & Kegan Paul.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Williamson B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.



GIOVANI STUDIOSI

Educare ai margini: l'infanzia istituzionalizzata in Italia tra Otto e Novecento

Arianna Zaniolo

PhD Student in Humanities: Linguistic and Literary Studies, Historical-Philosophical Disciplines, Communication and Digital Culture
University of Modena and Reggio Emilia
arianna.zaniolo@unimore.it

Educating at the margins: institutionalized childhood in Italy from the late Nineteenth to the early Twentieth century

Abstract

This article examines the condition of marginal childhood between the nineteenth and twentieth centuries as a historical-critical problem, through a comparison of the theoretical models and pedagogical practices developed by Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, and Maria Montessori. The historical reconstruction of the methods they adopted aims to highlight how the work carried out in these marginal contexts contributed to challenging the criteria and boundaries of educability. It is precisely at the margins that some of the fundamental themes and tensions of modern education – care and assistance, inclusion and segregation, freedom and obedience – intertwined and at times came into conflict. From this perspective, the institutionalization of childhood does not appear as a residual space, but as a privileged site of experimentation and transformation, capable of influencing the broader social order.

Keywords

Education, child institutionalization, Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, Maria Montessori

Il contributo analizza la condizione dell'infanzia marginale tra Otto e Novecento come problema storico-critico, attraverso il confronto tra i modelli teorici e le pratiche pedagogiche promossi da Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni e Maria Montessori. La ricostruzione storica dei differenti metodi educativi intende mettere in rilievo come il lavoro svolto in questi contesti marginali abbia contribuito alla messa in discussione dei criteri e dei confini dell'educabilità. È proprio in questo spazio del margine che temi e tensioni dell'educazione moderna – cura e assistenza, inclusione e segregazione, libertà e obbedienza – si sono intrecciati e talora scontrati fortemente. In questa prospettiva, l'istituzionalizzazione infantile non appare come uno spazio residuale, ma come un terreno privilegiato di sperimentazione e trasformazione, capace di influenzare il più ampio assetto sociale.

Parole chiave

Educazione, istituzionalizzazione infantile, Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, Maria Montessori

1. All'origine della frenastenia: l'infanzia «anormale» nell'Italia del secondo Ottocento

Nella seconda metà dell'Ottocento, i processi di trasformazione economica e urbanistica connessi all'affermazione della società industriale in Italia determinarono l'emergere di nuove forme di povertà e marginalità, che investirono in modo particolarmente incisivo la popolazione infantile. All'interno di questo quadro di subalternità e vulnerabilità socio-economica, la costruzione della categoria dell'infanzia «anormale» si delineò quale esito di un processo complesso e non lineare, segnato dal confronto – e talora dall'aperto scontro – di orientamenti divergenti, che, di fatto, contribuirono alla ridefinizione dei criteri, dei metodi e dei confini dell'educabilità.

Contestualmente al processo di unificazione dell'Italia, complice l'elevato tasso di mortalità infantile, si assistette a una progressiva ridefinizione dello statuto dell'infanzia, cui venne riconosciuta un'inedita importanza sul piano pedagogico, politico e sociale. Il bambino cominciò ad essere posto al centro dell'indagine scientifica – sia in quanto oggetto di conoscenza, sia in quanto soggetto di intervento – e divenne un terreno privilegiato per la critica e la ridefinizione dell'ordine sociale. Da questo punto di vista, osservare l'infanzia significava mettere in luce l'inadeguatezza delle condizioni di crescita del fanciullo, nella maggior parte dei casi segnate da precarietà economica, scarsa igiene e deprivazione culturale¹.

In questo contesto la condizione della cosiddetta infanzia «anormale» appariva ulteriormente aggravata². Gli studi del medico e senatore Andrea Verga³ evidenziarono una stretta correlazione tra le alterazioni dello sviluppo psico-fisico infantile e le condizioni di vita del soggetto. Emblematico, in tal senso, risultava il confronto istituito tra le valli valdostane di Gressonet e Challant, promosso dalla Commissione Sarda nell'ambito degli studi sul cretinismo (si veda Commissione Sarda, 1848). A fronte di caratteristiche ambientali analoghe – in termini di conformazione geografica, prossimità al Monte Rosa e qualità delle risorse naturali – Verga rilevava infatti una significativa divergenza nelle condizioni socio-economiche delle rispettive popolazioni. E denunciava:

La Valle di Gressonet conta una popolazione indubre che ha cura della sua prole, che, senza essere intemperante, si nutre bene ed abita case polite, illuminate da larghe finestre e con pavimenti di legno al piano terreno, e questa non conosce il cretinismo; là dove la Valle di Challant è abitata da gente povera con abitudini sudice e senza attività industriale e commerciale, e questa è piena di gozzuti e di cretini (Verga, 1856, p. 22).

Tra le cause della manifestazione del cretinismo, il padre della psichiatria italiana individuava in particolare la miseria, la «selvatichezza» e l'aria viziata: indice del ruolo decisivo che le condizioni di vita e di crescita rivestivano nello sviluppo psico-fisico del soggetto. Congiuntamente all'ereditarietà, allo stato di salute dei genitori al momento del concepimento e allo stile di vita della madre durante la gravidanza, infatti, Verga riteneva che l'ambiente di formazione del fanciullo rivestisse un ruolo fondamentale nella definizione delle traiettorie evolutive individuali. Nel distinguere tra «cretini», «semi-cretini» e «cretinosi», inoltre, sottolineava chiaramente come questi ultimi costituissero un pericolo per la «specie umana», per via della loro significativa presenza e della facilità di trasmissione ereditaria. Una prospettiva alla luce della quale evidenziava la necessità di un intervento governativo che si concretizzasse in una confacente «educazione redentrice», al fine di arginare il problema di una «degenerazione» collettiva.

È proprio allo psichiatra e senatore italiano, peraltro, che si deve, nel 1877, l'introduzione del termine «frenastenia», a indicare un tipo di insufficienza mentale caratterizzata da una debolezza o da un sottosviluppo intellettuale, da idee scarse e lacunose e da una tendenza al difetto più che all'eccesso. Lungi dall'essere di competenza del medico, il frenastenico rientrava, secondo Verga, nella competenza del filosofo o del naturalista: in quanto non malato, non era suscettibile di una completa guarigione, bensì di una riabilitazione educativa perseguibile in appositi stabilimenti speciali (cfr. Verga, 1897, pp. 3-4).

1 Per un'analisi della condizione infantile in Italia nel secondo Ottocento si vedano, tra i numerosi studi, Alatri, 2013; Cambi, Ulivieri, 1988.

2 Cfr. Babini, 1996; Guarnieri, 2006.

3 Per un profilo biografico di Verga e un approfondimento critico del suo ruolo nel panorama psichiatrico italiano di fine Ottocento si rinvia a De Bernardi, De Peri, Panzeri 1980; Zago, Randazzo, 2006.

Tale chiarezza definitoria non si tradusse, tuttavia, in un consenso sulle pratiche educative: il lavoro con l'infanzia marginale procedette infatti non linearmente, ma per stratificazione di approcci e discorsi tra loro in parte incompatibili. In questa cornice scientificamente eterogenea, l'analisi di tre esperienze pedagogiche particolarmente significative – come quelle di Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni e della prima Montessori – intende restituire, nella loro irriducibile complessità, le tensioni che animarono l'agire educativo italiano di fine Ottocento.

2. Paoli, Cioni, Montessori: tre modelli educativi per l'infanzia marginale

La costruzione del nuovo Asilo “Rosmini” a Rovereto, nel Tirolo italiano amministrato dall'Impero asburgico, venne progettata e deliberata, tra il marzo 1871 e il maggio 1872, per volere di Francesco Paoli (1808-1891), già segretario di Antonio Rosmini ed erede delle sue proprietà in terra trentina⁴, entro un terreno da lui appositamente donato a tal fine, con il sostegno economico della Congregazione di Carità e di innumerevoli benefattori privati (cfr. Marangon, 2020, p. 261; Bonafede, 2020, p. 273; Madeddu, 2020, pp. 265-270). L'edificio, disegnato dal «sig. Didioni Milanese» venne eretto su un suolo di 517 metri quadri per un totale di due piani d'altezza e di un piano interrato (cfr. Paoli, 1874, p. 305).

L'arredo era semplice, possibilmente elegante, e comprendeva numerose tavole e quadri appesi alle pareti, a raffigurare elementi d'arte, di storia e di natura. I banchi e i cappellinai – «di forma molto svelta e leggera» – testimoniavano un ambiente costruito in larga parte a misura di bambino, in funzione della sua piena educazione.

Quest'ultima, secondo il Paoli, doveva procedere gradualmente, attraverso i processi analitico-sintetici ampiamente descritti da Rosmini. In un'educazione che volesse dirsi completa, un ruolo di rilievo era occupato dall'educazione dei sensi, per lo sviluppo della quale la presenza di un ambiente bello, arieggiato e luminoso era fondamentale (cfr. Marangon, 2022, pp. 121-123). Una certa importanza era accordata anche all'esterno dell'edificio, la cui architettura armonica e semplice si innestava in un ameno giardinetto, «scompartito a viali ed aiuole verdeggianti, fiorite, e munite di frutta, e casetti a custodia degli uccelli, e altri minuti animali, e a uso di bagnature» (Paoli, 1874, p. 306). Lo spazio verde, pertanto, non assolveva una funzione meramente ricreativa, ma si integrava organicamente nella progettazione di una ricca e complessa esperienza educativa.

L'ambiente costruito si rivelava così non soltanto un supporto all'apprendimento, ma un dispositivo di formazione integrale della persona, in cui la bellezza dello spazio assumeva una funzione esplicita nei confronti delle classi sociali più disagiate: «passando dai loro abituri a questo palazzo e giardino», «i bambini del povero popolo di Rovereto» potevano riconsolarsi, muoversi in luoghi lieti, dedicarsi a «giocondi solazzi» e aprire i loro occhi a «splendide visioni». «Il loro senso estetico» poteva dunque svilupparsi e propagarsi soavemente, «e con esso anche il senso morale della gratitudine verso le persone, che li curano, e che procacciarono loro tanti vantaggi» (Paoli, 1874, p. 306).

Il nesso tra spazio fisico e sviluppo integrale della persona si inscriveva entro un più ampio progetto educativo che, sulla scorta della teorizzazione rosminiana, si articolava in tre piani progressivi e tra loro interdipendenti: l'educazione delle potenze sentimentali, l'educazione intellettuale e quella delle potenze morali. In quest'ottica tutte le facoltà dell'allievo dovevano essere eccitate ed esercitate armonicamente e con opportuni stimoli.

Di particolare interesse risulta la conclusione della sua operetta *Il Cono pedagogico per l'Asilo d'Infanzia di Rovereto* (1874), che rivela l'importanza attribuita alle madri «della nostra città, d'Italia, e del mondo tutto», esortate a meditare e promuovere i principi esposti, affinché «la patria, la nazione, l'umanità grandeggino di quella eccellenza, a cui la natura e la grazia di Dio alle ordinata» (p. 354).

I dettami dell'impostazione educativa promossa dal Paoli permettono un proficuo confronto con l'operato di Antonio Gonnelli-Cioni (1854-1912) e di Maria Montessori (1870-1952). Pur operando su terreni differenti – Paoli con i fanciulli “normodotati” di povera condizione, Cioni e Montessori nell'educazione

4 Per un profilo più approfondito della figura di Francesco Paoli si veda Marrone, 2016, pp. 70-88.

dei frenastenici – si ritiene che i tre autori possano essere posti in un dialogo costruttivo, volto ad evidenziarne non solo le divergenze, ma anche i non pochi elementi comuni.

Anche nell'intento pedagogico di Gonnelli-Cioni, infatti, si ritrova una particolare attenzione nei confronti dell'infanzia marginale, che si realizzò nell'apertura del *Primo Istituto Italiano dei frenastenici*⁵. A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta dell'Ottocento, dopo un iniziale impegno nell'educazione dei sordomuti⁶, Cioni – ancora ignaro della tradizione sviluppata all'estero attorno al tema della cura dell'insufficienza mentale – orientò i propri interessi verso lo studio della frenastenia. In questa cornice biografica e teorica iniziò a sostenere la necessità di un intervento statale organico, che gestisse il problema della «degenerazione» attuando misure compensative di rieducazione e reinserimento dell'individuo in società. Sosteneva infatti in proposito, all'altezza del 1888:

Nonostante lo spreco che si va facendo della parola beneficenza [...], nonostante i discorsi degli onorevoli e le risposte piene di promesse de' governanti, ben poco si pensa a coloro che più hanno bisogno. E ben a ragione mi occorre di ripetere la interrogazione che in altro tempo tale stato di cose che si mantiene ora quasi invariato suggerì spontanea e giustissima al professor Fornari sulla fine di un suo aureo libretto:

O che la legge soccorrerà sempre ai cittadini in ragione inversa dei loro bisogni? (pp. 6-7)

Inaugurato nel 1889 a Chiavari, in Liguria, e due anni dopo trasferito a Vercurago, in prossimità di Calolzio (allora provincia di BG), il *Primo Istituto d'Idioti d'Italia* si configurò come il primo sistematico tentativo nel contesto nazionale di un intervento educativo strutturale, finalizzato alla riabilitazione dei fanciulli frenastenici.

La difficile reperibilità e la frammentarietà della documentazione relativa al percorso professionale di Gonnelli-Cioni consentono una precisa ricostruzione della sola sede lombarda dell'istituto. Ciò nondimeno, proprio la configurazione interna di tale edificio offre elementi di rilievo per una riflessione sugli orientamenti pedagogici che ne caratterizzarono l'impianto educativo. Dal testo miscelaneo *Dopo dieci anni. Monografia del Primo Istituto italiano dei Frenastenici*, in particolare, emerge come Cioni fosse affiancato, nell'esercizio della propria attività, dalla moglie e dalla figlia Emma, che non si limitavano a svolgere un ruolo educativo e assistenziale, ma risiedevano stabilmente tra gli ambienti di pertinenza dell'istituto. Una circostanza che evidenzia come il progetto educativo intendesse riservare ai fanciulli un trattamento familiare, «onde alle deboli menti degli alunni si offrisse l'opportunità di esercitarsi nelle virtù domestiche» (Gonnelli-Cioni, 1891, p. 36). Le condizioni sanitarie della struttura, infatti, documentate con puntualità dal professor Scipione Marzocchi, consulente dell'istituto e direttore del manicomio provinciale di Bergamo, sottolineano come «l'igiene fosse ottima, buono ed abbondante il trattamento dietetico, amorosa e familiare l'assistenza» (Marzocchi, 1899, p. 11).

Da quanto riferito nel resoconto, si apprende che il fabbricato e l'arredamento subirono, nel tempo, parecchie migliorie, a riprova sia del carattere sperimentale e in continua evoluzione dell'operato del Gonnelli sia del grande investimento personale ed economico del fondatore. La scuola era infatti caratterizzata da ambienti ampi, luminosi e ben areati e i bambini, puliti e ben vestiti, erano sottoposti a lavaggi frequenti e abbondanti. Nel corso dell'opera educativa svoltasi a Vercurago, peraltro, vennero introdotti nuovi apparecchi e attrezzi per la ginnastica e sostituiti i vecchi letti ad elastico con quelli «igienici e pulitissimi a rete metallica». Inoltre, si registrava la presenza di un «campicello sperimentale dove i ragazzi, oltretutto acquistare elementari cognizioni ed idee sulla orticoltura e floricultura, si addestravano nel lavoro della terra con vantaggio della nutrizione e della educazione del loro sistema muscolare» (Marzocchi, 1899, p. 12).

Ciononostante, la struttura era divisa in due sezioni – una riservata agli «agiati», l'altra ai «comuni» – ciascuna di esse suddivisa tra «grandi» e «piccoli»: una partizione che riproduceva e legittimava, nella propria stessa organizzazione, le consuete gerarchie del tempo. Si avevano così due refettori e quattro dormitori per la prima sezione e un refettorio e tre dormitori per la seconda; due aule scolastiche, due stanze

5 A proposito del percorso biografico e professionale di Gonnelli-Cioni si vedano Pesci, 1999; Bocci, 2016.

6 Dopo aver insegnato nelle scuole elementari e impartito lezioni private di lingue, dal 1883 fu primo maestro nella scuola per sordomuti di Firenze. Perfezionatosi presso il Regio Istituto di Milano, fu poi direttore e insegnante presso l'Istituto «Assarotti» di Chiavari (cfr. Parise, 1915, p. 14).

«abbondanti di luce e d'aria» per la ricreazione e per il miglioramento delle facoltà sensoriali, una sala per il canto, il lavoro manuale e il museo scolastico e degli ambienti dedicati alle cure elettrica e idroterapica. La pensione annua, inoltre, era commisurata al grado di infermità fisica o mentale dell'allievo e implicava dunque un'ulteriore disuguaglianza nell'accesso all'intervento educativo (cfr. Gonnelli-Cioni, 1891, p. 37).

L'impianto pedagogico si basava nella sua fase matura sul metodo intuitivo-pratico-razionale – una rielaborazione del metodo fisiologico di Edouard Séguin (cfr. Séguin, 1846, pp. 251 e ss.) – e procedeva gradualmente dall'esercizio dei sensi allo sviluppo delle facoltà intellettive fino alla formazione del senso morale. La finalità ultima dell'intervento educativo rimandava, anche in questo caso, al reinserimento sociale del fanciullo. Dalla propria precedente esperienza, infatti, Gonnelli-Cioni aveva appreso come i sordomuti non istruiti fossero in grado di vivere in società senza contribuire al benessere collettivo, ma senza neppure nuocervi. Diversamente, i frenastenici «colpiti nelle facoltà più essenziali ed importanti per la vita sociale, non *potevano* vivere se non a carico della società degli uomini normali, incapaci quasi sempre a qualsiasi lavoro e spesso pericolosi e nocivi: utili a loro stessi ed agli altri mai!» (Gonnelli-Cioni, 1896, p. 30). Alla luce di questa prospettiva, specie nel caso dei fanciulli di povera condizione, l'insegnamento di un'arte o di un mestiere poteva rivelarsi utile, sia per il miglioramento delle condizioni di esistenza del singolo sia per il tessuto sociale collettivo, a cui sarebbe stato restituito un fanciullo, se non del tutto guarito, quanto meno migliorato ed obbediente⁷.

Di avviso simile, fin dagli albori del proprio percorso professionale verso la fine dell'Ottocento⁸, Maria Montessori riteneva che l'«educazione dei frenastenici non interessasse solo il sentimento degli individui, ma il diritto di protezione sociale»: lungi dall'essere una «questione d'Opere pie», infatti, essa riguardava non solo l'economia politica ma anche il diritto penale. In quest'ottica, i degenerati apparivano come «conseguenze inevitabili della civilizzazione, che col suo progredire rendeva sempre più difficile la lotta di adattamento» e rappresentavano un onere sia per «l'uomo produttivo» – avente diritto alla protezione dai criminali – sia per lo Stato (cfr. Montessori, 1898, p. 8).

Da questo punto di vista, Montessori dimostrava di aderire fedelmente alla posizione, anche politica, del proprio maestro e collaboratore Clodomiro Bonfigli, fondatore, nel dicembre 1898, della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, una società volta alla tutela e al recupero dell'infanzia «anormale», a cui la dottoressa aderì fin dagli esordi⁹. Le stesse campagne di promozione dell'iniziativa italiana facevano leva sul legame tra «degenerazione» e società e sulla possibilità del recupero di quei «poveri infelici» che, attraverso il ruolo del lavoro, sarebbero stati produttivamente reinseriti nel tessuto sociale. «Consci che il delitto non è colpa solo del criminale, ma di tutte quelle cause che lo resero debole», infatti, l'opera educativa mirava alla formazione di individui che contribuissero attivamente al benessere collettivo: una prospettiva in cui la donna – «protettrice altera della posterità» – assumeva una responsabilità educativa e sociale di primissimo piano (cfr. Montessori, 1899, p. 107).

Com'è noto¹⁰, l'impianto metodologico promosso da Montessori fu sostanziato da un approfondito studio dell'operato di Séguin, il cui metodo fisiologico riecheggiava nell'impostazione della Scuola magistrale ortofrenica e dell'Istituto medico-pedagogico romano, fondati dalla Lega rispettivamente negli anni 1900 e 1901. All'interno delle due istituzioni educative, infatti, il fanciullo veniva anzitutto sottoposto a un esame che ne stabiliva le condizioni psico-fisiche, sulla base del quale, attraverso una confacente educazione igienica, venivano poi regolati l'alimentazione, l'uso del vestiario e la pratica dei bagni. Seguiva l'educazione dei sensi, per l'affinamento della percezione sensoriale, e l'educazione muscolare, finalizzata al coordinamento e alla regolazione del movimento. A completare la formazione del soggetto concorrevano infine lo sviluppo intellettuale e la formazione del senso morale¹¹ (cfr. Montessori, 1900, pp. 551-579).

7 Si veda Gonnelli-Cioni, 1906 per una concezione dell'educazione non come misura compensativa ma autenticamente preventiva, in cui spicca l'importanza assegnata alla figura materna.

8 Per una ricostruzione biografica e storiografica di Maria Montessori, si rinvia, nell'ampia letteratura, a Babini, 2010; Cives, Tralbalzini, 2017.

9 In proposito si veda Zaniolo, (in press).

10 Cfr. già Hardy, 1917; Mazzetti, 1963; Tralbalzini, 2017.

11 Si veda De Bartolomeis, 2025, pp. 43-48. A proposito della tensione tra biologismo e possibilità del recupero educativo nella prospettiva montessoriana si rinvia a Bobbio, 2021; Bertuletti, 2024.

Va sottolineato, a questo riguardo, come, all'altezza del 1898, Montessori individuasse nel sistema delle «classi aggiunte» il dispositivo metodologico più idoneo a fronteggiare il problema dell'insufficienza mentale in età scolare¹². Tale impostazione fu poi progressivamente raffinata, fino alla formulazione delle *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione* che, nel 1902, sancirono una demarcazione ben più netta tra le differenti tipologie di debolezza mentale e, conseguentemente, tra i metodi e gli spazi educativi ritenuti più adeguati a ciascuna di esse. Secondo Montessori, infatti, al fine di facilitare la sorveglianza e la costituzione di piccoli nuclei familiari, la configurazione interna dell'istituto doveva articolarsi in padiglioni circoscritti e separati da aree di terreno destinate alla coltivazione. Importante era che il «degenerato» vedesse crescere il frutto del proprio lavoro: in questo modo, dalla terra egli avrebbe raccolto «una gran parte del rinnovamento igienico dell'esser suo e un alto contributo alla propria rigenerazione morale», restituendo, al tessuto sociale, «nuovo pane, anziché lutto e dolore» (Montessori, 1902, p. 167). Sono poi ampiamente noti gli sviluppi innovatori della pedagogia montessoriana con l'istituzione, nel 1907, della *Casa dei bambini*.

3. Tra controllo, emancipazione e redenzione sociale: un'analisi dell'istituzionalizzazione infantile ottocentesca

Dal confronto tra le proposte di questi tre pionieri dell'educazione ai margini affiora un orientamento condiviso, tanto più rilevante in quanto maturato in modo sostanzialmente autonomo: la consapevolezza che il processo educativo non possa prescindere dalle condizioni materiali e ambientali entro cui si svolge. In quest'ottica, l'architettura degli spazi, l'igiene e la pulizia non svolgono un ruolo meramente accessorio, ma incarnano un valore costitutivo e determinante per l'opera educativa, capace di orientare lo sviluppo del fanciullo. Aspetto, questo, che stupisce tanto maggiormente se si considerano le profonde divergenze riscontrabili nei tre approcci pedagogici: non mere differenze di metodo, ma presupposti teorici in parte inconciliabili. Paoli, infatti, opera entro una cornice cattolica e rosminiana profondamente distante dall'orizzonte scientifico-positivista nel quale si inseriscono Cioni e Montessori. Ciò nondimeno, questi ultimi, pur condividendo il medesimo ambito di ricerca e il modello séguiniano, approdano a una considerazione del ruolo del medico profondamente divergente: Montessori elabora un approccio medico-pedagogico in cui la competenza clinica era costitutiva della pratica educativa, mentre Gonnelli-Cioni relega il medico alla sola cura delle manifestazioni patologiche, affidando all'educatore la responsabilità del trattamento riabilitativo della frenastenia.

Come anzidetto, inoltre, Paoli si rivolge all'infanzia «normodotata» socialmente svantaggiata, Gonnelli-Cioni si dedica all'educazione dei fanciulli frenastenici e Montessori coniuga l'iniziale interesse psichiatrico-educativo a una riflessione pedagogica più ampia e innovativa. Una differenza di impostazione a cui si associa una marcata asimmetria nel destino storico dei tre: il metodo montessoriano, come è noto, è all'origine di un movimento pedagogico di respiro internazionale, mentre Paoli e Gonnelli-Cioni rimangono figure di rilievo locale.

Ciononostante, in tutti e tre i pedagogisti si riscontra una riflessione sul metodo educativo che non si esaurisce nel disciplinamento dei sensi, ma mira a formare gradualmente la volontà, l'intelletto e, soprattutto, il senso morale del soggetto. L'obiettivo finale, nelle differenti esperienze educative, coincide con il reinserimento dell'individuo in società, secondo una prospettiva per cui l'educazione intende restituire al soggetto «degenerato» la capacità di partecipare alla vita collettiva, nel rispetto delle norme comuni.

In questo quadro, un rilievo fondamentale è accordato alla questione della prima infanzia, ritenuta una fase decisiva e determinante per la formazione delle abitudini e delle disposizioni morali del soggetto: lungi

12 La separazione sociale dei frenastenici, progressivamente collocati in appositi spazi predisposti, variava a seconda della durata, del trattamento riabilitativo e alla luce di una prospettiva pedagogica più individualizzata. Scrive in proposito Montessori nel 1898: «L'allievo che passa nelle classi aggiunte non va solo sotto il maestro preparato secondo i metodi medico-pedagogici, ma va pure sotto la sorveglianza del medico che indaga le cause della sua deficienza, e lo sottopone a una cura atta a rinforzarlo. [...] Quando i fanciulli delle classi aggiunte non possono essere utilmente educati nemmeno coi metodi speciali, essi vengono rinchiusi negli istituti medico-pedagogici ove la sorveglianza continua e la continua cura dei medici, giunge almeno a educarli in modo da essere utili come dicemmo nell'istituto stesso che sarà l'ambiente della loro vita» (p. 9).

dall'essere una sola questione metodologica, la precocità dell'intervento educativo risulta non solo condizione dell'efficacia di un'educazione che voglia dirsi completa, ma anche fondamento di ogni altra successiva impresa educativa. Una prospettiva, questa, entro la quale il ruolo della madre emerge con forza, quale primo e insostituibile riferimento pedagogico, responsabile della formazione del nuovo individuo e, pertanto, capace e portavoce di un più ampio cambiamento a livello sociale. In tal senso, il progetto educativo elaborato dai tre diversi pedagogisti non è da intendersi soltanto nei termini di un'educazione compensativa – volta a redimere fanciulli destinati a una vita di ozio e criminalità – ma anche come auspicio di un'educazione preventiva: agire sulle condizioni di vita del bambino fin dai primissimi anni permette l'interruzione sul nascere dei processi di «degenerazione» morale, fisica e sociale all'origine della marginalità e della devianza. E in una prospettiva più ampia andrebbe forse indagato il ruolo delle educatrici professionali negli istituti medico-pedagogici e assistenziali privati via via sorti nei decenni successivi.

Un ultimo aspetto risulta meritevole di essere messo in rilievo, ovvero la tensione che, specie nel caso della frenastenia, si sviluppa attorno al ruolo del biologismo deterministico e alla fiducia nell'educabilità del fanciullo. Da un lato, infatti, culturalmente e scientificamente si riteneva allora che la natura del soggetto fosse in larga parte prestabilita da fattori biologici ed ereditari, che si pensava ne fissassero in anticipo i limiti dello sviluppo. Dall'altro lato gli interventi di questi autori dimostrano una grande fiducia nella capacità dell'educazione di modificare le traiettorie evolutive individuali: se la natura biologica poneva dei limiti, le condizioni di formazione del soggetto potevano contrastare o mitigare le tendenze negative.

La questione dell'educabilità diventa così il principale fulcro teorico di questa riflessione: la scommessa educativa emerge in quanto riconoscimento che tra la determinazione ereditaria e il destino individuale si apre un margine, uno spazio entro cui l'intervento pedagogico può fare la differenza. Affermare che un soggetto sia educabile significa non solo riconoscergli una capacità di trasformazione che eccede il biologismo e le condizioni socio-economiche, ma anche assumersi la responsabilità di predisporre le condizioni affinché una tale evoluzione possa avvenire. Alla luce di questa prospettiva, il concetto di educabilità acquisisce in quei decenni una valenza eminentemente etico-politica, che pone in questione il modo attraverso cui la società e successivamente lo Stato intervengono nella formazione dei soggetti marginali. Storicamente, infatti, l'intento solidaristico di liberare il fanciullo dalla miseria, dall'ignoranza e dalla «degenerazione» si era realizzato soprattutto tramite forme di coercizione e disciplinamento sociale. Tenere insieme le tensioni che caratterizzano l'agire pedagogico significa dunque interrogarsi sui presupposti, sugli strumenti e, soprattutto, sull'attore dell'intervento educativo. È evidente che tutte e tre le esperienze esaminate allargano i criteri dell'educabilità, ma lo fanno con modalità ed esiti diversi: di qui la consapevolezza che nessuna forma di educazione, pur nella possibilità di realizzarsi come pratica autenticamente liberatoria, è esente dal rischio di riprodurre le stesse asimmetrie che intende problematizzare e risolvere. In tal senso, va rilevato come il reperimento delle risorse economiche sia un fattore tutt'altro che secondario: i finanziamenti di ricchi benefattori, di famiglie direttamente coinvolte o di enti privati condizionano in vario modo, come si è visto, le forme dell'intervento educativo, orientandole ora verso approcci compensativi, ora verso prospettive più emancipatrici, e incidono in misura determinante sugli stessi obiettivi di un proficuo inserimento sociale dell'infanzia svantaggiata o «anormale».

Nota bibliografica

- Dopo dieci anni. Monografia del primo Istituto Italiano dei Frenastenici (sede di Lombardia). Vercurago (Prov. di Bergamo).* (1899). Lecco: Tipografia di Giuseppe Corti.
- Alatri G. (2013). *Gli Asili d'Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Babini V.P., Lama L. (2010). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertuletti P. (2024). Montessori, l'eugenetica e l'educazione fascista. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14, 226-243.
- Bobbio A. (2021). Maria Montessori between Medicine and Pedagogy. Roots, actuality and educational perspectives. *Journal of Theories and Research in Education*, 16, 23-39.

- Bocci F. (2016). Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 443-455). Pisa: ETS.
- Bonafede P. (2020). Francesco Paoli's Cono pedagogico: Legacies and innovations inside the Rosminian pedagogy. *Rosmini Studies*, 7, 271-277.
- Cambi F., Olivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives G., Tralbalzini P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Commissione nominata d'ordine di S. M. il Re di Sardegna per studiare il cretinismo (1848). *Relazione della Commissione nominata d'ordine di S. M. il Re di Sardegna per studiare il cretinismo*. Torino: Stamperia reale.
- De Bartolomeis F. (2025). *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Nuova edizione M. Tripi, V. Schirripa (Eds.). Milano: Ledizioni.
- De Bernardi A., De Peri F., Panzeri L. (1980). *Tempo e catene. Manicomio, psichiatria e classi subalterne. Il caso milanese*. Milano: FrancoAngeli.
- Gonnelli-Cioni A. (1888). *Per la fondazione del Primo Istituto d'Idioti in Italia*. Chiavari: Tipografia G. Esposito fu G.
- Gonnelli-Cioni A. (1891). *Educazione, istruzione e cura dei fanciulli e giovanetti Idioti, Imbecilli ed Arretrati nello sviluppo fisico-intellettuale. Cenni storici sull'Istituto e sul metodo educativo (con una tavola)*. Chiavari: Tipografia Esposito.
- Gonnelli-Cioni A. (1906). *I bambini tardivi in famiglia*. Firenze: Tipografia Roberto Lastrucci.
- Guarnieri P. (2006). Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento. *Contemporanea*, 2, 253-284.
- Hardy M.C. (1917). The Derivation of the Montessori Didactic Apparatus. *The Elementary School Journal*, 18, 294-300.
- Madeddu S. (2020). Francesco Paoli and the pedagogy of childhood in an unpublished paper. *Rosmini Studies*, 7, 265-270.
- Marangon P. (2020). From Rosmini to Paoli: Childhood education in the second eighteenth-century according to the 'Rosminian Method'. *Rosmini Studies*, 7, 259-263.
- Marangon P. (2022). Francesco Paoli, l'Asilo Rosmini e Il Cono Pedagogico. Un progetto originale di educazione dell'infanzia. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 29, 117-126.
- Marrone A. (2016). *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*. Roma: Studium.
- Mazzetti R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Montessori M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza. *Vita dell'infanzia*, 4, 4-9.
- Montessori M. (1899). Pei fanciulli infelici. *Roma. Rivista Politica parlamentare*, 1, 102-107.
- Montessori M. (1900). *Riassunto delle lezioni di didattica date in Roma nella Scuola Magistrale Ortofrenica*. Roma: Laboratorio Litografico Romano. [poi inserito nell'Appendice in *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. (1916) Roma: Ermanno Loescher & C., P. Maglione & C. Strini, Editori Librai di S. M. La Regina].
- Montessori M. (1902). Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione. In *Atti del Comitato Ordinatore del II Congresso Pedagogico Italiano (Napoli 1899-1901)*. Napoli: Tipografia Angelo Trani, 144-167.
- Paoli F. (1874). Il Cono Pedagogico dell'Asilo d'Infanzia di Rovereto. *Rosmini Studies*, 7, 289-354.
- Parise P. (1915). *In memoria del Prof. Antonio Gonnelli-Cioni, primo educatore dei deficienti in Italia. Note di P. Parise e resoconto del Prof. Dott. Paolo Emilio Alessandri della R. Università di Pavia*. Milano: Scuola tipografica Istituto S. Vincenzo pei deficienti.
- Pesci G. (1999). *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*. Roma: Ma.Gi.
- Séguin E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.* Paris: J.B. Baillière (trad. it. *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, debili, muti non sordi, balbuzienti, ecc.*, Armando, Roma, 1970).
- Verga A. (1856). *Sul Cretinismo nella Valtellina del Dottor Andrea Verga*. Milano: Tipografia e Libreria di Giuseppe Chiusi.
- Verga A. (1897). *Studi anatomici sul cranio e sull'encefalo psicologici e freniatrici di Andrea Verga* (Vol. 3) Milano: Manini-Wiget.
- Zaniolo A. (in press). La collaborazione di Maria Montessori alla Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 33.
- Zago S., Randazzo C. (2006). Andrea Verga (1811-1895). *Journal of Neurology*, 253, 1115-1116.



L'OPINIONE

Le ragioni di un *Manifesto* per la pedagogia laica

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education, Department FISPPA, University of Padua (Italy), mino.conte@unipd.it

Reasons for a Manifesto of secular pedagogy

Nel mese di marzo di quest'anno ha visto la luce il "*Manifesto della pedagogia laica*" diffuso e pubblicato integralmente da diverse Riviste di area pedagogica, quali ad esempio "Formazione & Insegnamento", "Paideutika", "Pedagogia + Didattica", MeTis, e tradotto in inglese, spagnolo, portoghese, francese. Collettivamente redatto da più di cento accademici italiani si presenta con una struttura a tesi (24 in totale). Massimo Baldacci è il coordinatore generale. Di uscita imminente è l' *Agenda* della pedagogia laica, che più estesamente e in modo più articolato presenta i contenuti del *Manifesto* prospettando anche i lineamenti per dare corpo e gambe, nei luoghi educativi, alle tesi elaborate. Quali sono le ragioni alla base di questa impresa culturale e politica? Perché a molti sembra opportuno, oggi, tornare a parlare di laicità e di una pedagogia laica?

Nell'introduzione leggiamo: «Questo Manifesto nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie. Di fronte a questi fenomeni proponiamo di rilanciare una cultura laica e una pedagogia d'ispirazione laica. La nostra proposta si oppone a ogni forma d'integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; non nasce dunque contro una pedagogia di orientamento cristiano, con la quale intendiamo ricercare il dialogo e l'intesa per lo sviluppo dell'educazione e della democrazia. Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana, secondo una nota definizione di Abbagnano. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. Se storicamente tale esigenza è sorta rispetto al rapporto tra la sfera statale e quella religiosa, oggi si pone soprattutto rispetto a ideologie e teologie politiche che tendono a comprimere l'autonomia (etica ed intellettuale) delle persone e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio della *libertà del pensiero*. Libertà *da* impedimenti e imposizioni; libertà *di* critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica». Il tentativo è dunque quello di aggiornare la questione della laicità conducendola su un terreno concettuale più avanzato e più adatto a fronteggiare, nel tempo presente, le nuove forme totali di etero-normazione e di etero-direzione, non ultime, aggiungiamo e precisiamo, quelle esercitate dalla teologia della tecnologia e dalla razionalità tecno-capitalistica. Senza che questo comporti l'oblio delle radici storiche del pensiero laico legato all'opposizione di confronti di ogni Stato confessionale legato alla predominanza dei valori di una sola Chiesa. Ciò comporta la riaffermazione di alcuni presupposti imprescindibili legati alla libertà del pensiero, incluso quello pedagogico, che avversa ogni dogmatismo vecchio e nuovo e ogni cattura e uniformazione da parte di poteri che si pretendono indiscutibili e inevitabili. Il *Manifesto* è strutturato secondo macro-aree tematiche, tra le quali ad esempio figurano "democrazia, uguaglianza, differenze", "scuola, cultura, didattica", "comunità, soggetto, impegno", a loro volta suddivise in temi e sotto-temi specifici, tra questi "critica, dissenso, conflitto", "libertà e linguaggi", "didattica e valore dei saperi", "immaginari", "responsabilità".

La laicità è una componente centrale del discorso pubblico in una democrazia, e in modo specifico della democrazia costituzionale. Tra laicità e democrazia si dà un rapporto di implicazione reciproca. Nel corso degli anni tale rapporto ha assunto tonalità e assetti differenti. Da una laicità oppositiva, in negativo, del tipo clericali contro anticlericali, si è passati ad una laicità propositiva, istitutiva. La laicità è ora intesa non come una tavola di valori da contrapporre ad altri valori. Come ha scritto Stefano Rodotà in *Perché laico*, essa «è piuttosto una dimensione della libertà, uno strumento per la libera formazione della personalità, un elemento essenziale per la convivenza». Il “libero sviluppo della personalità” lo ritroviamo non a caso nell’art. 2 della nostra Costituzione. Esso comporta l’esposizione di ciascuno alla pluralità delle idee, delle posizioni, dei punti di vista. Da ciò consegue la libertà di manifestazione del pensiero, l’uguaglianza nelle opportunità e nei diritti, la libertà della scienza e dell’arte e la libertà del loro insegnamento. La laicità si risolve dunque nel quadro più generale delle regole democratiche. La libera costruzione della personalità di ciascuno in condizioni di uguaglianza è dunque parte integrante del percorso democratico-costituzionale, sempre aperto e mai concluso. Se la democrazia non è un dato acquisito in via definitiva e una volta per tutte, lo stesso dicasi per la laicità. La costruzione e ricostruzione permanente delle condizioni della democrazia e della laicità è allora un lavoro permanente, al quale la pedagogia è chiamata a dare il suo determinante contributo. Il principio di laicità non ammette che pur legittime opinioni di parte divengano regola per tutti. In questo senso essa non assume posizioni neutrali ma prende posizione, fa fronte, non si rifugia nelle retrovie, non sta a guardare, non abita l’indifferenza o l’acquiescenza.

Nella nota finale del *Manifesto*, si legge quanto segue: “Il movimento si riconosce nella *Costituzione italiana* e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica italiana”. Il radicamento costituzionale è apertamente dichiarato, e aiuta dissipare gli eventuali dubbi di unilateralità culturale e di acquartieramento esclusivo. La legge fondamentale del nostro Paese è il frutto della feconda collaborazione dialettica tra modelli politici alternativi e tra culture diverse, laica-liberaldemocratica, socialista-comunista, cristiano-cattolica, culture lontane o lontanissime per ispirazioni, ideali, prospettive di governo della nazione ma che seppero, *laicamente*, andare oltre se stesse grazie alla spinta della aspra e dura riconquista della libertà dopo la tragedia della dittatura fascista. L’esperienza dei costituenti fu animata dal paziente sforzo di individuare un nucleo di convergenza in grado di salvaguardare le differenze. Non esclusivamente sul piano della tecnica giuridica ma più estesamente su quello dei valori storicamente e socialmente intesi. In questo senso la laicità è un metodo, una via, non potendo essere un credo. Un metodo per la convivenza di differenti concezioni di vita buona alla ricerca di un denominatore comune che non sacrifichi le distinzioni e le identificazioni specifiche rappresentate dalle diverse culture. Ciascuno deve poter essere diversamente rispettando la libertà degli altri a partire da un terreno comune che sostituisce l’assoluto col relativo, l’immutabile col mutabile, l’unico con il molteplice.

Le tesi del *Manifesto* danno forma ad un reticolo di parole-concetto che talvolta ritornano pur afferendo a distinte costellazioni tematiche di riferimento e a distinti orientamenti pragmatici. Il rifiuto di ogni essenzialismo, allorquando si parli della soggettività umana come tale e in formazione, l’esercizio del dubbio, della critica, del dissenso, del conflitto come fattori di crescita umana e di affrancamento. Il porre in discussione, il denaturalizzare, il problematizzare come posture decostruttivo-emancipative. La pedagogia laica non considera i fatti e le circostanze sociali come ovvi, naturali, auto-evidenti. Rifugge ogni determinismo. Sceglie i diritti, l’equità, la democrazia come il proprio terreno elettivo di vita e di azione comune. Storicizza e politicizza i saperi, ne promuove la pluralità e la pari dignità formativa. Pensa ad una scuola libera da censure e da condizionamenti confessionali ad esempio in materie di genere e di sessualità. Pensa ad insegnanti non reclutati secondo algide procedure standardizzate. Sa assumersi il coraggio delle scelte perché ha a cuore l’autodeterminazione e la coscientizzazione dei più giovani. E tanto altro. Se tentiamo di scorgere un filo conduttore ritengo lo si possa individuare nel paradigma pedagogico dell’emancipazione. Se proviamo a identificare una postura-chiave sempre implicata, possiamo trovarla nell’atteggiamento critico, nello scarto e nell’eccedenza nei confronti delle cose del mondo educativo e sociale così come immediatamente e irreflessivamente si danno, nel contrasto nei confronti delle forme di potere che velatamente o esplicitamente condizionano e indirizzano i mondi dell’educazione, dell’istruzione e della formazione. Una costante tensione critico-emancipativa, animata a partire da presupposti differenti e non sempre coincidenti, attraversa le tesi colte nella loro articolazione complessiva.

Il *Manifesto* esprime una laicità non settaria, non polemica, dà voce a un atteggiamento morale (morale perché politico). Una laicità attenta a non degenerare in laicismo perché il *dovere* di porre ogni cosa in discussione (“*Il faut remettre en question*” diceva Sartre) non si pone a sua volta come una verità assoluta e

indiscutibile, oppure come una *dottrina*, ma come un atteggiamento, un metodo, una via di ricerca. Non pretende che l'altro rinunci alla sua fede e al suo rapporto con la verità ma avversa l'idea che quella fede e quella verità diventino il credo di tutti e il principio unico di governo delle coscienze. Una pedagogia laica, e non laicista, non esprime dunque l'angustia di una posizione faziosa, una sorta di clericalismo alla rovescia. La questione del rapporto tra Stato e Chiesa ha una rilevanza storica e il principio della "libera Chiesa in libero Stato" ha rappresentato una possibile soluzione. Per gli stessi cattolici solo uno Stato laico può garantire la libertà di religione e, per conseguenza, anche una pedagogia laica. La quale non coltiva un'idea di libertà legata a una verità presupposta, ma la intende come espressione dell'autonomia della coscienza e, senza sbarazzarsi della nozione di verità seguendo le sirene d'un ingenuo e dannoso postmodernismo, la considera – la verità – come una prospettiva di senso per cui essa si pone come un orizzonte cui approssimarsi lungo la via delle congetture e delle confutazioni. La verità laica si gioca tutta sul piano dell'immanenza e sulla lenta e laboriosa decifrazione dell'algebra della realtà. Ciò che resiste alle confutazioni non è definitivamente verificato ma solo non ancora falsificato. La libertà laica insiste, a ragione sulla libertà d'insegnamento e non sulla libertà di scelta della scuola. Può lo Stato riconoscere il diritto di comprare la merce "istruzione" dove si vuole? Può la collettività, si chiedeva Gramsci in uno scritto datato 13 aprile 1917 (*I privilegi della scuola privata*), «diventare una sorta di distributore di titoli a prezzi d'occasione»? Delicata questione, che ha generato non poche discussioni a partire da fronti contrapposti. Lo spirito costituente ebbe modo di trovare una possibile via d'uscita: «Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato» (art. 33, Cost.), la cui interpretazione non ha comunque evitato, come è fisiologico che sia, mai sopiti dibattiti politici e giuridici. Il *Manifesto* non entra nel merito delle questioni ora riportate, le quali costituiscono uno sfondo storico che aiuta a fissare le differenze col tempo presente, tempo al quale esso dichiaratamente si riferisce.

Nel preambolo prima riportato nella sua integralità, si sottolinea un nuovo e per certi versi inedito potere d'invadenza nella sfera collettiva e individuale da parte di ideologie e teologie politiche che comprimono l'autonomia etica e intellettuale, nonché di integralismi religiosi e di nazionalismi sovranisti e identitari. La laicità si trova a dover fronteggiare nuove forme di eteronomia e di etero-normazione. Nuovi *regimi di verità* che foucaultianamente producono ciò che deve essere creduto come vero. Il liberismo economico-politico, con la sua dogmatica, ha preparato la strada della normalizzazione pedagogica del mercato, per cui il soggetto invece di essere educato ad essere se stesso è stato educato a diventare imprenditore di se stesso, uomo economico, competitivo, di mercato. La crescita impetuosa dei processi di finanziarizzazione e digitalizzazione ha imposto una riorganizzazione interna nel mondo aziendale e del lavoro. Per quanto concerne il secondo vettore, quello digitale, esso ha insistito ed insiste capillarmente sull'efficienza delle prestazioni, sulla loro ottimizzazione, sulle modalità comunicative e, per quanto riguarda scuole e università, sulle modalità didattiche, di ricerca, sui canali per accedere alle informazioni, senza risparmiare la forma e i contenuti dei saperi e delle conoscenze. Al vertice della piramide stanno i *gatekeeper* delle grandi piattaforme digitali, custodi della soglia e detentori delle chiavi d'accesso. Non è più oggi la Chiesa ad essere uno Stato dentro lo Stato. Sono i "tecno-feudatari" ad esercitare un governo secolare in barba a leggi e regolamentazioni. Quelli che Zuboff chiama i "capitalisti della sorveglianza". In genere poco amanti della democrazia e strettamente legati a poteri politici che si muovono all'insegna del *move fast and break things*, secondo l'adagio attribuito a Mark Zuckerberg e rivolto ai suoi ingegneri. Risuonano sempre sullo sfondo le parole scritte da Walter Benjamin negli *Scritti politici* del 1921: "Il capitalismo è una pura religione culturale, forse la più estrema che ci sia mai data. Tutto, in esso, ha un significato solo nell'immediato riferimento al culto [...] Il capitalismo è la celebrazione di un culto *sans trêve et sans merci* [...] Questo culto [...] genera colpa». Si tratta del governo secolare del tecno-capitalismo, come oggi è nominato, cui si accompagnano i sogni ultraterreni che dimorano nel cuore dell'apparato tecnologico, sui cui ha ben scritto David F. Noble nel suo *La religione della tecnologia*. La pedagogia laica ha oggi un compito nuovo, la cui premessa è la fine intelligenza delle mutazioni in corso nell'ordine e nel disordine mondiale, i cui effetti tutti ci riguardano. Il problema è la difesa di ogni uomo dall'invadenza *out of discussion* e spesso inavvertita dei cattivi stati e delle cattive chiese. L'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana non è mai conquistata una volta per tutte. Alla pedagogia laica spetta il compito di promuoverla singolarmente e collettivamente.



LESSICO PEDAGOGICO

Consegna

Livia Cadei

Full professor of General and Social Pedagogy, Catholic University of the Sacred Heart, Brescia (Italy), livia.cadei@unicatt.it

Educational handing-on

Una dissonanza attraversa silenziosamente l'università contemporanea: da un lato, la crescente capacità di produrre sapere rigoroso e certificato; dall'altro, una certa difficoltà a comunicare il *sensu* di quel sapere, a mostrare in quale modo esso si connette alla vita comune, alle domande che le persone e le comunità si pongono, ai problemi cui far fronte nell'epoca presente.

Non si tratta di una disfunzione organizzativa né di un difetto istituzionale. È una tensione costitutiva che chiede di essere pensata in termini pedagogici, e che riguarda il modo in cui il sapere accademico si legittima, circola, viene trasmesso e si pone in relazione con la realtà. Per questo, riflettere sul rapporto tra bene comune e sapere accademico non è un esercizio retorico: è un modo per tornare ad una delle domande più importanti che l'università continuamente si pone: non soltanto *cosa sappiamo?*¹, ma *per chi sappiamo?* e *a quale mondo offriamo ciò che sappiamo?* Tale interrogativo «non riguarda soltanto l'utilità immediata della ricerca o la sua traducibilità operativa, ma chiama in causa la qualità delle relazioni tra saperi, istituzioni e comunità» (Cadei 2026, p. 23).

Ricevere, trasformare, trasmettere: il sapere come bene comune

Il sapere non appartiene interamente a chi lo produce. Non nel senso che non vada riconosciuta una proprietà intellettuale e che non vi sia una dimensione personale, creativa, frutto di percorsi biografici nel mondo della ricerca, ma nel significato più profondo per il quale la conoscenza nasce all'interno di una tradizione, si nutre di un linguaggio già condiviso, si misura con problemi formulati da altri e destinati ad essere ripresi da altri ancora.

Tra i beni che costituiscono il patrimonio collettivo di una comunità rientrano non solo risorse materiali, ma anche elementi immateriali come la fiducia sociale, la solidarietà e la conoscenza. Ostrom (1990) ha mostrato come i beni comuni non si definiscano negativamente per assenza di proprietà privata, ma abbiano un'esistenza positiva, che poggia su tre componenti: risorse, comunità e regole, appartenendo a una comunità che sceglie attivamente di renderli tali. Applicato al sapere accademico, questo significa che la conoscenza diventa davvero un bene comune solo quando la comunità scientifica elabora pratiche capaci di garantirne l'accesso critico e la trasmissione nel tempo (Cadei, 2025).

Ogni contributo scientifico e ogni intervento formativo hanno, in questo senso, la forma della *consegna* (Bellingheri, 2019): si riceve un'eredità, la si elabora e trasforma, la si condivide con la comunità scientifica, ma anche, attraverso la mediazione dell'insegnamento e dell'intervento pubblico, con la comunità più ampia che ha contribuito a rendere possibile quella ricerca. Pensare il sapere come bene comune non si-

1 Riecheggiano dirette e illuminanti le domande che Freire pone agli insegnanti: "a favore di cosa studio? a favore di chi? Contro cosa studio? contro chi studio?", (1996, p. 66).

gnifica negare le asimmetrie tra chi lo produce e chi lo riceve: significa riconoscere che quella asimmetria comporta una responsabilità. Il potere di chi avvia un progetto di ricerca risiede nella scelta delle priorità, delle domande legittime, delle strategie metodologiche, e da questo derivano effetti concreti sui contesti coinvolti. Riconoscerlo non indebolisce la ricerca, ma ne orienta il rigore verso una maggiore consapevolezza della propria posizione nella realtà condivisa.

Tradizione scientifica e responsabilità della consegna: la trasmissione di domande vive

Una tentazione ricorrente nel mondo accademico consiste nel definirsi attraverso la rottura e la novità radicale, come se la credibilità di una ricerca dipendesse dalla sua capacità di smarcarsi da tutto ciò che è venuto prima. Questa tendenza è comprensibile in un contesto culturale che premia la velocità e l'innovazione, ma comporta un rischio di impoverimento: una comunità scientifica che non si misura con la propria storia non diventa più libera, ma più fragile.

La memoria disciplinare non è un tributo nostalgico, bensì la condizione che rende possibile il confronto, il disaccordo produttivo, la sedimentazione critica del sapere. In pedagogia ciò significa riconoscere quali questioni attraversano il tempo come vere e proprie invarianti, comprendere perché determinati problemi si siano posti in un certo modo e quali risorse interpretative conservino ancora la loro fecondità (De Ketele, 2018). Bellingreri ha descritto l'educazione come un atto di *consegna*, vale a dire consegnare qualcosa che ha valore a qualcuno che possa farne uso e questa immagine vale anche per la tradizione scientifica: trasmettere significa rendere disponibile all'interrogazione e alla trasformazione. La tradizione, in questo senso, è condizione del rinnovamento, non il suo contrario.

La trasmissione del sapere non si esaurisce nel passaggio di risposte consolidate. Le risposte liquidano il problema che le ha generate; le domande lo mantengono aperto, lo restituiscono alla vita, lo rendono disponibile a essere ripreso in contesti diversi. Dewey (1916) aveva già colto questa dimensione quando riconosceva nell'educazione non una trasmissione di contenuti, ma la ricostruzione continua dell'esperienza attraverso la quale i soggetti apprendono a orientarsi nel mondo.

La pedagogia trasmette soprattutto interrogativi come questioni che attraversano il tempo senza esaurirsi e chiedono di essere riprese con nuovi strumenti: *che cosa significa formare una persona? Qual è la responsabilità di chi educa verso chi è educato? In che misura il sapere può essere strumento di trasformazione sociale piuttosto che di riproduzione dell'esistente?* La permanenza di queste domande non è un indice di debolezza teorica, ma della loro fecondità: ogni generazione è chiamata a riprenderle a partire dalla propria situazione storica. Trasmettere *domande vive* è forse il contributo più prezioso che una tradizione di ricerca possa offrire a chi viene dopo.

Il bene comune come orizzonte dell'impegno accademico

La separazione tra produzione del sapere e orientamento al bene comune è, nella realtà, molto più permeabile di quanto spesso si supponga. La conoscenza accademica «non è mai neutra né puramente tecnica: è inscritta in rapporti di potere, pratiche sociali e cornici istituzionali che ne orientano significati ed effetti» (Cadei, 2026, p. 24), e contribuisce a configurare possibilità di azione, forme di riconoscimento e orizzonti di futuro. Questo non implica che la ricerca debba essere subordinata a obiettivi predefiniti di politica pubblica: significa che il ricercatore sa che le sue categorie hanno effetti, che il sapere elaborato contribuisce, direttamente o indirettamente, a dare forma al mondo.

Nella tradizione personalista, e in particolare nella sua declinazione pedagogica, il bene comune non è anzitutto un oggetto o una risorsa, ma un rapporto tra persone: si qualifica come un *bene relazionale*, in cui le relazioni tra gli individui sono fondamentali nella loro costituzione. Se il bene comune è costitutivamente relazionale, anche il sapere, per essere davvero comune, deve essere prodotto e trasmesso in una logica di relazione, non di semplice erogazione.

La pedagogia sociale offre, a questo proposito, un quadro teorico fecondo. Valorizzando la «dimensione relazionale, partecipativa e trasformativa» del sapere (Simeone, Mollo, Porcarelli 2022; Pati 2025), essa mette in discussione una concezione trasmissiva e verticale della conoscenza e propone di leggere la Terza Missione come spazio di mediazione pedagogica tra saperi accademici e saperi esperienziali, tra istituzioni e comunità, in cui la conoscenza non si distribuisce dall'alto, ma si costruisce in dialogo con i contesti di vita. L'expertise accademica diventa, in questa prospettiva, non una posizione gerarchica ma una «pratica di costruzione di intelligenza collettiva»: crea le condizioni affinché soggetti diversi possano co-interpretare i problemi, portare la propria esperienza nel processo conoscitivo, contribuire alla produzione di soluzioni radicate nella realtà dei territori.

Se la consegna avviene anzitutto nella relazione pedagogica universitaria, essa non si esaurisce tuttavia nei confini dell'istituzione accademica: la responsabilità formativa dell'università si prolunga nel rapporto con i territori e con le comunità, aprendo lo spazio della sua responsabilità pubblica.

L'università come luogo di consegna

Questa prospettiva trova nella *pedagogia universitaria* (De Ketele, 2010) il suo snodo più esigente. Se l'università è il luogo in cui si forma il modo di stare nel sapere, il modo in cui si interroga i temi, si discute con chi non condivide le proprie premesse, si assume la responsabilità pubblica di ciò che si pensa, allora la relazione pedagogica tra docente e studente non è una questione accessoria rispetto alla missione istituzionale: ne è, al contrario, il cuore pulsante. Formare qualcuno significa introdurlo dentro una tradizione viva, rendendolo capace di abitarla criticamente, di trasformarla e di trasmetterla a sua volta.

È in questa luce che la triplice missione dell'università (Didattica, Ricerca e Terza Missione) rivela la propria coerenza interna. Non si tratta della somma di funzioni separate che si giustappongono per ragioni istituzionali o valutative, ma di un intreccio dinamico di responsabilità che trova la propria unità nella categoria del bene comune. La ricerca mantiene vive le domande che una società non può permettersi di chiudere; la didattica forma soggetti capaci di portare quelle domande nel mondo con rigore e responsabilità; la Terza Missione restituisce alla comunità ciò che dalla comunità, nelle sue attese, nelle sue fragilità, nelle sue risorse, ha ricevuto come stimolo e orientamento. Nessuna di queste dimensioni è compiuta in sé, ciascuna richiede le altre per non ridursi a funzione parziale.

Il concetto di consegna cattura con precisione questa logica circolare poiché si tratta di affidare qualcosa di valore a qualcuno che ne faccia uso, non per perpetuarlo immutato, ma per trasformarlo e trasmetterlo a sua volta. È in questo movimento di ricezione, elaborazione e restituzione che il sapere accademico diventa davvero un bene comune. Il docente universitario è allora chiamato ad assumere il ruolo di «un professionista in transizione, capace di abitare la tensione tra autonomia accademica e responsabilità pubblica» (Cadei, Lanz, Simeone, Tabacchi, 2024), chiamato a vivere nella propria postura professionale la doppia fedeltà alla verità cercata e alle persone con cui la condivide.

L'università allora custodisce e trasmette non soltanto conoscenze affidabili, ma le domande che permettono a una società di continuare a interrogarsi criticamente sul proprio futuro.

Nota bibliografica

- Bellingreri A. (2019) *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Cadei L., Lanz M., Simeone D., Tabacchi A. (2024). Enseignement, recherche et activités d'utilité sociale dans l'université: quel engagement des professeurs? In E. Annoot, J.-M. De Ketele, B. Charlier (Eds.), *Figures contemporaines de l'universitaire: recherche, formation, expertise, engagement* (pp. 59-79). Louvain-la-Neuve: PUL Presses Universitaires de Louvain.
- Cadei L. (2025). Sostenere il bene comune: il volontariato come spazio per agire il possibile. In G. D'Addelfio, L. Romano, M. Vinciguerra (eds.), *L'educazione è una consegna. Scritti per Antonio Bellingreri* (pp. 147-156). Brescia: Scholé.
- Cadei L. (2026). Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale. In F. d'Aniello (ed.), *Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele J.-M. (2018). La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. *Figures de l'éducation dans le monde, Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 31-42. <https://doi.org/10.4000/ries.6893>.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Pati L. (2025). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: Scholé.
- Ostrom E. (1990). *Governing the Commons: the evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeone D., Mollo G., Porcarelli A. (2025)., *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.



Recensioni

MASSIMO BALDACCI (A CURA DI)
Dizionario critico di pedagogia
Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 259, *open access*

La realizzazione di un'opera lessicografica è subordinata a due condizioni imprescindibili. La prima è un'idea ispiratrice. Un buon dizionario, infatti, non può essere un mero inventario di lemmi, ma richiede un disegno culturale il cui *fil rouge* trasformi una raccolta di parole in un'architettura dotata di senso. La seconda riguarda il livello di esplorazione, la base documentaria da cui attingono gli autori delle varie voci. Le due condizioni, come si può inferire dalla pregevole *Introduzione* di Massimo Baldacci, sono ben lungi dall'essere separabili. Rifacendosi a Giovanni Sartori, egli chiarisce che in un lessico specialistico i termini designano non tanto dei significati quanto dei concetti, per poi precisare che "la possibilità di far corrispondere ogni termine [...] a una definizione concettuale univoca" (p. 12) non è una prerogativa della pedagogia, nella quale, così come nelle altre scienze umane, non sono infrequenti i casi di polisemia e di sinonimia.

La problematicità che ne consegue, afferma il Curatore, dipende da almeno tre fattori: il pluralismo dei paradigmi della pedagogia, la molteplicità delle sue tradizioni teoriche e la prossimità del suo lessico al linguaggio comune.

Rispetto a questa situazione, la scelta operata dagli estensori del *Dizionario critico di pedagogia* è stata di assumere la plurivocità che attraversa il sapere pedagogico a oggetto di chiarificazione approfondita, "per individuare i diversi significati concettuali che – per i motivi su accennati – si trovano ad essere ricompresi sotto uno stesso termine" (p. 13). L'idea ispiratrice è stata, dunque, di rischiarare la complessità concettuale della disciplina pedagogica, così da favorire "un uso rigoroso e sorvegliato" (p. 13) del suo apparato lessicale.

A tale scopo, una ventina di studiosi, tutti afferenti al Gruppo di ricerca di pedagogia teorica della Società Italiana di Pedagogia, ha intrapreso un laborioso confronto, protrattosi per tre anni, durante il quale è stata concordata una struttura delle voci implicante una meticolosa ricerca analitico-concettuale e storico-culturale, e sono state condotte due indagini preliminari, per arrivare a individuare dei lemmi che avessero una comprovata rilevanza nel lessico pedagogico. La prima di queste ricognizioni è stata effettuata su un paio di dizionari di pedagogia editi in precedenza; la seconda, come specifica Luca Odini nella *Nota metodologica*, oltre ai membri del gruppo, ha visto coinvolto un numero equivalente di colleghi di settore. A tutti è stato chiesto di indicare venti termini ritenuti irrinunciabili ai fini della stesura di un lessico pedagogico fondamentale. Sono quindi state selezionate una sessantina di voci tra le più ricorrenti, suddivisibili in quattro campi convenzionali: epistemologico, teleologico-assiologico, metodologico e sociale.

Ne è sortita un'opera che non detta opinabili definizioni dogmatiche, ma contestualizza criticamente una rete di termini caratterizzanti il sapere pedagogico, illuminandone il variegato retroterra epistemologico e politico-culturale. Ogni voce, infatti, presenta una struttura che, oltre a soffermarsi sul lemma, le tradu-

zioni, le accezioni ordinarie e i significati concettuali fondamentali, propone un'analisi storico-critica di questi ultimi. Ciò equivale a dire che per ogni concetto vengono esplicitati i paradigmi teorici, gli snodi culturali e le controversie scientifiche che ne hanno caratterizzato l'evoluzione, senza però pretendere di pervenire a un pronunciamento risolutivo, ma mantenendo quella postura problematizzante che dovrebbe essere propria della pedagogia stessa.

Se è indubbio che a questo dizionario vada riconosciuta un'impeccabile omogeneità strutturale, non si può asserire altrettanto del rigore nella ricognizione storica relativa alle singole voci, in particolare ad alcune fra quelle afferenti al campo sociale. Soprattutto in riferimento a queste ultime, anziché ricorrere a una revisione "autoreferenziale", svoltasi esclusivamente all'interno del Gruppo di ricerca di pedagogia teorica della Società Italiana di Pedagogia, si sarebbero potuti interpellare anche pedagogisti esterni, con approfondite conoscenze in ambiti specifici. In questo modo, si sarebbero ottenuti spunti e indicazioni sui vari contesti e destinatari dell'educazione genealogicamente più mirati e circostanziati, valorizzando ulteriormente l'accurata ricerca storico-culturale che fa da sfondo all'opera nel suo complesso: un'opera sanamente inattuale, dalla quale traspare in maniera inequivocabile la scelta di non assecondare quella deriva verso la *learnification* incisivamente evidenziata da Gert Biesta, che negli ultimi decenni è andata trasformando il vocabolario educativo in un linguaggio dell'apprendimento subordinato a politiche neoliberiste.

L'architettura lessicale delineata da questo dizionario riporta, invece, al centro della disciplina pedagogica la complessità dei fini e delle direzioni dell'agire educativo, con le sue dimensioni valoriali e relazionali.

Dunque, cosa offre al lettore quest'opera? Gli propone una mappa lessicale essenziale di un sapere tingeggiato in maniera tutt'altro che pacificante e pacificata; un sapere plurale, i cui concetti non vengono dispensati sotto forma di risposte preconfezionate pronte per l'uso, ma affrescati nelle poliedriche interpretazioni che nel corso del tempo li hanno informati. Di qui la sua funzione radicalmente educativa, nel senso che il *Dizionario critico di pedagogia* è strutturato in maniera tale da indurre il lettore a riflettere sui tanti volti di ogni voce e anche sulla propria postura di studioso e/o professionista dell'educazione, sollecitandolo a ripensare gli eventuali automatismi concettuali sedimentati nel proprio agire.

Come in altri dizionari, alla fine di ogni voce vengono indicati dei nessi con altri lemmi. L'adesione a tali suggerimenti può tradursi in un viaggio auto-formativo nelle profondità di un sapere inquieto, nel corso del quale interrogare pure se stessi sul proprio sguardo epistemico. Se affrontato con atteggiamento rigoroso, tale viaggio può, infatti, spronare il lettore ad assumersi la responsabilità di contribuire – anche attraverso un uso accorto del lessico – all'elaborazione di un sapere teorico-pratico costitutivamente aperto, evitando di accanirsi in una sterile lotta tesa ad affermare un singolo modello teorico, per sostituirla con una presa di posizione consapevole che salvaguardi il pluralismo.

In definitiva, dietro al *Dizionario critico di pedagogia* si avverte la presenza di una regia lucidamente antidogmatica, che ha saputo ricondurre entro un quadro sistematico una varietà di paradigmi, dei quali è preservata la specificità e che, al contempo, vengono sottratti tanto alle insidie di una deriva caotica e anarcoide quanto ai rischi di un'unitarietà astratta e categorica.

[Emma Gasperi]