

**LA VALUTAZIONE PARTECIPATA
DEL BENESSERE DI BAMBINE,
BAMBINI E ADOLESCENTI
ATTRAVERSO L'APPLICAZIONE
DEL MODELLO MACAD-RCA**

*Paloma Vivaldi Vera
Paolo Raciti*

41





L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico — stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 — nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese.

Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. Da gennaio 2018 è Organismo intermedio del PON Sistemi di politiche attive per l'occupazione (SPA0) per svolgere attività di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey.

Presidente: *Sebastiano Fadda*

Direttore generale: *Santo Darko Grillo*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33
00198 Roma
Tel. +39.06.85447.1
web: www.inapp.org

Contatti: editoria@inapp.org

Collana a cura di Pierangela Ghezzi

Il Paper, realizzato nell'ambito della Struttura Inclusion sociale, contribuisce al filone di ricerca dell'Inapp sul tema del benessere di bambine, bambini e adolescenti. Inoltre, descrive il processo partecipativo e di discussione dei risultati dell'applicazione del modello MACAD-RCA con i bambini, bambine e adolescenti coinvolti.

Il presente contributo è stato realizzato dall'Inapp nell'ambito dell'Accordo di collaborazione con la Regione Piemonte per lo sviluppo di strumenti e metodologie nell'ambito dei servizi di prevenzione primaria e secondaria promossi dai Centri per le Famiglie regionali.

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di peer review interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Autori

Paloma Vivaldi Vera, Inapp
(p.vivaldi@inapp.org)

Paolo Raciti, Inapp
(p.raciti@inapp.org)

Testo chiuso: gennaio 2023

Pubblicato: marzo 2023

Coordinamento editoriale

Valeria Cioccolo, Paola Piras

Editing grafico e impaginazione

Valentina Valeriano

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Alcuni diritti riservati [2023] [INAPP]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione — Non commerciale — Condividi allo stesso modo 4.0. Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-2996

ISBN 978-88-543-0310-2

ABSTRACT

LA VALUTAZIONE PARTECIPATA DEL BENESSERE DI BAMBINE, BAMBINI E ADOLESCENTI ATTRAVERSO L'APPLICAZIONE DEL MODELLO MACaD-RCA

Il paper presenta un esercizio di valutazione partecipata del benessere di bambine, bambini e adolescenti (BBA) attraverso l'applicazione del modello MACaD-RCA.

L'attività è stata realizzata in piena emergenza sanitaria, durante l'anno scolastico 2021-2022, con 781 BBA delle scuole elementari e medie (di età compresa tra gli 8 e i 13 anni) del Comune di Druento, con il fine di orientare le politiche e programmare azioni capaci di promuovere il loro benessere e sviluppo integrale.

Il paper illustra la prospettiva pedagogica nella quale è stato implementato il modello MACaD-RCA, i risultati della sua applicazione e la restituzione ai BBA, fornendo infine alcune indicazioni di policy.

PAROLE CHIAVE: diritti dell'infanzia, valutazione del benessere, povertà educativa

A PARTICIPATORY ASSESSMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WELL-BEING THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE MACaD-RCA MODEL

The paper presents a participatory evaluation of the well-being of children and adolescents through the implementation of the MACaD-RCA model.

This activity was carried out during the pandemic, in the 2021-2022 school year, with 781 elementary and middle school students (aged between 8 and 13) in the Municipality of Druento, with the aim of designing policies and planning actions that could promote their well-being and development.

The paper illustrates the pedagogical perspective in which the MACaD-RCA model was implemented, the main findings of its application and the feedback of the results to children. It finally provides some policy recommendations.

KEYWORDS: children's rights, wellbeing assesment, educational poverty

PER CITARE IL PAPER: Vivaldi Vera P., Raciti P. (2023), *La valutazione partecipata del benessere di bambine, bambini e adolescenti attraverso l'applicazione del modello MACaD-RCA*, Inapp Paper n.41, Roma, Inapp



INDICE

1	Il contesto di riferimento	6
2	L'implementazione del modello MACaD-RCA	11
3	Risultati	14
	Le dimensioni di vita	14
	Le scale psicometriche.....	18
4	La restituzione e discussione dei risultati con i BBA.....	23
	La discussione dei risultati con i BBA.....	23
	Pensieri ed emozioni dei BBA: i 649 'bigliettini'	26
5	Riflessioni dal territorio.....	40
	Il ruolo della Regione e dei Centri per le Famiglie nell'avvio e sviluppo dell'esperienza	40
	Prendere sul serio la voce dei bambini: l'Amministrazione comunale in ascolto	42
	Racconto di un incontro tra scuola e 'territorio': il punto di vista degli educatori	43
	Il coinvolgimento della scuola: il punto di vista di un insegnante.....	46
6	Conclusioni e proposte di policy.....	48
	Appendice 1: nota metodologica relativa all'analisi ermeneutica dei testi.....	51
	Appendice 2: esempi di prodotti realizzati dai BBA	55
	Bibliografia	57



*L'educatore deve essere un inventore e un costante reinventore di tutti quei mezzi
e di tutti quei percorsi che facilitano sempre di più la problematizzazione
dell'oggetto che deve essere scoperto e finalmente compreso dagli educandi.
[...] A dire il vero, nelle relazioni tra educatore ed educandi, mediate dall'oggetto
da scoprire, ciò che conta è l'esercizio di un atteggiamento critico nei confronti
dell'oggetto, e non il discorso dell'educatore intorno all'oggetto.*

Paulo Freire

(Lettere alla Guinea-Bissau. Appunti di un'esperienza pedagogica in processo)



1 IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

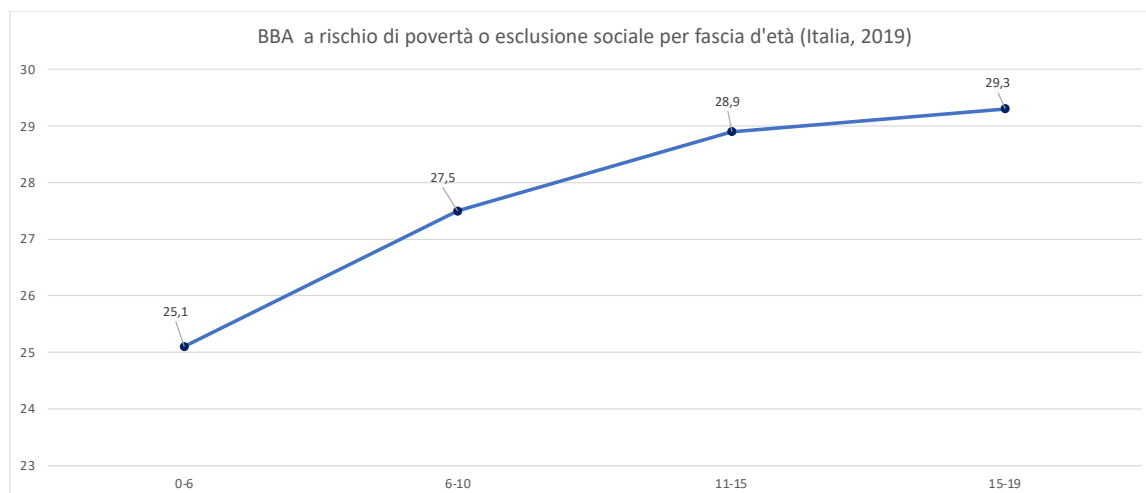
Il lavoro di ricerca i cui risultati verranno illustrati nei prossimi paragrafi nasce nel quadro di un accordo di collaborazione tra Regione Piemonte e Inapp, avviato nel 2019, finalizzato all'implementazione nei Centri per le Famiglie regionali di strumenti e prassi per la valutazione del benessere emotivo dei bambini, bambine e adolescenti (BBA) in carico ai servizi. Nell'ambito di tale accordo, grazie all'articolazione favorita dal Centro per le Famiglie del Consorzio intercomunale di Servizi socioassistenziali (CISSA), nel 2021 si avvia il confronto con il Comune di Druento, in provincia di Torino, e in particolare con il Tavolo educativo Druento locale (TED) composto da diverse istituzioni (Comune di Druento, Comune di San Gillio, Comune di Givoletto, Consorzio intercomunale CISSA, ASL territoriale, Scuola) e realtà territoriali del non profit (Cooperative, associazioni e un'azienda pubblica di servizi alla persona) che si occupano a vario titolo di minori e famiglie, con l'obiettivo comune di favorire il benessere e fornire risposte concrete ai principali bisogni educativo-relazionali della comunità territoriale di riferimento. In piena emergenza sanitaria, i membri del TED hanno sentito l'esigenza di porsi in ascolto dei BBA del territorio per valutare l'impatto della pandemia sulla loro condizione e, in un secondo momento, poter orientare le politiche e gli investimenti, programmare azioni capaci di prevenire le diverse forme di disagio e favorire il loro benessere e sviluppo integrale. In questo contesto, il Comune di Druento attraverso l'Assessorato alle Politiche sociali e istruzione, con l'accordo del TED, decide di avviare l'implementazione del modello MACaD-RCA con l'obiettivo di valutare la condizione di benessere dei BBA dando centralità all'ascolto della loro voce e al loro coinvolgimento diretto nella riflessione sull'effettivo godimento dei propri diritti in diversi ambiti di vita e sul loro conseguente stato di benessere in periodo pandemico.

A tale proposito, per chiarire ulteriormente il contesto generale nel quale l'azione di ricerca si è sviluppata, è opportuno ricordare che, come noto, la pandemia da Covid-19 ha causato un peggioramento della condizione generale di bambine, bambini e adolescenti. A livello mondiale, il recente studio condotto da Unicef e Banca Mondiale (World Bank e Unicef 2022) in 35 Paesi segnala una maggiore probabilità di perdere reddito per le famiglie con 3 o più figli e una significativa riduzione dei guadagni per oltre tre quarti di queste, rispetto al 68% delle famiglie con 1 o 2 bambini.

In Italia, a fronte del miglioramento rispetto all'anno precedente riscontrato nel 2019, che pure registrava il 27,1% dei BBA in una condizione a rischio di povertà o esclusione sociale (figura 2), con una significativa progressione d'intensità al crescere dell'età (figura 1), Eurostat (ILC_PEPS01N) registra un aumento di tale percentuale sia nel 2020 (28,9%) che nel 2021 (29,7%): più di 5 punti percentuali rispetto alla media europea (EU27), che si attesta nel 2021 al 24,4% (figura 2).

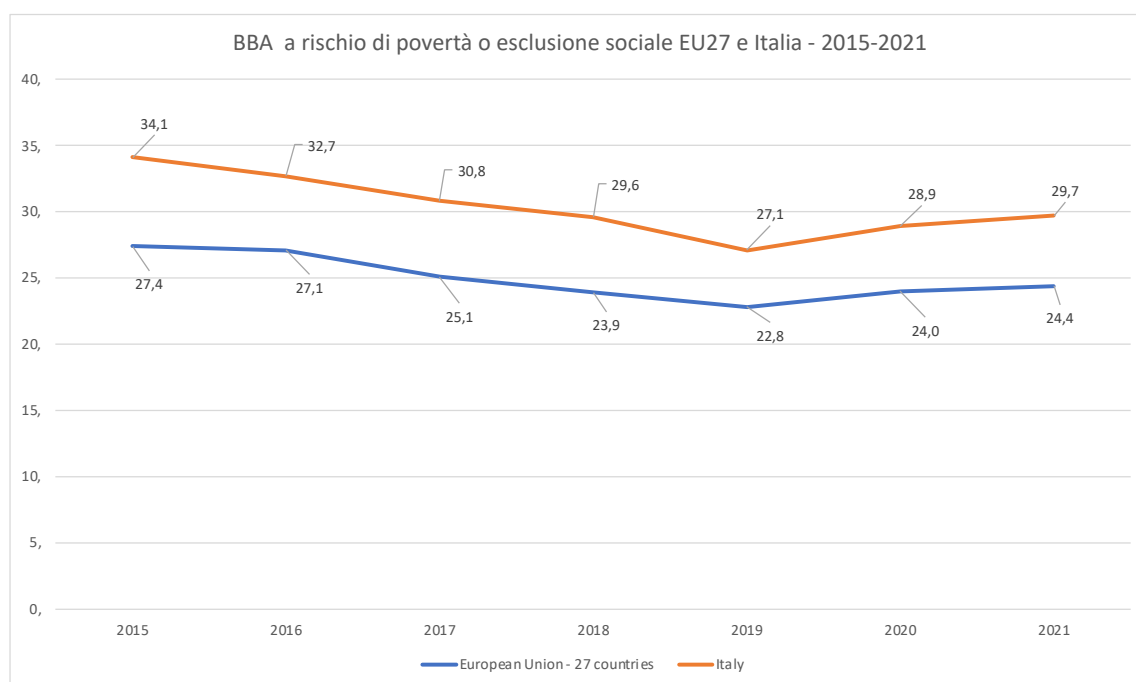


Figura 1 BBA a rischio di povertà o esclusione sociale in Italia per fascia d'età (2019)



Fonte: elaborazione Inapp su dati EUROSTAT, ILC_PEPS01N

Figura 2 BBA a rischio di povertà o esclusione sociale EU27 e Italia – 2015-2021



Fonte: elaborazione Inapp su dati EUROSTAT, ILC_PEPS01N

Possiamo dedurre l'impatto della pandemia dall'osservazione del cambio di tendenza in questa statistica proprio a partire dal 2020, anno di esplosione del fenomeno pandemico.

Tuttavia, nella prospettiva aperta dal concetto di povertà educativa questo dato copre solo una parte della sua definizione. Accanto a tale dato è necessario dare attenzione ad altre dimensioni. Più ampiamente, assumendo come riferimento la definizione proposta da *Save the Children*, la povertà educativa ha una valenza multidimensionale che, accanto alla dimensione relativa alla condizione di vita materiale, investe anche la dimensione emotiva e dà rilievo anche alle effettive



possibilità che i BBA hanno di poter godere, all'interno del loro contesto di vita, di spazi di partecipazione, espressione e costruzione di reti relazionali capaci di favorire il loro processo di autorappresentazione e di consolidamento identitario, tutte dimensioni particolarmente compromesse durante l'emergenza sanitaria.

In questa stessa direzione possono essere lette le evidenze prodotte da OECD (2015; Schleicher 2019), Unesco (2021) e CASEL (Yoder *et al.* 2021) che segnalano la forte correlazione tra competenze socioemotive e traiettorie educative e sottolineano la loro centralità come componente strategico per il consolidamento dei percorsi di crescita e del benessere generale degli individui. Questi orientamenti internazionali sono accolti nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), nell'ambito della Missione 4C1, segnalando la necessità di "potenziare le competenze trasversali delle studentesse e degli studenti soprattutto del primo ciclo di istruzione" (p. 182). La povertà educativa, infatti, si manifesta non solo come scarsa acquisizione delle competenze cognitive ma anche come mancato sviluppo di quelle specifiche competenze trasversali definite attraverso costrutti quali l'autostima, il benessere emotivo, l'empatia, la comunicazione, la resilienza, elementi fondamentali per la crescita integrale dell'individuo e che, più sinteticamente, definiamo come 'competenze socioemotive'.

A tale proposito deve essere anche ricordato il forte impatto che la pandemia ha avuto sul benessere socioemotivo dei BBA (Unicef 2021; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza 2021). Fotografa bene questo impatto la recente indagine *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being, COVID-19 Supplement, 2021* (ISCWeB COVID-19), condotta nel 2021 dalla International Society for Child Indicators (ISCI) e finanziata dalla Jacobs Foundation, a cui l'Inapp ha partecipato per l'Italia (Shazly *et al.* 2022).

La ISCWeB COVID-19 ha coinvolto 23.803 BBA di età compresa tra gli 8 e i 15 anni di 20 Paesi di Africa, America Latina, Asia ed Europa, indagando l'impatto della pandemia sulla condizione dei BBA con riferimento agli ambiti di vita (scuola, famiglia, pari) e in generale al loro benessere soggettivo. Un primo dato che emerge dall'indagine è il senso di insicurezza vissuto dai BBA nel periodo pandemico negli ambiti di vita considerati: tra i BBA italiani, in particolare, solo il 26% esprime un senso di sicurezza quando frequenta spazi esterni e il 29,6% si sente totalmente o molto a rischio. Inoltre, per quanto riguarda la soddisfazione generale per la vita, analizzata con riferimento al periodo precedente la pandemia e al periodo della pandemia, l'osservazione dei valori medi evidenzia chiaramente l'impatto negativo del fenomeno pandemico. La tabella 1 mostra i valori medi relativi al periodo precedente la pandemia e al periodo della pandemia e i corrispondenti differenziali tra i bambini dei paesi europei, la cui significatività è stata verificata e confermata con il Test T per campioni appaiati. Dalla loro osservazione appare evidente il peggioramento della percezione di soddisfazione per la vita dei BBA in tutte le aree geografiche considerate, seppure con minore impatto nei BBA italiani.



Tabella 1 Indagine ISCWeB: valori medi della soddisfazione generale per la vita, prima e durante la pandemia

	Prima della pandemia	In pandemia	Diff.	Test T per campioni accoppiati
Italia	9,06	7,78	-1,28	$M=1,287; t(834)=17,223; p<0,001$
Europa (senza Italia)	8,63	7,06	-1,57	$M=1,568; t(8878)=49,988; p<0,001$
Nord Europa	8,38	6,73	-1,65	$M=1,651; t(4234)=35,750; p<0,001$
Est Europa	8,95	7,34	-1,61	$M=1,607; t(3987)=34,629; p<0,001$

Fonte: elaborazione Inapp su dati ISCWeB COVID-19

Tenendo presente questo quadro generale, la collaborazione tra Inapp, Comune di Druento e TED si è concretizzata nella scelta di applicare il modello MACaD-RCA (*Multidimensional Analysis of Capability Deprivation – Rights of Childhood and Adolescence*) dell'Inapp nelle scuole dell'Istituto comprensivo di Druento. MACaD-RCA è un modello d'analisi che l'Inapp ha sviluppato, a partire dal 2020, assumendo come riferimento il framework teorico del *capability approach* e orientato ad analizzare il benessere dei BBA in termini di *capabilities* osservate nello spazio concettuale definito dal sistema di diritti dell'infanzia e adolescenza. La struttura teorica e analitica di MACaD-RCA è descritta e discussa in altra pubblicazione (Raciti e Vivaldi Vera 2023) a cui si rinvia. In questa sede, e per le specifiche finalità del paper, interessa porre in evidenza che una specificità del modello MACaD-RCA è quella di inserire la specifica componente valutativa e di produzione di dati all'interno di un processo a carattere pedagogico e partecipativo che coinvolge tutta la comunità educante: BBA, insegnanti, famiglie, istituzioni locali (scuola, amministrazione comunale, servizi) e territorio. In tal senso, il processo di implementazione di MACaD-RCA risulta essere coerente con le indicazioni del Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI) che, in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio europeo del 14 giugno 2021 che istituisce la *Child Guarantee*, enfatizza il coinvolgimento diretto degli stakeholder, delle istituzioni locali, della società civile e degli stessi BBA. In tal senso, l'implementazione di MACaD-RCA ha favorito e promosso la connessione con le policy locali orientate a migliorare e sviluppare la capacità educativa della comunità, come ad esempio i Patti educativi di comunità.

Il questionario MACaD-RCA (consultabile in Raciti e Vivaldi Vera 2023), articolato in 11 sezioni per complessive 116 variabili, tiene conto di quattro dimensioni che sintetizzano lo spazio dei diritti definiti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e adolescenza: Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento; Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione; Diritto all'educazione; Diritto al gioco e alla socialità. Lo strumento include anche due scale psicometriche: la Scala di Benessere emotivo, costruita e validata dall'Inapp (Raciti e Vivaldi Vera 2019), e la Scala di Autostima di Rosenberg (Rosenberg 1965).

La collaborazione con il Comune di Druento ha fornito l'opportunità di utilizzare il modello MACaD-RCA con 781 studenti e studentesse (41,8% di genere femminile, 55% di genere maschile e 3,2% preferisce non rispondere o dichiara "altro") della scuola primaria (46%) e della scuola secondaria di primo grado (54%) di età compresa tra gli 8 e i 13 anni.



La fase di applicazione del questionario è stata implementata come momento finale di uno spazio pedagogico articolato in laboratori di discussione con i bambini, per introdurre i temi del benessere e dei diritti, attraverso dinamiche ludiche ed espressive. Il processo si è concluso con la discussione dei risultati con i bambini all'interno di specifici laboratori pedagogici realizzati nel contesto scolastico.

Il paper presenta la prospettiva pedagogica nella quale è stato implementato il modello MACaD-RCA nel contesto scolastico, i risultati della sua prima applicazione e la restituzione ai BBA e, infine, le ricadute in termini di policy locali.

Ringraziamenti

Prima di iniziare la presentazione del lavoro sono doverosi alcuni ringraziamenti.

Innanzitutto, ringraziamo i **781 bambini, bambine e adolescenti** che con le loro emozioni e parole hanno dato senso a tutto il lavoro: sono loro i veri proprietari di quanto presentiamo in questa sede.

Ringraziamo poi la **Regione Piemonte**, in particolare **Antonella Caprioglio** e **Barbara Bisset**, per aver favorito l'avvio dell'esperienza nell'ambito delle attività del coordinamento dei Centri per le Famiglie regionali.

Ringraziamo il **Comune di Druento**, che con il suo impegno economico e organizzativo ha reso possibile la sperimentazione; in particolare, un ringraziamento speciale va all'Assessore **Alessandra De Grandis**, la cui determinazione e passione ha dato gambe e prospettiva all'attività svolta.

Ringraziamo **Stefano Soldati**, della APSP Casa Benefica, la cui competente azione di coordinamento sul territorio ha garantito tutte le condizioni di fattibilità; con lui ringraziamo tutti gli **educatori coinvolti**, che con disponibilità e passione hanno favorito la costruzione degli spazi partecipativi e l'applicazione dello strumento nello spirito pedagogico che lo caratterizza: le loro riflessioni sono parte di questo lavoro.

Grazie anche alla comunità dei **docenti dell'Istituto comprensivo di Druento**, per aver accolto con disponibilità la richiesta di mettersi in gioco nello sforzo comune di costruzione di uno spazio di parola e partecipazione con i loro alunni e reso compatibile l'attività con le complesse esigenze didattiche della scuola.

Infine, grazie ad **Arianna Capra**, del Consorzio intercomunale di servizio socioassistenziale CISSA, che con la sua visione anticipatrice ha reso possibile la connessione tra ricerca pubblica e amministrazione locale.

Con tutti loro continuiamo a camminare con sguardo utopico, apprendendo la lezione di Eduardo Galeano che circa l'Utopia ci ha insegnato che non si tratta di un luogo, ma di un modo di camminare.



2 L'IMPLEMENTAZIONE DEL MODELLO MACAD-RCA

L'implementazione del modello MACAD-RCA, coerentemente con il framework teorico assunto come riferimento (Raciti e Vivaldi Vera 2023), ha previsto come elemento strategico la realizzazione di laboratori pedagogici sui temi del benessere e dei diritti, propedeutici alla somministrazione del questionario e volti all'apertura di uno spazio di auto riflessione critica e collettiva con i bambini. In tale prospettiva, la fase di somministrazione del questionario è stata concepita e progettata come momento conclusivo di un continuum pedagogico orientato all'implementazione di uno spazio critico riflessivo e auto-riflessivo. Come esito ciò ha permesso la presentazione del questionario non più come un test aggiuntivo applicato da adulti per un esercizio valutativo che rispondeva a logiche e obiettivi degli stessi adulti, ma come uno strumento di cui gli stessi BBA potevano impossessarsi in quanto riconosciuto come risorsa al servizio della propria azione auto-riflessiva.

Prima di poter implementare il processo applicativo¹ del modello MACAD-RCA è stato necessario realizzare alcuni incontri preliminari con l'Assessore alle Politiche sociali e istruzione di Druento e alcuni delegati del TED, durante i quali è stata presa la decisione di realizzare l'indagine nel contesto scolastico. Seppure tale scelta non fosse priva di criticità dovute alle limitazioni relative all'accesso a scuola nel contesto pandemico, al necessario distanziamento sociale e all'interruzione delle lezioni per far spazio alle attività laboratoriali, si è ritenuto che tale ambito potesse essere quello più adatto al fine di promuovere idee e riflessioni dei BBA. Inoltre, tale scelta avrebbe favorito la valorizzazione del patrimonio riflessivo generato anche nel corso dell'anno scolastico, nell'ambito delle attività didattiche ordinarie.

In seguito all'approvazione della proposta di ricerca da parte del Collegio dei docenti dell'Istituto comprensivo Druento, sono stati organizzati alcuni incontri operativi con la dirigente scolastica e alcuni insegnanti volti a rafforzare l'alleanza con la scuola, condividere gli obiettivi della ricerca, concordare un piano di lavoro che coinvolgesse docenti e operatori e definire la modalità di somministrazione del questionario² e di raccolta dei dati.

Una volta conclusa questa fase preparatoria, si è dato avvio al processo applicativo del modello MACAD-RCA, che ha previsto le seguenti fasi:

- i. formazione degli operatori e progettazione dei laboratori pedagogici;
- ii. realizzazione dei laboratori pedagogici e somministrazione del questionario;
- iii. restituzione dei risultati alla comunità educante e ai BBA.

¹ Il paragrafo sistematizza informazioni fornite da Stefano Soldati della APSP Casa Benefica, che ha coordinato il lavoro degli educatori.

² Il questionario è stato somministrato tramite moduli *google* che hanno permesso la raccolta automatica dei dati in una matrice *excel*. Tale modalità è stata resa possibile grazie alla disponibilità di numerosi devices (tablet, chromebook, pc desktop) da parte dell'I.C. Druento e in virtù delle competenze informatiche del personale docente dell'Istituto.



Descriviamo di seguito queste tappe.

i. La formazione degli operatori e la progettazione dei laboratori pedagogici

Per la realizzazione dei laboratori e la somministrazione dei questionari sono state coinvolte alcune realtà educative aderenti al tavolo TED che hanno messo a disposizione gli educatori necessari.

In seguito alla fase di pianificazione sono stati realizzati tre momenti formativi di 12 ore complessive, incentrati sui fondamenti teorici del modello MACaD-RCA, sulle modalità di gestione dei laboratori, sulla loro progettazione e sulla successiva somministrazione del questionario.

Particolare rilevanza è stata data alla prospettiva pedagogica sottostante ai laboratori. I laboratori pedagogici facilitano la creazione di uno spazio che fornisce ai BBA l'opportunità di 'apparire', di essere visti e di conseguenza anche di essere accolti nell'espressione dei propri bisogni. Essi forniscono uno spazio per la 'parola condivisa', la parola dialogica, emozionalmente aperta che consente al bambino di condividere il proprio stato con l'educatore o con il gruppo dei pari. Inoltre, si rende possibile l'apertura di uno spazio di pensiero sul proprio stato interno che può dare origine a una maggiore consapevolezza di sé.

Tali strumenti, dunque, consentono ai bambini di diventare protagonisti attivi del proprio processo di crescita, di alimentare l'autoriflessione e la riflessione collettiva, di potersi narrare e ridare significato alla propria condizione di benessere.

È stato stabilito inoltre che, come risultato di ogni laboratorio, ogni classe avrebbe dovuto sviluppare un prodotto collettivo da lasciare alla scuola (cartellone, favole, fotografie), che raccogliesse tutte le riflessioni del gruppo-classe sui temi dei diritti e del benessere.

ii. La realizzazione dei laboratori pedagogici e la somministrazione del questionario

Sono state coinvolte 42 classi, 7 educatori esterni e un'insegnante del plesso di Givoletto. Ogni classe è stata impegnata per un'intera giornata e le attività sono state scandite da momenti prestabiliti e comuni in tutte le classi:

- presentazione dell'educatore e degli obiettivi del progetto;
- svolgimento del laboratorio sui diritti dei bambini e sul benessere;
- compilazione del questionario attraverso strumenti informatici (tablet, chromebook, pc desktop, lavagna LIM).

Ogni laboratorio è stato articolato nelle seguenti fasi:

- uno spazio didattico dedicato alla tematizzazione del benessere e delle 3D (diritto, dovere e desideri) attraverso storie, filastrocche, canzoni;
- uno spazio di discussione e confronto in un'ottica di ascolto e finalizzato a dar voce ai bambini e alle bambine;
- la realizzazione di un prodotto frutto di un lavoro collettivo: attraverso tale lavoro le parole e le narrazioni dei bambini e delle bambine si uniscono alle immagini e si realizzano diversi prodotti. La riflessione, la narrazione e il "fare insieme" consentono inoltre di attribuire nuovi significati alla propria esperienza.



iii. La restituzione dei risultati alla comunità educante e ai BBA

Una fase fondamentale del processo pedagogico è la restituzione dei risultati della ricerca: i primi proprietari dei risultati non sono gli adulti ma gli stessi BBA, ai quali va garantito il diritto alla discussione e al confronto.

Tale fase ha avuto due destinatari principali:

- i BBA che hanno partecipato alla ricerca³;
- la comunità educante: tutti quegli attori territoriali che si impegnano a garantire il loro benessere e la loro crescita.

Nel primo caso, l'obiettivo principale di questa tappa del processo applicativo è stato quello di promuovere un pensiero critico sui risultati emersi e aprire nuovi spazi per proposte volte a migliorare la loro condizione. Nel secondo caso, l'obiettivo è stato quello di fornire elementi utili all'implementazione di azioni e politiche pubbliche volte alla promozione del benessere e dei diritti dei minori.

³ In Appendice 2 vengono riportate alcune immagini dei prodotti realizzati dai BBA come esito della discussione realizzata nei laboratori pedagogici.



3 RISULTATI

In questo paragrafo saranno presentati i principali risultati dell'implementazione del modello, articolandoli in due spazi:

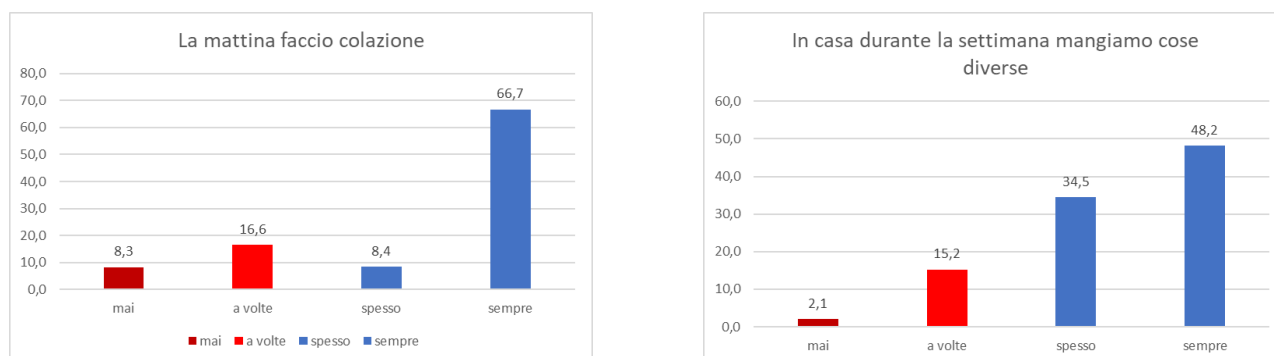
- le frequenze relative a quattro ambiti di vita (famiglia, scuola, quartiere e rapporto con i social) e alla soddisfazione per la vita;
- i valori delle scale psicometriche.

Le dimensioni di vita

I. Famiglia

Se si prendono in considerazione alcune variabili riguardanti le dimensioni di vita, non possiamo non osservare come, per quanto riguarda l'ambito familiare (figura 3), vi sia quasi un 25% di BBA che non fa colazione tutti i giorni e un 17,3% che non ha una alimentazione variata.

Figura 3 Alimentazione

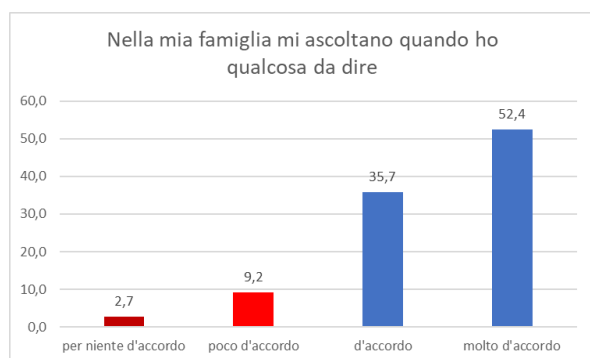


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Inoltre, circa il 12% dei BBA dichiara di vivere in contesti familiari in cui non si sentono ascoltati (figura 4), il 10% vive in situazioni in cui i membri non vanno d'accordo tra loro e il 9,2% afferma di vivere in condizioni familiari in cui esiste una bassa coesione e un alto numero di conflitti (figure 5 e 6). Tutti elementi, questi, che possono facilmente trasformarsi in una fonte di disagio e costituire un fattore di rischio per lo sviluppo integrale dei BBA.

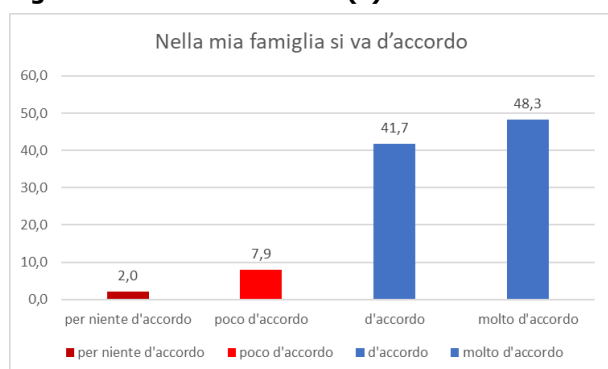


Figura 4 Ascolto percepito in famiglia



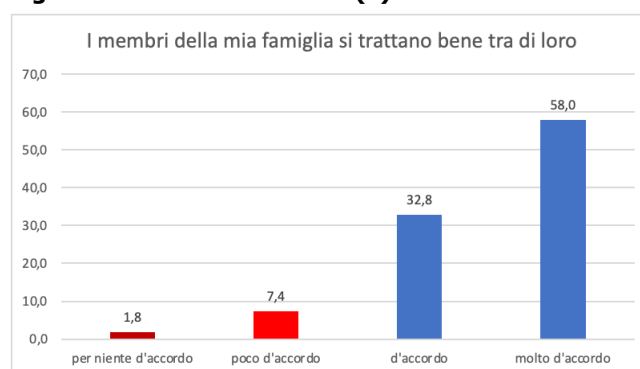
Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 5 Clima familiare (a)



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 6 Clima familiare (b)

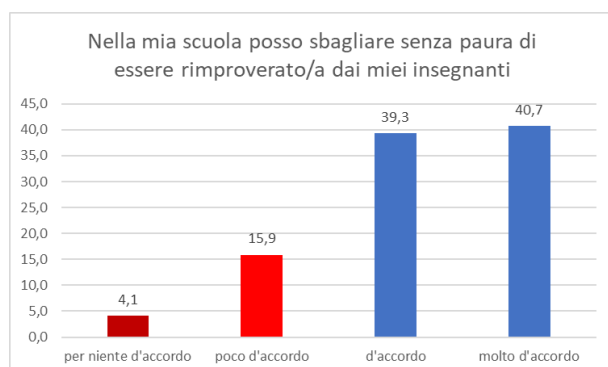


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

II. Scuola

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, la condizione dei BBA sembra essere più critica. Come si può osservare dalle figure 7, 8 e 9, il 20% teme il rimprovero degli insegnanti quando sbaglia, il 30,8% dichiara di sentirsi "poco" o "per niente" libero di esprimersi e il 10,1% si sente "poco" o "per niente" ascoltato o preso in considerazione.

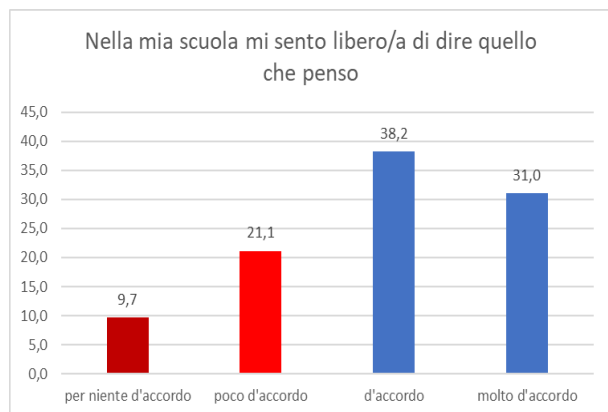
Figura 7 Percezione rispetto alla possibilità di sbagliare



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

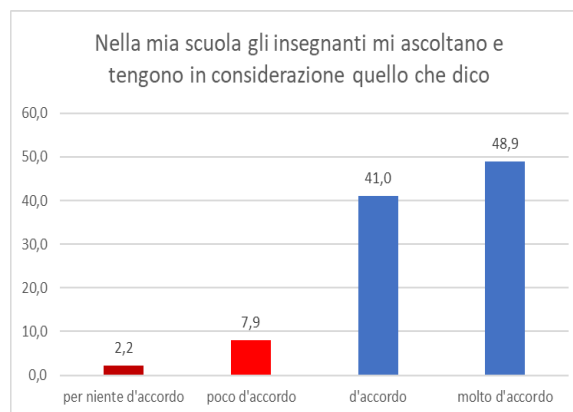


Figura 8 Libertà di espressione



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 9 Percezione di ascolto e considerazione

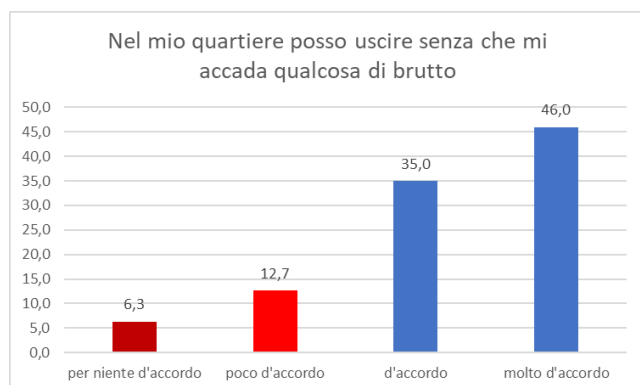


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

III. Quartiere

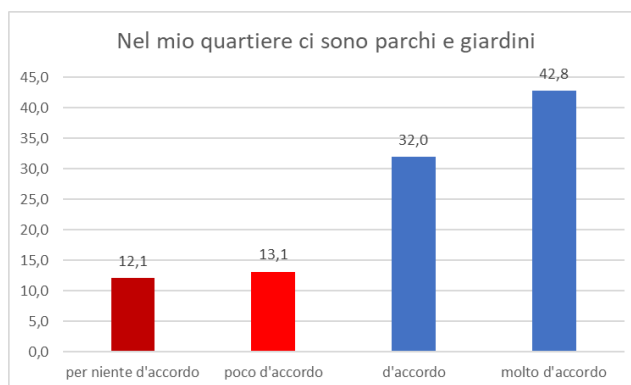
Se osserviamo la dimensione di vita che riguarda il rapporto con il proprio quartiere, vediamo come il 19% dei BBA teme che gli accada qualcosa di brutto quando esce nel proprio quartiere e il 25,2% ritiene che non ci siano abbastanza parchi o giardini (figure 10 e 11).

Figura 10 Paura di frequentare il quartiere



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 11 Parchi e giardini



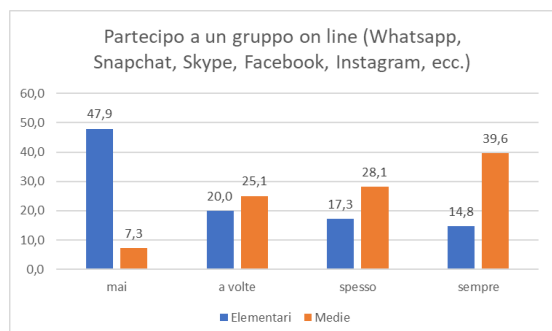
Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

IV. Rapporto con i social

Per quanto riguarda invece il rapporto con i social, differenziando tra il gruppo di BBA delle elementari e il gruppo di BBA delle medie, si registra come siano soprattutto i secondi a partecipare con maggior frequenza a uno o più gruppi online (figure 12 e 13).

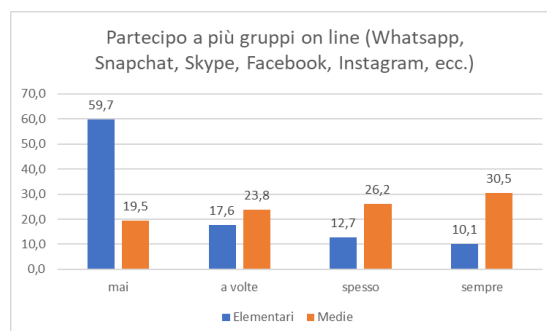


Figura 12 Partecipazione a 1 gruppo online: differenza tra elementari e medie



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

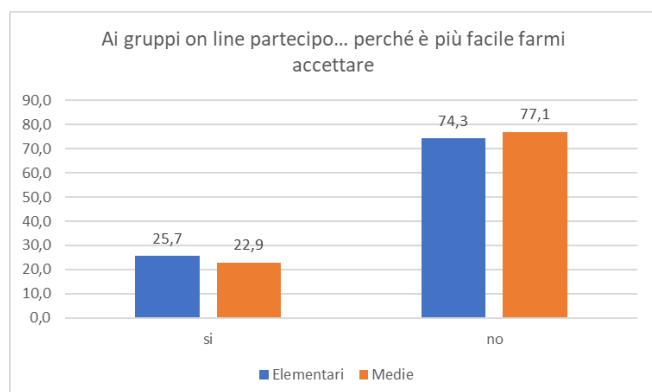
Figura 13 Partecipazione a più gruppi online: differenza tra elementari e medie



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

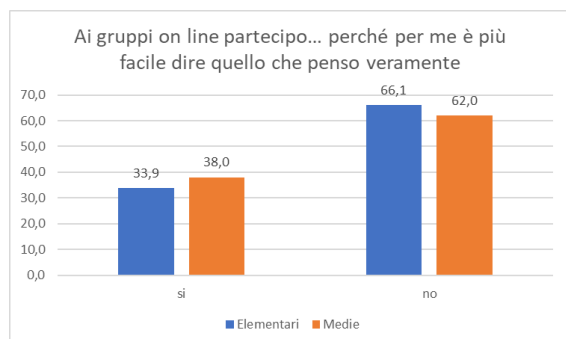
Se analizziamo le motivazioni, possiamo osservare come il 25,7% degli alunni delle elementari vi partecipa perché sente che in tal modo sia più facile farsi accettare rispetto ad un 22,9% degli alunni delle medie. D'altra parte, il 38% degli alunni delle medie (vs il 33,9% di quelli delle elementari) ritiene che sia più facile dire quello che si pensa e il 22% (vs il 23,2% di quelli delle elementari) crede che in tal modo ci si possa mostrare diversi da come si è (figure 14, 15 e 16).

Figura 14 Uso dei social: è più facile farsi accettare



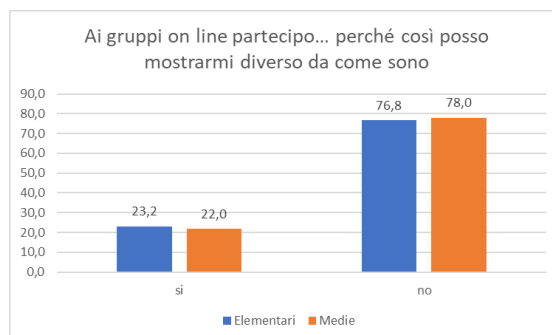
Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 15 Uso dei social: è più facile esprimersi



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 16 Uso dei social: è più facile mimetizzarsi



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

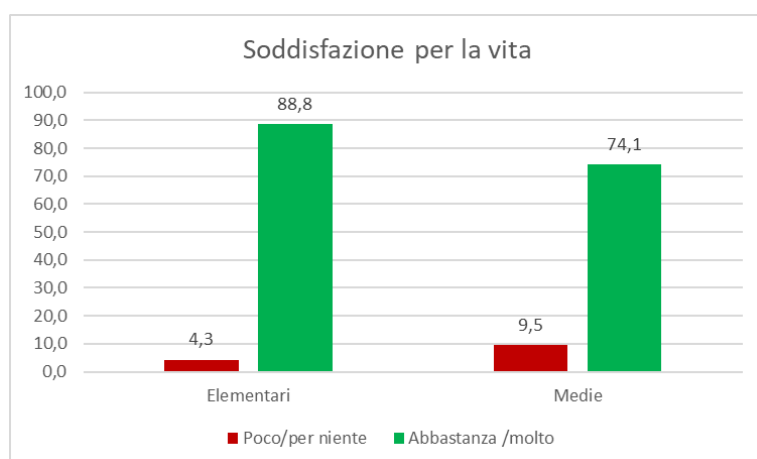


V. Soddisfazione per la propria vita

Come possiamo osservare dalla figura 17, anche il grado di felicità, intesa come soddisfazione complessiva per la propria vita, varia di molto tra i BBA che frequentano le scuole primarie (88,8% si ritiene abbastanza o molto soddisfatto) e quelli che frequentano le scuole secondarie di primo grado (74,1% si dichiara abbastanza o molto soddisfatto e il 9,5% si ritiene poco o per niente soddisfatto), registrando un minor grado di soddisfazione per la vita tra questi ultimi rispetto ai loro compagni delle elementari.

Tale dato ha una forte rilevanza in quanto le percezioni e le valutazioni soggettive influenzano in maniera significativa il modo in cui i BBA affrontano la vita e le sfide quotidiane.

Figura 17 Soddisfazione per la propria vita



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Le scale psicometriche

A seguire vengono descritte brevemente le due scale psicometriche utilizzate e validate e i principali risultati relativi alla loro applicazione.

Scala di Autostima di Rosenberg

L'autostima è un costrutto di grande interesse clinico per la sua rilevanza nelle varie condizioni psicopatologiche (Skager e Kerst 1989; Silverstone e Salsali 2003), nonché per la sua associazione con comportamenti di ricerca di aiuto psicologico (Kaplan e Pokorny 1969; Coopersmith 1967), con lo stress (Wells e Marwell 1976) e con il benessere generale (DeNeve e Cooper 1998; Robins *et al.* 2001).

In particolare, l'autostima è stata associata a condizioni come la depressione (Rosenberg 1965; Kaplan e Pokorny 1969), disturbi della personalità, ansia (Rosenberg 1965; Kaplan e Pokorny 1969) e fobia sociale (Baños e Guillén 2000).

Uno degli strumenti più utilizzati per valutare l'autostima globale è la Scala di Autostima di Rosenberg (Rosenberg 1965). Le caratteristiche psicometriche di questa scala sono state ampiamente studiate



nella sua versione originale americana, così come in altre lingue (Rosenberg 1965; Curbow e Somerfield 1991; Kernis *et al.* 1991; Roberts e Monroe 1992).

La scala è composta da 10 item, di cui cinque espressi in modo positivo e cinque in modo negativo per controllare l'effetto dell'acquiescenza, ai quali si risponde attraverso una Scala Likert a 4 punti da "molto in disaccordo" a "molto d'accordo".

Scala del Benessere emotivo

La Scala Inapp di Benessere emotivo assume come framework teorico l'articolazione del costrutto del benessere distinguendo tra la componente edonica ed eudaimonica, nei termini descritti da Ryan e Deci (2001).

In particolare, la prospettiva edonica, richiamandosi alla riflessione della scuola cirenaica di Aristippo, osserva il benessere in funzione della capacità dell'individuo di mantenere il controllo sia nelle situazioni critiche che in quelle favorevoli, con l'intento di perseguire un efficace adattamento. Tale prospettiva valuta il benessere individuale a partire dalle emozioni vissute e dal grado di soddisfazione per la propria vita.

La prospettiva eudaimonica, attingendo alla riflessione aristotelica sulla felicità, osserva invece il benessere individuale a partire dall'autorealizzazione delle proprie potenzialità (Ryff 1989), dalla capacità di costruzione di significati e dal grado di condivisione con altri dei propri obiettivi (Delle Fave 2007). In particolare, tale prospettiva dà priorità alle dimensioni dell'autonomia, della capacità di controllo di azioni complesse e delle relazioni sociali.

La scala si articola in tre fattori, ognuno dei quali descrive un aspetto del concetto di benessere emotivo legato ad un ambito specifico: (i) benessere in famiglia; (ii) benessere con i pari; (iii) benessere a scuola.

La scala è composta da 17 item. Per ogni item, il soggetto esprime il suo grado di accordo con le affermazioni proposte su una Scala Likert a 4 punti, da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo".

Entrambe le scale sono state validate psicometricamente, risultando con valori adeguati di affidabilità e adattamento (tabella 2). Come statistiche di adattamento dei modelli fattoriali sono stati utilizzati il CFI (*Comparative Fix Index*), il RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) e il SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Conformemente alla letteratura, per il CFI sono stati assunti come accettabili i valori superiori a ,90 e come eccellenti i valori superiori a ,95; per il RMSEA e il SRMR sono stati assunti come accettabili i valori inferiori a ,08 e come eccellenti i valori inferiori a ,05 (Hooper *et al.* 2008; Hu e Bentler 1999; Marsh *et al.* 2004; Chiorri 2011; Browne e Cudeck 1993).



Tabella 2 Coefficienti degli indici di adattamento delle scale applicate

	α di Cronbach	CFI	RMSEA	SRMR
Scala di Benessere emotivo	,870	,945	,049	,042
Scala di Autostima	,850	,994	,051	,016

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

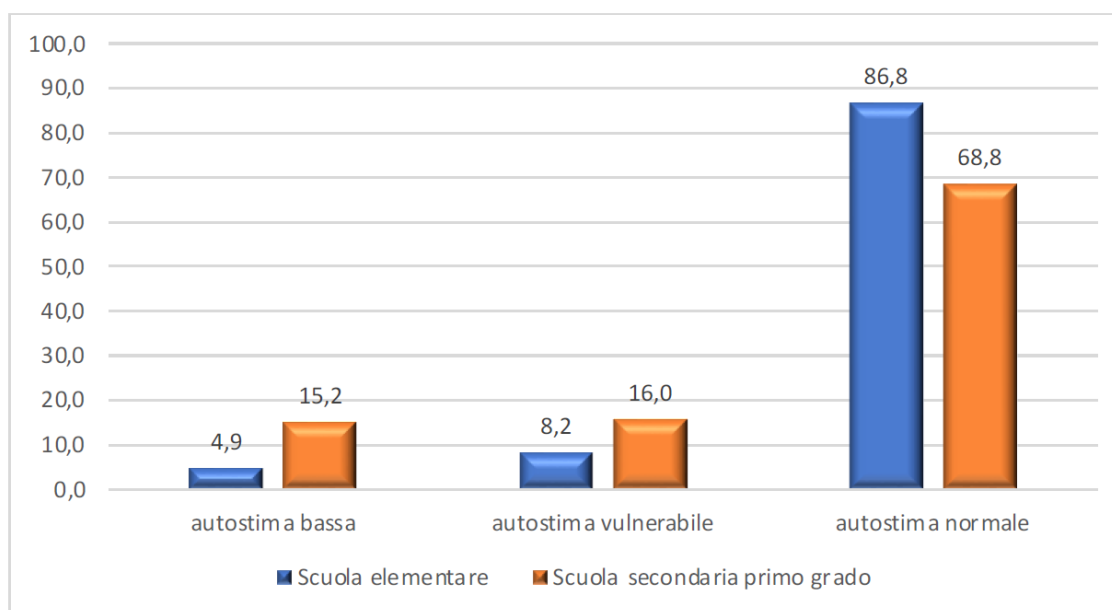
I. Risultati relativi alla Scala di Autostima

Per quanto riguarda il dato sull'autostima, si registra una condizione di importante criticità, con un terzo (31,2%) dei BBA della scuola secondaria di primo grado e il 13,1% dei BBA della scuola primaria in condizione di autostima bassa o vulnerabile – cioè fortemente esposta a cadute rilevanti dinanzi alle possibili difficoltà o frustrazioni (figura 18).

È importante tener conto che i BBA che vivono questa condizione sono esposti al rischio di non raggiungere uno sviluppo completo, poiché non riescono ad esprimere la propria identità nei diversi contesti di vita.

Per i BBA con autostima normale o alta (86,8% dei bambini/e della scuola elementare e 68,8% dei ragazzi/e della scuola media) possiamo invece dire che stanno esprimendo un senso permanente di valore verso sé stessi riconoscendosi come meritevoli della stima altrui.

Figura 18 Distribuzione della popolazione per tipo di scuola e classi di valore della Scala di Autostima

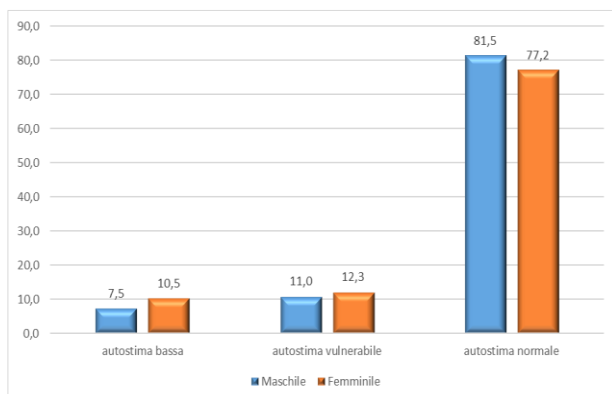


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Per quanto riguarda la comparazione di genere, possiamo osservare una peggiore condizione delle ragazze rispetto ai ragazzi (figura 19) e una condizione ancora più critica tra coloro che hanno dichiarato "altro" o di non voler rispondere: il confronto dei punteggi medi di questi sottogruppi rende evidente tale condizione (figura 20).

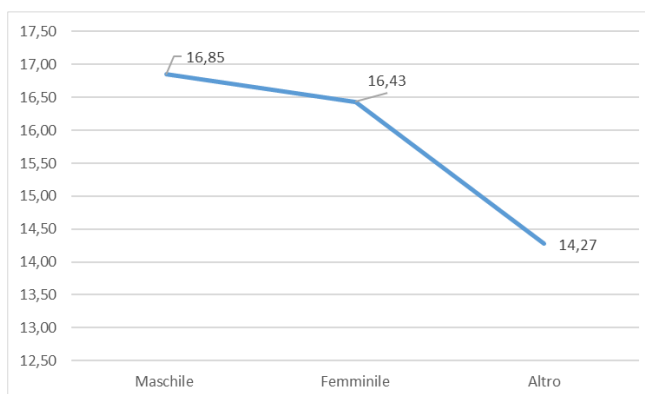


Figura 19 Distribuzione della popolazione per genere e classi di valore della scala



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 20 Valori medi della scala per genere

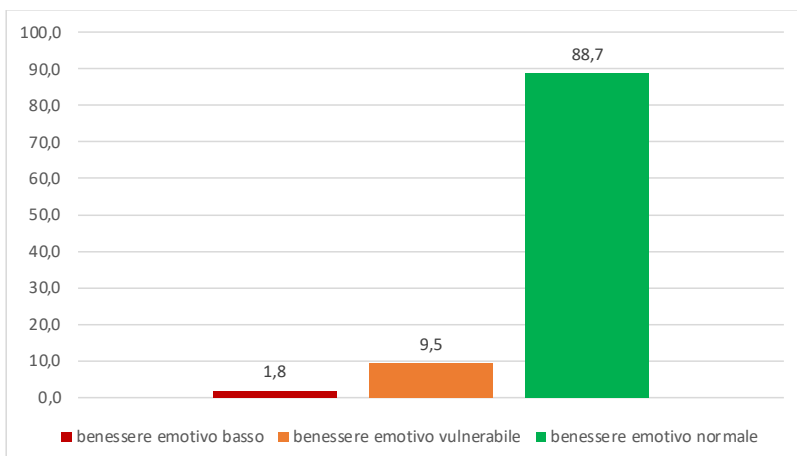


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

II. Risultati relativi alla Scala di Benessere emotivo

La condizione di benessere emotivo risulta in generale buona: la maggioranza (88,7%) dei BBA esprime un grado di benessere emotivo buono o alto. Tuttavia, non si può non dare attenzione ai restanti 11,3% di BBA che esprimono una condizione di fragilità (figura 21).

Figura 21 Distribuzione della popolazione per classi di valore della Scala di Benessere emotivo

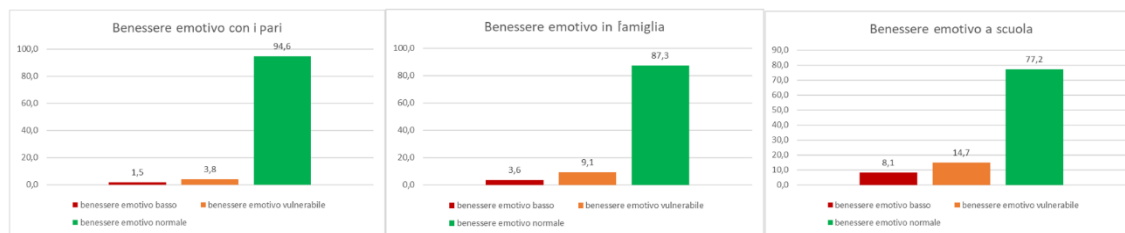


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Nel dettaglio (figura 22), osserviamo come la concentrazione nelle classi di valore di benessere emotivo buono o alto si riduca passando dall'ambito 'rapporto tra pari' e 'ambito familiare' all'ambito scolastico' e come, specularmente, la concentrazione nelle classi di valore di benessere emotivo basso o vulnerabile aumenti significativamente passando dall'ambito del rapporto tra pari e familiare a quello scolastico.



Figura 22 Distribuzione della popolazione per classi di valore della scala distinti per ambiti di vita



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

La rilevanza del contesto scolastico rispetto alla condizione di benessere vissuta dai BBA è stata verificata anche analizzando il rapporto tra il fattore Benessere emotivo a scuola e la Scala di Autostima. A tal fine, è stato stimato il rischio di avere valori di Autostima bassi in presenza di valori bassi nel fattore Benessere emotivo a scuola. Tale stima è stata realizzata con il calcolo dell'*odds ratio*, considerando la condizione di basso Benessere emotivo a scuola come fattore di rischio rispetto al manifestarsi di una condizione di bassa Autostima. In tal senso, si considerano come esposti al fattore di rischio i casi con valori bassi di Benessere emotivo a scuola e come evento critico la condizione di bassa Autostima. Tenendo presente questa organizzazione dei casi, sintetizzata nella tabella 3, l'*odds ratio* è uguale al rapporto del prodotto incrociato tra le quattro classi generate ($A \cdot D / C \cdot B$) generando un valore pari a 6,486 (con intervallo di confidenza del 95% compreso tra 4,448 e 9,457).

Tabella 3 Tabella di contingenza per Benessere emotivo a scuola e Autostima

		Evento critico = Autostima bassa		
		Autostima bassa	Autostima normale	Totale
Fattore di rischio = Benessere emotivo basso	Benessere emotivo basso	A (88)	B (90)	178
	Benessere emotivo normale	C (79)	D (524)	603
Totale		167	614	781

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Per i casi con basso Benessere emotivo a scuola, questo valore sintetizza un rischio 6 volte maggiore di avere valori bassi di autostima rispetto a chi esprime un grado alto di Benessere emotivo a scuola. Questo dato conferma la rilevanza dell'impatto che la qualità pedagogica nel contesto scolastico ha sullo sviluppo socioemotivo dei BBA.



4 LA RESTITUZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI CON I BBA

I bambini sono i migliori teorici, dal momento che non sono ancora stati educati ad accettare le pratiche sociali abituali come "naturali", e quindi insistono nell'interrogare quelle pratiche attraverso domande imbarazzanti, di carattere generale ed essenziale, soppesandole con una strana meraviglia che noi adulti abbiamo da lungo tempo dimenticato. Dal momento che non considerano ancora inevitabili le nostre pratiche sociali, non vedono perché non potremmo fare le cose in modo diverso.

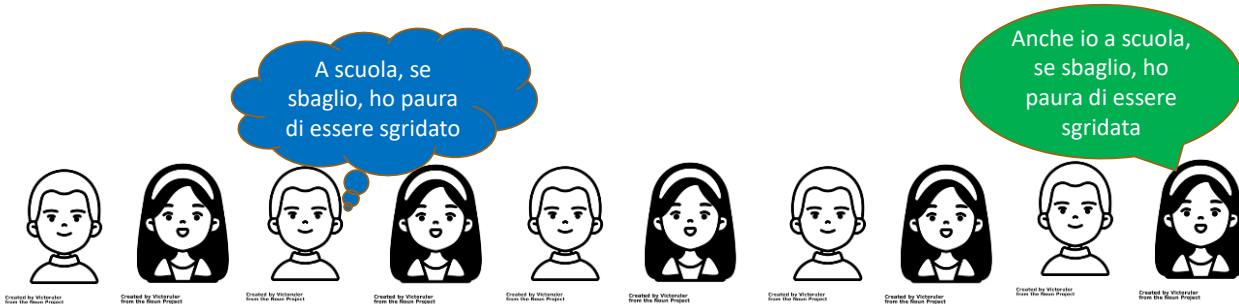
Terry Eagleton

Lo spazio di restituzione dei risultati ai BBA è stato costruito e animato dagli stessi educatori che avevano gestito i laboratori pedagogici utilizzando due ore della giornata ordinaria di lezione in ciascuna classe coinvolta. La restituzione è stata articolata in due momenti distinti: un momento dedicato alla discussione dei principali risultati; un secondo momento dedicato all'espressione libera dei BBA a partire dai temi discussi.

La discussione dei risultati con i BBA

La prima parte dell'incontro è stata animata proponendo ai BBA in forma semplificata i dati relativi al principale bisogno emerso attraverso l'applicazione del modello MACaD-RCA: il bisogno di ascolto. Di seguito si mostrano le sette slides utilizzate dagli educatori come stimolo iniziale per la discussione.





2 BAMBINE/I SU 10 HANNO DETTO CHE A SCUOLA NON SI SENTONO LIBERI DI SBAGLIARE SENZA ESSERE SGRIDATI



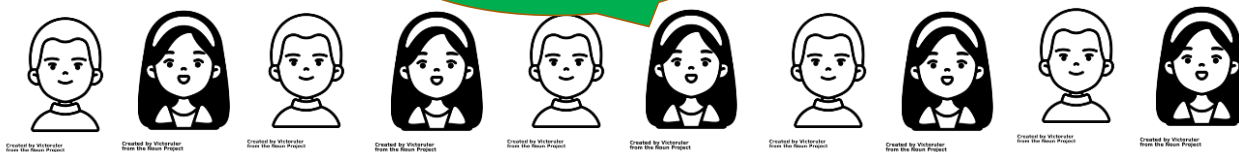
3 BAMBINE/I SU 10 HANNO DETTO CHE A SCUOLA NON SI SENTONO LIBERI DI DIRE QUELLO CHE PENSANO



4 BAMBINE/I SU 10 HANNO DETTO CHE PARTECIPA AI GRUPPI ONLINE (FACEBOOK, WHATSAPP, INSTAGRAM, TIK-TOK ETC.) PERCHÉ È PIÙ FACILE DIRE QUELLO CHE PENSANO



Nella mia famiglia,
quando ho qualcosa da
dire non mi ascoltano



1 BAMBINA/O SU 10 HA DETTO CHE IN FAMIGLIA QUANDO HA QUALCOSA DA DIRE NON VIENE ASCOLTATO

Uffa! I miei familiari
non mi capiscono



1 BAMBINA/O SU 10 HA DETTO CHE NON SI SENTE CAPITO DAI PROPRI FAMILIARI



3 RAGAZZE/I SU 10 SI SENTONO INUTILI O INCAPACI, MA SONO PIÙ LE RAGAZZE CHE I RAGAZZI A SENTIRSI COSÌ



I laboratori di restituzione dei risultati sono stati realizzati tra il 20 e il 27 di maggio 2022, richiedendo uno sforzo organizzativo importante tra formazione, progettazione, svolgimento e coordinamento.

I BBA interessati sono stati 781 e le classi coinvolte sono state 41 su 42. Per la gestione dei laboratori di restituzione sono stati coinvolti 6 educatori e un insegnante.

I laboratori si sono svolti utilizzando il seguente schema di riferimento:

- a. animazione di uno spazio 'rompighiaccio', finalizzato al recupero della memoria delle attività svolte nell'ambito dei laboratori pedagogici e del questionario;
- b. introduzione alla discussione, sottolineando soprattutto la dimensione collettiva del lavoro svolto che ha coinvolto 781 BBA e anticipando il tema principale emerso dai risultati del questionario: il diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione;
- c. animazione della discussione, utilizzando come stimolo le slides semplificate e la seguente domanda iniziale: "Perché, secondo voi, succede che ci siano bambini/ragazzi che si sentono così? Cosa vi ha colpito di più?"

Tutti gli educatori sono stati accolti con entusiasmo dai BBA che, in linea generale, si ricordavano dell'esperienza fatta durante l'inverno. Per quanto riguarda la gestione della dinamica, gli educatori hanno riportato una maggiore difficoltà per i BBA della primaria nel comprendere le slides semplificate e una conseguente maggiore necessità di accompagnamento nella comprensione dell'informazione. Questo dato ci consegna l'indicazione di sviluppare ulteriormente la ricerca pedagogica orientata all'individuazione di modalità più efficaci per la restituzione dei risultati nella fascia della scuola primaria.

Al netto di questa criticità, nel complesso i BBA che hanno partecipato alla fase di discussione si sono espressi con grande coinvolgimento, comunicando e condividendo le loro opinioni e le loro emozioni sollecitate dagli stimoli offerti dai risultati proposti. I contributi di Stefano Soldati, che ha coordinato il lavoro degli educatori, e dell'insegnante Donatella Tuberga, proposti nel capitolo dedicato alle riflessioni dal territorio, danno testimonianza con grande efficacia dell'intensità di questo spazio di discussione e dialogo.

Per dare ulteriore spazio ai pensieri e alle emozioni dei BBA, garantendogli la possibilità di utilizzare liberamente il loro linguaggio, la fase finale dei laboratori di restituzione è stata dedicata all'espressione dei pensieri utilizzando la forma scritta.

Pensieri ed emozioni dei BBA: i 649 'bigliettini'

Questa fase ha privilegiato la forma scritta della comunicazione. A tal fine ad ogni BBA è stato fornito un foglio (1/3 di un A4) su cui poter rispondere nella forma che desideravano (una frase, una parola, un'immagine, un disegno...) alla seguente domanda: "Ti ascolto: cosa vuoi chiedermi?".

Questa attività ha prodotto complessivamente 649 bigliettini, attraverso i quali i BBA hanno espresso i loro pensieri rispetto a loro stessi come individui e come gruppo, nei confronti degli adulti, della scuola, della comunità, del mondo dei pari e della famiglia.



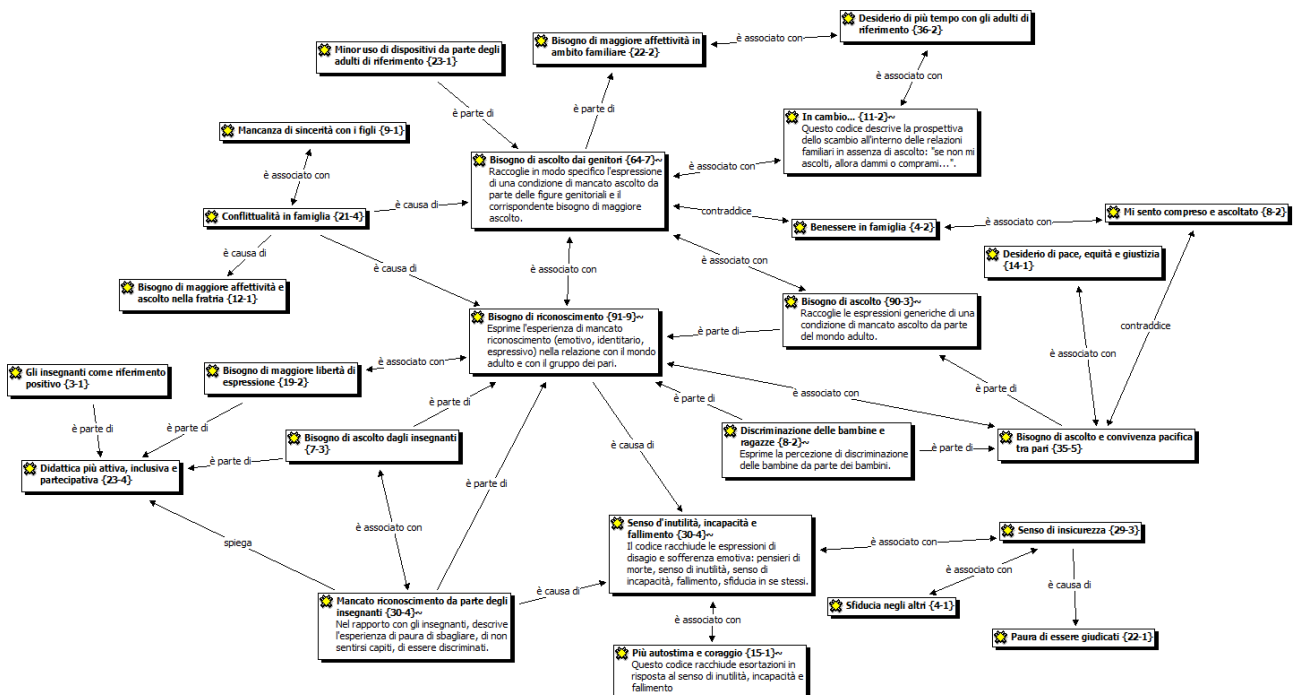
Per rendere fruibile e valorizzare questo ricchissimo materiale, si è deciso di analizzarlo come corpo testuale unitario secondo la metodologia dell'analisi ermeneutica dei testi⁴, utilizzando il software Atlas.Ti e applicando una metodologia di analisi del contenuto che potesse fornire delle chiavi interpretative utili a valorizzarne la complessità. Questo approccio analitico è descritto nella nota metodologica allegata al paper.

I. I network semantici

Il contenuto dei prodotti testuali dei BBA si è concentrato attorno ai seguenti nuclei tematici: il rapporto con la scuola, il rapporto con la famiglia, la propria condizione socioemotiva e le richieste rivolte al Sindaco.

La rete concettuale proposta nella figura 23 offre la rappresentazione complessiva delle relazioni semantiche che riguardano la totalità dei 25 codici generati dall'analisi. I numeri riportati in ciascun nodo del grafico indicano, per ciascun nodo, il livello di radicamento nei testi e la densità data dal numero di relazioni con altri nodi. Ad esempio, il nodo *Bisogno di riconoscimento* è radicato in 91 testi e ha relazioni semantiche con altri 9 nodi. Alcune di queste relazioni saranno poi approfondite nelle pagine successive di questo paragrafo.

Figura 23 Network semantico generale emergente dai contenuti prodotti dai BBA



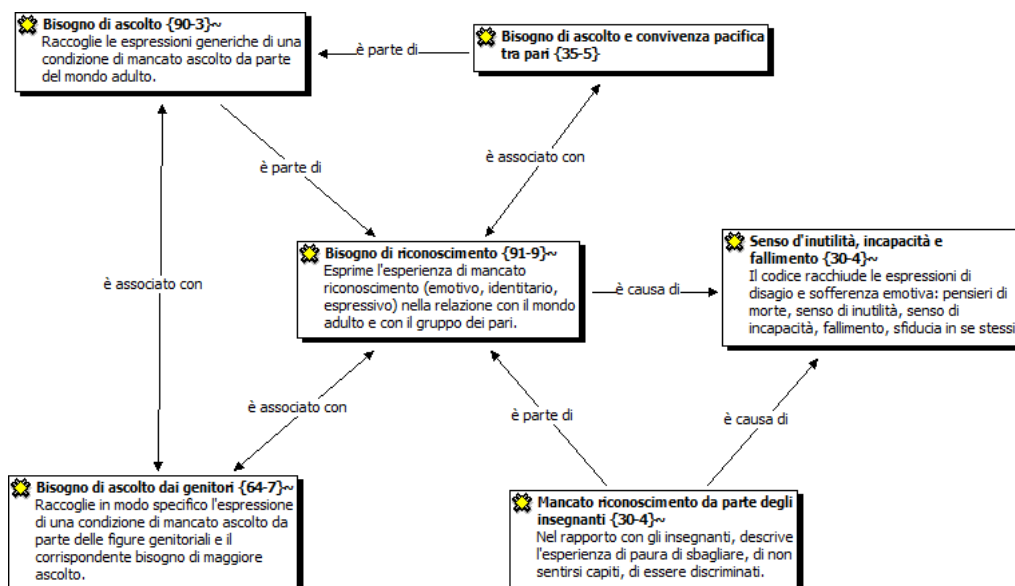
Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

⁴ Cfr. Appendice 1.



La figura 24 presenta la relazione tra i codici che hanno un maggior grado di radicamento nel testo oggetto di analisi, identificando il 'nucleo semantico primario'.

Figura 24 Nucleo semantico primario



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Come punto di avvio dello sforzo interpretativo, all'interno di tale nucleo semantico è opportuno soffermarsi sui tre codici più radicati: *Bisogno di riconoscimento (91-9)*, *Bisogno di ascolto* in generale (90-3) e *Bisogno di ascolto dai genitori (64-7)*.

Il primo codice esprime l'esperienza vissuta dai bambini e dalle bambine di un mancato riconoscimento (sia emotivo che espressivo e identitario) nella relazione con il mondo degli adulti e con i loro pari. Il secondo codice raccoglie le espressioni generiche di una condizione diffusa di mancato ascolto da parte del mondo adulto. Infine, il terzo codice raccoglie in maniera specifica l'espressione di una condizione di mancato ascolto da parte delle figure genitoriali e il corrispondente bisogno di maggiore ascolto.

Per una comprensione più approfondita, di seguito si propongono alcune citazioni testuali (senza intervento grammaticale o sintattico correttivo) collegate a tali codici.



Bisogno di riconoscimento

"Vorrei chiedere a tutti gli adulti in generale di dare più importanza ai sentimenti dei bambini...".

"Io vorrei chiedere agli adulti di dare importanza alle parole di noi bambini e dei ragazzi, e anche chiedervi che se quando dovete decidere qualche cosa anche di pensare alla conseguenza di questa scelta dalla parte di noi bambini e ragazzi".

"Vi direi di provare a capire i sentimenti dei bambini anche se non sapete cosa gli gira per la testa, provate a mettervi nei loro confronti e vedete cos'hanno passato e ragionarsi".

"Di solito non ci capite, ma secondo me se vi metteste nei nostri panni ci capireste meglio".

Bisogno di ascolto

"Perché spesso non ascoltate noi bambini quando abbiamo bisogno di aiuto o di confidenza e perché ci sgridate quando sbagliamo senza ascoltare cosa ne pensiamo noi e poi noi bambini non siamo delle cose, siamo uomini con un cuore e dei sentimenti e anche se non lo facciamo vedere pure quelli che riescono a fare un casino pazzesco nel cuore sono fragili e delicati e tutti vogliono essere rispettati e ascoltati. Noi bambini siamo forti fuori ma siamo fragilissimi dentro".

"Vorrei chiedere a tutti gli adulti di ascoltare di più".

"Secondo me noi bambini e ragazzi abbiamo bisogno di più ascolto di più affetto".

"Ti vorrei chiedere una cosa: ma perché gli adulti non ascoltano noi ragazzi gli volevo chiedere questa cosa perché succede molto spesso".

"Possono essere approvate le mie idee?".

"Dare più importanza ai bambini e ascoltarci perché non dicono solo sciocchezze".

Bisogno di ascolto dai genitori

"Alcune volte i miei genitori non mi danno ascolto perché stanno sempre con il telefono".

"I miei genitori non mi ascoltano mai perché sono sempre al lavoro".

"A casa non sono sempre ascoltato. A volte è colpa mia, ma a volte sono i miei genitori che non mi ascoltano".

Nel corso del processo di codifica, inoltre, come descritto nell'Appendice 1, in un continuo rimando tra singolo nucleo espressivo e testo sono state ipotizzate alcune relazioni tra codici. Tali relazioni sono state costantemente sottoposte a verifica di coerenza nel corso dell'analisi di ciascun testo, valorizzando la loro permanenza nell'insieme dei materiali testuali. In particolare, il sistema di relazioni in questo network è articolato in quattro tipologie fondamentali:

- relazioni simmetriche (che legano due codici secondo un movimento di reciprocità): ad esempio, il bisogno di maggior affettività in ambito familiare è *associato* con il desiderio di più tempo con gli adulti di riferimento e viceversa. Oppure, il bisogno di ascolto e convivenza pacifica tra pari *contraddice* il sentirsi compresi e ascoltati e viceversa;



- relazioni asimmetriche (che legano due codici secondo un movimento che ha origine in uno dei due codici e termine nell'altro): ad esempio, il minor uso dei dispositivi da parte degli adulti di riferimento *è parte di* un maggior bisogno di ascolto da parte dei genitori;
- relazioni funzionali (relazioni di tipo transitivo tra due codici che indicano forme di causalità del primo sul secondo): ad esempio, il vissuto di uno scarso riconoscimento *è causa* della conflittualità in famiglia;
- relazioni esplicative (relazioni di tipo transitivo tra due codici per le quali un codice esercita un'azione esplicativa sul significato dell'altro): ad esempio, il senso di un mancato riconoscimento da parte degli insegnanti, *spiega* il bisogno dei BBA di una didattica più attiva, inclusiva e partecipativa.

L'analisi dello spazio semantico così costituito è stata sviluppata a partire dall'osservazione delle caratteristiche dell'insieme dei codici. A seguire, verranno descritti in maggior dettaglio due spazi semantici particolarmente rilevanti: lo spazio riferito al contesto familiare e quello riferito al contesto scolastico.

Com'è possibile osservare nel network 'famiglia' (figura 25), il bisogno generico di essere ascoltati da parte di un mondo adulto che sembra avere difficoltà a riconoscere i sentimenti, le emozioni, i vissuti e le argomentazioni dei BBA, è associato a un bisogno più specifico legato al desiderio di essere riconosciuti e ascoltati dai propri genitori e al *Bisogno di avere maggiore libertà d'espressione*.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Bisogno di maggiore libertà di espressione*.

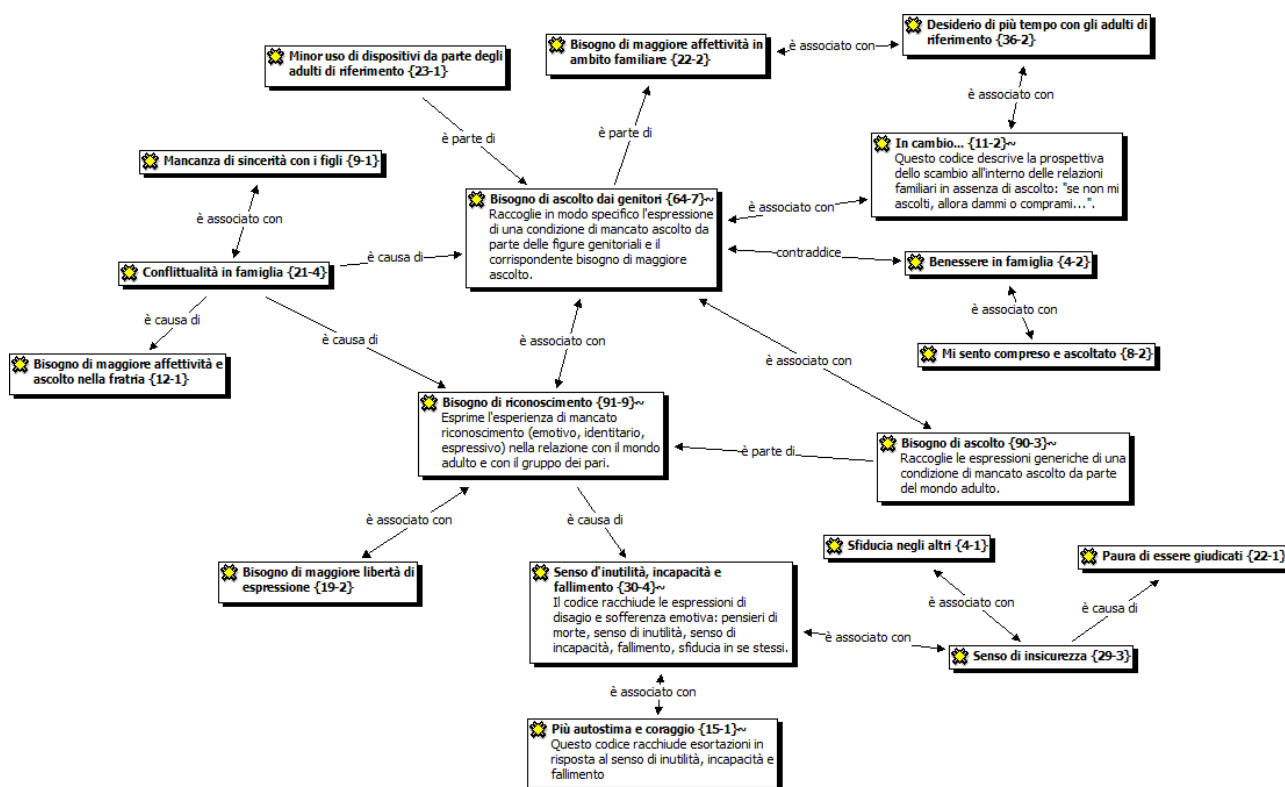
"Vorrei che i miei genitori mi lasciassero un po' più libera nel parlare...vorrei dirgli per favore ascoltatevi, quello che dico vale...non trascuratemi...".

"Non mi sento libera di dire a mia mamma che non mi ascolta...".

"Vorrei dire alle persone quello che penso senza timore, ad esempio a mia nonna...".



Figura 25 Dettaglio del network semantico, con riferimento al contesto familiare



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

L'esperienza del mancato riconoscimento genera nei BBA un forte senso di disagio e sofferenza emotiva che si traduce in vissuti di incapacità, senso di fallimento e di inutilità oltre a un sentimento generale di sfiducia in sé stessi.

Per una comprensione più approfondita, di seguito si propongono alcune citazioni collegate al codice Senso di inutilità, incapacità e fallimento in ambito familiare.

"Mi sento un incapace, mio nonno mi insulta e me lo vuole far credere...".

"Mi sento sbagliato, diverso dagli altri, a volte mi sento una persona orribile".

"Secondo me non dimostro di essere abbastanza, oppure mi sento un fallimento perché non raggiungo i miei obiettivi...".

"Non voglio più sentirmi incapace perché sembra che nella mia famiglia io sia del tutto incapace, non servo a niente, vorrei essere più utile".

"In questi ultimi mesi mi sta cadendo il mondo addosso".

"Le persone si aspettano troppo da me e io non faccio altro che deludere, dire la cosa sbagliata, fare la cosa sbagliata, essere la cosa sbagliata".

"Spesso mi sento inutile, soprattutto in casa".

"Ho paura quasi sempre di fallire, di non essere in grado di raggiungere degli obiettivi".



Tali vissuti sono inoltre fortemente associati al *sensò di insicurezza*, a quel sentirsi "forti fuori ma fragilissimi dentro" e a una *paura di essere giudicati* dagli altri per il proprio modo di essere, per le proprie idee o per la sensazione di "essere dei buoni a nulla" o di essere "sbagliati".

Ovviamente i genitori hanno, in questa dinamica, un ruolo fondamentale: i comportamenti, le parole e i giudizi hanno un peso molto rilevante sui propri figli. Non avere fiducia e non credere nelle loro potenzialità e capacità, favorisce la loro insicurezza e il conseguente timore di esser giudicati in maniera negativa.

D'altra parte, sono gli stessi BBA a rendersi conto delle proprie fragilità e a esortarsi a credere di più in sé stessi e ad avere più coraggio.

Di seguito si propongono alcune citazioni collegate al codice *Più autostima e coraggio*.

"Bisogna avere più autostima e più coraggio in quello che si fa e che si dice...".

"Potrei cercare di credere di più in me stessa...".

"Esprimi i tuoi pensieri, senza paura e timore".

Una seconda linea interpretativa descrive la relazione tra il bisogno di ascolto da parte dei genitori e il *Bisogno di maggiore affettività in ambito familiare* che è a sua volta associato al *Desiderio di trascorrere più tempo con gli adulti di riferimento*.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate a entrambi i codici.

Bisogno di maggiore affettività in ambito familiare

"Vorrei che mia mamma mi parlasse sempre. Che stesse sempre con me. Andare in giro fuori con me. Dormire con lei ...".

"Vorrei che i miei genitori capissero la mia ansia per il ritardo, oppure che mi stessero accanto quando mi succede ...".

"Io con i miei genitori non ci sto tanto come dire stare con una famiglia fantasma. Non è bello perché ti senti solo e sentirsi soli non è bello. Io l'ho provato anni fa quindi non voglio riprovarlo".

Desiderio di più tempo con gli adulti di riferimento.

"Io vorrei giocare un po' di più con mia mamma, con mio fratello e con mio padre".

"Vorrei che gli adulti passassero un po' di tempo libero in più con i bambini e i fratelli maggiori".

"Vorrei chiedere ai miei genitori se si prendono un giorno di pausa per passare la giornata insieme a me perché sono con loro solo alla mattina, a pranzo e a cena".

"Gli adulti potrebbero chiedere ai loro capi di lavoro se li farebbero stare meno in ufficio per farli stare con i loro figli".

Come si può osservare dalle citazioni, i BBA manifestano il bisogno di attenzioni, di non sentirsi soli e di essere riconosciuti dai propri genitori come persone di valore: trascorrere del tempo con i propri figli significa, dunque, rispondere al loro bisogno di affettività, di ascolto e di condivisione o semplicemente



divertirsi insieme attraverso piccoli gesti quotidiani, come "inventarsi un gioco, andare in piscina, andare insieme a prendere un gelato".

Trascorrere con i propri figli del tempo qualitativamente rilevante significa partire dall'idea che vale la pena spegnere il telefono o chiudere il computer e dedicare del tempo per conoscersi, ascoltarsi, ridere, arrabbiarsi, annoiarsi ed emozionarsi. I bambini manifestano, infatti, il dispiacere di avere accanto dei genitori troppo "distratti" dall'eccessivo uso dei dispositivi.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Minor uso di dispositivi da parte degli adulti di riferimento*.

"Noi bambini e ragazzi abbiamo bisogno di più ascolto, di più affetto perché a volte quando parlo con mio papà lui sta sempre al telefono e mi dice di aspettare perché è impegnato".

"Prima di tutto devo chiamare in continuazione mamma fino a che non si stacca dal telefono".

"Quando chiedo a papà di fare il rapporto tra figlio (e padre), se ne frega e invece si guarda il cellulare e guarda tik tok e sta seduto".

"Voglio dirti che quando sono a casa non mi ascoltano perché usano o guardano la tv, telefono o tablet".

Quando i BBA risentono della mancanza di attenzioni possono mettere in atto comportamenti di difficile gestione e fonti di conflittualità in famiglia, come affermato da un bambino: "Vorrei non sentirmi più dire che non faccio testo o che non valgo nulla. Alle volte odio i miei genitori." Il più delle volte, i comportamenti di sfida o conflittuali non sono altro che una richiesta di essere visti, accettati e considerati.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Conflittualità in famiglia*.

"Mamma, papà... perché non potete, anche solo per un giorno, smettere di litigare e parlarvi alle spalle".

"Mamma vorrei che non mi dicessi più parolacce e mettere nei sacchi neri la mia roba".

"I miei genitori mi sgridano anche se non faccio niente e mi promettono le cose ma non le fanno e mi sento triste".

"Una cosa che non riesco a dire è che vorrei che i miei genitori litigassero di meno".

Una conflittualità, dunque, associata sia al bisogno di maggior ascolto e riconoscimento da parte delle figure genitoriali ma anche dei fratelli e sorelle (*bisogno di maggiore affettività e ascolto nella fratria*: "Vorrei che mio fratello giocasse di più con me al posto di giocare sempre con i videogiochi", "Vorrei che mia sorella mi ascoltasse"), sia ad un clima familiare poco sereno, in cui i litigi tra genitori avvengono in presenza dei figli che restano inevitabilmente invischiati nelle dinamiche disfunzionali tra adulti.

Per quanto riguarda invece il network 'scuola' (figura 26), l'esigenza e il bisogno generale di essere ascoltati e riconosciuti dal mondo adulto è il risultato, nel rapporto con la scuola, del *mancato*



riconoscimento da parte degli insegnanti e della conseguente paura dei BBA di sbagliare, di esser ripresi, colpevolizzati o discriminati.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Mancato riconoscimento da parte degli insegnanti*.

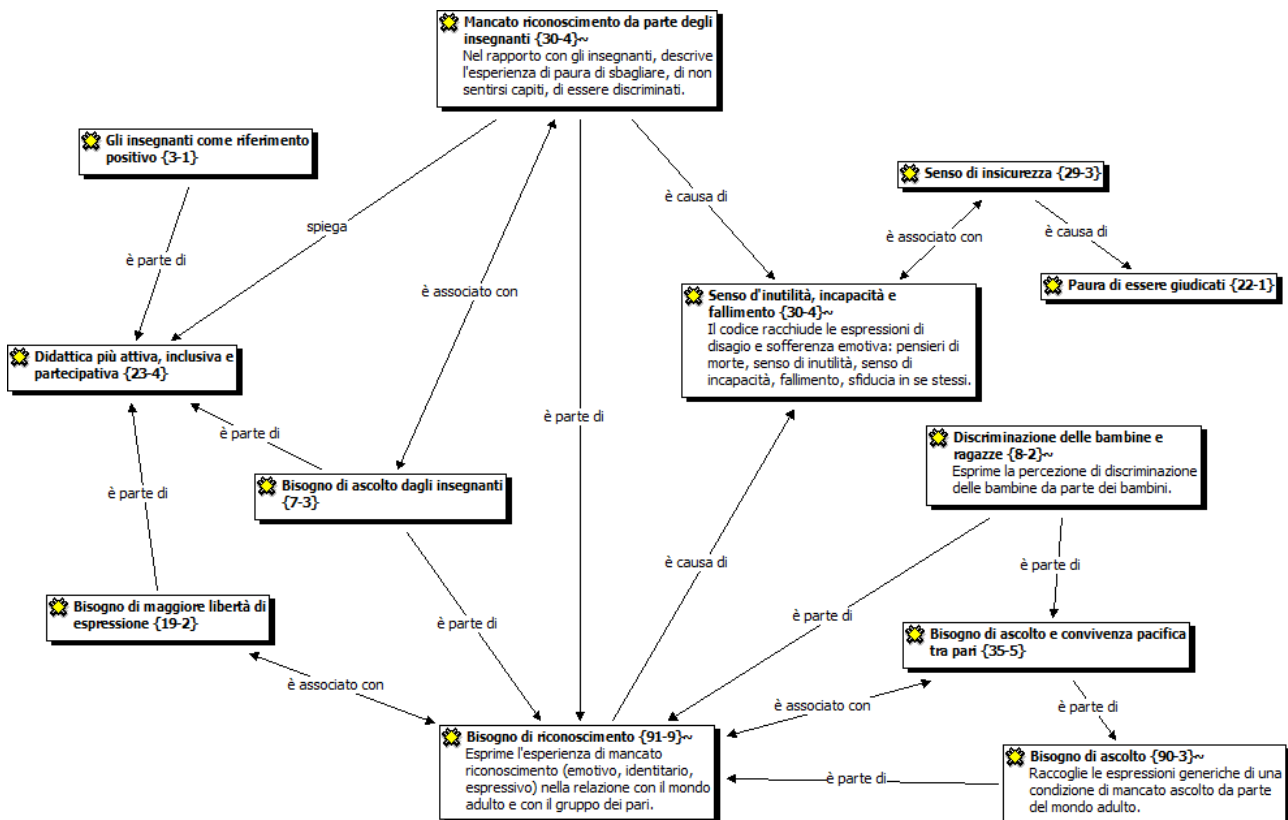
"I prof non si possono arrabbiare se non si capisce un argomento e bisogna spiegarlo fino a quando non viene appreso".

"Io ho paura quando non capisco qualcosa o che i miei compagni mi prendano in giro o che le maestre mi sgridano".

"I professori non mi capiscono".

"Per me la scuola è come una prigione, quasi mai veniamo ascoltati dai professori... molto spesso se diciamo come ci sentiamo veniamo rimproverati, ogni giorno mi sveglio con lo strazio di andare a scuola, sapendo già che sarà una giornata brutta come le altre".

Figura 26 Dettaglio del network semantico, con riferimento al contesto scolastico



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

L'esperienza di mancato riconoscimento vissuta attraverso la paura di essere umiliati quando si commettono errori o non si capisce qualcosa ("Vorrei che a scuola non si abbia la paura costante di essere umiliati, soltanto per aver sbagliato, anche perché veniamo a scuola per imparare, se



fossimo già dei geni non avremmo bisogno di venire a scuola”), genera nei BBA una forte sofferenza emotiva che si traduce in vissuti di incapacità, senso di fallimento e di inutilità. Per una comprensione più approfondita, di seguito si propongono alcune citazioni collegate al codice *Senso di inutilità, incapacità e fallimento* in ambito scolastico.

“In prima la mia maestra mi sgridava perché sbagliavo. Non volevo più parlare per non essere sgridato, mi sentivo incapace”.

“Quando mi chiedono di fare qualcosa e la faccio in modo sbagliato mi sento inutile e incapace”.

“Ho paura quasi sempre di fallire; di non essere in grado di raggiungere degli obiettivi. A volte ho paura di non capire degli argomenti”.

“Io avrei paura di dire che non ho capito, perché magari la professoressa l’ha spiegato tante volte e io non l’ho capito, e in questo momento mi sento incapace”.

A questi vissuti si associa un senso di *insicurezza* (“Io mi chiedo di essere meno insicuro nel dire o fare le cose anche giuste che poi subito dopo penso e mi accorgo che dovevo farlo e non rinunciare per paura di fare qualcosa che potrà rivelarsi ingiusta”) che causa, a sua volta, la *paura di essere giudicati* (“Vorrei essere più sicura, coraggiosa di esprimermi anche se vengo giudicata.”)

A questo proposito appare fondamentale il ruolo della scuola e in particolare degli insegnanti, nella costruzione e rafforzamento dell’autostima e del senso di autoefficacia dei BBA: maestri e insegnanti hanno, infatti, il prezioso compito di aiutare i BBA a sviluppare la propria autostima imparando prima di tutto ad ascoltare gli alunni e riconoscendo loro un ruolo protagonista in quanto soggetti attivi, favorendo così il loro benessere psicologico necessario per uno sviluppo armonico e un apprendimento sereno. Instaurare un clima di fiducia e una relazione empatica con i BBA che tenga conto sia del loro sviluppo emotivo che di quello cognitivo è il primo passo verso l’apertura di spazi di riconoscimento fondamentali per lo sviluppo della loro autostima.

Come si può osservare a sinistra del grafico, la dinamica di non riconoscimento da parte degli insegnanti spiega il bisogno espresso dai BBA di essere ascoltati (“Insegnante, potrei essere più ascoltato e avere il diritto di dire quello che penso”) e di avere una didattica più attiva, inclusiva e partecipativa.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Didattica più attiva, inclusiva e partecipativa*.



"A scuola potrebbero organizzare lezioni più attive dove tutti possono essere partecipi, e più uscite scolastiche".

"A scuola vorrei che ogni venerdì ognuno dica i disagi che ha provato a scuola. Facendo sì che non si ripetano più".

"Fare dei lavori a scuola o pubblicare nel web dei post in cui si fa capire l'importanza del pensiero di tutti e non aver paura".

"Proporre attività nella quale ognuno fa quello che gli viene meglio".

"Io vorrei fare una gita educativa per sentirsi a proprio agio con i propri compagni".

Emerge, dunque, in maniera forte e chiara il bisogno di sentirsi apprezzati, valorizzati in un ambiente dove si possono "creare gruppi per far integrare tutti" e dove c'è la possibilità di "creare maggiore dialogo ed eliminare i pregiudizi per sentirsi ancora di più se stessi senza fingere di essere un'altra persona".

Questo modo di fare didattica comprende per i BBA, oltre a sperimentare la figura dell'*insegnante come un riferimento positivo*, anche la possibilità di potersi esprimere più liberamente e senza timori. A questo proposito, nel codice *Bisogno di maggior libertà di espressione*, un bambino afferma: "C'è una professoressa che si è impuntata e mi tratta sempre come se fossi inferiore agli altri, e non ho mai la possibilità di dirgli ciò che penso su di lei" e un'altra bambina propone di "Invitare i bambini a esprimere le proprie opinioni tranquillizzandoli"; un altro bambino infine ritiene importante "dare la parola ai piccoli e se fanno una cosa stupida dovrebbero far parlare i bambini prima di sgridarli".

Tuttavia, il contesto scolastico è fatto anche e soprattutto di relazioni tra pari e, a questo proposito, il bisogno di riconoscimento riguarda anche la relazione con i compagni di classe, con i quali non sempre si riesce a convivere serenamente, come esemplificato più avanti nel codice *Bisogno di ascolto e convivenza pacifica tra pari*. A questo proposito emerge, inoltre, la percezione di alcune bambine di essere discriminate dai loro coetanei maschi: "I maschi devono lasciare parlare le femmine perché noi femmine non contraddiciamo mai i maschi"; "Nella mia classe i maschi si sentono superiori alle ragazze, in ogni circostanza"; "Mi dà fastidio quando i ragazzi si sentono superiori alle ragazze, o magari ci scherzano sopra non dando peso alle parole"; "I maschi ci sottovalutano".

Stereotipi di genere e discriminazione sono temi che la scuola è chiamata ad affrontare. È noto come i BBA assorbono gli atteggiamenti e i comportamenti che vedono (o non vedono) nella loro famiglia, così come negli insegnanti e in altre persone che conoscono. Così facendo, incorporano atteggiamenti e comportamenti che possono plasmare la propria personalità. Il ruolo della scuola nel creare una società giusta ed equa dove le persone si trattano con rispetto e abbiano le stesse opportunità, indipendentemente dal genere o da qualsiasi altra differenza, è cruciale.

A continuazione si propongono alcune citazioni collegate al codice *Bisogno di ascolto e convivenza pacifica tra pari*.



"Perché fate finta di essere miei amici per poi parlarmi alle spalle e deridermi?"

"Durante gli intervalli di solito provo ad uscire in fretta per evitare che (come è già successo) mi picchino o che mi lancino le cose. Però quando esco prima mi svuotano lo zaino in mezzo alla classe per poi dare la colpa alle altre persone".

"Fare gruppi di amici per sentirsi felici e stare tutti insieme senza essere disprezzati da nessuno".

"Venivo deriso per i miei errori e le mie scene mute. Mi sentivo deriso dai miei compagni!"

Sappiamo come le relazioni con i pari siano fondamentali per lo sviluppo e rappresentino un fattore importante sia di rischio che di protezione: un positivo rapporto con i pari all'interno dell'ambiente scolastico può favorire il benessere dei BBA e può costituire lo spazio dove essi costruiscono la propria identità e acquisiscono le competenze legate alla collaborazione, al lavoro di gruppo, alle decisioni condivise.

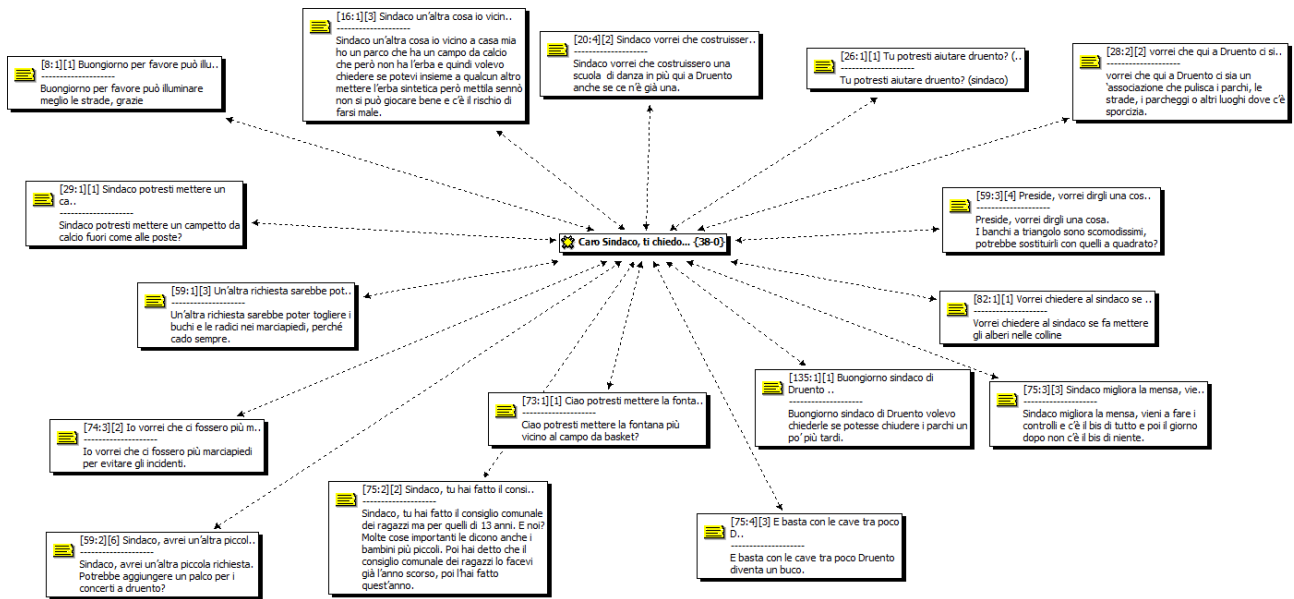
Più in generale, possiamo infine sottolineare come un ambiente scolastico caratterizzato da relazioni interpersonali calde e di sostegno, sia con i docenti che con i pari, favorisca una risposta positiva ai bisogni di attaccamento e appartenenza alla scuola e consenta ai bambini e alle bambine di adattarsi positivamente, partecipare attivamente alla vita di classe, alimentare il loro benessere emotivo e promuovere il loro successo scolastico.

II. "Caro Sindaco, ti chiedo..."

Nelle espressioni dei BBA in risposta agli stimoli proposti sono state rilevate riflessioni e richieste direttamente rivolte al Sindaco del Comune. Questi nuclei espressivi sono stati raccolti all'interno di un unico codice definito come "Caro Sindaco ti chiedo..." che, per le sue caratteristiche autoesplicative, non è stato posto in relazione con altri codici e quindi non è stato considerato nel network semantico emergente dal corpo testuale. Si tratta di 38 testi, che sollecitano l'attenzione su vari temi: tutela dell'ambiente, partecipazione, diritto al gioco, servizi cittadini, servizi scolastici, spazi di aggregazione... Ci sembra un'evidenza concreta della capacità valutativa, riflessiva e di *agency* dei BBA rispetto al contesto sociale in cui vivono quando si aprono spazi all'interno dei quali possa essere effettivo il diritto alla parola e alla loro parola venga effettivamente riconosciuto valore. Ciò che ci sembra interessante sottolineare è la coerenza dimostrata dall'Amministrazione comunale, che ha accolto queste espressioni della capacità valutativa dei BBA e gli ha attribuito valenza politica portandole in Giunta comunale per una riunione specifica di analisi delle richieste e osservazioni avanzate. L'Assessore alle Politiche sociali Alessandra De Grandis contestualizzerà questa esperienza nel paragrafo che segue. Riportiamo in questa sede le 38 riflessioni dei BBA, raccolte nelle tre figure 27, 28 e 29.

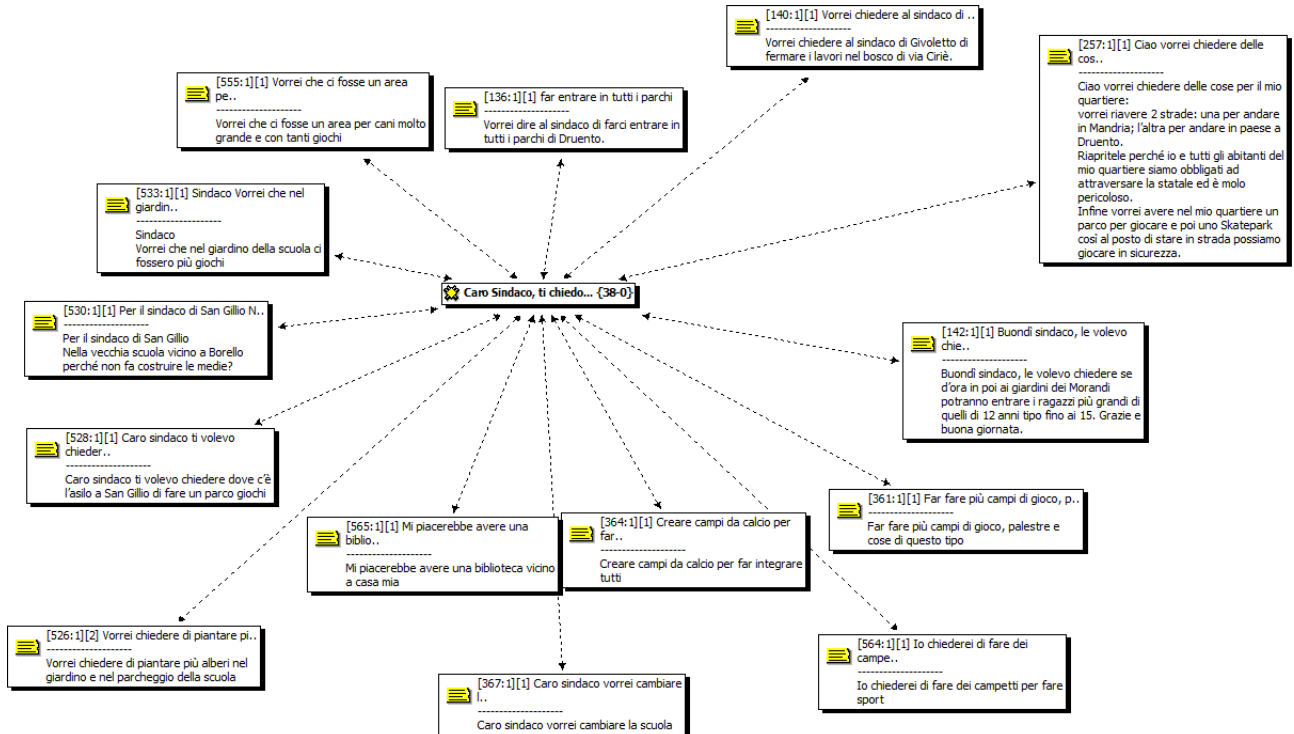


Figura 27 "Caro Sindaco ti chiedo..." 1



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

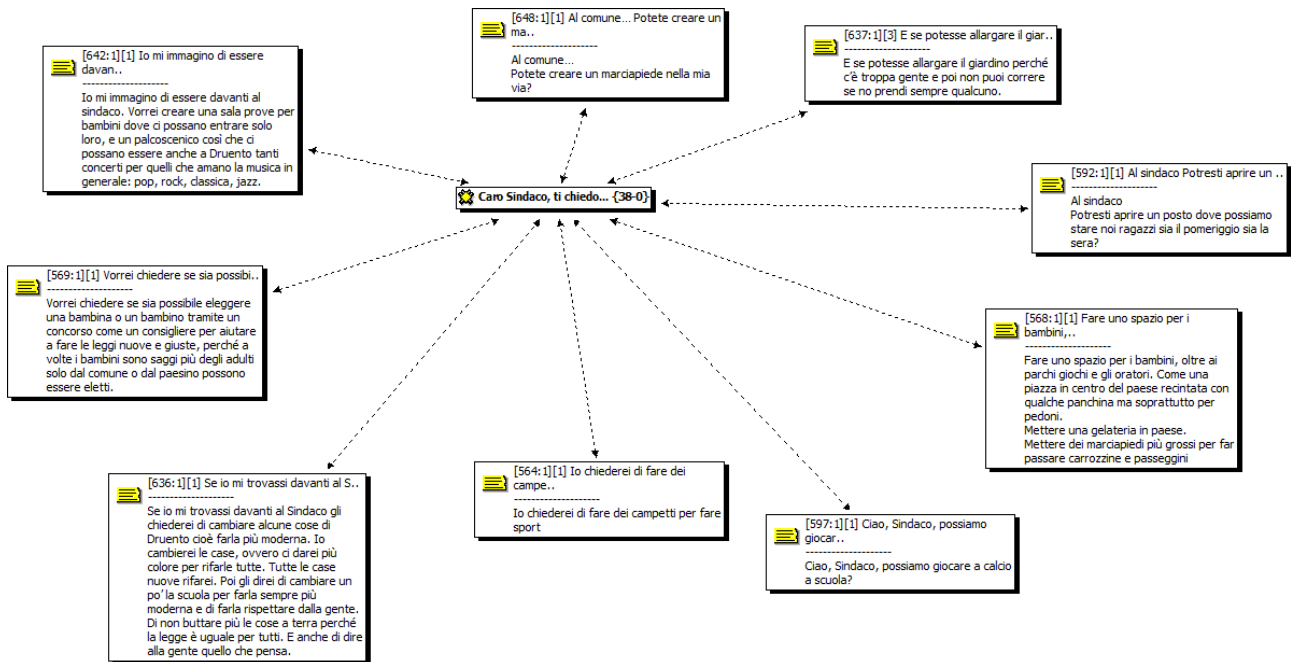
Figura 28 "Caro Sindaco ti chiedo..." 2



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022



Figura 29 "Caro Sindaco ti chiedo..." 3



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022



5 RIFLESSIONI DAL TERRITORIO

In questo paragrafo vengono proposte le testimonianze e le riflessioni di alcuni degli attori territoriali che hanno reso possibile la sperimentazione del Modello MACaD-RCA: Antonella Caprioglio, Dirigente del Settore Politiche per i bambini, le famiglie, minori e giovani, sostegno alle situazioni di fragilità sociale della Regione Piemonte; Adriana Barbara Bisset, funzionaria del Settore Politiche per i bambini, le famiglie, minori e giovani, sostegno alle situazioni di fragilità sociale della Regione Piemonte, Alessandra De Grandis, Assessora alle Politiche sociali e istruzione del Comune di Druento, Stefano Soldati, che ha coordinato il lavoro degli educatori, e Donatella Tuberga, insegnante dell'IC Druento.

Il ruolo della Regione e dei Centri per le Famiglie nell'avvio e sviluppo dell'esperienza

a cura di Antonella Caprioglio, Regione Piemonte – Dirigente del Settore Politiche per i bambini, le famiglie, minori e giovani, sostegno alle situazioni di fragilità sociale; Adriana Barbara Bisset, Regione Piemonte – Funzionaria del Settore Politiche per i bambini, le famiglie, minori e giovani, sostegno alle situazioni di fragilità sociale

Il territorio regionale piemontese è caratterizzato dalla qualificata presenza dei Centri per le Famiglie, che promuovono interventi di supporto alla genitorialità rivolti alla dimensione comunitaria, finalizzati a promuovere una cultura della cura dei legami famigliari, in particolare quelli genitoriali, e a stimolare la comunità locale a sostenere le famiglie nel loro ruolo educativo.

Il Centro per le Famiglie si può configurare come:

- uno spazio presidiato del territorio dove si costruiscono partecipazione e cittadinanza attiva, nel quale le famiglie diventano soggetti interlocutori delle istituzioni e un luogo in cui, attraverso percorsi di inclusione e azioni di sviluppo delle comunità locali, si rinforzano i legami e le reti sociali;
- un servizio che fonda la propria operatività sullo sviluppo di politiche e servizi innovativi per le famiglie e a sostegno della genitorialità; collocato nel sistema dei servizi territoriali, a integrazione e completamento della rete di interventi offerti alle famiglie dai servizi sociali, sanitari ed educativi e del privato sociale, mediante la realizzazione di azioni rivolte alla promozione dell'agio e del benessere dei minori e delle famiglie, in relazione alle diverse fasi del ciclo di vita e alle attività della vita quotidiana.

Il percorso di istituzione e diffusione dei Centri per le Famiglie sul territorio piemontese ha preso avvio con legge regionale n. 1/2004 che, al fine di sostenere gli impegni e le reciproche responsabilità dei componenti della famiglia, ha promosso e incentivato l'istituzione di tali servizi da parte dei Comuni, in raccordo con i consultori familiari.

I Centri per le Famiglie, inseriti o collegati nell'ambito dei servizi istituzionali pubblici dei soggetti gestori delle funzioni socioassistenziali, nel corso degli anni hanno maturato una significativa esperienza a livello regionale.



Con il D.G.R. n. 89-3827 del 04.08.2016, in linea con gli orientamenti della legge regionale n. 1/2004 sopra richiamata, sono state approvate le linee guida per la definizione delle finalità e delle funzioni essenziali dei Centri per le Famiglie piemontesi, declinando le attività dei Centri e ascrivendole ad alcune principali aree di funzioni di seguito descritte, da considerarsi, per le ragioni in precedenza esposte, irrinunciabili:

- promozione della salute e dello stato di benessere delle famiglie;
- promozione e prevenzione primaria;
- prevenzione secondaria.

Tali funzioni sono state sviluppate al fine di sostenere la promozione del ruolo sociale, educativo e di cura delle famiglie, con particolare attenzione alle famiglie con figli nei primi anni di vita.

I Centri per le Famiglie, infatti, orientano la propria azione secondo i principi della promozione e conservazione della salute e dello stato di benessere delle comunità locali, attraverso la valorizzazione della partecipazione, della cittadinanza attiva, dell'aggregazione e sviluppo delle reti locali, del ruolo sociale delle famiglie nell'organizzazione e nell'offerta dei servizi a loro rivolti. Ciò in coerenza con la concezione della salute come condizione multidimensionale in cui numerosi sono i determinanti, ovvero i fattori che la influenzano, e che di conseguenza rende necessario che anche il processo di attenzione alla salute sia multidimensionale e multidisciplinare.

Allo scopo di rendere l'azione dei Centri per le Famiglie sempre maggiormente incisiva, la Regione Piemonte sin dal 2019 ha promosso e attivato, in stretta sinergia con la rete dei suoi quasi cinquanta Centri esistenti in Piemonte, una proficua collaborazione di ricerca con l'Inapp.

La collaborazione è stata focalizzata sullo sviluppo di strumenti e metodologie nell'ambito dei servizi di prevenzione primaria e secondaria promossi dai Centri per le Famiglie regionali, finalizzati alla valutazione e alla promozione del benessere di bambine, bambini e adolescenti, attraverso la condivisione e sviluppo di un modello complessivo di intervento preventivo del disagio sociale, nei termini del supporto alla misurazione del benessere emotivo dei minori costruito nell'ambito delle misure di contrasto alla povertà, allo scopo di evidenziarne fattori di rischio e/o situazioni di fragilità all'interno del nucleo familiare.

A conferma della proficua collaborazione maturata dai Centri per le Famiglie insieme all'Inapp in questi anni, con il D.G.R. n. 15-6459 del 30.01.2023 è stato approvato un formale Accordo di collaborazione di durata triennale tra la Regione Piemonte e l'Inapp per l'ulteriore sviluppo di strumenti, metodologie e articolazioni istituzionali per l'analisi e la promozione del benessere di bambine, bambini e adolescenti ad uso dei Centri per le Famiglie del territorio regionale, anche in sinergia con gli Istituti scolastici localmente presenti, che contribuiscano ad accrescere il benessere e la coesione sociale e apportino competitività territoriale e crescita economica.

La Regione Piemonte, nella sua funzione di ente di programmazione, ha promosso l'avvio della collaborazione virtuosa con l'Inapp ed è costantemente impegnata a seguirne l'evoluzione, così da creare le condizioni per interventi e azioni di sviluppo locale, sempre più omogenee, strutturate e di qualità per i bambini e le famiglie di tutto il territorio regionale piemontese.



Prendere sul serio la voce dei bambini: l'Amministrazione comunale in ascolto

a cura di Alessandra De Grandis, Assessora alle Politiche sociali e istruzione del Comune di Druento

La Giunta comunale di Druento (TO) ha individuato la necessità di avere a disposizione un insieme di dati relativi ai bisogni e allo stato di benessere dei cittadini 0-17 anni per poter orientare le politiche e gli investimenti e programmare azioni capaci di migliorare la qualità della vita della cittadinanza. A fronte di questo obiettivo l'assessorato alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza ha reperito le risorse utili a realizzare l'attività di rilevazione e valutazione del benessere. L'esigenza è stata condivisa con il Tavolo educativo Druento (TED), istituito dal Comune di Druento nel corso del 2019 con la finalità di supportare l'Assessorato per i Servizi alla persona nel raggiungimento degli obiettivi prefissati, relativi alle politiche giovanili, dell'infanzia e della famiglia. Il Tavolo educativo Druento è composto da diverse Istituzioni (Comune di Druento, Comune di San Gillio, Comune di Givoletto, Consorzio dei Servizi sociali, ASL, Scuola) e realtà territoriali del non profit (cooperative, associazioni e un'azienda pubblica per i servizi alla persona) che si occupano a vario titolo di minori e famiglie con l'intento comune di favorire il benessere e fornire risposte concrete ai principali bisogni educativo-relazionali della comunità del territorio.

A pochi mesi dalla sua costituzione, il Tavolo e l'Amministrazione comunale si sono dovuti confrontare con la pandemia da Covid-19 che ha fortemente minato la resilienza delle famiglie e della comunità, non solo da un punto di vista economico ma anche educativo-relazionale, aumentando livelli di stress e diminuendo opportunità di relazione e di sviluppo. In questo contesto è maturata la scelta di partire dalla voce e dai riscontri delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi per sondare il loro stato di benessere e raccoglierne i bisogni, con la finalità di progettare insieme azioni in grado di dare risposte efficaci. Alcuni partner del Tavolo hanno avviato una riflessione sulle modalità con cui coinvolgere i bambini e i ragazzi di Druento e quali strumenti utilizzare per far emergere la loro voce. Dopo una prima fase di confronto si è presentata la possibilità di sviluppare una partnership con l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (Inapp) che, per la rilevazione del punto di vista dei giovani di Druento, ha proposto il modello di analisi multidimensionale della deprivazione MACAD-RCA, adattato alle caratteristiche di bambini di età compresa tra gli 8 e i 13 anni.

Nella fase di progettazione e pianificazione della rilevazione è stato possibile, per la prima volta sul territorio, attuare realmente la co-progettazione con la scuola, gli enti del terzo settore, le associazioni e i beneficiari stessi delle politiche attuate (famiglie – Comitato dei genitori, giovani – Consulta giovanile e a breve anche bambine e bambini e ragazze e ragazzi, grazie all'impegno profuso in questa ultima fase del progetto per istituire il Consiglio comunale dei ragazzi), superando le modalità di consultazione tipiche della pubblica amministrazione. L'indagine, costruita a partire dai diritti sanciti dalla convenzione ONU, ben si inseriva anche nel processo di certificazione del Comune come Città amica dei bambini e degli adolescenti che l'Amministrazione di Druento ha intrapreso per diffondere e rendere realmente esigibili tali diritti. La rilevazione dei dati e il grande lavoro di restituzione di quanto emerso, impreziosito dalla raccolta delle riflessioni della comunità educante e dei diretti interessati, hanno fornito agli amministratori una fotografia molto interessante e indicato la direzione da intraprendere con



azioni e investimenti. Dall'indagine, infatti, è emersa una forte richiesta di ascolto, da parte dei ragazzi verso il mondo degli adulti, e un disagio legato ai livelli di autostima; da qui la naturale prosecuzione del lavoro di co-progettazione e reperimento fondi per attivare azioni e interventi a contrasto delle criticità emerse.

Per le Amministrazioni coinvolte questo percorso condiviso ha significato molto in termini di consapevolezza del contesto in cui si è chiamati ad operare, e certamente nel prossimo futuro, attraverso la valutazione dell'impatto che le azioni messe in campo avranno sul benessere dei cittadini, sarà importante fare scelte lungimiranti. È risultato evidente che spesso ciò che chiedono i più giovani è in conflitto con le istanze dei cittadini adulti: ad esempio le ragazze e i ragazzi vorrebbero spazi di libera aggregazione aperti mentre gli adulti chiedono alle amministrazioni di chiudere i parchi e regolamentare gli orari di accesso; ancora, le bambine e i bambini chiedono piste ciclabili e marciapiedi mentre gli adulti parcheggi e viabilità dedicata soprattutto alle auto. Come amministratori ci si è dunque dovuti interrogare sulla necessità di rafforzare il dialogo intergenerazionale e di diffondere con maggior forza la cultura della sussidiarietà, per costruire una solida coesione sociale. In ultimo, ma non meno significativo, il dedicare tempo e attenzione alla voce dei cittadini più piccoli ha consentito di modificare la percezione dei loro bisogni, anche da parte degli amministratori che per sensibilità personale risultavano meno avvezzi a considerare la grande risorsa che rappresenta per la cittadinanza la partecipazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi. L'impegno ora è quello di mettere a sistema questo processo perché si rinnovi nel tempo e diventi una prassi consolidata per l'intera comunità educante.

Racconto di un incontro tra scuola e 'territorio': il punto di vista degli educatori

a cura di Stefano Soldati, APSP Casa Benefica

Il presente contributo ha la finalità di evidenziare l'impatto che il percorso di rilevazione del benessere, rivolto agli alunni del primo ciclo dell'IC Druento (per l'esattezza studenti tra gli 8 e i 13 anni), ha avuto sia sui beneficiari che sugli educatori coinvolti nell'iniziativa.

Questo progetto – innescato dalla collaborazione tra il Comune di Druento, l'Istituto comprensivo del territorio e l'Inapp – è stato scandito da diverse fasi e attività previste dalla metodologia di rilevazione ma "confezionate" per mezzo di un costante lavoro di co-progettazione tra educatori, insegnanti e ricercatori.

Per la realizzazione dell'iniziativa sono state coinvolte alcune realtà del terzo settore, aderenti al tavolo TED, che hanno fornito personale educativo qualificato (ad eccezione di un'insegnante della scuola primaria di Givoletto che ha operativamente preso parte ai lavori). È stata compiuta questa scelta per due diversi ordini di ragioni: da una parte non gravare eccessivamente sul corpo docente dell'Istituto comprensivo favorendo contemporaneamente lo svolgimento delle attività in un lasso di tempo molto ristretto, dall'altra sperimentare una modalità di intervento volta a favorire un processo di integrazione tra scuola e territorio in un'ottica di comunità educante.



L'iniziale fase di pianificazione dell'intervento ha visto il costante coinvolgimento di tutti gli stakeholder, elemento questo che ha favorito l'*engagement* di ciascun partecipante con l'esito di facilitare la costruzione e la coesione del gruppo di lavoro. In questo contesto è nata l'esigenza di realizzare alcuni momenti formativi, anche in virtù della proposta promossa dai ricercatori dell'Inapp di affiancare la compilazione del questionario MACaD-RCA a un laboratorio pedagogico sui temi dei diritti dei bambini e del benessere, in un'ottica di scambio tra adulti e bambini/preadolescenti, affinché l'indagine rappresentasse contemporaneamente sia un'attività di ricerca che un'azione pedagogica capace di accrescere la consapevolezza e favorire la riflessione degli intervistati rispetto al proprio benessere e ai propri diritti.

La formazione ha favorito orientamento e consapevolezza degli educatori rispetto al contesto, alle finalità dell'iniziativa e alle azioni concrete da realizzare, oltre a conferire omogeneità e compattezza all'azione nel suo complesso. Sembra inoltre interessante evidenziare come la tipologia di formazione prevista abbia consentito ai singoli operatori di realizzare le attività laboratoriali valorizzando le proprie competenze e attitudini, seppur nel rispetto delle fasi e dei principi previsti dalla metodologia. Ciò ha avuto un impatto positivo, in termini di autenticità e dialogo pedagogico, in fase di realizzazione dei laboratori, e ha favorito la partecipazione attiva degli studenti ai laboratori.

Dalle riflessioni degli educatori impegnati nelle attività con le classi sono emerse alcune costanti:

- la capacità degli studenti di 'affidarsi' agli educatori intervenuti. In tutte le classi gli operatori hanno registrato un coinvolgimento autentico, da parte dei bambini e dei preadolescenti. C'è tuttavia anche da sottolineare come sia stato importante spiegare (in risposta a specifiche domande) che l'iniziativa non rappresentava un mezzo di controllo ma una raccolta di informazioni coperte dall'anonimato. La paura esternata da diversi alunni (principalmente della scuola secondaria di primo grado) era relativa alla possibilità di venire individuati ed etichettati come soggetti con difficoltà familiari, sociali o personali;
- la scarsa conoscenza reciproca tra gli alunni. Gli educatori hanno rilevato come spesso tra compagni di classe ci fosse poca consapevolezza relativamente alle passioni, ai desideri, alle condizioni di vita e agli stati d'animo di ognuno;
- il bisogno di ascolto espresso dalla volontà di partecipare e di raccontarsi. È stato piacevolmente sorprendente notare la partecipazione attiva (in relazione alle diverse età) degli alunni, che in alcuni casi hanno verbalizzato apertamente, durante le riflessioni e le attività proposte, la necessità di essere maggiormente ascoltati dagli adulti (genitori, fratelli maggiori, insegnanti, allenatori ecc.).

In seguito all'analisi dei dati, curata dai ricercatori dell'Inapp, è stato dato avvio alla fase di "restituzione" dei risultati dell'indagine nelle classi in cui erano stati precedentemente somministrati i questionari. Da un confronto interno, svolto a seguito di questa attività, sono emersi diversi elementi: tutti gli educatori sono stati accolti con entusiasmo dagli studenti che, in linea generale, si ricordavano piacevolmente dell'esperienza dei laboratori. I bambini e i ragazzi, coinvolti e sostenuti dagli educatori durante l'attività di analisi condivisa dei risultati dei questionari, hanno dato vita a interessanti dibattiti in cui si sono 'esposti' esternando emozioni e sentimenti e soprattutto paure, angosce e fragilità. Hanno



espresso riflessioni, spesso critiche (nel senso costruttivo del termine), rispetto a loro stessi (come individui e come gruppo), nei confronti degli adulti, della scuola, della comunità, del mondo dei pari, della famiglia. Hanno, in alcuni casi, fatto emergere conflitti interni alle classi e, in molti altri, hanno espresso stupore di fronte all'interessamento del 'mondo adulto' rispetto ai contenuti da loro portati.

L'esperienza qui raccontata ha, nel suo complesso, fornito alcuni spunti di riflessione e ha consentito di raggiungere risultati significativi. A questo proposito appare importante sottolineare come la capacità dei bambini e dei ragazzi di affidarsi agli educatori rappresenti un elemento molto positivo nella prospettiva di una relazione educativa inclusiva. Probabilmente gli alunni si sono sentiti ascoltati e compresi e hanno accordato fiducia agli operatori partecipando attivamente alle diverse fasi dell'indagine ed esprimendo i propri punti di vista durante i dibattiti che si sono sviluppati nelle classi. Molti ragazzi sono sembrati stupiti che 'gli adulti' si interessassero ai loro stati d'animo, alle loro riflessioni, ai loro desideri e alcuni hanno pensato vi fossero delle finalità di controllo, esprimendo la paura di venire etichettati. Superato questo timore, gli studenti hanno portato contenuti pregnanti di significato: hanno parlato di relazioni interpersonali, di conflitti, di emozioni, del rapporto tra compagni, con i familiari, con il proprio corpo. Contenuti che dimostrano quanto i bambini e i ragazzi siano dotati di capacità di elaborazione dei significati della realtà che vivono, elaborazioni che però hanno bisogno dell'ascolto interessato e dei punti di vista del mondo adulto, per essere confermate o messe in discussione, nell'intento di dar vita a un dialogo pedagogico capace di produrre riflessione, confronto e sviluppo. L'opportunità che si è presentata è stata quella di aiutare bambini e preadolescenti ad esplorare nuovi punti di vista, a valutare opzioni diverse rispetto a quelle prese normalmente in considerazione, offrendo loro la possibilità di ricercare differenti interpretazioni della realtà con la finalità di favorire una visione positiva del mondo, di se stessi e delle relazioni con gli altri.

C'è inoltre da evidenziare come l'iniziativa sperimentata abbia avvicinato il territorio al mondo della scuola e abbia agito positivamente nella direzione dell'integrazione tra educazione e istruzione. Educatori e insegnanti hanno spesso collaborato nella gestione dei laboratori e i docenti hanno visto i loro alunni in una veste diversa dal solito. Anche gli studenti hanno riconosciuto gli spazi laboratoriali come momenti di confronto e riflessione su temi che solitamente a scuola non vengono affrontati in modo strutturato. Elementi questi che comportano la necessità e la responsabilità di individuare delle modalità per proseguire il percorso intrapreso. D'altronde, se la pratica educativa è caratterizzata dalla 'lentezza', intesa come conseguenza della tempistica necessaria per costruire e consolidare relazioni di fiducia, risulta fondamentale fornire continuità alle azioni, sia per continuare a conferire valore al percorso sin qui intrapreso, sia per sperimentare l'impatto che una presenza educativa continuativa all'interno dell'istituzione scolastica potrebbe generare. Una presenza calata nel contesto (scolastico), inteso nel suo insieme, e non solo rivolta al sostegno di un singolo in difficoltà; capace di promuovere ascolto e riconoscimento reciproco tra studenti, insegnanti e genitori; in grado di animare percorsi e spazi educativi, sia individuali che di gruppo, con il ruolo di facilitare processi e relazioni. Una presenza che sappia stare sulla soglia tra scuola e territorio, abile nel collaborare e attivare percorsi educativi insieme alla dirigenza scolastica, al corpo docente, allo sportello di psicologia interno e, al contempo, capace di 'far da ponte' con le realtà extra-scolastiche, con i servizi territoriali e con le famiglie.



Il coinvolgimento della scuola: il punto di vista di un insegnante

a cura di Donatella Tuberga, insegnante dell'IC Druento

Sono insegnante nella scuola primaria da molti anni e in particolare lavoro nell'IC Druento con continuità da tempo. Ho un vivo interesse per i grandi temi che abbracciano la scuola: benessere, migrazione, discriminazioni, legalità, sostenibilità che, secondo me, altro non sono che gli orizzonti di senso a cui tendere nel percorso di crescita e formazione dei giovani studenti. Da sempre sono attenta alla progettualità e alle sperimentazioni che mirano a migliorare la scuola nel suo interno, partendo da stimoli che possono nascere da dentro ma anche da fuori, dal territorio, arrivando così a creare una relazione di interscambio, dove scuola e territorio si trovano a interagire, 'formando' e 'trasformando' insieme giovani individui che sono persone e cittadini al contempo. La pratica del *Service Learning* e l'insegnamento dell'Educazione civica nuovamente rivalutato a scuola sono segnali di cambiamento per la scuola stessa che si apre e relaziona con il territorio.

In coerenza con questa visione, quando l'IC Druento ha aderito alla proposta dei Comuni di Druento, San Gillio e Givoletto di esser parte nel progetto con l'Inapp per la valutazione del benessere dell'infanzia e dell'adolescenza attraverso la somministrazione di questionari agli studenti dagli 8 ai 13 anni, ho immediatamente espresso la mia disponibilità ad essere coinvolta nella sperimentazione e nel percorso che si proponeva.

Nel gruppo coinvolto nella progettazione, la mia figura era rappresentativa della scuola e del corpo docente. Mi sento di affermare ora, a fine percorso, che sarebbe stato interessante e migliorativo un numero più alto di docenti coinvolti dall'interno, in virtù del fatto che il progetto, che mirava a 'lavorare' sugli studenti, in realtà produceva anche trasformazioni nei docenti stessi, spinti a un maggiore ascolto e attenzione per gli studenti e il loro benessere.

La prima fase è stata la formazione. Partecipare alle lezioni di approfondimento sul modello MACAD-RCA nella prospettiva del godimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stato interessante ed è stato un nuovo modo di affrontare il tema dei diritti dei bambini, guardando al concetto di benessere come condizione multidimensionale (materiale, relazionale, emotiva) che esprime l'identità della persona nel suo diritto considerato. I concetti espressi dagli esperti erano per me in parte nuovi, visti in un'ottica da ricercatore. La formazione che ci è stata proposta intendeva prepararci ad essere somministratori di quei questionari particolari e quindi era necessario conoscere non solo la struttura del questionario, ma anche come era stato costruito e cosa intendeva valutare. Trovo che questo genere di informazioni, che prima non avevo, siano state un arricchimento per la mia professionalità.

L'aspetto che più mi colpiva e interessava nella sua attuazione era la predisposizione di laboratori sul benessere previamente alla somministrazione dei questionari agli studenti: il questionario non poteva essere efficace se non accompagnato da un laboratorio sul benessere. Nel laboratorio venivano predisposte delle attività che miravano a porre l'attenzione dello studente sulla tematica e che spingevano lo studente stesso a riflettere e ad esprimere il suo vissuto, anche intrecciando nuove relazioni con altri (compagni e docenti) che prima non erano stimolate ad esserci.



La fase di predisposizione dei laboratori sul benessere è stata molto importante, coinvolgente e creativa. Il gruppo misto di somministratori (gli educatori, io come docente e i vari coordinatori del gruppo) ha lavorato per creare situazioni di laboratorio stimolanti per i bambini e ragazzi tenendo conto dell'età, delle classi e del tempo a disposizione. Ciò che mi ha sorpreso è stato notare come le differenze abbiano stimolato la costruzione comune di proposte condivise, ma comunque particolari e adattate dal somministratore in base alle sue caratteristiche e abilità. Credo che questo aspetto di coprogettazione abbia reso efficace il momento pratico di incontro con gli studenti. Successivamente, in fase di restituzione, i dati raccolti e il percorso attuato hanno rappresentato un vero passo avanti nella predisposizione di situazioni vere di benessere, evidenziando il percorso di lavoro iniziato.

A mio avviso la Scuola non deve farsi sfuggire questa opportunità di continuare negli anni il cammino aperto, per migliorare quello che i dati dei questionari hanno rappresentato come valutazione del benessere di bambine, bambini e adolescenti nell'anno scolastico 2021-2022.

La fase di realizzazione del combinato "laboratorio e questionario" ha costituito il momento della 'discesa in campo' di noi somministratori precedentemente formati. In questa fase, la mia professionalità di docente che lavora da tempo nella scuola è stato un mio punto di forza che mi ha permesso di adattarmi ed entrare in sintonia in modo diretto con gli studenti: essere un esperto interno ha avuto il suo valore e la mia comunicazione con i colleghi per informare e per preparare la situazione di incontro ha permesso di finalizzare in modo efficace l'intento del progetto. A mio avviso avere figure interne che agevolano la comunicazione e l'organizzazione tra adulti è un elemento importante per la riuscita di grandi progetti nella scuola. La scelta di caratterizzare i vari laboratori con produzioni 'artistiche', attraverso le quali gli studenti hanno potuto esprimere le loro emozioni con l'intento di comunicare e rendere visibile la loro esperienza, ha contribuito a rendere forte, evidente e condiviso, il loro vissuto.

L'ultima fase dell'attività è stata la restituzione agli studenti del percorso attuato insieme. Agli studenti più grandi si è cercato anche di spiegare l'intento più ampio del percorso e cioè la raccolta dei dati, la valutazione dei risultati e la spinta verso il compimento di azioni migliorative che il singolo può attuare per il suo benessere ma che anche la comunità può e deve attuare. Agli studenti più piccoli si è data una lettura più finalizzata al momento vissuto insieme e al senso che poteva avere per ognuno.

Tutto il percorso attuato è stato sempre accompagnato da incontri, discussioni e valutazioni intermedie per monitorare l'andamento del progetto e superare le difficoltà emergenti.

La collaborazione e l'intesa continue che tutto il gruppo di ricercatori, esperti e somministratori hanno dimostrato ha costituito, a mio avviso, la forza del progetto che ha agito su tutte le persone coinvolte.

Progetti del genere sono ciò che 'risveglia' la scuola, richiamandola al suo compito di educare e formare cittadini attivi, responsabili e partecipi, attenti alla propria e all'altrui salute. Nel contempo, sperimentazioni del genere sono ciò che trasforma il territorio e la comunità, orientandoli verso il rispetto dei diritti e creando fiducia verso il futuro.



6 CONCLUSIONI E PROPOSTE DI POLICY

L'applicazione di MACaD-RCA nel Comune di Druento, con il coinvolgimento di 781 BBA della scuola primaria e secondaria di primo grado, ha permesso di sottoporre a verifica sperimentale le sue caratteristiche principali. In particolare, a valle della sperimentazione, sono state acquisite le seguenti conferme:

- è stata confermata la capacità del modello di generare microdati descrittivi della condizione multidimensionale dei BBA, rilevanti ai fini del disegno di politiche locali per il benessere dell'infanzia e dell'adolescenza;
- è stata confermata la potenzialità dell'approccio pedagogico che caratterizza il modello e il suo processo applicativo nell'attivare spazi di riflessione critica e di *agency* con i BBA coinvolti, riconoscendo valore alla loro parola ed evidenza nello spazio pubblico;
- è stata confermata la capacità del modello di coinvolgere il contesto scolastico, sollecitando riflessione critica nella comunità docente e cambiamenti nell'ambito della didattica e dei processi di apprendimento;
- è stata confermata la validità psicometrica delle scale incluse nel modello.

Per quanto riguarda i risultati dell'applicazione del modello MACaD-RCA, si rinvia a quanto analizzato in Raciti e Vivaldi Vera (2023) rispetto alla specifica condizione dei BBA nello spazio delle *capabilities* definito dalle caratteristiche del modello e, in questa sede, poniamo in evidenza le informazioni offerte dall'analisi delle frequenze, dai valori delle due scale psicometriche applicate e dall'analisi dei testi.

La principale evidenza, emersa in misura rilevante attraverso l'analisi dei testi prodotti dai BBA coinvolti, è la percezione di non riconoscimento sperimentata dai BBA sia nel contesto familiare che in quello scolastico. Più specificamente, il bisogno generico di essere ascoltati da parte di un mondo adulto che sembra avere difficoltà a riconoscere i sentimenti, le emozioni, i vissuti e le argomentazioni dei BBA, è associato nelle narrazioni dei BBA al desiderio di essere riconosciuti e ascoltati dai propri genitori (o adulti di riferimento) e al bisogno di avere maggiore libertà d'espressione nel contesto familiare. Nel contesto scolastico, l'esperienza di mancato riconoscimento da parte dei docenti è vissuta dai BBA attraverso la paura di essere umiliati quando si commettono errori o non si capisce qualcosa.

Questa diffusa esperienza di mancato riconoscimento genera nei BBA un forte senso di disagio e sofferenza emotiva che si traduce in vissuti di incapacità, senso di fallimento e di inutilità, oltre a un sentimento generale di sfiducia in sé stessi. Tale condizione è confermata dai valori rilevati per quanto riguarda l'autostima: un terzo (31,2%) dei BBA della scuola secondaria di primo grado e il 13,1% dei BBA della scuola primaria esprimono una condizione di autostima bassa o vulnerabile.

Va infine richiamata la rilevanza del contesto scolastico rispetto alla condizione di benessere vissuta dai BBA, verificata analizzando il rapporto tra il benessere emotivo vissuto a scuola e il grado di autostima espresso. La stima del rischio di avere una condizione di autostima critica in presenza di un benessere emotivo critico a scuola, ha evidenziato che, rispetto a chi vive il contesto scolastico in modo positivo da un punto di vista emozionale, chi vive un benessere emotivo critico a scuola ha sei volte in più le possibilità di cadere in una condizione di autostima critica.



Queste evidenze confermano localmente quanto segnalato nel "5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023", con particolare riferimento al fatto che la scuola risulta essere un luogo privilegiato all'interno del quale i BBA possono sperimentare percorsi effettivi di cittadinanza e spazi in cui vivere il diritto alla partecipazione e all'ascolto. La scuola deve sempre più riscoprirsi come luogo di benessere, spazio espressivo all'interno del quale tutti i BBA possono riconoscersi come soggetti nella costruzione del processo di apprendimento.

In questo senso, in termini di policy, il coinvolgimento dei BBA nei contesti educativi e nella comunità deve essere considerato una linea di intervento prioritaria sia per le Amministrazioni locali che per le Direzioni scolastiche.

Più concretamente, gli esiti dell'applicazione del modello MACaD-RCA e le sue ricadute sia sul versante della progettazione didattica nei contesti educativi che sul versante dell'interlocuzione con l'Amministrazione Comunale (discussione in Giunta delle proposte dei BBA coinvolti nell'attività, disegno di interventi per il miglioramento delle condizioni di benessere dei BBA, avvio di politiche di ascolto) e con la più ampia comunità educante incoraggiano a riproporre come indicazioni di policy a livello locale alcune linee di azione già suggerite dal "5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023" (Presidenza del Consiglio dei Ministri e Dipartimento per le Politiche della famiglia 2022). In particolare, si fa riferimento alle seguenti linee di azione:

- a. dare continuità all'animazione di spazi partecipativi ed espressivi nelle scuole, contaminando le prassi didattiche con l'attenzione costante al benessere emotivo dei BBA e trasversalizzando all'interno degli spazi curriculari la riflessione critica sul benessere e sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Nella stessa prospettiva, è opportuno consolidare nella comunità locale spazi di ascolto non solo dedicati ai giovani (Consiglio dei Giovani) ma anche a bambine, bambini e adolescenti (riferimento: Azione 25: Animare e sostenere esperienze e buone pratiche di partecipazione del 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023);
- b. garantire adeguati e ricorrenti spazi di formazione sul tema della partecipazione dei BBA, rivolti a tutti gli attori chiamati a implementare effettivi percorsi partecipativi (insegnanti, dirigenti scolastici, educatori, amministratori locali, soggetti della società civile). La partecipazione dei BBA nello spazio pubblico è un processo complesso ed esposto a rischi di manipolazione e strumentalizzazione. È opportuno, quindi, implementare percorsi formativi e riflessivi che assumano come riferimento una corretta teorizzazione sia del fenomeno partecipativo dei BBA che del concetto di *agency* ad essi applicato. Importanti risorse in tal senso, ricche teoreticamente e in termini di pratiche, sono da un lato la riflessione proposta dall'Unicef attraverso la formalizzazione della "scala della partecipazione" e la sua problematicizzazione dalla partecipazione simbolica alla partecipazione autentica (Hart 1992); dall'altro la proposta consolidata nell'ambito del framework del *capability approach* applicato alla condizione di BBA (riferimento: Azione 26: Formare sul tema della partecipazione del 5° Piano



nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023);

- c. sviluppare e consolidare i Patti educativi di Comunità, riconosciuti come strumento di policy per la costruzione e il consolidamento della rete locale, orientando la sua azione verso il riconoscimento pieno della soggettività dei BBA nei processi di significazione dei legami comunitari e di produzione di conoscenza (riferimento: Azione 29: I patti territoriali delle comunità educanti tra linee di indirizzo nazionali e la diffusione di pratiche partecipative del 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023).

Per concludere, è importante segnalare due sviluppi a seguito del lavoro svolto:

- l'amministrazione comunale di Druento ha deciso di replicare la somministrazione del modello MACaD-RCA nel 2024 per valutare i cambiamenti prodotti dalle azioni messe in campo nei contesti educanti come risposta alle informazioni prodotte dall'indagine;
- a Ivrea, ancora nell'ambito della collaborazione tra l'Inapp e la Regione Piemonte, il Centro per le Famiglie del Consorzio intercomunale di servizi socioassistenziali IN RETE e l'Istituto comprensivo di Ivrea hanno deciso di applicare il modello MACaD-RCA nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. A tal fine, è stato realizzato un percorso di formazione rivolto agli insegnanti ed è stato avviato il processo di applicazione che verrà ultimato entro il mese di maggio 2023.



APPENDICE 1: NOTA METODOLOGICA RELATIVA ALL'ANALISI ERMENEUTICA DEI TESTI

Per l'analisi dei testi prodotti dai BBA coinvolti si è scelto di fare riferimento all'orizzonte teorico definito, da un lato, dalla *Grounded Theory* (Glaser e Strauss 1967) e, dall'altro, dalle questioni collegate al processo ermeneutico⁵, attraverso l'uso del software specializzato Atlas.ti⁶. In questa prospettiva l'analisi dei testi è stata intesa come azione di ricerca diretta a produrre proposizioni teoriche con riferimento alla descrizione di uno spazio simbolico e semantico interno al corpo testuale prodotto dai BBA.

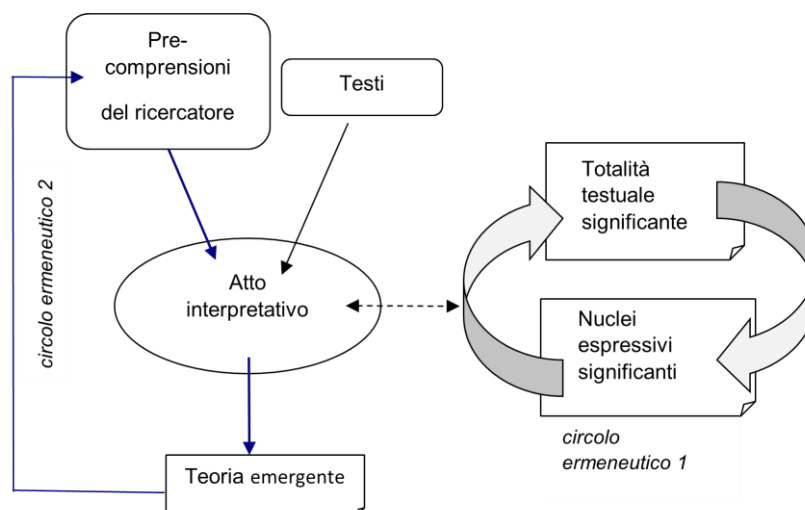
Il materiale narrativo raccolto è stato pertanto considerato come un corpus unico, tale da costituire un insieme di dati qualitativi da cui ricavare, attraverso l'analisi ermeneutica, reti semantiche che rendano possibile ricostruire induttivamente sistemi teorici esplicativi correlati all'oggetto di analisi: il benessere dei BBA. Con riferimento a tale prospettiva le narrazioni raccolte si presentano come fenomeni empirici di natura comunicativa che contengono verità ermeneuticamente disponibili al riconoscimento, interne ai sistemi simbolici del soggetto narrante (i BBA coinvolti), che danno senso al suo agire sociale (nel nostro caso, la sperimentazione o non sperimentazione del benessere nell'ambito della comunità educante di riferimento).

Il circolo ermeneutico che ha animato l'azione interpretativa è strutturato attraverso due movimenti. Il primo, più interno (circolo ermeneutico 1), si riferisce alla circolarità tra la parte e il tutto nel rapporto con il testo che interessa direttamente il processo interpretativo del materiale prodotto dai BBA. Il secondo, più esterno (circolo ermeneutico 2), si riferisce alla circolarità teorizzante che coinvolge le pre-comprensioni del ricercatore, il circolo ermeneutico interno centrato sui testi e la teoria emergente (figura 30).

⁵ La parola "ermeneutica" deriva dal termine greco *hermeneutikè* con il quale si definiva l'arte dell'interpretazione e della spiegazione di un testo poetico, letterario, religioso o giuridico. A partire dal XIX secolo la filosofia ermeneutica e lo storicismo hanno individuato nel problema ermeneutico lo spazio riflessivo per approfondire l'atto della comprensione e differenziare le dinamiche conoscitive delle cosiddette "scienze dello spirito" da quelle che caratterizzano le cosiddette "scienze della natura". Per processo ermeneutico (o circolo ermeneutico) si intende il procedimento circolare che fonda ogni atto interpretativo in una prospettiva ermeneutica. Per approfondimenti sul tema si veda: Gadamer (2004); Ricoeur (2004); Schleiermacher (2000); Montesperelli (2007).

⁶ Si riportano di seguito alcuni riferimenti bibliografici relativi a studi o ricerche che hanno utilizzato Atlas.ti: Cerda e Opazo (2013); Friese (2011); Dittmar *et al.* (1995); de Alba (2012); Verd e Porcel (2012); Agabrian (2007); De Gregorio e Mosiello (2004); De Leo *et al.* (2004); Diana e Montesperelli (2005); Vardanega (2008).

Figura 30 Struttura del circolo ermeneutico nell'analisi dei testi



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Nell'ambito della circolarità ermeneutica più interna (circolo ermeneutico 1 nella figura 30) si è strutturato il rapporto con il testo. Ciascuna espressione testuale proposta dai BBA contiene uno o più nuclei espressivi (frasi, espressioni) che hanno a loro volta potere sollecitante nei confronti dell'attenzione riflessiva del ricercatore, già pre-orientata verso l'oggetto della ricerca. Per nucleo espressivo si intende un frammento di unità narrativa che contiene in sé un pensiero di senso compiuto (De Leo *et al.* 2004). La comprensione piena di queste parti significanti si realizza, tuttavia, non nell'autonomia della loro formulazione ma nella loro circolare lettura in quanto realtà espressive autonome e in quanto parti di un tutto significante. La comprensione del testo, dunque, accade attraverso un movimento circolare che nasce dalla reazione riflessiva al potere sollecitante di un nucleo espressivo, si sviluppa verificando la reazione riflessiva alla prova della lettura di tale nucleo espressivo come parte di una totalità testuale significante e torna sul nucleo espressivo per ri-comprenderlo alla luce del circolo ermeneutico percorso.

Contestualmente a tale percorso, è attiva la circolarità ermeneutica più esterna (circolo ermeneutico 2 nella figura 30), che coinvolge le pre-comprensioni del ricercatore misurandole con la misura data dalla teoria emergente in uscita dalla prima circolarità ermeneutica. Le pre-comprensioni del ricercatore costituiscono la dimensione comprendente che reagisce riflessivamente all'azione sollecitante dei nuclei espressivi da essa riconosciuti. Un attimo dopo le pre-comprensioni sono sospese, in una sorta di epochè ermeneutica, perché accada il primo circolo ermeneutico nel rapporto tra nuclei espressivi e totalità testuale e da esso possano emergere le teorie implicite al testo. È qui che le pre-comprensioni tornano in gioco, modificandosi nel confronto con la teoria emergente per poi tornare a reagire riflessivamente ai nuclei semantici *ri-conosciuti* – cioè nuovamente conosciuti alla luce del cambiamento prodotto dalla circolarità ermeneutica nella disposizione comprendente.



La codifica dei testi è il punto di formalizzazione che sostiene e al tempo stesso concretizza l'azione comprendente. Il processo di codifica è metodologicamente orientato attraverso la struttura del software Atlas.ti, ma va compreso alla luce delle considerazioni proposte nel paragrafo precedente. Esso costituisce, infatti, l'esito più evidente della circolarità ermeneutica, mettendo a disposizione un sistema di codici ermeneuticamente orientati e generati dall'interno della totalità testuale significativa. In particolare, la circolarità ermeneutica più interna, rappresentata nella figura 30 con il termine circolo ermeneutico 1, ha come esito la produzione di codici che sono tra loro in relazione semantica all'interno dell'unità testuale. Lo studio del sistema di relazioni tra codici rende possibile il riconoscimento della teoria emergente.

Tecnicamente la codifica è stata eseguita selezionando ogni nucleo semantico valutato come significativo (*quotation* nel programma Atlas.ti) e attribuendo ad esso attraverso il software un codice. Il processo di codifica è sostanzialmente un percorso di trasformazione di dati complessi (il nucleo espressivo selezionato) in elementi espressivi semplici caratterizzati da un alto grado di densità significativa. Si tratta di un processo che ripercorre l'itinerario logico di produzione di concetti generali a partire da espressioni complesse la cui densità significativa è diluita nella complessiva struttura espressiva. In questo modo il concetto generale riduce la struttura espressiva e aumenta la capacità di significazione. Grazie a questa sua densità il concetto generale utilizzato come codice può essere in grado di significare omogeneamente una molteplicità di nuclei espressivi, rendendo possibile la produzione di sistemi teorici attraverso l'emersione di relazioni (*network ermeneutici* nel programma Atlas.ti) tra concetti generali.

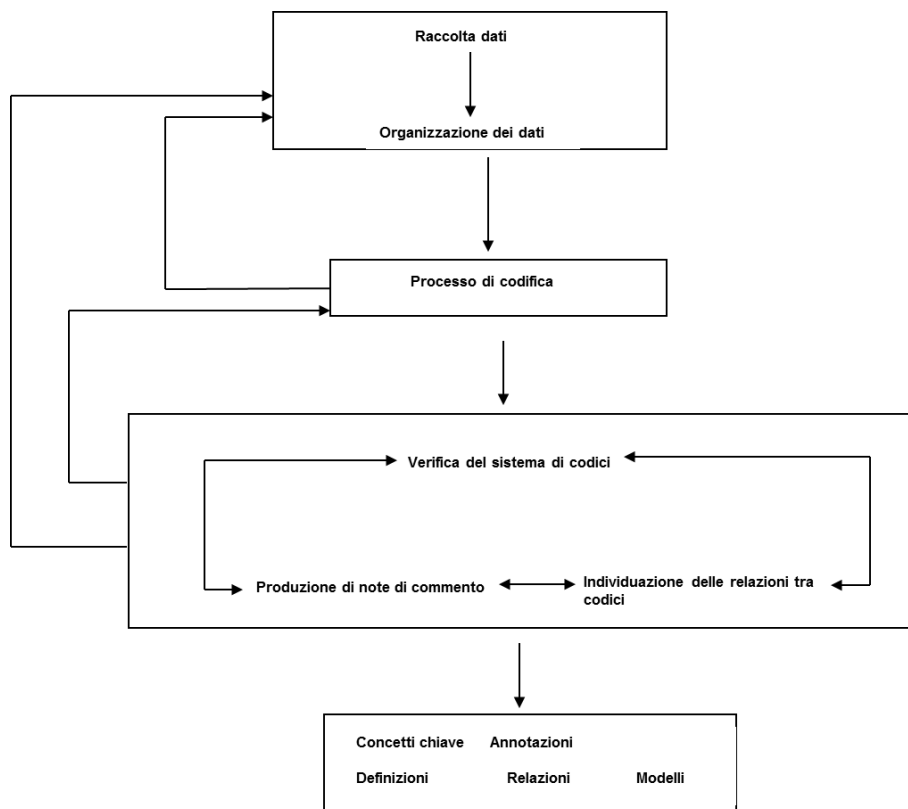
La fase di analisi successiva alla codifica ha avuto come obiettivo l'individuazione delle tipologie di relazione identificabili tra i codici. Mentre il processo di codifica è totalmente incardinato al testo, e a questo livello è stata attuata la suddivisione della totalità testuale in nuclei espressivi, il processo di identificazione delle relazioni tra codici si colloca più direttamente a un livello concettuale ed è concentrato nell'analisi delle loro dimensioni di significato.

Questo lavoro ha comportato la revisione di alcuni codici, il superamento delle eventuali ridondanze attraverso la fusione dei codici interessati, la creazione di famiglie di codici attraverso la riconduzione di più codici a una dimensione di significato più ampia e, infine, il riconoscimento di relazioni tra codici a partire dai significanti emergenti all'interno della circolarità ermeneutica.

Il processo di relazioni tra codici è gestito restando posizionati all'interno della circolarità ermeneutica orientata alla comprensione di ciascun documento testuale prodotto dai BBA. Nel corso del processo di codifica, cioè di riconoscimento di nuclei espressivi significanti, in un continuo andare e tornare tra singolo nucleo espressivo e totalità testuale, sono ipotizzati legami tra codici con l'intenzione di facilitare l'emersione di elementi di teoria. I legami ipotizzati sono costantemente sottoposti a verifica di coerenza nel corso dell'analisi di ciascun testo, valorizzando la loro permanenza nell'insieme dei materiali testuali (figura 31).



Figura 31 Flusso del processo di analisi



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

I legami tra codici sono stati poi visualizzati attraverso network grafici, al fine di rendere visibili le linee teoriche descrittive emergenti a livello di singole interviste, di famiglie di interviste e di *costanti* trasversali all'insieme delle interviste disponibili.

A complemento dell'azione d'analisi, il software Atlas.ti mette a disposizione del ricercatore due informazioni circa le caratteristiche di ciascun codice:

- il numero di nuclei espressivi cui il singolo codice è collegato, identificando con questo dato il grado di radicamento del codice con riferimento alla totalità testuale oggetto dell'analisi (*grounded*);
- il numero di link che interessano il singolo codice, identificando con questo dato il grado di densità del codice con riferimento alla totalità testuale oggetto dell'analisi (*densità*).

Sulla base di questi elementi sono stati generati i network semantici che si presentano e commentano a seguire.



APPENDICE 2: ESEMPI DI PRODOTTI REALIZZATI DAI BBA

Di seguito si presentano alcune immagini dei prodotti realizzati dai BBA come esito della discussione realizzata nei laboratori pedagogici.

Di seguito si presentano alcune immagini dei prodotti realizzati dai BBA come esito della discussione realizzata nei laboratori pedagogici.





BIBLIOGRAFIA

- Agabrian M. (2007), Relationships Between School and Family: The Adolescents' Perspective, *Forum Qualitative Social Research*, 8, n.1, Art.29 <<https://bit.ly/3THencX>>
- Baños R.M., Guillén V. (2000), Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-esteem Scale, *Psychological Reports*, 87, n.1, pp.269-274 <[DOI: 10.2466/pr0.2000.87.1.269](https://doi.org/10.2466/pr0.2000.87.1.269)>
- Browne M.W., Cudeck R. (1993), Alternative ways of assessing model fit, in Bollen K.A., Long J.S. (eds.), *Testing structural equation models*, Newbury Park (CA), Sage, pp.136-162
- Cerda R.R., Opazo B.C. (2013), Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011, *Estudios pedagógicos*, 39, n.1, pp.63-81
- Chiorri C. (2011), *Teoria e tecnica psicometrica*, New York, McGraw-Hill
- Coopersmith S. (1967), *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, W.H. Freeman and Company
- Curbow B., Somerfield M. (1991), Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients, *Journal of Psychosocial Oncology*, 9, n.2, pp.113-131
- de Alba M. (2012), Methodological Approach to the Study of Urban Memory: Narratives about Mexico City, *Forum Qualitative Social Research*, 13, n.2
- De Gregorio E., Mosiello F. (2004), *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con Atlas.ti*, Roma, Edizioni Kappa
- De Leo G., Patrizi P., De Gregorio E. (2004), *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, Bologna, il Mulino
- Delle Fave A. (2007), *La condivisione del benessere: il contributo della psicologia*, Milano, Franco Angeli
- DeNeve K.M., Cooper H. (1998), The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 124, n.2, pp.197-229
- Diana P., Montesperelli P. (2005), *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma, Carocci
- Dittmar H., Beattie J., Friese S. (1995), Gender identity and material symbols: Objects and decision considerations in impulse purchases, *Journal of Economic Psychology*, 16, n.3, pp.491-511
- Friese S. (2011), Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data, *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12, n.1, Art. 39
- Gadamer H.G. (2004), *Verità e Metodo*, Milano, Bompiani
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New Brunswick (USA) e London (UK), Aldine Transaction
- Hart R.A. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Firenze, Unicef International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti
- Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008), Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit, *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, n.1, pp.53-60



- Hu L., Bentler P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, n.6, pp.1-55
- Kaplan H.B., Pokorny A.D. (1969), Self-derogation and psychosocial adjustment, *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, n.5, pp.421-434
- Kernis M.H., Granneman B.D., Mathis L.C. (1991), Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, n.1, pp.80-84
- Marsh H.W., Hau K.T., Wen Z. (2004), In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11, n.3, pp.320-341
- Montesperelli P. (2007), *L'intervista ermeneutica*, Milano, Franco Angeli
- OECD (2015), *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Paris, OECD Publishing
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *COVID-19 e adolescenza*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze, Istituto degli Innocenti
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della famiglia (2022), *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri <<https://bit.ly/3lBBZ6h>>
- Raciti P., Vivaldi Vera P. (2023), *Benessere e capabilities di bambine, bambini e adolescenti: il modello MACaD-RCA*, Inapp Paper n.40, Roma, Inapp
- Raciti P., Vivaldi Vera P. (2019), A Proposal for Measuring Children Emotional Well-Being within an Anti-Poverty Measure in Italy: Psychometric Characteristics and Comparative Verification of Results, *Child Indicators Research*, 12, n.4, pp.1187-1219
- Ricoeur P. (2004), *Dal testo all'azione*, Milano, Jaca Book
- Roberts J.E., Monroe S.M. (1992), Vulnerable self-esteem and depressive symptoms: Prospective findings comparing three conceptualizations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, n.5, pp.804-812
- Robins R.W., Hendin H.M., Trzesniewski K.H. (2001), Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, n.2, pp.151-161
- Rosenberg M. (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*, New Jersey, Princeton University Press
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001), On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, *Annual Review Psychology*, 52, n.1, pp.141-166
- Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, n.6, pp.1069-1081 <[DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)>



- Schleicher A. (2019), *PISA 2018: Insights and Interpretations*, Paris, OECD Publishing <<https://bit.ly/3z1NaYV>>
- Schleiermacher F.D.E. (2000), *Ermeneutica*, Milano, Bompiani
- Shazly S., Bong Joo L., Ferran C. (2022), *Children's views on their lives and well-being during Covid-19: A report on the Children's Worlds project, 2020-2022*, Jerusalem Israel, Children's Worlds Project (ISCWeB) <<https://bit.ly/40zkOBf>>
- Silverstone P.H., Salsali M. (2003), Low self-esteem and psychiatric patients: Part I - The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis, *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2, n.2
- Skager R., Kerst J. (1989), Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective, in Mecca A.M., Smelser N.J., Vasconcellos J. (eds), *The social importance of self-esteem*, Berkeley, University of California Press, pp.248-293
- Unesco (2021), *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, Paris, Unesco <<https://bit.ly/40gmz6v>>
- Unicef (2021), *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*, New York, UNICEF <<https://uni.cf/42MHZtj>>
- Vardanega A. (2008), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.it. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Roma, Aracne
- Verd M.J., Porcel S. (2012), An Application of Qualitative Geographic Information Systems (GIS) in the Field of Urban Sociology Using ATLAS.ti: Uses and Reflections, *Forum Qualitative Social Research*, 13, n.2, art. 14
- Wells L.E., Marwell G. (1976), *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*, Beverly Hills (CA), Sage Publications
- World Bank, Unicef (2022), *The Impact of COVID-19 on the Welfare of Households with Children*, Washington (DC), World Bank
- Yoder N., Martinez-Black T., Dermody C., Godek D., Dusenbury L. (2021), *Theory of Action. Systemic Social and Emotional Learning for States*, Chicago (IL), Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) <<https://bit.ly/3JZAEhZ>>

