



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Corso di Dottorato in Scienze della Persona e Nuovo Welfare

Ciclo XXXVIII

Famiglie e servizi 0-3: riflessioni pedagogiche per guardare al futuro

Relatore:

Chiar.mo Prof. Andrea Potestio

Tesi di Dottorato di Ricerca di:

Ester Guerini

1043563

Anno accademico 2024/2025

*“Quando l'airone cenerino supera una certa età,
mentre vola le sue ali brillano”*

Toriyama Sekien

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
 CAPITOLO 1 - PRIMA INFANZIA E ISTITUZIONI EDUCATIVE 0-3 IN ITALIA: CENNI STORICI PER GUARDARE CONSAPEVOLMENTE AL PRESENTE	7
1.1 ORIGINI DI UNA NUOVA VISIONE DELL'INFANZIA E DELLA GENITORIALITÀ.....	7
1.1.1 Gli sviluppi ottocenteschi.....	23
1.1.2 Il Novecento: il secolo del fanciullo.....	31
1.1.3 Il secondo Novecento.....	41
1.2 CRESCERE IL FUTURO DEL MONDO: LA SINERGIA TRA FAMIGLIE E NIDI NELLA STORIA MONTESSORIANA E REGGIANA	47
1.2.1 Maria Montessori: atteggiamenti adulti e “aiuto alla vita”	48
1.2.2 Loris Malaguzzi e il Reggio Emilia Approach: partecipazione e “scomodità” adulta.....	58
 CAPITOLO 2 - FAMIGLIE E SERVIZI EDUCATIVI 0-3 FRA SPACCATURE E LEGAMI. IL COMPLESSO LAVORO DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE SOCIO-PEDAGOGICO	69
2.1 INTRODUZIONE AL TEMA E PREMESSE EPISTEMOLOGICHE	69
2.2 FAMIGLIA E FAMIGLIE SI DICONO IN MOLTI MODI: L'EVOLUZIONE DI UN FENOMENO	72
2.3 LA FAMIGLIA COME ESPERIENZA DI FORMAZIONE E EDUCAZIONE DEL SINGOLO: LIMITI E POSSIBILITÀ.....	80
2.3.1 Elementi per una progettualità familiare educativa e generativa	86
<i>Responsabilità.....</i>	<i>86</i>
<i>Emotività.....</i>	<i>89</i>
<i>Narrazione e generatività</i>	<i>93</i>
2.4 SFIDE IN AMBITO 0-3: GLI EDUCATORI DEI SERVIZI PER L'INFANZIA E LA PROGETTUALITÀ CON LE FAMIGLIE	97
2.4.1 L'educatore professionale socio-pedagogico che opera nei servizi per l'infanzia: caratteristiche e sfide	105
2.4.2 Le peculiarità pedagogiche e professionali dell'educatore per l'infanzia.....	112
2.4.3 Accogliere la famiglia nel progetto educativo 0-3.....	116
2.4.4 La continuità: luoghi, tempi e progetti in cui sperimentarsi	121

CAPITOLO 3 - FARE RICERCA INSIEME. LA CO-PARTECIPAZIONE FAMIGLIA-NIDO NARRATA DAI SERVIZI PER L'INFANZIA E LA GENITORIALITÀ DEL COMUNE DI BERGAMO 125

3.1 DISEGNO DELLA RICERCA E PREMESSE METODOLOGICHE 125

3.1.1 Descrizione della realtà oggetto di indagine 129

3.2 APPROCCIO, STRATEGIE E ARTICOLAZIONE DELL'INDAGINE 133

3.2.1 La strategia di indagine 135

3.2.2 L'articolazione dell'indagine 136

Il primo ciclo di ricerca 137

Il secondo ciclo di ricerca 137

3.2.3 La scelta dei partecipanti 138

3.3 TECNICHE PER LA RACCOLTA DATI 141

3.3.1 L'osservazione nel contesto educativo: conoscere la realtà dei servizi 0-3 142

3.3.2 Le interviste semi-strutturate: raccogliere esperienze e testimonianze 144

Modalità e postura 145

3.3.3 Il focus group finale: riflettere insieme 147

3.4 METODO DI ANALISI DEI DATI RACCOLTI 153

3.3.5 Privacy e gestione dei dati 157

CAPITOLO 4 - DISCUSSIONE DEI DATI: EVIDENZE, RESTITUZIONI E PROSPETTIVE FUTURE DEL PROGETTO EDUCATIVO DEI NIDI DI BERGAMO 159

4.1 PREMESSA ALLA DISCUSSIONE 159

4.2 TEMA 1: PROFESSIONE E IDENTITÀ 160

4.2.1 Categoria 1: Intenzionalità educativa 161

Codice 1: autoconsapevolezza 161

Codice 2: reciprocità 179

Codice 3: Fatiche 185

Codice 4: dispositivi 190

4.2.2 Categoria 2: Corresponsabilità 193

Codice 5: educare insieme 195

Codice 6: partecipare 202

Codice 7: saper comunicare 213

Codice 8: prendersi il proprio posto 215

Codice 9: desideri 218

4.2.3 Sintesi sul Tema 1 "Professione e identità" 223

4.3 TEMA 2: STRUMENTI E SPAZI DI POSSIBILE CO-PROGETTAZIONE 224

4.3.1 Categoria 3: Dare voce 229

Codice 10: Memoria e documento 231

Codice 11: Costruzione di cultura condivisa 234

Codice 12: Sentire personale 241

4.3.2 Categoria 4: Bellezza.....	245
<i>Codice 13: Premura</i>	248
<i>Codice 14: persuasione</i>	250
<i>Codice 15: Immedesimarsi e sperimentare</i>	254
4.3.3 Sintesi sul Tema 2 “Strumenti e spazi di possibile co-progettazione”	258
4.4 ARGOMENTAZIONI CONCLUSIVE.....	259
 ALLEGATO 1.....	 265
 ALLEGATO 2.....	 266
 BIBLIOGRAFIA	 267
 RINGRAZIAMENTI	 280

Introduzione

L'alleanza tra le famiglie e professionisti dei servizi educativi e formativi per la prima infanzia è una delle finalità primarie per costruire le basi di percorsi zerosei realmente formativi. Ne consegue che la corresponsabilità, la co-partecipazione e la co-progettazione rappresentano concetti fondamentali nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* evidenziano in questo senso l'importanza di costruire un ecosistema formativo in cui le famiglie possano sentirsi parte attiva, contribuendo alla creazione di un ambiente accogliente del bambino, della sua famiglia e delle loro peculiarità e diversità. Infatti, è solo all'interno di una progettazione educativa, armoniosa, riflessiva e condivisa che il bambino, guidato dagli adulti, potrà sviluppare il proprio senso critico e la propria capacità di partecipazione alla realtà che lo circonda.

Tradizionalmente, l'istituzione familiare con i suoi valori, norme, ruoli ed equilibri è una delle strutture alla base dell'organizzazione sociale e si costituisce come importante agente nella trasmissione educativa e culturale. Se questo è vero, è però necessario evidenziare il cambiamento che questa istituzione ha avuto nel corso dei secoli e come essa si presenta e coniuga nel rapporto con altre agenzie educative, nello specifico ai nostri fini, i servizi educativi dedicati al bambino dagli 0 ai 3 anni.

Dopo aver introdotto, grazie anche alle categorie pedagogiche della tradizione pedagogica, alcuni temi e problemi sulle relazioni tra bambini e famiglie, la tesi si concentra, attraverso testimonianze e narrazioni, sull'osservazione di casi concreti di educazione realizzati presso due Nidi d'Infanzia del territorio bergamasco. Saranno analizzate le percezioni, le intenzionalità, le istanze e progettualità pedagogiche promosse dai servizi educativi, per poi presentare alcuni spunti di riflessione su questioni e implicazioni pedagogiche situate relative agli strumenti e azioni educative agite dai professionisti.

Per fare ciò nel primo capitolo ci si avvarrà di una ricognizione storico-pedagogica dei maggiori studiosi europei e delle principali normative che caratterizzano l'ambito educativo italiano, fin dall'istituzione del nostro Paese per cercare di ricostruire nascita e sviluppo dell'idea e visione di infanzia e di genitorialità attualmente condivisa. Si è scelto di utilizzare questa particolare prospettiva perché prima di leggere e provare a dare la

propria interpretazione alla realtà del presente, esperita giorno per giorno nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia, è fondamentale conoscere e comprendere quale pensiero passato continua a ritrovare risonanza nel presente. Un affondo particolare sarà fatto sulla pedagogia Montessori e sul Reggio Emilia Approach proposta da Loris Malaguzzi. La scelta è ricaduta su questi approcci perché individuati come principali ispiratori della proposta educativa dei Servizi bergamaschi osservati.

Il secondo capitolo riflette su alcuni aspetti e trasformazioni dell'idea di famiglia contemporanea. La seconda parte del capitolo sarà dedicata all'approfondimento sulla formazione e sul ruolo professionale dell'educatore 0-3 e alle iniziative progettuali che possono generare e supportare una pratica educativa quanto più condivisa e riconosciuta da tutte le figure coinvolte nei processi educativi 0-3 (bambino, famiglie e educatori). Con riferimento alla letteratura scientifica, si metteranno infine in evidenza le criticità e sfide contemporanee affrontate da professionisti e famiglie.

Il terzo e il quarto capitolo presenteranno la strutturazione, i metodi, gli strumenti di raccolta e analisi dei dati e i risultati della ricerca qualitativa-partecipata condotta presso i Servizi per l'Infanzia e la Genitorialità del Comune di Bergamo. L'indagine si pone come obiettivo la risposta alla seguente domanda di ricerca: quali intenzionalità e quali strumenti e pratiche agite da parte degli educatori possono favorire o sfavorire la co-partecipazione e co-progettazione tra servizi e famiglie dei processi educativi nei servizi 0-3?

CAPITOLO 1

Prima infanzia e istituzioni educative 0-3 in Italia: cenni storici per guardare consapevolmente al presente

1.1 Origini di una nuova visione dell'infanzia e della genitorialità

Senza pretesa di condurre una ricostruzione storico-pedagogico esaustiva e, data la ricchezza in materia dei contributi e stimoli concettuali, ermeneutici e storico-critici, l'altrettanta impossibilità di delineare una “storia dell'infanzia” e della genitorialità univoca, con questo Primo Capitolo si intendono condividere delle suggestioni a partire dal pensiero di autori moderni e contemporanei che si sono occupati di infanzia ed educazione, appartenenti al contesto europeo e, soprattutto, italiano. Un contesto che dalla Riforma luterana al Secondo dopoguerra ha assunto progressivamente dinamiche e processi sempre più mutevoli e complessi. Tale ricostruzione fondamentale è volta ad offrire alcune prospettive di lettura in merito alla storia di bambini e bambine, di madri e padri, quindi di infanzie e di genitorialità passate che ci consentiranno, grazie alla rifrazione presente, di leggere e interpretare l'idea e sentimento dell'infanzia e genitorialità attuale¹.

Si può affermare che l'idea moderna di *affezione* al bambino, intesa come idea pedagogica e matrice interpretativa dell'umano prende avvio dalle riflessioni pedagogico-teoretiche umaniste, evolvendosi poi in quello che verrà definito il “sentimento dell'infanzia”². Seppur vi è testimonianza che tale idea fosse stata sondata anche nelle società pre-moderne, medievali, cattoliche e protestanti³, considerando il contesto europeo continentale, non emergono rilevanti indicatori che fanno pensare all'esistenza di un vero e proprio sentimento dell'infanzia antecedente alla modernità. Secondo la visione

¹ Cfr A. Bobbio, *Suggestioni pedagogiche a partire dai “classici” della pedagogia dell'infanzia*, in M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018, pp. 15-75;

² Cfr A. Bobbio, M. Vincenza Raso, *Interpretare l'infanzia. Visioni, problematiche e prospettive a partire dai classici*, «Nuova Secondaria» XXXVIII, 9 (2021), pp. 132-151

³ Si vedano gli studi riportati da A. Bobbio in *Suggestioni pedagogiche a partire dai “classici” della pedagogia dell'infanzia*, cit., nota 2, p. 15.

pionieristica di Philippe Ariès – poi in parte attenuata (vedi nota 3) –, con sentimento dell’infanzia si fa infatti riferimento a quella «coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane». In questo senso è bene porre fin da subito una precisazione, la mancanza di sentimento per l’infanzia non corrispondeva ad una totale disaffezione nei confronti dei bambini, che non erano certo «trascurati, abbandonati o disprezzati» ma identifica un’assenza di idea, di comprensione, nel senso di “essere parte di”, e valorizzazione dell’*essere* bambino nel mondo, tanto che egli veniva considerato non appena «poteva vivere senza le cure costanti della madre, della nutrice o della bambinaia», trovando così la sua collocazione nella «società degli adulti» senza distinguersi più da essa⁴.

Sempre secondo Ariès, anche il linguaggio pre-moderno rispecchia una sorta di indeterminazione nel riconoscimento del fanciullo, infatti «la lingua non dava alla parola bambino il senso ristretto che ormai gli attribuiamo: si diceva bambino come oggi si dice correntemente ragazzo»⁵. L’autore sottolinea che è intorno al XIII secolo che una vera e propria scoperta dell’infanzia inizia a diffondersi in Europa fra le classi sociali più elevate e istruite. La “scoperta” a cui si fa riferimento non è tanto il riconoscimento al bambino delle sue funzioni sociali, quanto invece al sentimento di valorizzazione del bambino in quanto tale, non più quindi ritratto come un «adulto in formato ridotto» ma con le sue caratteristiche, il suo corpo, il suo linguaggio, le sue grazie, i suoi giochi⁶. Come continua Ariès, «la scoperta dell’infanzia, indubbiamente, comincia nel Duecento, e se ne può seguire la graduale affermazione nella storia dell'arte e nell'iconografia nei secoli XV e XVI. Ma le testimonianze diventano particolarmente numerose e significative verso la fine del Cinquecento e in tutto il Seicento»⁷.

È da considerare però che in quest’epoca «il bambino piccolissimo, ancora troppo fragile per mescolarsi alla vita degli adulti, non conta nulla»⁸. L’idea di infanzia era connotata da una diversa morale, il senso di rispetto e protezione per l’integrità e corporeità del bambino, che contraddistingue invece le società contemporanee, assumeva una forma che al giorno d’oggi considereremmo del tutto inadatta. Una conseguenza di questa idea era

⁴ P. Ariès, [1975] *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it. M. Garin, Editori Laterza, Bari 2006, p. 145

⁵ Ivi, p. 145

⁶ Ivi, p. 49

⁷ Ibidem

⁸ Ivi, p. 145

l'esposizione del bambino a scherzi e giochi volgari e indecenti, che il bambino alimentava o subiva. Trattato al pari di un buffone da corte o, peggio ancora, animaletto da compagnia, veniva spesso vezzeggiato e messo al centro dell'attenzione degli adulti solo per le sue «moine e buffonate». Rilevante per esemplificare la condizione infantile presso l'ambiente domestico è un passaggio scritto da Michel de Montaigne (1553-1592): «non posso ammettere quella passione con cui si abbracciano i bambini appena nati, che non hanno né impulso nell'anima né forma riconoscibile nel corpo per cui possano rendersi amabili. E non ho sopportato di buon grado che mi fossero allevati vicino» lo afferma per sottolineare il fatto che non ritiene opportuno amare i bambini «per nostro [degli adulti] passatempo, come scimmiette», turbando così la tranquillità dei ritrovi degli adulti - un pranzo, per esempio – e distogliendo l'interesse generale dalla discussione di questioni degne⁹.

Nonostante le buone intenzioni in difesa del bambino, e sebbene tale posizione non rappresenti necessariamente una totale assenza di un pensiero di attenzione e cura per la primissima infanzia del suo tempo, è tristemente rilevabile il tono con cui il filosofo ricalca una visione diffusa rinnegando al neonato o lattante non solo una *personalità* e spiritualità ma anche una propria immagine e identità fisica. Non deve sorprendere quindi il fatto che l'educazione vera e propria continua a prendere avvio con il compimento dei 7 anni di età del bambino¹⁰.

Il mutamento dei costumi, con la diffusione della nuova nozione di innocenza infantile ha luogo nel corso del Seicento. In un discorso di matrice cristiana, la condizione di innocenza battesimale rende i bambini simili agli angeli, li avvicina «a quel Cristo che li ha amati» e al cuore di coloro che saranno incaricati della loro educazione e crescita, per renderli «degli uomini ragionevoli e dei cristiani». Lo sforzo in tal senso è quello di «penetrare la mentalità dei bambini per meglio adattare al loro livello i metodi di educazione». Con rinnovata tenerezza, l'educazione del bambino dovrà quindi trovare il giusto equilibrio tra un tono severo, volto a far fronte alla facilità dei costumi, e uno più umoristico e tenero, quindi «cercando di conciliare dolcezza e ragione»¹¹.

⁹ M. De Montaigne, *Saggi* [1580], Libro I, Cap. 8 “*Dell'affetto dei patri per i figli*”, tr.it. Fausta Garavini, Bompiani, Milano 2014, pp. 409-410 – Versione e-book

¹⁰ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit., p. 110-115

¹¹ Ivi, p. 151

Alla fine del secolo si arriva all'istituzione di regole di buon costume e buona educazione per i bambini, oltre che alla diffusione di una letteratura pedagogica indirizzata a genitori e educatori¹². Si viene così a creare «quella concezione morale dell'infanzia che insiste sulla sua debolezza piuttosto che sulla sua nobiltà», e associa «alla debolezza l'innocenza, autentico riflesso della purezza divina che pone l'educazione come il primo dei doveri». Questo provoca una reazione «contro l'indifferenza verso i bambini; contro un sentimento troppo tenero ed egoistico che fa del bambino un giuoco per adulti coltivandone i capricci; contro il rovescio di questo sentimento, ossia il disprezzo della creatura ragionevole»¹³. L'interesse rivolto all'infanzia non è più connotato da leggerezza o divertimento. La considerazione dell'età infantile muta da mera fase di passaggio ad essere riconosciuta nella sua ricchezza e complessità, nonché rilevanza nella esperienza formativa individuale. Inizia a crescere quindi una prospettiva sempre più attenta agli aspetti interiori e morali del bambino che accompagnerà e ispirerà la riflessione educativa fino al XX secolo¹⁴.

È da notare che questa visione, prima del Seicento, era principalmente promossa da rispettabili uomini di legge o di chiesa; nel corso del secolo poi si unirono studiosi appartenenti alla corrente filosofica del moralismo. In ogni caso «si trattava di persone che condividevano la sensibilità al fenomeno dell'infanzia, un tempo trascurato; ma che si rifiutavano di considerare i bambini come giocattoli incantevoli, perché li vedevano come fragili creature di Dio, da proteggere e rendere sagge»¹⁵. È grazie a questi contributi che il sentimento dell'infanzia inizia a diffondersi nella vita di famiglia¹⁶.

Parallelamente alla visione filosofica morale e religiosa verso la fine del Cinquecento e nel corso del Seicento si somma una nuova spinta conoscitiva di stampo scientifico, che porterà figure come Niccolò Copernico (1473-1543), Galileo Galilei (1564-1642), René Decartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626) e Isaac Newton (1643-1727) a pubblicare e diffondere scoperte in ambito cosmologico, fisico, matematico e metodologico che cambieranno profondamente la visione dell'uomo e del suo rapporto

¹² Ivi, p. 126

¹³ Ivi, p. 129

¹⁴ Sul tema: C. Covato, S. Olivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Vol. 1, Unicopli, Milano 2001; M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo*, FrancoAngeli, 2006; F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Parte Terza: L'età moderna, Laterza, Roma-Bari 2003.

¹⁵ P. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit., p. 152

¹⁶ *Ibidem*

con il mondo. Si consolida quindi l'idea - nata nel primo Umanesimo – secondo la quale l'uomo si fa *Homo artifex*¹⁷- l'uomo “al centro” artefice del suo destino e mosso dal desiderio di conquista e conoscenza attiva, quindi inventiva, del mondo.

La rivoluzione scientifica porta con sé un nuovo metodo di indagine e lettura del mondo, il metodo scientifico. Basato sull'osservazione dei fenomeni naturali e sull'esperimento, esso mette in discussione i tradizionali saperi di matrice filosofica e religiosa, cercando di dare un'interpretazione razionale, matematica, universale al fenomeno naturale. Tale spinta conoscitiva e relazionale verso la realtà esteriore al soggetto si articolava in due dimensioni ovvero lo sviluppo dei sensi e della ragione, esercitate attraverso l'esperienza pratica della realtà.

Le conseguenze sul piano sociale e culturale della rivoluzione scientifica risuonano anche nell'ambito educativo sia per quanto riguarda l'apporto medico in merito alla conoscenza dei principali processi fisiologici dei primi anni di vita¹⁸ che per la diffusione della concezione di “educazione universale”. Quest'ultima, promossa dal pastore e pedagogo boemo Jan Amos Comenio (1592-1670), prevedeva il coinvolgimento del soggetto in un cammino educativo che aveva inizio alla nascita e proseguiva fino all'età adulta ed era volto a porre le basi a un agire retto e virtuoso per tutta la vita. In questo senso nella sua principale opera, la *Didactica Magna* (1628), Comenio ipotizzava un percorso scolastico sistematico «organizzato in quattro gradi corrispondenti all'età e al progresso della natura umana nel rispetto del principio che vedeva il fanciullo come il centro unitario della realtà»¹⁹ rispondendo a un modello di scuola comunitaria, aperta a tutti - indistintamente da genere, estrazione sociale o capacità - che poneva la finalità di educare ad una “coabitazione ordinata”²⁰ quindi costruire, coltivando i semi «dell'istruzione, della morale e della religione»²¹ una società migliore.

Comenio afferma che l'educazione, è un compito che «naturalissimamente» spetta ai genitori; infatti «i genitori hanno l'obbligo, siccome sono autori della vita de' figliuoli,

¹⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. per una storia della pedagogia 0-3*, Edizioni Studium, Roma 2020, vol. 1.

¹⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 16

¹⁹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 1, p. 191

²⁰ J.A. Comenio, [1628] *Didattica Magna*, tr.it. V. Gualtieri, Introduzione a cura di G. Lombardo Radice, Remo Sandron, Milano-Palermo-Napoli 1937, p. 121; per un riferimento più recente, Cfr. Comenio, *Scuola dell'infanzia*, a cura di Maria Volpicelli, Scholé, Brescia 2022.

²¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol 1, p 189

d'essere anche autori d'una vita razionale, onesta e santa»²². La scuola può sostenere tale mandato per sopperire alla mancanza di tempo o disponibilità, anche morale, delle famiglie ma soprattutto per stimolare il mutuo apprendimento e interesse nei bambini. Infatti, scrive:

«e quand'anche non mancassero i genitori, che consacrassero tutto il tempo all'istruzione e all'educazione dei propri figliuoli, sarebbe tuttavia molto meglio educare più giovani tutt'insieme, perché di certo e il frutto e il piacere del lavoro è maggiore, quando gli uni prendono esempio e incitamento dagli altri. [...] E l'età infantile principalmente si guida e si governa molto meglio con gli esempi che con le regole. Se insegni una regola a un bambino, gli se ne attacca poco: se gli fai veder rare una cosa ad altri, l'imita subito, anche se tu non glielo comandi»²³.

Rivolgendosi però ai genitori dei bambini in età pre-scolare riconosce allo stesso tempo il limite della sua proposta di educazione universale, che poco si adatterebbe della singolarità di bambini così piccoli, e il primato genitoriale:

«l'ingegno e la voglia di imparare si manifestano in modo molto diverso nei bambini, manifestandosi in uno più presto e in uno più tardi. Alcuni bambini di due anni sono già benissimo sciolti di lingua e buoni a tutto; altri a stento di cinque anni possono andar di pari passo con i primi; cosicché è necessario affidare interamente alla prudenza dei genitori la formazione dei bambini di quella prima età»²⁴.

Quello che è rilevante sottolineare ai nostri fini è l'importanza che lo studioso boemo attribuisce alla capacità e al sostegno genitoriale; un sostegno che va promosso anche tramite la stesura e diffusione di “libri di avvertimenti” – dei *metodi* quindi, in linea con il sentore culturale dell'epoca – pensati per genitori e per balie in modo tale da indicare, tramite esempi, le modalità o regole che sarebbe stato bene seguire nell'educazione dei bambini²⁵.

²² J.A. Comenio, *Didattica Magna*, cit., p. 120

²³ Ivi, pp. 122-123

²⁴ Ivi, p. 339

²⁵ Ivi, pp. 339-340.

Seguendo lo stesso filone, verso la fine del Seicento viene pubblicata un'altra opera che ispirerà il futuro dibattito illuminista in ambito educativo e politico, e che sarà oggetto delle critiche di Jean Jacques Rousseau decenni dopo; si tratta dell'opera *Some Thoughts Concerning Education* (= Pensieri sull'educazione, 1684-1691) a cura del filosofo empirista inglese John Locke (1632-1704). Medico di formazione, il pensiero di Locke prende in considerazione i nuovi apporti scientifici e culturali elaborati dalla rivoluzione scientifica, in particolare quelli concernenti lo studio del corpo e della psiche, valorizzando l'esperienza pratica e l'osservazione empirica nell'esercizio e sviluppo della conoscenza in ambito pedagogico. La sua proposta mirava in particolare al donare strumenti per la formazione del *gentlemen* e "*self-made man*", l'uomo che si fa da sé, ricalcante il desiderio della nascente classe borghese che, in sostituzione della vecchia aristocrazia, promuoveva un nuovo ideale formativo finalizzato alla «formazione di attitudini mediante l'acquisizione di *habitus*, frutto di esercizi concreti di vita, e alla formulazione di una metodologia educativa moderata, in grado di temperare tradizione e innovazione»²⁶, svincolata dalle eccessive forme di autoritarismo passate. L'esperienza diretta era il solo modo per accompagnare lo sviluppo dell'intelletto umano, infatti per Locke, nulla veniva instillato nella mente umana *a-priori*, ma solo *a-posteriori* tramite l'esercizio dei sensi e grazie all'attività propria e originale di ognuno, valorizzando quindi l'individualità del soggetto a partire dalla nascita²⁷.

Per quanto concerne i consigli educativi contenuti ne *Pensieri sull'educazione*, il filosofo condivide l'idea che l'educazione del bambino è compito primo dei genitori. Nel volume inserisce sì dei buoni esempi pratici che madri e padri possono seguire nella loro quotidianità – esortando quindi la loro capacità genitoriale – però, allo stesso tempo, mira ad una prospettiva non può familiare, ma "sociale". Li mette infatti in guardia in merito ai *vizi* che involontariamente ma irrimediabilmente possono trasmettere al figlio, in particolare per via della troppa indulgenza, e che rischiano così – di riflesso – di compromettere il miglioramento sociale:

²⁶ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 21; Cfr anche C. Scurati, *John Locke*, La Scuola, Brescia 1967.

²⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 23 – in particolare nell'opera *An essay concerning human understanding*, 1689.

«In tal modo i genitori, assecondando e carezzando i loro figli quando sono piccini, corrompono in loro i principii della Natura, e si meravigliano poi di dover bere più tardi acque amare, mentre sono loro stessi che hanno avvelenata a sorgente. Giacché quando i bambini sono cresciuti, e sono cresciute con loro queste cattive abitudini; quando sono troppo grandi per esser cullati e i genitori non possono più servirsene come di un giocattolo, allora si lamentano che i marmocchi sono cattivi e intrattabili; allora si scandalizzano trovandoli caparbi e si irritano per quei capricci che loro stessi hanno ispirati e-fomentati; allora - ma è forse troppo tardi - sarebbero pronti a sradicare quelle erbacce che hanno piantate con le loro proprie mani, ma che, ora hanno gettato troppo profonde radici perché si possano facilmente estirpare»²⁸.

Anche per Locke i genitori hanno un ruolo fondamentale, ma è solo tramite il buon esempio, gli esercizi e un'adeguata severità che possono condurre il proprio figlio all'auto controllo e alla disciplina dei suoi stessi desideri e vizi, nonché a guadagnarsi la stima degli adulti e, di conseguenza, della società²⁹.

La responsabilità familiare rispetto alla cura spirituale dei nuovi nati è una sensibilità che va di pari passo con l'esortazione settecentesca alla cura dell'igiene e della salute fisica del bambino da parte del nucleo familiare e domestico³⁰. In queste nuove attenzioni rientra anche la sempre più crescente critica alla pratica del baliatico con il suo progressivo abbandono. Come riportano diversi studi eseguiti su documenti dell'epoca³¹, mandare a balia i figli neonati fu identificato dai medici come una delle cause dell'elevata mortalità infantile. Come afferma lo storico francese Dominique Julia: «anche se progressivamente attenuata se si esamina l'intero spettro sociale dai livelli minori ai più alti: una volta affidati alle balie, nove bambini su venti provenienti da famiglie operaie, tre su dieci in famiglie di notabili, muoiono tra la nascita e il primo anno d'età nelle campagne che circondano Rouen»³². Di contro, i benefici dell'allattamento materno identificati erano molteplici, sia dal punto di vista fisico che morale, e in particolare concernevano la salute del neonato. Uno dei risvolti di questa consapevolezza è un nuovo

²⁸ J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 47

²⁹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit. vol. 2, pp. 20-30.

³⁰ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit., p. 152

³¹ Un approfondimento in merito si può trovare nelle note 95-98 del testo E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, 1996, p. 36

³² D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, 1996, p. 36

avvicinamento della madre al bambino, alimentando così un sentimento rinnovato nei confronti della prole³³ (fig. 1).



Fig. 1: Georges de La Tour, *Il neonato* (*Le nouveau-né*), 1645 ca. Rennes, Musée des Beaux-Arts.
Tratto dal testo Philippe Ariès – Georges Duby (a cura di), *La vita privata. Dal Rinascimento all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari

Testimonianza di questa nuova sollecitazione di attenzione nei confronti del neonato è rilevabile in una delle classiche e più celebri opere sull'educazione del periodo, l'*Emilio* (1762) di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ove l'autore, rivolgendosi in un particolare passaggio proprio alle madri, afferma:

«Io mi rivolgo a te, madre tenera e previdente, che hai saputo allontanarti dalla strada comune e proteggere l'arboscello nascente dall'urto delle opinioni umane! Coltiva, innaffia la giovane pianta prima che muoia, i suoi frutti diventeranno per te un giorno fonte di gioia. Erigi al più presto un recinto intorno all'anima del tuo bambino; un altro potrà indicare il tracciato, ma spetta solo a te costruire la protezione»

e in una nota a margine del testo aggiunge:

³³ L'importanza dell'allattamento al seno materno per favorire una crescita sana, l'intimità ed il legame affettivo madre-bambino era già stato teorizzato nella Grecia antica, se ne trovano riferimenti nell'opera Pseudo-Plutarco "De liberis educandis", E. Scaglia, cit. vol. 1, p. 55. Per altri riferimenti sul tema: D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2014; L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, in L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 113-129;

«La prima educazione è quella più importante e appartiene incontestabilmente alle donne: se l'Autore della natura avesse voluto affidarla agli uomini, avrebbe dato loro il latte per nutrire i bambini»³⁴.

Nel sostegno così esplicito del legame fra madre e figlio è chiaro l'intento di Rousseau, ovvero promuovere un'educazione domestica fin dalla nascita, un'educazione di tipo *naturale*, capace di preservare e proteggere l'essenza positiva, quindi la natura buona, dell'uomo dalle corruzioni e comportamenti negativi che verrebbero invece appresi con la frequentazione della società. In questa necessità di protezione si cela inoltre un altro aspetto fondamentale e caratterizzante l'essere umano, la *neotenia*, ovvero "il prolungamento della gioventù". Quest'ultima è la concezione secondo la quale l'essere umano nasce ed è accompagnato da un'*inettitudine aspecifica*, ovvero una sorta di immaturità che permane nel tempo, nel corso di tutta la vita³⁵. Ciò significa che il soggetto, mantenendo la condizione di essere "non ancora capace di"³⁶, vive in una costante e mutevole possibilità di apprendimento. Possibilità che per essere colta e potenziata al massimo possibile, necessita però di essere adeguatamente curata, in particolare nelle prime fasi di vita. In tal senso Rousseau continua:

«Le piante si coltivano, gli uomini si educano. Se l'uomo nascesse grande e robusto, statura e forza sarebbero inutili finché non avesse imparato a servirsene e sarebbero dannose per lui, perché impedirebbero agli altri di considerarlo bisognoso di cure: abbandonato a se stesso, morirebbe di stenti prima ancora di avere conosciuto i suoi bisogni. Ci si lamenta della condizione infantile! Non si considera che la specie umana sarebbe morta se l'uomo non avesse cominciato a vivere come bambino»³⁷.

³⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Libro I, tr.it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma, 2016, p. 72

³⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola 2010, pp. 39-43.

³⁶ Capacità, dal latino capax -acis (atto a contenere, all'afferrare) e dal greco δύναμις dal verbo δύναμαι (potere, avere potenza): «L'etimologia latina dei termine sembra richiamare in prima istanza l'atto del soggetto che si impadronisce di qualche cosa che non ha; ma, in una lettura che riprende l'etimologia greca, può anche richiamare il presupposto che nessuno può impadronirsi, o contenere, o occupare, qualche cosa che non gli possa appartenere come propria specifica possibilità di realizzazione di sé (Bertagna, 2004). In questa prospettiva, si può sostenere, quindi, che il termine *capacità* indichi ciò che una persona sarebbe in grado di fare, pensare e agire se fosse posta nelle condizioni ambientali e sociali di farlo» G. Sandrone, *Capacità*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Scholé, Brescia 2013. p. 73; per approfondimento ulteriore: Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

³⁷ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., pp. 72-73.

Seppur con il persistere di iniziali visioni di sfiducia nei confronti dell'infanzia – tendenti quindi al controllo del soggetto e alla sua rigorosa formazione, anche ricorrendo a interventi e punizioni umilianti e terrificanti³⁸ – al bambino vengono riconosciute caratteristiche ed esigenze singolari e peculiari alla sua età, è un soggetto quindi da osservare e accompagnare alla crescita a partire dal suo primo contesto di vita, le mura domestiche.

È un cambio di prospettiva, questo, che è maggiormente testimoniato nelle famiglie borghesi e aristocratiche. Per quanto concerne le famiglie delle campagne, i documenti storici sono più frammentari e non consentono di ricostruire appieno tale realtà. Le uniche prove giunte ai giorni nostri infatti riguardano alcune discrete testimonianze di figli delle famiglie delle “*élite*”, che ricordavano di aver passato del tempo della loro più tenera età nelle campagne, o dei loro genitori, che comunque tendevano a mantenere un certo riserbo in merito³⁹. In ogni caso, tali informazioni, contenute perlopiù in lettere e corrispondenze, trattati di educazione, di medicina, opere d'arte che raffiguravano i ritratti di famiglia⁴⁰, sono la traccia tangibile del cambiamento in atto all'interno del contesto familiare ove l'esercizio della paternità e maternità diventano un oggetto sempre più intimo e privato. Lo spazio domestico si costituisce come l'ambiente della famiglia nucleare, composta da genitori e figli, che può ospitare interventi educativi e ambienti dedicati ai piccoli⁴¹, «ciò è attestato dalle trasformazioni dell'habitat borghese e aristocratico, con la moltiplicazione delle stanze piccole, la creazione di spazi che consentono di entrare e di uscire da una camera senza passare dalle altre (corridoi, passaggi, scale nascoste), la distribuzione dei camini, le funzioni specifiche assegnate a ogni spazio»⁴².

Nella seconda metà del Settecento, inoltre, il ruolo della madre si fa sempre più importante e centrale nella famiglia. Come afferma Julia, diverse sono le opere pittoriche o letterarie che «celebrano l'ideale di una madre che si occupa dei propri figli» magnificandone, avanzando nel secolo, sempre più la sua immagine⁴³; per esempio, ne *La toilette du matin* di Jean-Baptiste Simeon Chardin (1741, National Museum,

³⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 20.

³⁹ D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, cit.

⁴⁰ Ivi, p. 46

⁴¹ Cfr P. Ariès - G. Duby (a cura di), *La vita privata. Vol. III. Dal Rinascimento all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari 1987; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, pp. 36-37.

⁴² D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, cit., p. 47

⁴³ Ivi, p. 61

Stoccolma, fig. 2) sono raffigurate madre e figlia in una stanza adibita appunto alla toilette, elegantemente vestite, che si preparano, probabilmente, ad un'uscita mattutina;



Fig. 2: *La toilette du matin* (a lato)

Fig. 3: *La mère bien aimée* (in alto)

in questo frangente la madre, con un gesto dolce e delicato, aggiusta sulla cuffia della figlia un nastro blu. Un altro caso è *La mère bien aimée*. *La madre adorata* di Jean-Baptiste Greuze (1765, Collection Laborde, Madrid, fig. 3) dove una madre giace su una poltrona in completo stato di rilassatezza, circondata dai suoi figli e figlie che allegramente e affettuosamente la accarezzano, la baciano o si stringono a lei. Alla scena assistono la governante e il padre, appena rientrato a casa da una battuta di caccia, che appare piacevolmente sorpreso dalla vista di tale quadretto⁴⁴.

Per quanto riguarda la letteratura possiamo rifarci al passaggio dell'*Emilio* già citato, integrandolo con quanto segue:

«Dove non ci sono madri, non ci possono essere figli. I loro doveri sono reciproci: se sono compiuti male da una parte, saranno trascurati dall'altra. Il figlio deve amare la madre prima di sapere che deve amarla. Se la voce del sangue non è rafforzata dall'abitudine e dalle cure, si spegne già nei primi anni e il cuore muore, per così dire, prima ancora di nascere. Eccoci fin dai primi passi fuori della natura»⁴⁵

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 88

«Volete dunque che il fanciullo conservi la sua forma originaria? Dovete preservarla fin dal momento in cui viene al mondo. Appena nasce, impadronitevi di lui e non lasciatelo più finché non sia diventato uomo: altrimenti non riuscirete mai. Come la vera nutrice è la madre, così il vero precettore è il padre. Che essi si accordino con armonia sia per le loro funzioni, sia per il metodo e che il bambino passi dalle mani dell'una in quelle dell'altro»⁴⁶.

L'idea della madre (prima) e del padre (poi) genitori/educatori si rafforza sempre più e verso la fine del secolo diventa una coscienza consolidata, quantomeno nelle classi borghesi e nobiliari. Questa nuova concezione, in particolare secondo Rousseau, continua a promuovere un'educazione integrale, secondo *natura* – intesa come principio ontologico di *physis* -, del bambino che può avvenire solo se viene data la giusta attenzione e cura, con rispetto, affetto e naturalezza al corpo e allo spirito del bambino, ma anche ai luoghi e alle esperienze che il fanciullo andrà a sperimentare, fin dai primi giorni di vita⁴⁷.

Un altro pedagogista e studioso che è ispirato a tale concezione è Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi identifica nella sensibilità e natura materna, raffigurata nell'idealtipo pedagogico di Geltrude⁴⁸, un nesso fra esperienza del singolo, vita familiare, e educazione. Un nesso che deve necessariamente essere in armonia per favorire lo sviluppo buono della natura umana:

«un insegnamento concepito senza visione d'insieme di tutto quel che occorre all'educazione umana, e senza appoggiarsi sulla vita familiare e su tutte le circostanze di cui essa è fatta, non conduce, ai miei occhi, se non a un metodo artificiale in grado di far degenerare la nostra specie. Là dove una scuola è in opposizione aperta con quel che la vita di famiglia comporta di buono e di formativo, è fatale che finisca, al termine della sua decadenza, con lo spezzare il collo – se oso dirlo – a qualsiasi verità, a qualsiasi

⁴⁶ Ivi, p. 91.

⁴⁷ La multi dimensionalità dell'esperienza educativa viene identificata da Rousseau con la teoria dei tre maestri: la natura, gli uomini e le cose. (J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit.)

⁴⁸ Protagonista del romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, 1781-1787, titolo originale *Lienhard und Geltrud: Ein Buch für das Volk*.

libertà, a qualsiasi dominio della mente, del cuore e dell'arte, a turbare nel fanciullo, a minare le facoltà della natura umana, a provocare il deperimento totale delle sue forze»⁴⁹.

Pestalozzi, promuovendo una nuova «pedagogia della madre», condivide un'idea di donna-madre «ispiratrice di un agire educativo improntato ad intelligenza e coscienza, in grado di promuovere con ogni mezzo il fiorire della personalità umana, unica e singolare, di ciascun piccino e di ciascuna piccina»⁵⁰, un amore materno considerato quindi «fattore indispensabile per realizzare un'educazione dell'uomo secondo natura, in quanto anima di quelle dimensioni di cura, coltivazione e crescita indispensabili per un processo di formazione integrale»⁵¹.

Questo processo si avvia con la ricerca da parte del bambino di un «primo bisogno di natura spirituale» ovvero la «*simpatia*», un sentimento quindi di fiducia nei confronti della madre, che non è momentaneo o volto alla «liberazione da un senso momentaneo di malessere»⁵² ma appunto vuole essere costruito nella relazione fra le parti. Questa fiducia che «riflette specularmente quella della madre nel bambino, introduce e apre alla successiva stima verso il padre, i fratelli e il contesto della vita domestica considerando questa apertura come una serie di cerchi concentrici in continua espansione in virtù della quale le basi certe del bambino si ampliano sempre di più, dalla figura di riferimento (per Pestalozzi, la madre) verso altre persone»⁵³ costituendo così un «contesto naturale di formazione al vivere e all'agire comunitario che passava anche attraverso il canale degli affetti»⁵⁴.

Quindi per Pestalozzi il genitore-educatore è la figura cardine del processo educativo, che si compie nella «ricerca di uno stretto legame fra l'agire esplorativo-sperimentale (*Versuchen*) e una profonda osservazione psicologica della natura infantile»⁵⁵. Alla

⁴⁹ J.H. Pestalozzi, *La scuola e il focolare domestico*, frammento tratto da *Opinioni ed esperienze concernenti l'idea dell'educazione elementare*, riportato in traduzione italiana in: ID, *L'educazione, pagine scelte e coordinate da E. Codignola*, II ediz. accr., La Nuova Italia, Firenze 1946, p. 74.

⁵⁰ E. Scaglia, «Cuore, mente, mano»: riflessioni introduttive per un'educazione e una professionalità 0-6, in E. Scaglia (a cura di), *Cuore, mente, mano. Riflessioni per un'educazione 0-6*, in «Nuova Secondaria» XXXVII, 9 (2021), p. 47.

⁵¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 58

⁵² E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1927, p. 57.

⁵³ P. Zonca, *Prospettive contemporanee per costruire un'educazione 0-6 rispettosa della natura dell'infanzia*, in E. Scaglia (a cura di), *Cuore, mente, mano. Riflessioni per un'educazione 0-6*, in «Nuova Secondaria» XXXVII, 9 (2021), p. 99

⁵⁴ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 59

⁵⁵ *Ibidem*

linearità di un enunciato però non corrisponde altrettanta linearità nella sua attuazione pratica. Nell'esperienza personale di Pestalozzi possiamo infatti leggere le difficoltà dell'essere genitori-educatori. Come ricostruisce Scaglia, un'interpretazione troppo scrupolosa degli scritti rousseauiani aveva portato in un primo periodo Pestalozzi, nelle vesti di padre-educatore alle prese con il delicato equilibrio tra due elementi fondamentali di un'educazione secondo natura, l'obbedienza e la libertà, a «predisporre un percorso educativo piuttosto impegnativo per un bambino [suo figlio Jacquel] di pochi anni (costretto ad esempio ad imparare il latino), a causa della difficoltà di fare i conti con la concretezza dell'azione educativa»⁵⁶.

Possiamo quindi pensare che è anche per via delle difficoltà incontrate della sua stessa esperienza di padre-educatore che Pestalozzi si impegna a promuovere una teoria dell'educazione “ben fatta” «rafforzata e illuminata dalla cultura»⁵⁷. Una teoria che deve avere inizio grazie all'attenzione – da parte anche della società – all'educazione delle madri, al «tutelare la maternità e di riconoscere in loro [stesse], nonostante gli errori commessi, le educatrici secondo natura dei propri figli»⁵⁸. Una scelta in controtendenza per l'epoca se consideriamo che spesso le madri venivano ritenute incapaci, da parte di medici, istitutori o dall'opinione della *Faculté* maschile, di scegliere cosa fosse bene o male per il loro bambino, e obbligate a seguire le indicazioni di persone terze che non conoscevano così approfonditamente i loro piccoli. Come riporta Julia nel seguente passaggio:

«[in questo] comportamento sdoppiato, che allo stesso tempo convoca e rifiuta sia il medico che la medicina – è «davvero una cosa che fa piangere» dover vedere «la tenera infanzia aver bisogno» di questa «arte menzognera» - si legge semplicemente tutta la difficoltà di essere una madre «illuminata» nel XVIII secolo; le donne non potrebbero decidere da sole, senza l'autorità della *Faculté*, ma la loro esperienza le ha rese meglio informate sulla costituzione fisica dei loro bimbi, più di tutte le prescrizioni dei vari

⁵⁶ Ivi, p. 57

⁵⁷ J.H. Pestalozzi, *L'educazione. Pagine scelte e coordinate da E. Codignola*, La Nuova Italia, Firenze 1946, p. 61.

⁵⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 59; in merito a tale progetto Scaglia cita il trattato *sull'infanticidio 1783*, scritto a difesa delle donne condannate a morte per infanticidio, fatti che, secondo l'autore erano stati provocati da una corruzione dell'amore materno causato dai condizionamenti sociali e culturali, p. 58

mediconzoli: «Si è così in pena per coloro che si amano, che si cercano sempre i pareri altrui, e non si osa seguire il proprio»⁵⁹.

La madre, soggetto centrale a cui è indirizzata tale teoria, dovrà basare il suo agire educativo innanzitutto sull'osservazione infantile e, successivamente, su veri e propri esercizi. A riguardo, facciamo qui riferimento a delle vere e proprie guide teorico-pratiche, elaborate da Pestalozzi in diversi scritti, anche in collaborazione con Hermann Krüsi; di rilievo fu il *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft* (in italiano *Il libro delle madri o istruzioni per le madri per insegnare ai propri figli a parlare. Libro primo*) pubblicato nella versione originale nel 1803⁶⁰. Come scrive Scaglia, questi testi, ricchi di indicazioni sull'educazione dei bambini dai primi giorni di vita, sostenevano la «sollecitudine naturale» delle madri sottolineando «l'importanza dell'azione educativa materna nell'attivare al meglio i germi vitali dello sviluppo presenti nel bambini» questo grazie alla promozione delle fondamentali capacità: «l'osservare», per l'appunto, e il «parlare grazie al libero movimento e all'esplorazione della realtà circostante», favorendo così «una prima educazione dei sensi»⁶¹.

Ciò che rende significativi questi testi è che ripongono fiducia nelle capacità osservative, riflessive e morali della madre, mobilitandola, fornendole dei suggerimenti fruibili e accessibili. Si valorizza, così la figura materna, responsabilizzandola, suscitando in lei «consapevolezza» dell'«educazione del proprio figlio, mantenendo quell'equilibrio indispensabile affinché tutte le forze presenti *in nuce* nel piccolo potessero seguire il loro corso naturale»⁶².

Infatti, continua Scaglia:

«L'idea di sviluppo che animava la loro proposta pedagogica non era riconducibile alla mera crescita fisiologico-biologica del corpo e della mente del bambino, bensì in senso ampio e integrale come formazione di tutte le dimensioni dell'essere umano, a partire dalla constatazione che l'intervento materno, quale guida esterna, avrebbe aiutato il

⁵⁹ D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei Lumi*, cit., pp 68-69

⁶⁰ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, pp. 56-64

⁶¹ Ivi, p. 60

⁶² Ivi, p. 62

piccolo ad imparare gradualmente da solo a dirigere i primi sforzi della sua attenzione al corpo, alla mente e al cuore»⁶³.

1.1.1 Gli sviluppi ottocenteschi

Sulla scia della riflessione pedagogica dei due secoli precedenti, ma con una nuova influenza data dalla corrente del Romanticismo, l'Ottocento vede una sempre più maggiore sensibilità nei confronti delle fasce più giovani della popolazione. Un aspetto fondante che segna questo cammino, aprendolo a più ricchi panorami futuri, è la concezione di bambino come “creatore” fin dai primi anni di vita, teorizzata dal pedagogista Friedrich Fröbel (1782-1852) a partire dal pensiero pestalozziano. Qui l'attività del bambino, in particolare il gioco, è vista come espressione della sua forza creatrice, nonché un'occupazione spirituale capace di formare l'“interiorità di uomo nuovo” in continua corrispondenza tra la natura empirica e la natura spirituale. La formazione in scienze naturali e mineralogia, con una breve parentesi nella professione di guardaboschi, avevano consentito al giovane Fröbel di sviluppare una certa sensibilità personale verso il rapporto uomo-natura, alimentando la sua attitudine riflessiva⁶⁴. Fu però grazie a due significative esperienze che egli scoprì la sua vocazione educativa, ovvero: l'insegnamento nella scuola-modello ad indirizzo pestalozziano ubicata a Francoforte sul Meno, e la frequentazione dell'istituto pestalozziano di Yverdon⁶⁵. Tali esperienze gli consentirono inoltre di comprendere come il «primato educativo» spetti alla famiglia, e che quindi l'educatore è tenuto a riconoscere «l'importanza di “restituire” i figli ai loro genitori, e non di “strapparli”» a questi ultimi⁶⁶. Fröbel condivise ampiamente il pensiero pestalozziano ed in particolare – probabilmente per la risonanza personale verso il tema (Fröbel era orfano di madre ed era stato cresciuto da un padre assente ed una matrigna scostante) - rimase colpito dall'attenzione data al ruolo materno nell'educazione del bambino. A differenza del metodo elementare pestalozziano, che aveva avuto modo di sperimentare e che riteneva troppo rigido e direttivo per i bambini

⁶³ Ivi, p. 61 – Riferimento al testo originale: J.H. Pestalozzi, *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft*, Gessner, Zurich und Bern 1803, pp. V-XVI.

⁶⁴ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, pp. 102-116.

⁶⁵ Per approfondimenti in merito, si rimanda anche a G. Prüfer, *Federico Fröbel* [1920], tr.it. a cura di G. Sanna, La Nuova Italia, Venezia 1927.

⁶⁶ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2.

al di sotto degli 8 anni di età, Fröbel elaborò un metodo educativo pensato per la prima infanzia nel quale la madre era la prima «responsabile della costruzione del futuro edificio culturale del suo piccolo attraverso l'osservazione del mondo esterno e l'insegnamento della lingua»⁶⁷. Secondo questa visione tradizionale della donna, la madre era quindi custode di un amore insostituibile, armonico e caritatevole, caratterizzato *naturalmente* da dolcezza, attenzione alle esigenze di cura. Un metodo che si fondava inoltre su una concezione di integralità della persona, definita «"legge sferica", che regolava l'unità esistente fra essere e divenire e che costituiva la base per la formazione spirituale degli uomini»⁶⁸. Si vuole evidenziare come questo principio diede vita alla teoria educativa del gioco, peculiare del pensiero fröbeliano. Secondo le parole del pedagogo, infatti, il gioco nella prima infanzia costituisce «il più alto grado dello svolgimento infantile, dello svolgimento umano; poiché è la libera spontanea rappresentazione dell'interno, la rappresentazione dell'interno per necessità e il bisogno dell'interno stesso»⁶⁹.

Per concretizzare la sua proposta educativa, dopo aver condotto alcune osservazioni e sperimentazioni in istituti educativi e orfanotrofi, intorno al 1840 fonda la "scuola delle madri", ovvero un vero e proprio istituto formativo e professionalizzante pensato per future educatrici, le *kindermütter* (maestre giardiniere). Nello stesso periodo, presenta il progetto del primo *kindergarten*. Quest'ultimo era visto come «naturale prosecuzione dell'attività educativa della famiglia», riconosciuta come un nucleo originario costituito dall'intreccio tra «lo spirito dell'uomo (il padre) e il sentimento della donna (la madre)» e caratterizzato dalla manifestazione di luce, amore e vita: consentiva quindi il pieno sviluppo della natura profonda del bambino⁷⁰. Ispirato da una visione romantica che promuoveva la formazione dell'interiorità del singolo - secondo quindi un ideale morale-religioso, non filantropico-sociale - il progetto del *kindergarten* offriva ai bambini spazi interni ricchi di materiale ludico e autoeducativo, come materiale per la manipolazione o i *doni*, ed esterni in cui i giovani allievi, oltre ai giochi di movimento, potevano

⁶⁷ Ivi, p. 104. Ne è testimonianza l'opera *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia*, a cura di F.J. Jacobs, tr.it, Giuseppe Civelli, Milano 1871. In particolare, come afferma Paolo Bertuletti, la prima parte, intitolata "Le chiacchiere della madre" (Cfr P. Bertuletti, *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*, Marcianum press, Venezia 2024, pp. 22-26).

⁶⁸ *Ibidem*

⁶⁹ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, tr. it., Enrico Trevisini Libraio-Editore, Milano-Roma 1889, p. 41.

⁷⁰ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 108; per approfondimenti si rimanda anche a M. Grazzini, D. Gasparini, *Il grande Fröbel nelle opere minori, testi e nuovi materiali*, vol. 1, Istituto di Mompiano Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi", Brescia 1999.

sperimentare, in prima persona, attività di giardinaggio e di allevamento di piccoli animali, esercitando così un sentimento di cura e rispetto verso la vita altri esseri viventi e, di riflesso, della propria⁷¹.

Seppur con una connotazione “personalista”, questa scelta, come riporta Jean-Nöel Luc⁷², si colloca in una più vasta progettualità pedagogica europea, mossa da una nascente prospettiva di educazione infantile collettiva, che si materializza con l’istituzione dei primi asili infantili. Una progettualità, questa, non scindibile dalla sollecitudine di madri e padri che “tenendo a sé” i propri figli acquisiscono «una conoscenza empirica del bambino e della sua educazione fatta di esperienze vissute, di osservazioni sparse e di conversazioni con gli amici»⁷³. Quando i genitori sono anche pedagoghi, il carattere di queste osservazioni si fa sistematico e scientificamente condiviso⁷⁴.

Si vede quindi la nascita dell’idea di “classe infantile”, fenomeno complesso che può essere illustrato solo con la consapevolezza della molteplicità di esperienze mediche e familiari - la mortalità infantile rimane molto alta e la pratica dell’esposizione dei neonati vede addirittura un aumento -, insieme alle considerazioni filosofiche, spirituali, morali passate e di quel periodo, ma anche delle nuove implicazioni sociali⁷⁵. Un’intensificata industrializzazione delle società dell’epoca porta con sé cambiamenti a livello occupazionale, urbanistico ma anche demografico, aumenta il numero delle donne impiegate nelle fabbriche, le condizioni di vita, igieniche, sanitarie e morali, in particolare per la popolazione più umile, si mantengono molto precarie e misere. L’idea di “classe infantile” promuove quindi una “definizione multipla” di bambino che «anteriamente alle prime scoperte della psicologia infantile scientifica [...], contribuisce alla sua invenzione»⁷⁶.

Prendendo in considerazione ora il contesto italiano, questa visione risente dell’ispirazione anglosassone data dalle *infant school*, ideate da Robert Owen in Scozia, e delle *crèche* francesi. Le prime accoglievano bambini dai 2 ai 6 anni di età ed erano

⁷¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., pp. 109-111.

⁷² J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l’invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell’infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, 1996.

⁷³ Ivi, p. 303

⁷⁴ Vedi per esempio le esperienze di Pestalozzi, del dott. Tiedemann, di Necker de Saussure. Per approfondimenti si rimanda a Ivi, p. 303

⁷⁵ Cfr E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 127; J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l’invenzione del bambino*, cit., p. 305

⁷⁶ J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l’invenzione del bambino*, cit., p. 305

volte a combattere le condizioni di penuria educativa e morale delle famiglie più povere, attraverso la promozione di un progetto pedagogico armonico e autentico per favorire al meglio lo sviluppo del potenziale unitario – corpo, mente e carattere – di ogni singolo bambino attraverso l’acquisizione di buone abitudini, e capace di coinvolgere anche i genitori⁷⁷. Mentre le seconde, che invece nacquero intorno agli anni ‘40 del secolo, erano dedicate ai bambini più piccoli e facevano parte di un progetto politico e culturale volto appunto a «combattere l’abbandono dei neonati e l’alto tasso di mortalità infantile entro i primi 5 anni di vita offrendo un ricovero ai lattanti e agli svezzati fino al terzo anno di età»⁷⁸.

In Italia il modello delle *infant school* venne sperimentato a partire dagli anni ‘20-‘30 dell’Ottocento dall’abate Ferrante Aporti, che aprì il primo Asilo Infantile a Cremona nel 1828, mentre le prime *crèches* italiane, chiamate “presepi”, furono avviate nel 1850 a Milano grazie alla sensibilità e all’impegno del pedagogista Giuseppe Sacchi, ispirato al pensiero di Aporti. I presepi «dovevano costituire un’alternativa al brefotrofio» ed erano stati concepiti «come il primo luogo di custodia dei bambini di tenera età»; al raggiungimento dei due-tre anni, i bambini potevano poi essere inseriti negli asili infantili⁷⁹.

Esortare la responsabilità e educazione materna è una tendenza che nel corso dell’Ottocento rende sempre più sistematica e imprescindibile l’eliminazione e prevenzione dell’«abbandono anonimo e definitivo dei lattanti illegittimi»; fra le azioni volte a tale obiettivo si può evidenziare che «nel 1867 fu soppressa la ruota in molte città italiane: la prima fu la città di Ferrara, seguita da quelle di Milano e Como nel 1868, poi da Torino, Novara, Roma e infine da Napoli e Genova; le regioni meridionali si dimostrarono restie ad abolire il torno tanto che nel 1894 c'erano ancora 416 comuni che accoglievano i bambini con la ruota»⁸⁰.

La soppressione dalla ruota per l’esposizione «fece sì che l’abbandono diventasse temporaneo (cioè reversibile) e che i brefotrofi fossero sempre più spesso considerati dei ricoveri di custodia», questo avveniva in particolare in quei territori ove non erano presenti delle strutture (i presepi) per l’accoglienza dei figli di madri lavoratrici, che si

⁷⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, pp. 116-121

⁷⁸ Ivi, p. 126

⁷⁹ D. Caroli, *Per una storia dell’asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 204

⁸⁰ Ivi, p. 203

vedevano costrette all'affido dei figli per sostenere, insieme al marito, il mantenimento della famiglia. Di conseguenza l'immagine dei brefotrofi muta, avvicinandoli «ai presepi o ai servizi di baliatico simili ai dispensari di latte materno»⁸¹. In questo senso, forte delle convinzioni mediche e pedagogiche fino a questo punto maturate, l'allattamento naturale «diventava lo scopo principale di una rete di servizi sociali della quale le *crèches* si trovarono a far parte» dimostrando così – tangibilmente e collettivamente - «la sua efficacia per la salute e la crescita del neonato»⁸².

Perlopiù sostenute da donazioni caritatevoli, verso la fine del secolo, le strutture come i brefotrofi, Opere pie e Congregazioni di carità subiscono gli effetti della legge Crispi (17 luglio 1890) che sull'impronta di «una concezione "statalistica e centralistica"» del crescente Regno d'Italia, instaurò un controllo amministrativo comunale sulla loro gestione. Conseguentemente tali strutture verranno coinvolte in un «processo di modernizzazione volto a ridurre i costi dell'assistenza che riguardò l'introduzione dell'obbligo progressivo per le madri di allattare il proprio bambino lasciato al brefotrofo, nonché la regolamentazione dell'affidamento a balia, che fu a sua volta sottoposta a un controllo medico»⁸³.

Nonostante l'evidente beneficio, come mette in evidenza Caroli, l'apertura di strutture dedicate all'accoglienza della primissima infanzia fu in parte ostacolata - da figure mediche e politiche più conservatrici - in quanto ritenute futili e rischiose, per via dell'allontanamento del bambino dalla cura materna e familiare. Uno dei principali difensori dei *presepi* fu il dottor Soldi:

«il quale, pur continuando a invocare le riforme sociali per ridurre le ingiustizie, sosteneva che queste istituzioni costituissero un primo passo verso l'ideale della giustizia e

⁸¹ *Ibidem*

⁸² Ivi, p. 33: Fra i testi utilizzati negli studi: «François Guillaume Besnard, *Pericoli ai quali sono esposti i bambini le cui madri si rifiutano di allattarli, malanni che le madri attirano su di sé in seguito a questo rifiuto*, 1825 (titolo originale: *Périls auxquels sont exposés /es enfants que leurs mères refusent d'allaiter, malheurs que par ce refus ces mères attirent sur elles-mêmes*); André-Théodore Brochard, *Sulla mortalità dei neonati in Francia specialmente nel circondario di Parigi Nogent-le-Retour*, 1866 (titolo originale, *De la mortalité des nourrissons en France spécialement dans l'arrondissement de Nogent-le-Retour*); Charles Monot, *Dell'industria delle nutrici e della mortalità dei bambini piccoli*, 1867 (Titolo originale, *De l'industrie des nourrices et de la mortalité des petits enfants*) ; Alfred C. Caron, *La puériculture ou la science d'élever hygiéniquement et physiologiquement les enfants*, Orville, Rouen 1866 (2 éd.)»

⁸³ Ivi, p. 203 – approfondimento in: P. Aimò, *Politiche sociali per l'infanzia ed enti locali tra Ottocento e Novecento*, in M. Minesso (a cura di), *Welfare e minori. L'Italia nel contesto europeo del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 123-146.

dell'amore, a differenza di quanti pensavano che essi non apportavano nessun vantaggio perché si limitavano a lenire le condizioni misere delle classi povere anziché soccorrerle concretamente. Soldi riteneva che il presepe contribuisse ad assistere la famiglia, considerata come “prima molecola della società”, senza considerarlo causa dell'indebolimento dei legami della famiglia, che invece era da imputare al lavoro fuori casa. Pertanto Soldi definiva la donna “pietra angolare della famiglia” e il suo ruolo era fondamentale per la conservazione dell'istinto della famiglia»⁸⁴.

Il «particolare contesto politico seguito all'unificazione» aveva contribuito «al risveglio di una coscienza civile e alla nascita di un anelito alla modernità tipico dello Stato contemporaneo. Quest'ultimo assorbiva gradualmente i servizi che erano stati l'appannaggio secolare della carità cristiana all'insegna di un benessere comune tematizzato nei dibattiti sul rinnovamento della società»⁸⁵ concezione supportata dalla già citata Legge Crispi.

La regolamentazione delle strutture di assistenza all'infanzia fu comunque via via accettata e supportata, anche grazie alla riforma del 1888 sul finanziamento degli ospedali: la legge Crispi Pagliani. Tale legge favorì la diffusione di cure sanitarie pubbliche, rinnovate dalle recenti scoperte in ambito medico e batteriologico. L'accoglienza gratuita nelle strutture ospedaliere rese quindi le cure mediche accessibili a fasce più ampie, e fragili, della popolazione, contribuendo concretamente alla prevenzione della mortalità infantile, causata – per la maggiore – da infezioni che colpivano i neonati o le puerpere⁸⁶.

È interessante evidenziare come nel corso della loro sperimentazione, queste prime esperienze educative sistematizzate e rivolte alla prima infanzia già miravano ad offrire un'ottica di continuità della proposta educativa per tutte le età del bambino.

In tal senso, secondo lo stesso desiderio di ricerca di una soluzione «in ambito educativo-familiare alla miseria, al pauperismo, alla trascuratezza e all'ignoranza»⁸⁷ presenti nelle famiglie di contadini e dei ceti sociali meno abbienti, verso la fine del secolo, in Italia, si sviluppò un'altra significativa esperienza, ovvero il progetto pedagogico Pasquali-Agazzi

⁸⁴ Ivi, p. 248

⁸⁵ Ivi, p. 238

⁸⁶ Cfr G. Cosmacini, *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste nera ai giorni nostri*, Laterza, Bari 2005

⁸⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 139

che ebbe come nucleo generativo l'asilo rurale di Mompiano (Brescia)⁸⁸. Il progetto aveva al centro della sua visione «il riconoscimento dell'esistenza di un rapporto di interdipendenza fra la modernizzazione sociale, il ruolo educativo della famiglia e l'attivismo scolastico»⁸⁹. L'immagine della madre educatrice continuava ad essere promossa, «poiché rifletteva da un lato una visione tradizionale di educazione in famiglia che scaturiva dalla predicazione cristiana e, dall'altro, si confrontava con cambiamenti sociali profondi che derivavano dall'accesso più massiccio delle donne nel mondo del lavoro»⁹⁰. Altre caratteristiche fondative del progetto Pasquali-Agazzi erano, per l'appunto, la continuità educativa fra famiglia e scuola, veicolata anche dal modello della “madre-maestra”, nonché nella proposta educativa stessa, che era pensata per la fascia d'età dagli 0 ai 6 anni; il pieno riconoscimento del “germe vitale” del bambino del suo sviluppo integrale, morale, fisico ed intellettuale; l'utilizzo di materiali didattici “poveri” - fruibili non solo all'interno della “scuola materna” – in quanto la loro manipolazione e ordinamento favorivano lo sviluppo di un ordine personale interiore. Possiamo quindi dire che «in questo modo, il motivo ottocentesco dell'ordinamento interiore si congiunse con il motivo primonovecentesco di una didattica attiva promossa da educatrici preparate sul piano pedagogico e culturale, in un contesto di fattiva corresponsabilità educativa con le famiglie»⁹¹.

È bene ricordare però che nonostante le spinte rinnovatrici dell'esperienza agazziana e montessoriana (come vedremo poi), il panorama e la diffusione delle strutture e istituzioni dedicate all'infanzia nel Regno d'Italia era tutt'altro che uniforme, poiché accanto «alle

⁸⁸ Per approfondimenti in merito al progetto Pasquali-Agazzi si rimanda alle seguenti opere originali: R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. critica a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024; R. Agazzi – P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia 1973; R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, La Scuola, Brescia 1957; e, oltre ai testi fin qui citati, alle recenti analisi e ricostruzioni di: M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia 2023; R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023; R. Bressanelli – C. Ghizzoni, *Il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni, (ed.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Eum Edizioni Università di Macerata, Macerata 2024, pp. 375-390; G. Chiosso, *Segnalazioni storiche pedagogico educative 2023-2024*, in «History of Education & Children's Literature», XIX, 2 (2024), pp. 397-409; P. Bertuletti, *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*, Marcianum press, Venezia 2024; AA.VV., *Rosa Agazzi e la 'Guida per le educatrici dell'infanzia'. Analisi critiche, comparative e storiche*, a cura di Evelina Scaglia, in «CQIIA Rivista» anno XV, n. 45, marzo 2025

⁸⁹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 137

⁹⁰ D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, cit., p. 245

⁹¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, pp. 138-140, p. 140

nuove forme di istituzioni territoriali a sostegno della maternità, nel territorio nazionale convivevano in modo discontinuo giardini d'infanzia froebeliani e asili aportiani, a cui si aggiunsero le scuole materne agazziane e le Case dei bambini montessoriane. Spesso alla compresenza si accompagnavano forme asistematiche di ibridazione, sorte da estrapolazioni, traduzioni e adattamenti delle pratiche, degli strumenti e dei materiali propri dei diversi approcci»⁹². Molte di esse mantenevano uno stampo assistenzialistico e custodialistico, istituzioni “totali” che per le modalità di accoglienza assomigliavano ad ospedali o alle caserme⁹³ accusando, fra l'altro, una dimensione discriminatoria di «recinto per i poveri, di mera tutela per i figli dei ceti più diseredati, affollatissimo, mal attrezzato e sotto l'egida delle più disparate gestioni privatistiche in attesa di acquisire una propria legittimazione quale servizio sociale pubblico»⁹⁴.

Come afferma Giorgio Chiosso, verso la fine del secolo si andava via via affermando nel nostro Paese, in maniera tardiva, la corrente culturale del positivismo. Secondo questa corrente, l'educazione era intesa come “fatto naturale”, quindi non più solamente limitata ad un campo *spiritualistico*, di ispirazione idealista e cattolico, ma aperta a un più esteso campo di applicazione ove trovavano spazio le «leggi messe a punto sul piano biologico, psicologico, sociologico ed etico»⁹⁵. Le scienze sperimentali vedono il loro apice; d'ispirazione furono le scoperte sulla teoria dell'evoluzione di Charles Darwin (1809-1882) - con le opere *Origine della specie per selezione naturale* (1859) e *Origine dell'uomo* (1871) - e Herbert Spencer (1820-1903) – con i *Saggi sull'educazione* (1900) - che applicò la teoria evoluzionista alle molteplici dimensioni della vita umana: naturale e biologica, psicologica, sociale e politica⁹⁶.

Sulla scia positivista si trova anche il pensiero del sociologo francese Émile Durkheim (1858-1917) che dedicò parte dei suoi studi al fenomeno dell'educazione, definendolo “fatto sociale”. Secondo Durkheim lo scopo finale dell'educazione è formare un essere che è il risultato di processi sia esterni - legati alle idee, abitudini, consuetudini del gruppo

⁹² M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia. Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia*, FrancoAngeli, Milano 2024, p. 71

⁹³ «la singola proprietà veniva contraddistinta da un numero che negli asili affollati ascendeva a qualche centinaio. Così come si usa tuttora negli ospedali, nelle caserme e nelle carceri» R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, Brescia, La Scuola, 1957, p. 45.

⁹⁴ F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 13

⁹⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 10

⁹⁶ Ivi, p. 11

o gruppi con i quali entriamo in contatto e facciamo esperienza - che interni - derivati da un adattamento psico-fisico personale, dai sentimenti dagli stati mentali - dell'individuo⁹⁷. Questo significa che l'educazione «varia, d'un lato, a seconda delle condizioni storiche e delle classi sociali e poggia, dall'altro, su una base di norme, sentimenti e modelli di comportamento largamente condivisi in una determinata epoca» perciò educare significa formare un individuo *socializzato*, che sappia rispondere e muoversi in una determinata società e in un dato momento storico⁹⁸. Il XIX secolo si chiude quindi abbracciando un ideale che porta l'intervento educativo a generare e mantenere una sorta di ordine collettivo, disciplinare la società stessa e trasmettere il sentimento socialmente condiviso.

1.1.2 Il Novecento: il secolo del fanciullo

Con gli inizi del Novecento la prospettiva pedagogica per la prima infanzia muta ulteriormente inaugurando un rinnovamento puerocentrico definito dal filosofo statunitense John Dewey (1859-1952) una “rivoluzione copernicana”.

In questa prospettiva si collocano i movimenti dell'*attivismo* e delle scuole nuove la cui peculiarità potrebbe essere riassunta nel motto “*learning by doing*”, ovvero l'apprendimento grazie al coinvolgimento attivo e protagonista dell'educando nel processo di educazione e formazione.

Dewey promuove un'educazione di tipo democratico e progressivo (*progressive education*) in cui il soggetto è parte attiva, sperimenta le sue capacità, interagisce, condivide e costruisce, riflettendo, la sua esperienza del mondo; la particolarità della proposta sta nel fatto che grazie alla spinta democratica, il soggetto può esercitare la sua partecipazione attiva e può, potenzialmente, modificare e trasformare la realtà a cui appartiene, migliorandola⁹⁹.

La vita è una crescita continua, l'infanzia quindi non poteva essere vista unicamente come un periodo di immaturità, ma la persona si sviluppava e viveva integralmente,

⁹⁷ É. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

⁹⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 17

⁹⁹ Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit.; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit.; Per approfondimenti l'opera cardine è: John Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992.

autenticamente e positivamente – nonché in libertà – ogni fase della sua vita, a partire dalla nascita¹⁰⁰. Un coinvolgimento di questo tipo richiedeva, di conseguenza, l'adattamento individualizzato delle attività didattiche per meglio adattarsi alla *natura* dell'allievo (livello cognitivo-spirituale) e accogliere la spontaneità del fanciullo e della sua crescita (livello biologico-fisico), ribadendo inoltre – in un'ottica di interdipendenza fra apprendimento e socializzazione – l'importanza di una stretta collaborazione e continuità tra scuola, famiglia e società¹⁰¹.

Secondo Giorgio Chiosso l'attivismo trova le basi in quattro “nuclei tematici” ovvero: la promozione e affidamento agli studi sulla psicologia dell'età evolutiva, che consentivano di costruire la proposta educativa non più a partire da norme e valori preesistenti, ma dando rilevanza alla singola esperienza del fanciullo; a questo si ricollega il secondo tema, secondo cui interessi e bisogni del singolo allievo vennero messi al centro in modo tale che l'educazione risultasse personalizzata quindi piacevole e attraente per ognuno. Il concetto di continuità caratterizza il terzo e quarto tema. Innanzitutto il rapporto fra scuola e vita quotidiana fu fortemente promosso dall'educazione nuova, questo era in forte contrasto con le prassi tradizionali che «concepivano la scuola come un luogo separato destinato alla coltivazione delle intelligenze e l'impegno scolastico soprattutto sotto il profilo individuale e meritocratico»¹⁰². Infine, la spinta a connettere la dimensione del sapere con quella dell'esperienza pratica si riflesse anche nella proposta educativa di esercizio dell'intelligenza non solo in termini umanistici – le discipline umanistiche erano considerate come formative per eccellenza – ma anche in termini operativi e pratici, quindi scientifici e indagatori.

Questa prospettiva, quindi, poneva al centro dell'azione educativa non più i contenuti, il metodo o l'educatore, ma l'educando. Inoltre, come testimoniato emblematicamente dal volume *The century of the child* pubblicato da Ellen Key nel 1900 e diffuso per la prima volta in Italia nel 1906 nella sua versione tradotta dal titolo *Il secolo dei fanciulli*, si faceva avanti una inedita questione sociale in merito alla valorizzazione dello *status* del bambino, affermando come il miglioramento delle condizioni di vita dell'infanzia fosse correlato al miglioramento dell'umanità intera. In questo senso le tesi della Key mossero reazioni sul

¹⁰⁰ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 154

¹⁰¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit.; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit.

¹⁰² Ivi, p. 47.

piano politico e sociale a supporto della tutela dell'infanzia, ad esempio contro lo sfruttamento del lavoro infantile¹⁰³.

È una stagione di sperimentazione pedagogica difficilmente riassumibile per via del terreno multiforme e delle molteplici trame coinvolte, a livello normativo, istituzionale, culturale e politico, nel quale rimane centrale la funzione formativa e sociale della scuola, caratterizzata da processi di democratizzazione dell'istruzione, volto all'alfabetizzazione e scolarizzazione di massa. Si afferma così in Italia, sotto il governo di Giovanni Giolitti, «una concezione comunitaria e democratica dell'educazione e della scuola, in cui cominciano a prendere dimora fissa la psicologia sperimentale, l'igiene, la sociologia, l'antropologia culturale e le altre scienze sociali. Alla scuola si riconosce il ruolo di luogo privilegiato dell'emancipazione sociale e poi politica delle classi sociali, specialmente popolari»¹⁰⁴. Peculiare nel processo dell'Educazione Nuova è il crescente sviluppo fra pedagogia e psicologia sperimentale, ma anche dell'antropologia e medicina - discipline che vedranno diverse occasioni di connubio, in particolare in ambito dell'infanzia e prima infanzia. Significativo in questo senso è stato l'avvento degli studi che si prefiggevano come scopo di indagine la conoscenza delle funzioni ed elementi costitutivi della *mente* umana, fra cui le pulsioni, in chiave “clinica”¹⁰⁵, prima fra tutte la disciplina della psicanalisi con Sigmund Freud (1856-1936) che:

«a differenza di tutta la tradizione pedagogica precedente, Rousseau compreso, porta alla luce con la scoperta della sessualità infantile un'immagine diversa di bambino: non più un bambino condizionato da un peccato originale o “naturalmente buono” o una *tabula rasa*, ma un soggetto al centro di complessi dinamismi psichici e affettivi, con una esperienza interiore densa di conflitti, di pulsioni, di emozioni»¹⁰⁶.

Anche il ruolo dell'adulto – sospinto dal filone della psicanalisi – è al centro di questa nuova concezione dell'uomo. L'adulto infatti è la guida in una «sublimazione corretta della soggettività infantile» ove deve assicurarsi di lasciare spazio di espressione

¹⁰³ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 147

¹⁰⁴ M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, in «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», n. 25, gennaio-giugno 2015, p. 82

¹⁰⁵ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 146

¹⁰⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 207

all'azione del bambino, alla sua pulsionalità, alla sua necessità di scoperta e esplorazione dei diversi contesti che caratterizzano la sua vita¹⁰⁷.

Si fa strada quindi la riflessione secondo cui il benessere del bambino è un costrutto composto da molteplici livelli – psichico e fisico, teorico e pratico, interiore ed esteriore – in continua evoluzione e interazione. In tal senso, il bambino è un “essere storico” «non solo perché aveva un futuro davanti a sé, ma anche un passato costituito di avvenimenti significativi, ricordi, meditazioni profonde e solitarie»¹⁰⁸ a cui viene riconosciuto il fondamentale “diritto al rispetto” e il diritto del bambino ad “essere com'è”. È un bambino reale, agente e capace di far fronte e apprendere dalle sfide che la vita gli poneva davanti, nonché usare parole e modalità proprie per esprimere e condividere la sua esperienza, senza tenerezze o subordinazione alle aspettative degli adulti.

Diverse furono le figure che arricchirono l'orizzonte culturale e pedagogico in merito al tema dei diritti del bambino, fra queste ritroviamo i già citati Ellen Key (1849-1926), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), ma anche Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1896-1966) e Janusz Korczak (1878-1942).

I “diritti del fanciullo” vengono inoltre riconosciuti ufficialmente per la prima volta dalla *Dichiarazione di Ginevra* o “*Dichiarazione dei diritti del bambino*”¹⁰⁹ documento stilato dall'inglese Eglantyne Jebb (1861-1928), fondatrice dell'associazione Save the Children, poi approvato ed adottato dalla Società delle Nazioni nel 1924¹¹⁰. Secondo la dichiarazione cinque sono i principi fondamentali per garantire protezione e potenzialità del bambino, indifferentemente da provenienza culturale, etnica o religiosa:

- «1. Al fanciullo si devono dare i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale.
2. Il fanciullo che ha fame deve essere nutrito; il fanciullo malato deve essere curato; il fanciullo il cui sviluppo è arretrato deve essere aiutato; il minore delinquente deve essere recuperato; l'orfano ed il trovatello devono essere ospitati e soccorsi.
3. Il fanciullo deve essere il primo a ricevere assistenza in tempo di miseria.

¹⁰⁷ E. Becchi, D. Julia, *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, cit., p. 335

¹⁰⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 178

¹⁰⁹ <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/> (consultato in data 29/01/2025).

¹¹⁰ Cfr P. Dal Toso, Eglantyne Jebb, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Collana Società italiana di Pedagogia, Pensa Multimedia 2020, pp. 57-66.

4. Il fanciullo deve essere messo in condizioni di guadagnarsi da vivere e deve essere protetto contro ogni forma di sfruttamento.
5. Il fanciullo deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini»¹¹¹.

Tale dichiarazione, oltre a testimoniare una sensibilità culturale, sociale e pedagogica nei confronti dei bambini, costituisce il punto di partenza per le future Convenzioni internazionali sui diritti dell'infanzia.

Secondo questa idea, quindi, l'insegnante/educatore è un facilitatore che valorizza la libertà e la responsabilità degli allievi; l'educazione, infatti, non è solo un mezzo per prepararli al futuro, ma anche per promuovere una società più giusta, equa e democratica. Se Dewey operava negli Stati Uniti, nell'ambito scolastico europeo la prospettiva è altrettanto sentita. In particolare, si possono citare le proposte didattiche innovatrici, come quelle di Ovide Decroly il cui pensiero abbracciava un'idea di apprendimento come "fenomeno della globalizzazione" secondo cui la conoscenza del mondo avviene in modo globale, non separato o analiticamente scomposto. A riguardo, nell'opera, *La fonction de globalisation et l'enseignement* (La funzione di globalizzazione e l'insegnamento, 1929), Decroly riporta l'esempio di una mamma che appare al bambino "tutta intera" e non in dettaglio, inoltre, anche il bambino appare a se stesso "tutto intero" «ogni volta che riceva una percezione del suo io, che abbia fame o sete, sia stanco o si senta male [...] ogni volta che desideri giocare o uscire fuori, che sali, corra [...] la sua persona non è disgiunta, nella sua totalità»¹¹². Questo è quindi il frutto dell'interazione e adattamento di molteplici dimensioni dell'esperienza umana, fra cui le attività mentali e i differenti "centri di interesse" e le "tendenze affettive", a partire dai bisogni "istintivi" individuali e sociali. Tale concezione rifletteva l'idea di una continuità educativa "par la vie et pour la vie" (nel corso della vita per la vita) volta alla promozione di un pensare e agire libero, grazie alla formazione di qualità individuali come lo sviluppo dell'autostima, della creatività e della

¹¹¹ Società delle Nazioni, *Dichiarazione di Ginevra*, 1924. Una copia del documento è consultabile sul sito web di Save the Children: http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf

¹¹² O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1963, pp. 7-8. La versione in lingua originale consultata è: O. Decroly, *La fonction de globalization et l'enseignement*, Maurice Lamertin, Bruxelles 1929.

personalità di ciascuno, alle quali si aggiungevano indispensabilmente la formazione ai valori di solidarietà, dell'aiuto reciproco e della responsabilità¹¹³.

Anche il pedagogista svizzero Adolphe Ferrière (1879-1960) sottolinea la complessità del processo di apprendimento e crescita umano. Aderisce infatti a una visione *dinamica* nell'evoluzione umana e della singolarità dell'individuo, secondo cui l'essere umano, come ogni organismo vivente, considerato nella sua complessità e interezza è un'entità "bio-evolutiva" soggetta ai vincoli e dispositivi genetici, biologici e fisici. Allo stesso tempo, però, egli è in costante adattamento e cambiamento, dinamiche sollecitate da stimoli ambientali o educativo-formativi. A partire da questo "divenire", l'educazione pertanto è la via che viene offerta per il miglioramento dell'umano, sia in ambito evolutivo che su quello spirituale e sociale¹¹⁴. Ispirato dagli studi di Henri Bergson, Ferrière condivide l'idea secondo cui la dimensione educativa si configura come potenziamento dell'*energia vitale primaria* dell'individuo¹¹⁵ ed è strettamente correlata alle dimensioni politica e sociale. Una concezione di *naturalismo umanistico*, quindi, promotore del progresso della società, ove il cambiamento vissuto nel corso della vita di ogni soggetto, si evolve, necessariamente entro un corpo sociale¹¹⁶.

L'educazione attiva di Ferrière era pensata per essere esercitata fin dalla nascita, germogliava pertanto prima in famiglia e poi in tutti gli altri contesti e ambienti di vita. Secondo una visione rousseauiana che dava valore centrale all'essenza naturale del bambino e all'educazione indiretta, «riteneva fondamentale lasciare la natura libera di agire, quando essa era sana, senza sostituirvi un'autorità arbitraria dell'educatore»¹¹⁷.

In questo senso un'educazione nuova, che aveva inizio fin dai primi giorni di vita del bambino, doveva necessariamente coinvolgere i suoi genitori, considerati figure insostituibili nel riconoscere le intenzioni e inclinazioni naturali, nonché motivazioni, del bambino¹¹⁸. Come ricostruisce Scaglia, per mettere in luce i risvolti individuali e sociali che tale approccio poteva avere se esercitato a partire dal contesto familiare, l'autore

¹¹³ *Ibidem*; Si rinvia anche a: M. Depaepe – F. Simon – A. Van Gorp, *Ovide Decroly (1871-1932). Une approche atypique?*, Vol. 4, Theory and History of Education International Research Group, 2022; S. Wagnon, *Chapitre 2. L'idéal de l'éducation positive*, in Id., *De Montessori à l'éducation positive : Tour d'horizon des pédagogies alternatives*, Mardaga, Wavre 2019, pp. 73 – 95;

¹¹⁴ G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Edizioni ETS, Pisa 2010, p. 49

¹¹⁵ *Ibidem*

¹¹⁶ *Ivi*, p. 50

¹¹⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2, p. 156

¹¹⁸ Cfr. A. Ferrière, *Liberazione dell'uomo* [1943], La Nuova Italia, Firenze 1969

dedicò ed indirizzò diversi suoi scritti, raccolti poi nell'opera *L'éducation dans la famille* (*L'educazione nella famiglia*, 1935), ai genitori, fiducioso che «animati da buoni sentimenti, volontà, capacità di giudizio e serenità avrebbero favorito il migliore dispiegamento possibile della personalità del loro piccini»¹¹⁹.

Nella proposta pedagogica rivolta alle famiglie, Ferrière evidenziava come coerenza morale e autenticità, pazienza e osservazione, tempo “ben speso” e «amore chiaroveggente» costituissero gli elementi fondanti dell'agire del “buon genitore” capace di – rousseauianamente – valorizzare la bontà naturale del bambino, che viene interpretata:

«in chiave evolutiva come il prodotto dell'eredità lasciata dagli antenati che, avendo adattato la loro natura intima alle leggi immutabili della natura biologica, avevano prodotto un uomo buono, sano e armonioso; tutto ciò che vi era, invece, di cattivo, ciò che violava le leggi della vita, il lattante l'aveva ricevuto dai suoi avi di poche generazioni addietro. Risultava imprescindibile, per ogni genitore, non perdere la fiducia nella bontà dell'infanzia e nel suo slancio vitale, evitando di chiamare in ciò che era solo un errore e di suscitare la nozione di peccato laddove non vi era»¹²⁰.

Oltre alla diffusione della sua produzione scritta, il desiderio di promozione di un'educazione genitoriale spinse il Ferrière, con la collaborazione delle insegnanti e “attiviste” Emma Pieczynska-Reichenbach e Margherita Evard, alla creazione di innovativi corsi di formazione per entrambi i genitori, che si tenevano presso scuole o, all'evenienza, in trasmissioni radiofoniche, e che avevano la finalità di offrire «una prima preparazione teorico pratica nei campi della puericoltura, dell'igiene, dei giochi e soprattutto della psicologia infantile»¹²¹.

Se da un lato le sperimentazioni pedagogiche del primo Novecento puntavano al riconoscimento del singolo e alla sensibilità per il tema dei diritti del bambino, dall'altro il contesto italiano vide l'ascesa al potere del Partito Nazionale Fascista (PNF) nel 1922 con la marcia su Roma. Il PNF promosse un programma politico contrario a tali ideali,

¹¹⁹ E. Scaglia, cit., vol. 2, p. 158

¹²⁰ Ivi p. 160

¹²¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2, cit., p. 161

sostituendoli con un modello educativo la cui finalità era formare delle nuove generazioni capaci di preservare e difendere la Nazione. Riaffermando i valori della lotta, della disciplina e del sacrificio, il modello promuoveva - attraverso l'esaltazione della cultura classica, dell'attività fisica paramilitare e di un programma scolastico "esclusivo" - l'obbedienza passiva, l'omologazione collettiva e la sottomissione alla supremazia dello Stato, secondo un ideale violento e militarizzante¹²².

Per perseguire tali ideali, nel corso del regime fascista furono promulgate diverse riforme sociali, economiche, assistenziali e previdenziali. Per quanto riguarda l'educazione dei bambini di età inferiore ai 6 anni, la Riforma Gentile del 1923 ammise l'inserimento della *scuola materna* (Regio decreto, 31 dicembre 1923, n. 3106, art. 1) nel sistema scolastico nazionale, riconoscendole la funzione di grado preparatorio all'istruzione elementare, sotto la tutela e vigilanza del Ministero dell'istruzione¹²³. Le scuole materne così riconosciute non erano ancora istituite come Enti a sé stanti, per la maggiore erano gestite da entri privati, di origine religiosa o laica, come congregazioni, fondazioni o associazioni, oppure da amministrazioni comunali. Alcune erano invece inserite nel contesto degli istituti magistrali, ovvero le "Scuole di metodo per l'educazione materna", in quanto dedicate alla formazione e al tirocinio del personale insegnante (R.D. 3106/1923, art. 9). Tali *scuole materne* potevano essere di ispirazione froebeliana, i giardini d'infanzia, o montessoriana, le Case dei bambini (Regio decreto 6 maggio 1923, n. 1054, art. 57)¹²⁴.

Una delle istituzioni parastatali nate sotto il regime, volta a regolamentare i *presepi* presenti sul territorio italiano nella nuova forma di asili nido, fu l'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia (ONMI). Istituita il 10 dicembre 1925 con la legge n. 2277, l'ONMI si configurava come uno strumento di protezione e assistenza all'infanzia e maternità, ovvero volto a combattere l'alta mortalità infantile, proteggere i figli illegittimi – la pratica dell'abbandono infantile continuava ad essere un problema sociale – e dare un più sistematico sostegno alle madri. I suoi servizi erano erogati nella *Casa della madre e del bambino*, «un'istituzione polivalente che agevolava il coordinamento dei vari settori e riuniva in un'unica sede tutte le principali attività medico-

¹²² P. Corner, *Italia fascista. Politica e opinione popolare sotto la dittatura*, Carocci Editore, Roma 2015 (ed. digit.: 2021, doi: 10.978.8829/006441)

¹²³ M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit, p. 74.

¹²⁴ *Ibidem*

sociali a favore delle madri e dei minori: i consultori specialistici, il servizio sociale, l'asilo nido per lattanti e svezzati e il refettorio materno»¹²⁵. Negli *asili nido* «venivano accolti durante il giorno e assistiti i bambini lattanti e svezzati fino al terzo anno di età, figli di donne lavoratrici che non avevano alternative per la custodia del proprio bambino»¹²⁶. Le “vigilatrici per l'infanzia”, che prendevano servizio presso le strutture dell'ONMI, erano formate grazie ad appositi corsi di formazione e stipendiate; la loro formazione toccava elementi di *nipiologia*, igiene, eugenetica prematrimoniale e prenatale, anatomia, patologia e psicopatologia infantile, ma anche “lavori femminili”, economia domestica e canto¹²⁷.

Nonostante l'inedita uniformità a livello nazionale, l'ONMI manteneva uno stampo assistenziale, omologante e asettico, in stile igienico-sanitario, volto più al controllo della popolazione e all'incremento delle nascite. Promotore di un'educazione alla maternità in linea con il progetto demografico fascista, vedeva nella “madre modello” dedita alla cura dei – possibilmente numerosi – figli, della famiglia e della casa, una figura chiave per la solidità dello Stato¹²⁸.

Nel corso del ventennio fascista la promozione di una dimensione di pensiero critico decentrato, singolare, personale e soggettivo nel bambino, quanto nell'adulto, fu altamente limitata. All'interno delle istituzioni, come pure nel tempo libero, l'individuo era sì esaltato, socializzato, formato, come afferma Egle Becchi, l'infanzia godette di una dignità di protagonista come mai prima d'allora, ma questo avveniva in un processo in cui la personalità del singolo, in particolare quella del più giovane, veniva ideologicamente definita ed indirizzata alla ripetizione di una matrice culturale assolutistica¹²⁹. Per l'orizzonte educativo nazionale, una tale situazione di privazione pedagogica, culturale, scientifica sfavore e ostacolò il lavoro di quegli studiosi e intellettuali i quali ideali, valori e principi si opponevano al regime. Ai nostri fini, rappresentativa in questo senso è la vicenda di Maria Montessori, che riportiamo brevemente di seguito.

¹²⁵ D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, cit., p. 309

¹²⁶ Ivi, p. 310

¹²⁷ Ivi, p. 315-316

¹²⁸ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2, cit., p. 199; M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia. Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia*, cit.

¹²⁹ E. Becchi, *Il nostro secolo*, in E. Becchi - D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*. Vol. II, cit., pp. 379-381

Giunti all'inizio degli anni Venti, gli studi e sperimentazioni montessoriane avevano raccolto fama e interesse europeo ed internazionale, la Montessori era quindi desiderosa di continuare il suo lavoro di ricerca pedagogica, formativa - volta all'istituzione di corsi per insegnanti montessoriane - e divulgativa in Italia, sua patria natia, per rilanciarne la proposta educativa e scolastica. I suoi studi furono inizialmente oggetto di attenzione e apprezzamento da parte del governo fascista tanto che nel 1924 fu accordata l'apertura dell'Opera Nazionale Montessori, nel 1927 vi fu la fondazione della rivista "L'idea Montessori", ed infine, nel 1928 l'inaugurazione della Regia scuola magistrale di Metodo Montessori, a Roma. Tali offerte erano però riconducibili ad una volontà di strumentalizzare la proposta pedagogica montessoriana nonché la notorietà internazionale della sua figura. Resasi conto dell'impossibilità di instaurare un dialogo con il regime – date le evidenti contrapposizioni, prima fra tutti la promozione di un'educazione alla pace e l'idea di liberazione del bambino - e detenere una libertà d'azione all'interno del proprio progetto pedagogico, i rapporti con Benito Mussolini si interruppero. La conseguenza fu che la Regia Scuola di Metodo e ogni scuola montessoriana su tutto il territorio nazionale furono ufficialmente chiuse. Nel 1934, la studiosa lasciò definitivamente l'Italia, insieme al figlio Mario¹³⁰. Nonostante l'espatrio volontario della Montessori e l'ordine di chiusura, l'esperienza montessoriana si mantenne viva, semiclandestinemente, grazie alla preziosa collaborazione e impegno delle sue allieve, in particolare di Adele Costa Gnocchi, e altri filantropi¹³¹.

Con ciò si vuole quindi evidenziare che, seppure qualche esperienza mossa dal principio democratico e dal rispetto del singolo, nelle sue peculiarità e unicità, sia sopravvissuta al controllo fascista, bisognerà aspettare la caduta del regime e il secondo dopoguerra per ritrovare un nuovo respiro repubblicano e democratico, desideroso di rilanciare la situazione educativa nazionale.

¹³⁰ Approfondimenti e dettagli in merito alla vicenda possono essere consultati in: E. Scaglia, *Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro*, in A. Potestio, E. Scaglia (eds), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 124-158; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze* [2007], III ed. a cura di Marcello Grifò, Il Leone Verde, Torino 2018; F. De Giorgi, *Maria Montessori*, in AA.VV., *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXXVI, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 2012, disponibile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29/ (consultato in data 25/07/2025).

¹³¹ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2, cit.

1.1.3 Il secondo Novecento

Nella seconda parte del Novecento, fra gli studi volti ad indagare i primi anni di vita dell'essere umano, si consolidano quelli negli ambiti sociologico, psicanalitico e della psicologia dello sviluppo e dell'educazione; fra questi rientra la corrente psicopedagogica già avviata a partire dagli anni '20 dalla "scuola di Ginevra" e dall'*Institute Jean Jacques Rousseau* diretto dal pedagogista svizzero Edouard Claparède (1873-1940). Fra i promotori di questa corrente troviamo l'epistemologo svizzero Jean Piaget (1896-1980), il quale, grazie ai suoi studi e all'osservazione degli sviluppi cognitivi infantili, diffuse una «nuova visione del bambino quale costruttore dei propri processi cognitivi lungo un'evoluzione stadiale»¹³² fondando il paradigma *costruttivista* e influenzando significativamente la conoscenza psicologica, medica e pedagogica nel secondo Novecento. Ritroveremo in questo senso il pensiero di Jerome Bruner (1915-2016) e gli studi comparativi di Howard Gardner (1943)¹³³. Contemporanei a Piaget invece sono gli studi dello psicologo e pedagogista sovietico Lev Vygotskij (1896-1934) che, come tratteremo più avanti, saranno riscoperti, postumi, qualche decennio più tardi.

Dal punto di vista sociale, a partire dagli anni '50, la tensione migliorativa di ripresa post-bellica in Italia era nel pieno della sua vitalità e coinvolgeva diversi ambiti a partire da quello economico alimentato dalla ricostruzione delle infrastrutture urbane e industriali abbattute o danneggiate durante la guerra. Ciò favorì una nuova industrializzazione, in particolare del Nord Italia e una crescita demografica significativa, si rendeva pertanto necessario un intervento anche in ambito educativo-scolastico nonché sociale, per il sostegno delle nuove famiglie e delle madri lavoratrici.

Le prime politiche sociali della neo-repubblica volsero l'attenzione all'istituzione di nuove forme di previdenza sanitaria, lavorativa e assistenziale. Fra le varie proposte di legge presentate, finalizzate all'integrazione dei servizi per la prima infanzia e alla tutela della maternità, fu presa unicamente in considerazione la tutela delle lavoratrici con la Legge n. 860 del 1950, *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici*¹³⁴.

¹³² Ivi, p. 216

¹³³ A titolo di esempio si rimanda a: J.S. Bruner, *In Search of Mind: Essays in Autobiography*, Harper & Row, Cambridge, New York and Philadelphia 1983; J.S. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press, Oxford 1983; H. Gardner, *Riscoperta del pensiero e movimento strutturalista. Piaget e Lévi-Strauss*, Armando Editore, Roma 2006; H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991

¹³⁴ M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit.

La proposta pedagogica all'interno dei servizi educativo-assistenziali dedicati alla prima e primissima infanzia negli anni Cinquanta continuò a rimanere variegata e, «nel migliore dei casi, le sue fonti sono disperse negli archivi delle singole realtà locali che hanno visto nascere e che hanno sostenuto queste esperienze per tanti anni»¹³⁵. Tuttavia, nel corso del decennio, la sensibilità verso il tema inizia a germinare, in particolare per quanto riguarda l'ambito della scuola materna statale. Nel 1958 vengono infatti approvati gli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (D.P.R. 11 giugno, n. 584, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 143 del 17 giugno 1958). Come rileva Monica Ferrari tali *Orientamenti* si aprono con un significativo riferimento alla centralità delle due principali agenzie educative per i bambini dai tre ai sei anni, la scuola e la famiglia. Non più quindi alla madre, in prima istanza. In apertura al documento si legge infatti:

«la scuola materna educa il bambino nell'età dai tre ai sei anni, continuando ed integrando, in intima collaborazione, l'opera e le iniziative della famiglia. Il bambino, infatti, deve poter trarre sostegno e guida nel suo sviluppo, tanto dalla famiglia, quanto dalla scuola, concordemente operanti»¹³⁶.

Una presa di posizione alla quale si aggiunge, nel 1962, la Legge n. 1073 del 24 luglio intitolata “*Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*” grazie alla quale verranno approvati e stanziati i finanziamenti statali necessari per la costruzione di edifici dedicati alle future scuole materne¹³⁷.

La proposta educativa 0-3 viene però solo sfiorata da tali progettualità. Nonostante l'apporto politico di diversi gruppi, come l'Unione Donne Italiane (UDI), fino al termine degli anni '60 permasero sul territorio italiano le strutture dell'ONMI, ereditate dal fascismo, che continuavano ad essere gestite in forma commissariale, insieme ad altri asili non statali e, quindi, non istituzionalizzate¹³⁸. Come ricostruisce Tripi, negli anni '60

¹³⁵ M. Ferrari, *Asili nido e scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica italiana tra proposte educative e disposizioni normative*, in G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 70.

¹³⁶ *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» n. 143 del 17 giugno 1958. Una copia è scaricabile al seguente link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>

¹³⁷ M. Ferrari, *Asili nido e scuole dell'infanzia...*, cit, p. 73

¹³⁸ M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit.

l'UDI si fece promotrice di diverse proposte volte a regolamentare l'ambito dell'educazione della prima infanzia, fra queste l'autrice evidenzia: «le richieste per una più severa regolamentazione del lavoro minorile [...]; la mobilitazione per l'abolizione dell'ONMI e la promulgazione di un sistema nazionale di asili nido, con un piano pluriennale per la costruzione e la gestione delle strutture»¹³⁹. Altre iniziative rimasero giacenti, come per esempio la mozione sulla *Riorganizzazione dei servizi assistenziali* e la successiva proposta di *Riforma dell'assistenza alla maternità e all'infanzia* svolta del 12 luglio 1960 presentate dalla parlamentare Luciana Viviani¹⁴⁰.

Successivamente venne presentata la proposta di legge n. 3628 dell'8 febbraio 1962, *Istituzione del servizio nazionale dei nidi-asilo per la vigilanza diurna e la prevenzione igienico-sanitaria dei bambini fino a 3 anni*, in cui i principali destinatari erano i figli delle lavoratrici e le madri stesse. L'obiettivo della proposta era la costituzione di un servizio sociale nazionale di asili nido a gestione comunale, ubicati nei pressi delle case popolari, da attuarsi nel corso di otto anni secondo un piano di costruzione che includeva la normativa sul funzionamento e sulla struttura tecnica di tali servizi. Un'ulteriore spinta alla realizzazione di queste proposte fu un'interpellanza dell'onorevole Angiola Minella Molinari presentata nel marzo del 1966, che sottolineava la *Necessità di creare nuovi asili nido in zone di forte immigrazione ed elevata occupazione femminile*. Questi contributi, insieme alle mobilitazioni sindacali che sostenevano la tutela del lavoro femminile, concorsero alla promulgazione delle leggi nazionali per l'istituzione, rispettivamente, della scuola materna e degli asili nido in Italia¹⁴¹.

Le due leggi, a lungo attese, furono: la Legge 18 marzo 1968, n. 444, che istituiva la Scuola materna statale, con il riconoscimento di una “autonoma funzione educativa” ed una propria “autonomia istituzionale”, e la Legge 6 dicembre 1971 n. 1044 con la quale si istituivano i Nidi comunali (integrata poi nel 1997 con la Legge n. 285, ampliando così la possibilità di gestione dei Nidi da parte di associazioni, privati o cooperative). La legge 1044/71 sancisce ufficialmente il progressivo abbandono degli istituti di carattere assistenziale igienico-sanitario dell'Opera ONMI, che verranno definitivamente chiusi nel 1975. È utile, inoltre, ai fini della nostra trattazione, ricordare che l'Asilo Nido verrà

¹³⁹ Ivi, p. 82

¹⁴⁰ Ibidem

¹⁴¹ Cfr M. Minesso, *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi 1925-1975*, Il Mulino, Bologna 2007.

poi riconosciuto come servizio educativo, e non unicamente assistenziale, solo nel 2015, con la Legge 13 luglio 2015, n. 107 ed entrerà a far parte del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (attuato con il D.Lgs. 65/2017).

La valenza della dimensione sociale nella tutela e accompagnamento delle diverse fasi di vita della persona si fa sempre più centrale ed è testimoniata dalla nascita del *welfare state* occidentale¹⁴². Nel periodo storico compreso fra il '68 e il post '68, l'istituzione della famiglia cambia il suo assetto. Fino ad allora la famiglia era considerata come la “cellula ineliminabile del sociale” dentro la quale si *riproducevano* le dinamiche della società più estesa¹⁴³. Per cui il «bambino-figlio è il fuoco di una serie di processi di socializzazione dove apprende l'autoritarismo societario attraverso le pratiche pedagogiche familiari». Pertanto, «la stessa società si riproduce nel microcosmo della famiglia e il bambino prefigura nella casa quello che sarà: il suddito obbediente di un sociale con poca o nulla libertà»¹⁴⁴. Tali critiche si inseriscono in un più ampio e complesso dibattito di rinnovamento sociale condiviso con altri Paesi occidentali, il Movimento del Sessantotto, che ci limitiamo qui a delineare. Sul finire degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 infatti il clima sociale in Italia fu caratterizzato da diversi cambiamenti, fra cui si possono identificare: il decentramento dei poteri dello Stato, la de-istituzionalizzazione – su più fronti: dei servizi dedicati all'infanzia o alla persona (es: gli istituti per la salute mentale), ma anche della famiglia –, l'antiautoritarismo, la secolarizzazione, la diffusione del movimento femminista, il maggiore riconoscimento dei medesimi diritti e doveri fra uomini e donne¹⁴⁵. Protagonisti di tale cambiamento furono diversi soggetti sia sociali che politici, ovvero sindacati, associazioni e organizzazioni di lavoratrici, enti locali, i partiti politici progressisti appartenenti alla sinistra, e «alcuni settori del cattolicesimo sociale e della sinistra democristiana»¹⁴⁶. Per quanto riguarda gli istituti assistenziali per la prima infanzia, si sperimentò una rinnovata attenzione alla *singolarità* del bambino e alle sue caratteristiche, quindi vedersi

¹⁴² E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, cit.

¹⁴³ In merito al tema sono rilevanti i contributi della Scuola di Francoforte sulle famiglie borghesi e operaie. Approfondimenti si possono trovare in: Tr ad. it. parziale, UTET, Torino 1974 [tit. orig. *Studien über Autorität und Familie*, Alcan, Paris 1936 – n.189 (E. Becchi, D. Julia, *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, cit. p. 359).

¹⁴⁴ E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, cit., pp. 394-395.

¹⁴⁵ Sull'argomento: F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020

¹⁴⁶ N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, con la collaborazione di R. Campagnolo, Cleup, Padova 2015, p. 23

riconosciuti i propri diritti ma anche una risposta adeguata alle esigenze – educative, didattiche e formative – personali, una prospettiva che vedeva la sempre più forte necessità della formazione psico-pedagogica del personale specializzato¹⁴⁷.

Utile al nostro discorso è sottolineare che questo dibattito favorì le politiche di accessibilità all'istruzione statale e pubblica – in particolare per la scuola elementare, le scuole medie e il primo biennio delle scuole superiori –, che venne resa gratuita e obbligatoria¹⁴⁸. Inoltre, come vedremo più approfonditamente nel Capitolo 2, la crescita di questa “domanda di educazione” vedeva nuove aperture non solo sul fronte del coinvolgimento nel percorso educativo-formativo della “famiglia” al singolare – quindi non più intesa come «univoco modello domestico di riferimento»¹⁴⁹, ovvero quello che potremmo definire il *modello* di “famiglia tradizionale” – ma dell’esperienza comunitaria più ampia. Tale tendenza, riprendendo il discorso di Ferrari sopracitato, è rintracciabile, per esempio, nell’evoluzione degli *Orientamenti* per la scuola dell’infanzia. In particolare, all’articolo 3 degli *Orientamenti* del 1969 (d.p.R. n. 647 del 10 settembre 1969) si evidenzia come la scuola materna possa farsi promotrice di una esperienza educativa più varia per bambini e bambine, rispetto a quella che potrebbe offrire la sola vita domestica. In tal senso, la scuola materna non venne unicamente vista come una necessità per le famiglie, ma come un valevole luogo per l’elaborazione «di una “pedagogia dell’istituzione” per la prima infanzia, in un circuito culturale non esclusivo dell’esperienza della quotidianità e del cambiamento della famiglia»¹⁵⁰. Un dibattito culturale che incontra le influenze internazionali, con il tema dell’attivismo – già citato – «dell’autogestione pedagogica, della pedagogia istituzionale e, più in generale, con le istanze di una pedagogia che potremmo definire, per brevità, *libertaria*»¹⁵¹. Secondo l’autrice tutto ciò è decisivo per il consolidamento di eredità pedagogiche passate, come

¹⁴⁷ G. Zago, *Il settore educativo-assistenziale per i minori. Trasformazioni istituzionali culturali e professionali (1948-1978)*, in Id. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 107-143

¹⁴⁸ In merito, si può citare la “teoria del capitale umano”, coniata presso la facoltà di economia dell’università di Chicago verso la fine degli anni ’50, secondo la quale: «l’istruzione era prospettata non più come una forma di consumo, ma piuttosto come un investimento produttivo, un investimento per l’appunto in “capitale umano”. [...] La scuola non doveva fermarsi alla selezione dei migliori talenti e assicurare poche nozioni a tutti gli altri. Investire nella scuola significava reclutare risorse non ancor valorizzate e capacità utili allo sviluppo produttivo, economico e scientifico. Mediante l’investimento scolastico si sarebbe perciò potuto assicurare un grande contributo allo sviluppo economico e sociale» G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, pp. 237-238.

¹⁴⁹ F. Frabboni, *La scuola dell’infanzia*, cit., p. 162

¹⁵⁰ M. Ferrari, *Asili nido e scuole dell’infanzia*, cit., p. 74

¹⁵¹ Ivi, p. 75

l'esperienza agazziana, e, allo stesso tempo la costruzione della futura idea pedagogica per la scuola dell'infanzia e per gli asili nido. Questi ultimi, come visto, entrano finalmente nel dibattito politico e pedagogico – seppur mantenendo un ruolo assistenziale - con la legge 1044 del 6 dicembre 1971 e saranno protagonisti di nuove e rinnovate riflessioni sulla primissima infanzia e sul suo riconoscimento nella dimensione sociale¹⁵². Tali riflessioni caratterizzeranno i decenni a seguire, senza tuttavia risolvere l'eterogeneità – e disuguaglianza – della proposta territoriale dei servizi per la primissima infanzia (0-3) affidata alle singole Regioni e Comuni, che rimane fortemente ancorata al complesso processo riformistico del sistema assistenziale e sanitario nazionale, generando non poche difficoltà nell'integrazione tra servizi sociali e servizi sanitari. Nonostante però «limiti, contraddizioni, resistenze e ritardi», in quegli anni il panorama dei servizi educativo-assistenziali, grazie alla sua capacità di rinnovamento e dalla forte volontà di sperimentazione di educatori professionali, pedagogisti e volontari, si costituì come «la culla di professionalità educative e di saperi, teorici e operativi, fortemente innovativi e destinati a maturare»¹⁵³ nei decenni futuri.

Dal punto di vista della diffusione dei servizi dedicati ai bambini di età compresa dagli 0 ai 3 anni, gli anni '80 vedono un consolidamento degli asili nido comunali, in particolare nelle regioni del Centro-Nord. Data la sempre più maggiore richiesta di Nidi e la non indifferente onerosità dei costi di gestione di tali servizi – nel d.m. 31 dicembre 1983 erano stati infatti ridefiniti “servizi pubblici a domanda individuale” – alcuni Comuni italiani si organizzano per offrire alla popolazione delle strutture a gestione associativa o cooperativa, un esempio è l'esperienza del comune di Reggio Emilia, che apre i primi “nidi cooperativi” fra il 1986 e il 1987¹⁵⁴. Sull'onda di questa soluzione e strategia, il 28 luglio 1997 viene promulgata la già citata Legge n. 285 che istituì le *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, consentendo la gestione o auto-organizzazione dei servizi 0-3

¹⁵² Come mette in evidenza Monica Ferrari (Ivi, p. 77), il decennio degli anni Settanta inaugura una nuova attenzione al tema dell'educazione 0-3, che si riflette nella pubblicazione di diversi testi fondamentali, quali: il già citato Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (tr. it, 1968); Leonardo Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia* (1977); Chiara Saraceno, *Alla scoperta dell'infanzia* (1978); Egle Becchi, *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia* (1979). Nonché nella nascita e diffusione di nuovi “approcci” educativi, per esempio il Reggio Emilia Approach, dal lavoro di Loris Malaguzzi e il Tuscany Approach (Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati, *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*, Spaggiari-Edizioni, Jumor, Parma, 2012).

¹⁵³ G. Zago, *Il settore educativo-assistenziale per i minori*, cit., p. 140

¹⁵⁴ Cfr. M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit; N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia*, cit.

anche da parte di famiglie, associazioni o gruppi (art. 5). Le *Disposizioni* miravano a «favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza» (art. 1) finanziando, fra gli altri, progetti e/o servizi educativi e ricreativi, di preparazione sostegno alla genitorialità, di promozione dei diritti dell'infanzia, della sua valorizzazione e rispetto – nella sua diversità - per il «miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori», nonché il miglioramento del benessere e della qualità della vita. Azioni fra le quali rientrava l'«innovazione e sperimentazione di servizi “socio-educativi” per la prima infanzia» (art. 3). Una delle finalità di questi ultimi era quella di favorire l'aggregazione sociale dei bambini da zero a tre anni, alla «presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura» (art. 5).

La strada per il riconoscimento degli asili nido all'interno dell'offerta del sistema educativo di istruzione è però ancora lunga. Come ricostruisce Tripi, gli asili nido non vennero contemplati come parte integrante del sistema educativo dalla Legge n. 30 del 10 febbraio 2000, ma «considerati solo in funzione dei “necessari collegamenti” attuati dalla scuola d'infanzia». Nel 2006 con la Legge n. 296 del 27 dicembre, vengono costituite delle sezioni integrative e sperimentali aggregate alla scuola dell'infanzia, “le sezioni primavera”, ulteriore «tassello normativo che indirizzava verso un sistema sempre più integrato»¹⁵⁵. Bisognerà quindi attendere Legge n. 107 del 13 luglio 2015 per ottenere l'istituzione del «sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia» (L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, c. 181, lettera e)), di cui parleremo nel prossimo capitolo.

1.2 Crescere il futuro del mondo: la sinergia tra famiglie e Nidi nella storia montessoriana e reggiana

A seguito delle premesse storico-pedagogiche che mettono le basi alla nostra trattazione, con questa seconda parte di capitolo si vuole approfondire in particolare il pensiero di due esponenti italiani della riflessione, ricerca e cultura dell'infanzia: Maria Montessori, ideatrice della pedagogia Montessori, e Loris Malaguzzi, promotore del Reggio Emilia

¹⁵⁵ M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit., p. 89

Approach. Due studiosi che grazie alla loro opera e impegno hanno diffuso la prospettiva educativa italiana non solo sul territorio nazionale ma anche nel mondo. In particolare, nel loro vasto lavoro, si è scelto qui di ricostruire la storia dei due progetti pedagogici, smerandosi su quegli aspetti cardine che definiscono la dimensione relazionale fra professionisti dell'educazione, famiglie e bambini.

L'affiancamento di queste due prospettive potrebbe essere considerato azzardato. Entrambe però, seppur con uno sguardo differente – a partire dal differente contesto storico-culturale nel quale si sono sviluppate, dalle diverse scuole di pensiero che le hanno ispirate (gli studi psico-fisiologici la prima, la prospettiva socio-costruttivista ed ecologica la seconda), ma anche dalla visione della vita, spirituale e laica – sono concordi nella considerazione del bambino come persona alla quale vanno riconosciuti i propri diritti, meritevole di attenzioni, cura ma anche rispetto, considerazione e libertà di agire nella realtà che lo circonda. Nel bambino che abita le case, le scuole, i nidi, ma anche i giardini, le piazze, la città è racchiusa infatti una risorsa fondamentale: la potenzialità dello sviluppo del futuro del mondo. È l'adulto che, grazie al suo atteggiamento umile, in ascolto e in osservazione, dovrà creare le condizioni, l'ambiente, ideale per favorire tale sviluppo.

Le prospettive montessoriana e reggiana, di egual valore, senza dimenticare le singole identità e sfaccettature, possono essere considerate complementari e particolarmente ispiratrici per i servizi educativi odierni. La scelta è inoltre ricaduta su queste due prospettive in quanto le loro tradizioni pedagogiche, più di altre, sono sentite a livello territoriale nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia del territorio cittadino Bergamasco. L'approfondimento è quindi funzionale alla presentazione della ricerca empirica che sarà affrontata nel Capitolo 3.

1.2.1 Maria Montessori: atteggiamenti adulti e “aiuto alla vita”

Fin dalle prime sperimentazioni avviate per i bambini frenastenici ospiti della Clinica Psichiatrica Universitaria di Roma da una giovane Maria Montessori¹⁵⁶, nel progetto

¹⁵⁶ Maria Montessori conseguì la sua laurea in Medicina e Chirurgia nel 1896 presso la Facoltà di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali della Regia Università di Roma, sotto la guida del prof. Ezio Sciamanna. A seguito del titolo, iniziò a collaborare e condurre le sue ricerche, insieme al collega medico Giuseppe Ferruccio Montesano, presso la clinica psichiatrica universitaria di Roma – Cfr. E. Scaglia, *Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro*, cit.; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit.

educativo montessoriano è rilevabile una finalità principe costituita dal concetto di “liberazione del fanciullo”. Tale idea, come visto, si inseriva nel ricco panorama dell’attivismo europeo, e contribuì al superamento della visione positivista – e medicalizzata – nell’educazione del fanciullo promuovendo un approccio pedagogico non più volto alla rigorosa «”coltivazione” del bambino paragonato ad un piccolo fiore» ma alla sua «”educazione” in quanto essere umano»¹⁵⁷. Un ideale questo perseguibile grazie alla presa in considerazione di due dimensioni fondative dell’essere umano, ovvero la dimensione dell’esperienza, manuale e sensoriale, e quella della riflessione, cognitivo-spirituale. L’espressione e l’adeguato potenziamento di tali dimensioni potevano quindi favorire uno sviluppo armonico della personalità e dello spirito del bambino. Esse potevano essere esercitate grazie a materiali, oggetti, ambienti a “misura” di bambino, nonché un’attitudine adulta desiderosa di coltivare le potenzialità di quest’ultimo. Nell’idea montessoriana la finalità educativa e formativa della “liberazione” del bambino non poteva quindi essere considerata unicamente come fine a sé stessa, ma puntava a smuovere le coscienze sul rapporto bambino-adulto connesse a quella che può essere definita una rilevante “questione sociale” dell’epoca – citata anche da Ellen Key - ovvero il far fronte a quei preconcetti e convinzioni nonché limiti e dispositivi che influenzavano le condizioni di vita dei bambini provenienti dai quartieri popolari, ma anche da ambienti più facoltosi che, seppur non privi di mezzi, non davano il giusto riconoscimento al diritto sociale del bambino. D’altro canto, tali condizioni erano riflesse anche all’interno delle strutture di accoglienza, quali i primi asili, o educative e formative, la scuola, che il bambino frequentava. Una delle critiche mosse dalla dottoressa fu infatti l’incapacità di accogliere il neonato e il bambino in un ambiente consono, volto a stimolarlo e coinvolgerlo realmente, condizione che impediva così al piccino di esprimere la sua natura – *physis* – e libertà¹⁵⁸. In questo senso Maria Montessori sosteneva che lo sviluppo integrale del bambino, per essere davvero di successo, doveva essere pensato a partire dalla sensibilità, bisogni e esigenze reali del bambino stesso, che «se messo nelle condizioni di vivere e muoversi all’interno di un ambiente di apprendimento su misura, mostrava di essere “costruttore di se stesso”»¹⁵⁹, esercitando le sue proprie autonomie,

¹⁵⁷ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., vol. 2 p. 186

¹⁵⁸ *Ibidem*

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 189

scelte, capacità – la sua liberazione – facendo contestualmente esperienza di un processo di “autoeducazione”.

Con autoeducazione si fa riferimento infatti allo sviluppo psichico del bambino che può aver luogo nel quadro di un rapporto equilibrato tra le condizioni esterne, offerte da un ambiente e materiale educativo adatto e curato su misura per lui ovvero degli “stimoli esterni sperimentalmente determinati”, e le condizioni interne, ovvero il processo di “organizzazione della vita psichica”, un fenomeno spirituale di sviluppo e creazione interiore innata che, secondo Montessori, è presente nell’essere umano fin dalla nascita. Per crescere in tal senso il bambino dovrà quindi essere «lasciato libero nelle sue attività» e messo nelle condizioni di poter «trovare nell’ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto diretto alla sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali»¹⁶⁰. La finalità educativa concreta di tale percorso era quella di promuovere la maturazione dell’autonomia del bambino, ovvero la sua capacità di orientamento, scelta e responsabilità, mosse a partire da una autoregolazione equilibrata dei suoi impulsi e bisogni fisici e psicologici, ovvero l’autodisciplina¹⁶¹.

Aneddoti che ben descrivono tale tipologia di contesto sono presenti in diverse opere, ad esempio ne “La scoperta del bambino” (1950) Montessori scrive:

«I tavoli, le sedie, le poltroncine leggere e trasportabili, permetteranno al bambino di scegliere la posizione più gradita: egli potrà accomodarsi anziché sedersi al posto: e ciò sarà insieme un segno esterno di libertà e un mezzo di educazione. Se una mossa sgraziata del bambino farà cadere rumorosamente una sedia, egli avrà una evidente prova della propria incapacità: la mossa medesima, tra i banchi, sarebbe passata inavvertita. Così il fanciullo avrà modo di correggersi, e quando si sarà corretto ne avrà le prove palesi, evidenti: le sedie e i tavoli resteranno fermi e silenziosi al loro posto; allora vorrà dire che il bambino avrà imparato a muoversi»¹⁶².

Da questo estratto si possono ben comprendere gli intenti educativi dell’autrice. Possiamo notare in primo luogo come il protagonista di tale aneddoto è il bambino, non l’adulto. Un bambino “al centro” che è padrone dello sviluppo della propria autonomia grazie

¹⁶⁰ M. Montessori, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 2017, versione ebook.

¹⁶¹ E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», n. 29, IX, (2019), pp. 135-143

¹⁶² M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, pp. 52-53

all'essere "aiutato a fare da solo". In questo senso, l'adulto non è ovviamente assente, ma deve ricoprire un ruolo di "guida amorevole e illuminata". Predispone il contesto educativo con cura e conoscenza, lasciando poi il campo di esplorazione al bambino. L'adulto, quindi, agisce in modo indiretto e non autoritario, indirizzando, quando necessario, l'agire del bambino senza forme di repressione, giudizi morali, forzature o prevaricazioni.

Per promuovere tale progettualità la Montessori sostenne, come visto, lo sviluppo di diverse "Case dei Bambini" strutture che accoglievano bambini in età prescolare (a partire dai 2-3 anni), la prima fondata nel quartiere popolare e marginale di San Lorenzo a Roma il 6 gennaio 1907 su idea di Eduardo Talamo, fondatore dell'Istituto Romano dei Beni Stabili¹⁶³. Tali strutture, ad accesso gratuito e spesso collocate in aree urbane caratterizzate da "condizioni che sfuggivano a ogni controllo civico", avevano la finalità di fare da ponte tra la famiglia e la società, con duplice importanza: sociale, di "scuola nella casa", e educativa, grazie all'applicazione del metodo montessoriano¹⁶⁴.

La prima esperienza di Casa dei Bambini trovò terreno fertile e incontaminato per la riuscita del progetto educativo montessoriano, questo perché, secondo la Montessori, le condizioni «che potrebbero sembrare assolutamente contrarie al buon esito di una scuola, rappresentavano, direi così, un nulla, uno zero per quanto concerneva l'arbitraria influenza dell'educazione»¹⁶⁵. In un contesto di privazioni morali, civiche, educative, la Casa di Bambini si ergeva pertanto come unica possibilità e laboratorio di crescita dei giovani frequentatori. Oltre ai contesti urbani più fragili, alcune Case vennero anche pensate per "l'aristocrazia", la prima a Roma «la quale accoglieva i figli delle più alte classi sociali»¹⁶⁶. In tale espansione si rileva un'altra importante caratteristica della proposta montessoriana, ovvero il principio di uguaglianza e accessibilità. Determinata sostenitrice del diritto all'educazione per tutti i bambini e le bambine nonché del rispetto e considerazione del bambino in quanto persona capace di contribuire e fondare il futuro del mondo, Montessori condivideva la ferma convinzione, nonché dimostrazione, che «la stessa educazione è possibile, sia pure con alcuni gradi di adattamento, in tutte le classi sociali, sia con bambini felici sia con bambini atterriti da un disastro sismico, e fra tutte

¹⁶³ Cfr G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit.

¹⁶⁴ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit.

¹⁶⁵ Ivi, p. 40

¹⁶⁶ Ivi, p. 41

le razze del mondo. Il bambino è la forza motrice, manifesta nel nostro tempo, la quale reca nuova speranza alle genti avvolte nell'oscurità»¹⁶⁷.

In aggiunta a queste esperienze, la Montessori si interesserà in maniera sistematica allo studio della primissima infanzia a partire dagli anni '20. Testimonianza ne è l'opera "*Il bambino in famiglia*" (1923, in Italia nel 1936), pubblicata sulla scia degli interventi tenuti in quegli anni in occasione di alcune conferenze europee rivolte ai genitori e incentrate sul tema dell'educazione fin dalla nascita, poi seguita dalle opere "*Il segreto dell'infanzia*" (1936) e "*La mente del bambino*" (1949). Riflessioni che sono probabilmente state ispirate dal periodo che la dottoressa, oramai nonna, spese in Spagna in compagnia dei suoi nipotini e della famiglia del figlio Mario e dalla visita di alcuni reparti maternità degli ospedali spagnoli¹⁶⁸. Come afferma Scaglia, «la scoperta psicologica del neonato fece da sfondo alla ricerca di una proposta compiutamente pedagogica, in cui la sperimentazione scientifica si intrecciava con la promozione di un'educazione liberatrice dei più piccoli, che erano anche i più "dimenticati"», una pedagogia capace di fare luce sulla "pagina bianca" della prima infanzia, confermando quindi «l'imprescindibilità di concepire il bambino come soggetto attivo di una processualità educativa avviata dai primi istanti di vita»¹⁶⁹. Tali idee espansero ulteriormente la portata della proposta montessoriana, riempiendo in questo senso il "vuoto educativo" dell'educazione 0-3 che, come visto, non aveva ancora un'adeguata risposta dal punto di vista istituzionale, ma anche domestico.

È da evidenziare che a questa espansione della riflessione montessoriana – nel corso degli anni '10 raggiunse la fama internazionale¹⁷⁰ – si affiancò anche la necessità di mantenere l'unitarietà del suo operato nonché renderlo accessibile anche ad un pubblico più ampio, non solo scientifico o accademico. Per questo motivo nello stesso periodo vengono pubblicati dei manuali divulgativi pensati per un primo approccio al metodo. Approvato dalla dottoressa fu il testo "*A Montessori Mother*" a cura dell'americana Dorothy Canfield

¹⁶⁷ Ivi, p. 42

¹⁶⁸ E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, cit.

¹⁶⁹ Ivi, p. 136.

¹⁷⁰ La dottoressa si trovava spesso in viaggio, fra Stati Uniti ed Europa. È ospite di importanti conferenze scientifiche, vigila o tiene lei stessa diversi corsi di formazione per le future maestre montessoriane, raccogliendo la dedizione di molte e contando sull'appoggio di fedeli collaboratrici. Fra le più affiatate ricordiamo Giuliana Sorge, Anna Maria Maccheroni, Anna Fedeli, Maria Antonietta Paolini, Lina Olivero, Adele Costa Gnocchi. Cfr G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit.

Fisher (1912), seguito dal “*Dr. Montessori's Own Handbook*” (1914) curato dalla Montessori stessa che verrà pubblicato in Italia nel 1921 con il titolo “*Manuale di pedagogia scientifica*”, edito da Alberto Morano, Napoli, con prefazione di Arturo Labriola.

Per quanto concerne il nostro discorso, si vuole evidenziare che, degli scritti e produzioni del periodo, una parte di riflessione è dedicata al rapporto fra adulto e bambino, anche neonato, sollecitando l'importanza del riconoscimento e rispetto della “personalità umana dell'essere nuovo” e alla liberazione di quest'ultimo dalle forme di oppressione e invisibilità alle quali era spesso confinato da un mondo a misura di “giganti”. In questo senso il luogo di interesse principe per l'avvio dell'esercizio dell'esperienza educativa montessoriana è la casa. È qui che i genitori potranno predisporre un ambiente domestico pronto ad accogliere il nuovo arrivato, preparando così il giusto terreno per un'educazione di “aiuto alla vita”¹⁷¹.

L'adulto riveste un ruolo fondamentale e delicato, agli occhi del bambino egli è colui che detiene la sapienza e viene infatti considerato un «essere venerabile, amato». Tale ammirazione mette l'adulto in una posizione dominante, che gli consentirebbe facilmente di *plasmare* il bambino a suo piacimento, portando alla disgregazione, senza accorgersene, di tutto ciò che il piccolo essere «va costruendo laboriosamente e delicatamente nella sua vita interiore»¹⁷². Montessori pertanto richiama la responsabilità genitoriale verso la ricerca del bambino “ignorato” e “ignoto”, spingendo quindi alla conoscenza, comprensione ed esaltazione della sua anima e natura. Un'operazione che richiede all'adulto un lavoro non solo di predisposizione materiale di mezzi ma di introspezione, prima di tutto su se stesso, per spogliarsi di quella sorta di egocentrismo che, come provocatoriamente afferma Montessori:

«fa considerare il bambino come un *essere vuoto*, che l'adulto deve riempire col suo proprio sforzo; come un essere *inerte e incapace* pel quale egli deve fare tutto; come un essere *senza guida interiore*, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno. Infine l'adulto è come il creatore del bambino, e considera il bene e il male delle azioni del bambino, dal punto di vista dei rapporti con lui. L'adulto è la pietra di paragone del bene e del male. Egli è infallibile, egli è il bene su cui il bambino deve modellarsi, tutto

¹⁷¹ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia* [1936], Garzanti, Milano 2017 – versione ebook

¹⁷² M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit.

quanto nel bambino si allontana dai caratteri dell'adulto è un male che l'adulto si affretta a correggere»¹⁷³.

Con la conseguenza che:

«Coloro [...] che impediscono al bambino di muoversi, pongono ostacoli alla costruzione della sua personalità. Il pensiero allora si svolge indipendentemente dall'azione: l'azione obbedisce agli ordini di un'altra persona, ed ecco che il movimento non risponde all'anima propria. È così che il carattere è spezzato, e permane un dissidio interiore che indebolisce ogni animo. Questo fatto di formidabile importanza per l'avvenire dell'umanità dovrebbe essere considerato in prima linea nell'educazione della famiglia come in quella della scuola.

Il bambino è molto più elevato spiritualmente di quanto si suppone. Egli spesso soffre non per troppo lavoro, ma per essere forzato a compiere un lavoro indegno di lui. L'interesse del bambino è verso uno sforzo adeguato al suo grande potere intellettuale e alla dignità della sua persona.»¹⁷⁴

Ancora una volta, si intuisce in questi estratti la determinazione con cui Maria Montessori consolida il dovere e il diritto di difesa della dignità e della libertà, corporea e spirituale, del bambino. Un ideale in cui l'adulto dovrebbe assumere un'attitudine "passiva", di ascolto e osservazione amorevole, nonché di sensibile comprensione dell'azione adeguata da mettere in atto per favorire appunto la costruzione della personalità, dello spirito e del carattere del bambino.

In questo senso, l'insieme di condizioni di un contesto costituito da un ambiente su misura e attitudini adulte orientate da attenta osservazione, fiduciose, rispettose e consapevoli del fare un passo indietro rispetto all'*attività ragionevole* del bambino, donano a quest'ultimo la possibilità di svilupparsi secondo il suo ritmo e tempo, in tranquillità, libertà (indipendenza) e pace, esprimendo al contempo la propria voce interiore e spirito creatore.

La promozione di un'educazione alla prima infanzia e l'attenzione allo sviluppo infantile continua ad interessare la Montessori anche negli anni di allontanamento dall'Europa in

¹⁷³ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit.

¹⁷⁴ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 138

guerra – trascorrerà diversi anni in India, dal 1939 al 1946 - che ispirano due altre pubblicazioni: “Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino” (1948) e “La mente del bambino” (1949). Come afferma Scaglia, si può qui in particolare rilevare l’emersione di una concezione antropologica che considerava l’età della prima infanzia come periodo di migliore osservazione del processo di “costruzione dell’uomo”¹⁷⁵. Come affermato ne *La mente del bambino*, il bambino è dotato fin da subito di grandi potenzialità - definite dalla Montessori, quei «poteri sconosciuti, che possono guidare un avvenire luminoso» - che attendono solo il momento di essere svelate per costituire, nella sua interezza, la personalità umana. Nei primi anni di vita, ciò può avvenire in particolare attraverso un agire educativo inteso come «aiuto allo sviluppo dei poteri psichici innati»¹⁷⁶.

Il lavoro di riflessione e ricerca montessoriana sulla prima infanzia, anche a supporto dei genitori e in particolare delle madri, troverà seguito grazie alla collaborazione con una delle prime allieve della Montessori, Adele Costa Gnocchi (1883-1967). La Costa Gnocchi opererà principalmente in Italia, mantenendo vivo il movimento montessoriano anche negli anni ‘30 e ‘40, arginando gli impedimenti imposti dal regime fascista. In particolare, presso la “Scuoletta” di Palazzo Taverna a Roma, una delle Case dei Bambini montessoriane sopravvissute “semiclandestinemente” alle chiusure imposte dal regime, Costa Gnocchi sviluppò dal 1939 la sperimentazione di proposte educative montessoriane per la fascia 0-3, con la conseguente costruzione di materiali di sviluppo sensoriale e la predisposizione di ambiente adatti alla prima infanzia. A ciò si affiancava inoltre un lavoro di consulenza pedagogica per i genitori. Tali progettualità trovarono poi una maggiore sistematizzazione nel 1947 quando, su volere della pedagoga e in accordo con Montessori, venne fondata la Scuola Assistenti all’Infanzia Montessori (AIM)¹⁷⁷. La scuola aveva la finalità di formare delle assistenti «interessate a studiare e a rispondere

¹⁷⁵ La Montessori, in particolare nell’opera “Il segreto dell’infanzia” (1936), aveva già approfondito il concetto di “periodo sensitivo” del bambino, sulla base degli studi del biologo De Vries, considerandolo come un periodo di importante e innegabile di crescita psichica, caratterizzata da conquiste periodiche e conseguenti nelle quali si poteva osservare il crescente entusiasmo, felicità e vita, ovvero una «bella fiamma spirituale, che arde senza consumare» nella quale «si adempie l’opera creativa del mondo spirituale dell’uomo». Sensibilità queste che consentono al bambino di rapportarsi con il mondo esterno con crescente vitalità e desiderio (Ivi, cap. VII Le delicate costruzioni Psichiche); Cfr. anche E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2, cit, pp. 194-195

¹⁷⁶ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente* [1949], Garzanti, Milano 2017 – versione ebook.

¹⁷⁷ Cfr E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2, cit; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit.; G. Honegger Fresco (a cura di), *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967)*, La Meridiana, Molfetta 2001

alle esigenze dei neonati e dei bambini piccoli»¹⁷⁸ questo avveniva anche grazie a significativi periodi di tirocinio e attività pratiche che, oltre alle interazioni e affiancamento di mamme e bambini, contemplavano l'osservazione dei parti e delle nascite. Tali attività formative erano svolte sia presso i brefotrofi e ospedali della capitale, che in alcune famiglie. Le diplomate offrivano poi il proprio supporto in particolare alle madri in gestazione:

«accoglievano il bambino alla sua nascita e lo seguivano nei primi giorni restando accanto alla puerpera e svolgendo una funzione di “filtro alle ansie materne”. La aiutavano ad affrontare le prime poppate, a occuparsi del neonato senza trascurare alcun segnale – per minimo che fosse – e mostrandole che, se si pone attenzione, oltre che alle cure igieniche, alle sue esigenze sensoriali, si arriva facilmente a coglierne i bisogni e i ritmi»¹⁷⁹.

Per le famiglie che potevano permetterselo economicamente, il supporto poteva continuare privatamente, presso il proprio domicilio, dove l'approccio in questo caso era volto al «protagonismo delle madri quali responsabili delle scelte compiute – non più dettate dalle prescrizioni dei medici [...]» e all'attenzione per «le esigenze del bambino, posto al centro delle loro cure e della loro intenzionalità educativa». Inoltre le assistenti guidavano i genitori alla costruzione di un ambiente domestico “a misura” del piccolo¹⁸⁰. Considerando la netta contrapposizione dell'operato dell'ONMI e le direttive medico-sanitarie dell'epoca, questa si costituiva come una proposta innovativa che, in continuità con la “questione sociale” - avviata con le Case dei Bambini anni prima e che continuerà con l'avvio del Centro Nascita Montessori, nel 1957, e l'apertura dei primi nidi Montessori nel 1972¹⁸¹ - portò alla diffusione di un “servizio di supporto alla genitorialità”. Grazie alla condivisione suggerimenti e raccomandazioni educative teoriche nonché pratiche attuabili dai genitori stessi, sollecitava infatti la costruzione un

¹⁷⁸ G. Honegger Fresco, *Da solo io!, Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, La Meridiana, Molfetta, 2018, p. 57

¹⁷⁹ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit.

¹⁸⁰ E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit. pp. 205-206

¹⁸¹ È da ricordare che tali iniziative – a differenza delle prime Case dei Bambini – non erano però universali ma appannaggio di un'utenza medio-altro borghese sia per il costo del servizio che per i pregiudizi nei confronti della gestazione e della assistenza alla primissima infanzia. Per una ricostruzione approfondita si rimanda a E. Gianini Belotti, G. Honegger Fresco (a cura di), *Educazione alla nascita. L'esperienza del Centro Nascita Montessori*, Emme Edizioni, Milano 1983.

nuovo rapporto intimo, amorevole e comprensivo nei confronti del neonato e bambino. Una visione questa che si mantiene peculiarmente attuale.

In conclusione a questa breve presentazione si vuole infine citare l'esperienza di Grazia Honegger Fresco (1929-2020). Allieva di Adele Costa Gnocchi, che nel 1947 la invita a frequentare il primo corso sperimentale presso la AIM, e "figlia d'arte"¹⁸², la Honegger Fresco è stata una delle più fervide prosecutrici della proposta montessoriana contemporanea. Incontra Maria Montessori nel 1949 in occasione del congresso Montessori a Sanremo e nel 1951 a Roma, frequentando l'ultimo corso tenuto dalla dottoressa. Successivamente collaborerà con la Costa Gnocchi presso la Casa dei Bambini di Palazzo Taverna e con Giuliana Sorge, diventando assistente dei corsi Montessori.

A partire dal 1953 avvia la sua lunga carriera di promotrice, divulgatrice e formatrice del pensiero pedagogico montessoriano in particolare dedicato alla prima infanzia, che la vedrà operare oltre i confini romani e nazionali. Si stabilirà poi a Castellanza, in provincia di Varese a seguito del matrimonio con Emilio Honegger, avvenuto nel 1960. Quest'ultimo di origine italo-svizzera e cresciuto a Bergamo era anch'egli "figlio d'arte". La madre, Eleonora Caprotti Honegger, era infatti stata allieva di Giuliana Sorge e nel 1954 aveva aperto, insieme alla collega Antonia Trezzi, la prima scuola Montessori presso la cittadina lombarda.

Grazie alle prolifiche collaborazioni, nel 1988 insieme ad alcuni colleghi fonda l'associazione, poi cooperativa, di ispirazione montessoriana "Percorsi per Crescere" la cui «azione formativa, volta soprattutto ai servizi della prima infanzia, è promuovere un lavoro di qualità che metta al centro il bambino, le sue capacità e i suoi bisogni attraverso la trasformazione dell'adulto, del suo modo di essere, di guardare e di stare con i più piccoli»¹⁸³. È tramite Percorsi per Crescere che dal 2002 al 2010 coordina le attività di formazione continua e di supervisione del personale educativo degli Asili Nido del Comune di Bergamo, lasciando una traccia indelebile, tuttora significativa, nella storia ed identità di questi ultimi.

¹⁸² I genitori Adele Petri e Francesco Fresco erano entrambi insegnanti. La madre in particolare fu alunna di Adele Costa Gnocchi presso il collegio delle suore Dorotee a Roma. Si specializzò poi presso la scuola magistrale ortofrenetica nella capitale, seguendo i corsi di Giuseppe Montesano, ambito nel quale continuerà poi a lavorare per tutta la vita – Cfr Grazia Honegger Fresco - Biografia <https://www.graziahoneggerfresco.it/biografia> (consultato in data 06/08/2025).

¹⁸³ <https://www.graziahoneggerfresco.it/biografia> (consultato in data 06/08/2025).

Oltre alle esperienze qui accennate, testimonianza dell'operato di Honegger Fresco sono le diverse opere letterarie e la rivista "Il quaderno Montessori" – fondata nel 1984 e codiretta con Lia De Pra Cavalleri fino al 2017 - che pubblica nell'arco tre decenni, mettendo a disposizione di molti la sua memoria storica e una rilettura, sempre attuale e tangibile, della proposta educativa montessoriana¹⁸⁴.

1.2.2 Loris Malaguzzi e il Reggio Emilia Approach: partecipazione e "scomodità" adulta

Il *Reggio Emilia Approach* trova una delle sue principali peculiarità nella stretta interconnessione con il suo territorio di appartenenza, il comune emiliano di Reggio Emilia. I primi passi dell'esperienza educativa reggiana possono essere rintracciati sin dalla fine dell'Ottocento, il primo asilo infantile di ispirazione aportiana, e poi froebeliana, viene aperto nel 1860 per volere della fondazione Sacro Monte di Pietà, e sarà presieduto da Pietro Manodori. Successivamente, nel 1913, sarà avviata la prima esperienza di asilo comunale presso Villa Gaida. L'asilo, laico e caratterizzato da un clima partecipativo, democratico e comunitario, è fortemente desiderato dal comune e dal movimento socialista reggiano. Esso si colloca entro un progetto di riforma scolastica e sociale voluto dal direttore scolastico Giuseppe Soglia. A questa prima iniziativa ne seguirono altre, temporanee, sorte in particolare nel corso della Prima guerra mondiale per rispondere alla necessità di custodia dei figli di madri lavoratrici o di profughi di guerra. Negli anni del ventennio fascista la gestione degli istituti per l'infanzia presenti sul territorio muta per assecondare le imposizioni del regime, viene istituita anche l'opera ONMI. L'Asilo di Gaida verrà quindi chiuso nel 1938, per volere del Podestà di Reggio Emilia¹⁸⁵.

Nel corso della Seconda guerra mondiale sul territorio reggiano si sviluppa e mantiene viva l'esperienza della Resistenza antifascista, uno spirito che si perpetuerà nel dopoguerra continuando a promuovere, anche attraverso le scelte e iniziative dei governi locali di orientamento Socialista e Comunista, idee di solidarietà, giustizia sociale, pace

¹⁸⁴ Per l'elenco completo delle pubblicazioni, si veda: <https://www.graziahoneggerfresco.it/pubblicazioni> (consultato in data 06/08/2025)

¹⁸⁵ I. Cavallini, R. Baldini, V. Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, Reggio Children, Reggio Emilia 2010, pp. 35-49

e di riscatto «non solo economico, ma anche culturale e politico»¹⁸⁶. Il desiderio di ripresa e ricostruzione sociale è molto sentito dalla popolazione, già nel 1945, a seguito della Liberazione, viene avviato un progetto di costruzione di una nuova scuola popolare, la scuola di Villa Cella collocata a Cella, un piccolo borgo di campagna nei pressi di Reggio Emilia. La costruzione costituisce la testimonianza e prima scintilla concreta di un impegno comunitario che coinvolse «donne, uomini, ragazzi, tutti di origine contadina e operaia e tutta gente speciale e sopravvissuta a cento barbarie di guerra»¹⁸⁷. Una volta conclusa, la scuola di Villa Cella sarà autogestita, vedendo la partecipazione diretta di rappresentanti di diverse forze politiche, i sindacati ma, prima di tutti, i genitori e le famiglie. Fra il 1945 e il 1947 tale esperienza di gestione sarà poi replicata per altri otto asili e scuole materne, in collaborazione con l'UDI.

Fin dall'inizio del progetto di costruzione a Cella, la dedizione e determinazione mostrata dai cittadini fece notizia, giungendo all'attenzione di un giovane insegnante e pedagogo, Loris Malaguzzi (1920-1994). È nel corso dei due anni di realizzazione della scuola che per quest'ultimo prende avvio un vero e proprio coinvolgimento emotivo e professionale che lo legherà alla storia e esperienza educativa reggiana per il resto della sua vita.

Originario di Correggio (RE), - come ricostruisce Paola Vittoria Pignataro - Malaguzzi al tempo era un maestro di scuola elementare, aveva esercitato dal 1941 al 1943 a Sologno di Villa Minozzo, un paesino dell'Appennino tosco-emiliano. Nel 1944 si era poi adoperato nella scuola elementare di via Guasco a Reggio Emilia e nella scuola media di Guastalla, ove insegnò fino al 1947. In concomitanza, si laureò nel 1946 in Pedagogia presso l'Università di Urbino, che permetteva di non frequentare le lezioni. Successivamente, deciso a sperimentare nuove esperienze educative al di fuori della scuola di Stato, nel 1951 frequenta un corso di specializzazione in psicologia scolastica presso il CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) di Roma a seguito del quale assume la direzione del Centro Medico e Psicopedagogico del comune di Reggio Emilia. Il centro è specializzato nella consulenza psicologica per i casi di bambini e bambine con fragilità psichiche¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Ivi, p. 59

¹⁸⁷ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2017 - Intervista a Loris Malaguzzi p. 60

¹⁸⁸ P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Cleup, Padova 2014

È da sottolineare che, fin da subito, l'idea educativa di Malaguzzi si caratterizzò da una molteplicità di interessi mai unicamente limitati al suo ambito di studi. I suoi interessi spaziavano tra teatro, fotografia, arte, biologia, filosofia, storia e altro. Altrettanto poliedrica è la visione del bambino che condivide. Come approfondiremo, nella sua idea pedagogica il bambino è un essere pieno di risorse e potenzialità, capace di esprimersi ed entrare in relazione con il mondo attraverso le infinite possibilità date dai “*Cento linguaggi dei bambini*”. Un'immagine di bambino «ricca in potenziale, forte, potente, competente e, soprattutto, legata agli adulti e agli altri bambini»¹⁸⁹.

Nel corso degli anni '50, complici l'influenza del Movimento di Cooperazione Educativa ispirato al pensiero di Élise e Célestin Freinet e la vicinanza di Malaguzzi a diversi sostenitori del Movimento, fra cui Bruno Ciari (1923-1970), a Reggio Emilia inizia a farsi strada il desiderio di ampliare il progetto delle scuole materne. Secondo le parole di Renzo Bonazzi, sindaco della cittadina dal 1962 al 1976, tale progetto voleva costituirsi come «un servizio alle famiglie e, in particolare, alle donne lavoratrici e uno strumento qualificato per la formazione e lo sviluppo della personalità del bambino, che integrasse il ruolo dei genitori»¹⁹⁰. A questo fine, nel 1962 Malaguzzi, che nel tempo aveva mantenuto i rapporti con le scuole materne UDI autogestite in qualità di consulente e formatore, viene nominato dallo stesso Bonazzi Coordinatore pedagogico delle nascenti scuole comunali. Carica che si somma all'impegno di direzione del Centro Medico e Psicopedagogico.

Nel 1963 e nel 1964 vengono istituite le prime due scuole dell'infanzia comunali, la Scuola Robinson e la scuola Anna Frank, alle quali se ne aggiunsero altre tre nel corso del decennio. Il primo Asilo Nido comunale, dedicato a Genoeffa Cocconi, madre dei fratelli Cervi, invece sarà inaugurato nel 1971 in concomitanza con l'approvazione della Legge 1044/71.

Si trattano di anni di crescita e espansione del progetto pedagogico reggiano. Loris Malaguzzi è uno dei più entusiasti sostenitori e diviene una figura di rilievo all'interno della comunità cittadina. Sarà affiancato da diversi collaboratori, fra i quali vi saranno Carla Rinaldi, Sergio Spaggiari, Vea Vecchi. La Rinaldi a partire dal 1970 è la prima

¹⁸⁹ Citazione al contributo di Loris Malaguzzi (1993a, p. 4) in A.H. Planillo, *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Spaggiari, Parma 2014, p. 37

¹⁹⁰ I. Cavallini, R. Baldini, V. Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, Reggio Children, Reggio Emilia 2010, p. 82; Vedi anche M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia*, cit.

pedagogista a prendere parte all'Équipe Pedagogico Didattica istituita con il *Regolamento delle scuole comunali dell'infanzia* del 1972.

Tale documento è riconosciuto come una pietra miliare per la storia dei nidi e delle scuole reggiane. Esso è frutto di un profondo lavoro collegiale, viene infatti a lungo discusso e esaminato dal Consiglio comunale e da altre parti sociali, Malaguzzi ha un ruolo centrale nella sua stesura. È inoltre anticipatorio rispetto alla legislazione della Regione Emilia-Romagna in materia di asili nido, la Legge n. 15 del 7 marzo 1973¹⁹¹ e contiene diversi elementi innovativi, in particolare, ne spiccano alcuni. Ad esempio, dal punto di vista organizzativo, sarà accolta la presenza di educatori maschi all'interno del personale delle scuole e nidi (proibito dalla normativa nazionale dell'epoca). In secondo luogo, tutti gli ambienti, interni ed esterni, saranno considerati spazi di apprendimento (anche le cucine, i servizi igienici, gli atri...) ed infine, e forse questo è l'elemento più singolare, sarà ufficialmente inserito all'interno della proposta educativa di tutte le scuole comunali il peculiare *atelier*. Un ambiente dedicato a un vero laboratorio creativo e multidisciplinare, definito come:

«un laboratorio di attività espressive, la sede del bello, del fantastico, del creativo, dove si può dipingere con le varie tecniche [...], in varie dimensioni [...] e in varie modalità (a terra, sui tavoli, al muro o sui cavalletti, all'interno o in giardino); dove si può modellare la creta (non la plastilina) e cuocere la ceramica, costruire statue, monumenti alti anche due metri usando scatoloni o altri materiali riciclati o microambienti fantastici dentro preziose scatoline; giocare con la luce, le trasparenze, le macchie di colore, con i materiali di recupero ecc.»¹⁹²

L'*atelier* è gestito in collaborazione con l'*atelierista*, ovvero un o una professionista diplomato presso un istituto d'arte che è chiamato o chiamata ad affiancare il personale educativo nella progettazione educativa e nell'esperienza quotidiana dei servizi per l'infanzia.

¹⁹¹ N.S. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia*, cit., pp. 33-34; Testo originale: Legge Regionale 07 marzo 1973, n. 15, *Determinazione dei criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, di cui all' articolo 6 della legge statale 6- 12- 1971, n. 1044*: [Link](#) per la consultazione online

¹⁹² C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, cit. p. 40

Nel *Regolamento* prende forma anche l'identità del progetto pedagogico delle nuove scuole e nidi comunali reggiane, ovvero una proposta educativa che unisce le dimensioni dell'etica, estetica e politica, alimentata da una scelta di partecipazione, solidarietà e corresponsabilità. Una proposta pedagogica pensata per favorire la continuità per la fascia d'età 0-6, che vuole essere dialogica, interattiva e collaborativa, evolvendosi a partire dalle necessità, desideri e potenzialità emergenti dalla cittadinanza e dal territorio. In questo senso, inserendosi in una prospettiva ecologica, «la scuola [...] deve stimolare il pensiero razionale attraverso le discipline scolastiche che rispecchiano le esigenze delle società del proprio tempo ed esercitare il pensiero narrativo, innato nell'uomo, nel racconto delle storie che è in livello operativo dell'aspetto sociale della vita dell'uomo»¹⁹³. Puntando a superare la dicotomia teoria-pratica la conoscenza viene costruita in modo collegiale. È un'azione d'insieme promossa tramite discussioni e dialogo che, per essere realmente fecondi, devono necessariamente uscire dal contesto scolastico e, grazie all'esercizio di una cittadinanza attiva, coinvolgere un'intera città¹⁹⁴. A tal fine, come dichiarato nell'art. 5 voce *Organismi di gestione sociale*, vengono formalmente costituiti i Comitati di Scuola e città:

«Ogni scuola dell'infanzia è gestita da un Comitato di Scuola e Città formato da genitori dei bambini frequentanti, personale insegnante e ausiliario, cittadini e loro espressioni organizzate. I genitori partecipano al Comitato in numero almeno pari alla metà dei componenti [...].

Esso rappresenta la struttura primaria cui si affida il compito di promuovere la gestione sociale attraverso organici piani di elaborazione e di intervento attorno alla totalità dei temi che il funzionamento e la vita della scuola propongono, compresi gli orientamenti educativi e la metodologia che li accompagnano, confrontandoli sia con l'équipe pedagogico-didattica che il Consiglio e la popolazione del quartiere e la Consulta di cui all'articolo che segue.

Tra i cittadini e i Consigli di Quartiere - visti come naturali istanze di integrazione sociale ed educativa dove si riflette e si riassume in particolare la più generale condizione del bambino e della famiglia - e il Comitato di Scuola e Città si definiscono rapporti e

¹⁹³ P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale* di Loris Malaguzzi, Cleup, Padova 2014, p. 61

¹⁹⁴ Cfr. I. Cavallini, R. Baldini, V. Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, cit.; C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, cit.; <https://www.reggiochildren.it> (consultato in data 10/08/2025).

iniziative atte a realizzare una più ampia comprensione e partecipazione pubblica alle questioni della scuola [...]»¹⁹⁵.

Si promuove quindi per l'adulto un ruolo "sociopolitico", non neutrale, iscritto all'interno di un progetto di "partecipazione e gestione sociale" congiunta tra servizi, famiglie e cittadini volto alla potenziale trasformazione sociale.

Grazie a questa innovativa esperienza teorico-pratica co-costruita all'interno e all'esterno dei nidi e delle scuole, e complice il clima di riforma scolastica e sociale che investe la realtà italiana, nel corso degli anni '70 e '80 la riflessione reggiana si espande. Vengono aperte nuove scuole dell'infanzia e asili nido comunali – la famosa scuola Diana sarà aperta nel 1970 - e l'interesse da parte di diversi studiosi, insegnanti, ricercatori, amministratori inizia a crescere. Si genera così una ricca rete di scambi nazionali e internazionali. Fra gli studiosi italiani, troviamo in particolare Gianni Rodari (1920-1980).

Nel 1980 è l'organizzazione della mostra "*L'occhio se salta il muro – Ipotesi per una didattica visiva*" – che poi verrà intitolata "*I cento linguaggi dei bambini*" - a cura di Loris Malaguzzi e dei suoi collaboratori che segna la definitiva apertura della proposta reggiana ad un più eterogeneo pubblico internazionale. La mostra è una dichiarazione "pedagogica e politica" volta a illustrare le didattiche educative proposte nelle scuole e nei nidi comunali, valorizzando e sollecitando un dialogo intorno all'operato di bambini, insegnanti, pedagogisti, atelieristi e ausiliari, veri e propri autori delle proposte esposte, sottolineando «la necessità di una ricomposizione reale degli accrediti, dei processi e dei valori di formazione del bambino, del suo sapere e della sua cultura»¹⁹⁶. Come afferma Vea Vecchi, storica atelierista reggiana, la mostra è caratterizzata dall'intreccio fra parole e immagini, un linguaggio "poetico" ibrido – visivo, musicale, danza, architettura, poesia, design - che lascia intravedere un approccio pedagogico attento alla dimensione estetica dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'esposizione sarà inaugurata presso l'Isolato San Rocco, a Reggio Emilia, poi sarà esposta al Moderna Museet di Stoccolma e successivamente intraprenderà, insieme ad alcuni collaboratori reggiani, un itinerario

¹⁹⁵ Estratto da C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, cit., pp. 147-148

¹⁹⁶ I. Cavallini, R. Baldini, V. Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, cit., p. 143.

mondiale che fra il 1981 e il 1995 la vedrà toccare diversi paesi europei, l’Australia e poi Stati Uniti e Canada, nella versione aggiornata¹⁹⁷.

Sempre nel 1980 nasce il Gruppo Nazionale Asili Nido, dedicato a chi opera nel settore dell’infanzia e volto alla promozione di dialogo, ricerca, formazione e confronto in merito al tema dell’educazione dei più piccoli. Malaguzzi è cofondatore e rimarrà direttore fino al 1994.

Altra fonte di divulgazione per pensiero reggiano sono le pubblicazioni in riviste di settore, prima fra tutte la rivista *Zerosei*, avviata nel 1976 e diretta da Malaguzzi stesso. Nel 1984 la rivista sarà chiusa e la sua eredità confluirà nella nuova rivista *Bambini*, che insieme a Loris Malaguzzi verrà co-diretta da Egle Becchi e Susanna Mantovani.

È un periodo sfidante ma allo stesso tempo generativo in cui si va a delineare la “filosofia di base” che accompagnerà l’approccio reggiano negli anni futuri: la *Pedagogia relazionale*. Per il maestro reggiano, la Pedagogia relazionale è una prospettiva che coinvolge diversi soggetti, ovvero i bambini, il personale educativo e ausiliario all’interno del servizio educativo, ma anche tutto il mondo adulto circostante. Riportando le parole di Malaguzzi infatti: «è difficile che ci possa essere una pedagogia di relazione fra i bambini se non è visibile e accertabile una pedagogia della relazione fra gli adulti e gli adulti»¹⁹⁸. Una relazione il cui primato risiede nel dialogo, sperimentato e costruito in una stretta sinergia fra professionisti, famiglie e comunità entro la quale - grazie a una progettualità condivisa caratterizzata da ascolto, osservazione, riflessione – l’azione, il linguaggio e il pensiero di ognuno sono costantemente coinvolti in un lavoro di continua evoluzione e “ricerca”. In ciò la dimensione di trasformazione, multidimensionale, globale e continua, è particolarmente presente, infatti, secondo Malaguzzi, «pedagogia relazionale vuol dire modificare molte cose, vuol dire riflettere che cos’è l’ambiente che noi abbiamo costruito per i nostri bambini»¹⁹⁹.

È doveroso evidenziare che tale proposta risente in particolare dell’influenza della teoria psicologica socio-costruttivista. Fra gli autori più influenti Malaguzzi cita Lev Vygotskij, Jerome Bruner e Howard Gardner, di cui però non accetterà la teoria delle diverse

¹⁹⁷ Ivi, pp. 136-151

¹⁹⁸ Intervento di Loris Malaguzzi intitolato “*In una pedagogia relazionale, le avventure dei bambini e delle bambine*” tenuto al Convegno “Tempi duri: i diritti dei bambini”, 21, 22, 23 marzo 1991 a S. Miniato – P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, cit. p. 103.

¹⁹⁹ Intervento di apertura di Loris Malaguzzi al Convegno “Tempi duri: i diritti dei bambini”, 21, 22, 23 marzo 1991 a S. Miniato – P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, cit. p. 102.

intelligenze – il bambino infatti è “intero”, non è “spezzettato” in piccoli dettagli o vincolato da processi stadiali. Centrale in questo senso è l’idea di interazionismo sociale, secondo la quale l’area di *sviluppo potenziale* del bambino, è promossa e alimentata in particolare dalle interrelazioni con gli altri, via via assorbite e fatte proprie dal singolo. In questo gli adulti si costituiscono come significativi promotori del processo di sviluppo stesso in quanto accompagnatori nella scoperta della dimensione sociale, culturale e comunicativa della comunità di appartenenza²⁰⁰. Inoltre, viene ereditato da questa prospettiva anche il presupposto che il pensiero è originato dal linguaggio. Un linguaggio che, come dichiarato nella significativa poesia “*Invece il cento c’è*” (Loris Malaguzzi) può essere espresso in molteplici modalità, «aprire a nuove opportunità di linguaggi aiuta a generare più pensiero, un pensiero diverso, a farsi venire più idee e a interpretare le cose e le situazioni e a unire e collegare le conoscenze delle cose»²⁰¹.

La pedagogia relazionale qui descritta trova il suo fondamento, origine e significato nella consapevolezza dell’“immagine di bambino”, quindi l’idea, la considerazione e l’identità del bambino, nella sua interezza, complessità e mutevolezza. Il bambino è custode delle chiavi di lettura per il futuro. Secondo un’ecologia delle transizioni che interconnettono i sistemi umani sociali e culturali, egli riflette la visione «di uomo, di donna, della vita e del mondo che possediamo»²⁰², vivendo al contempo la realtà secondo una doppia appartenenza, ovvero alla figura di riferimento, quale per esempio la madre, e al mondo. Come rileva Alfredo Hoyuelos Planillo dalle testimonianze di Malaguzzi, il bambino costituisce quindi «un’immagine di unità e interezza della vita di una creatura che chiede il diritto di camminare sulle proprie gambe il prima possibile»²⁰³. Un’immagine che, secondo Malaguzzi, per far sì che emergano le sue potenzialità e ricchezze, deve essere qualificata e valorizzata da adeguate stimolazioni e collaborazioni provenienti dall’ambiente.

²⁰⁰ Sul tema: L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1975

²⁰¹ P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, cit., p. 77. Per consultare il testo completo della poesia *Invece il cento c’è* si rimanda alla pagina dedicata su www.reggiochildren.it (consultato in data 14/08/2025)

²⁰² AH. Planillo, *Il soggetto bambino. L’etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit., p. 31 - Contributo estratto da Malaguzzi L. (1989c), Seminario rivolto agli educatori svedesi, registrazione audio realizzata a Reggio Emilia il 2 maggio, doc. 364 FG-105. Malaguzzi fa qui riferimento al pensiero dello psicologo russo, naturalizzato statunitense Urie Bronfenbrenner (1917-2005), per approfondimenti vedi U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.

²⁰³ *Ibidem*

Il bambino viene inoltre definito un «soggetto sconosciuto in cambiamento permanente», in perenne transizione. Infatti

«per Loris ogni bambino che nasce è una sfida, un punto interrogativo. È una specie di avventuriero che può prendere mille strade imprevedibili. Possiede, dentro di sé, la possibilità dei possibili, di essere diverso da come lo conosciamo. È questa la libertà e la responsabilità che gli impone il mestiere di crescere»²⁰⁴.

Il bambino quindi viene considerato un “esploratore infaticabile”, fin dalla nascita inserito ed appartenente ad un dato contesto e desideroso di conoscere e agire, secondo modalità creative e inventive, nella realtà che lo circonda.

Il costruttivismo e l’interazionismo tipici della proposta malaguzziana tanto “smuovono” il bambino, quanto “scomodano” l’adulto, che è chiamato a spogliarsi dei pregiudizi nei confronti dell’infanzia. In questo senso, per aumentare il numero di opportunità di apprendimento e scoperta possibili – nell’*ambiente*, terzo educatore - è fondamentale mantenere un atteggiamento adulto aperto all’incertezza, alla promozione e accettazione delle differenze:

«per l’adulto si aprono oblò sconosciuti di osservazione, scoperta, dei modi con cui diversamente i bambini partecipano, procedono e scelgono. Di qui la selezione e le attribuzioni delle attività, seguendo quanto più possibile le motivazioni e gli interessi dei bambini»²⁰⁵.

Nella relazione bambino-adulto, ma anche nel resto delle dimensioni relazionali, è quindi compito dell’adulto, insegnante, genitore, cittadino, mostrarsi non come un modello onnipotente, detentore di verità inconfutabile, ma come una persona “in ricerca”, quindi disposta ad un dialogo autentico e umile, in cui le sue opinioni possono essere messe in discussione. Secondo una prospettiva egualitaria e democratica, è nell’incontro, accettazione e discussione delle differenze di opinioni, di punti di vista, degli stupori, di

²⁰⁴ A.H. Planillo, *Il soggetto bambino. L’etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit., p. 28 - Contributo estratto da Malaguzzi L. (1992d), *Modelli e prospettive teoriche pratiche nell’educazione dei bambini. Luna park per gli uccellini*. Seminario rivolto agli educatori svedesi, registrazione audio, 28-29 maggio, doc. 26 FT-489.

²⁰⁵ Ivi, p. 134 – contributo estratto da Malaguzzi L. (1992b), “L’incremento delle reti comunicative”, in *Bambini*, VIII, 2, febbraio, p. 5.

adulti e bambini, che si alimenta la tensione creativa e trasformativa verso il nuovo. In questo senso la forza della pedagogia relazionale risiede nel principio di partecipazione o “desiderabilità sociale”, ovvero «nella capacità di diffondere e qualificare le forme e gli strumenti relazionali-interattivi, che sono quelli che meglio assicurano il flusso di aspettative, attività, scambi, cooperazioni, conflitti, scelte per poter chiarire i problemi cognitivi, affettivi ed espressivi»²⁰⁶ della collettività.

Come anticipato, per attuare concretamente tale relazionalità la proposta educativa di Reggio Emilia propone fin dal primo *Regolamento* forme di incontro e cooperazione fra servizi, famiglia e cittadinanza, quali i consigli, interconsigli cittadini, incontri di sezione, gruppi di lavoro e di coordinamento pedagogico e d'équipe. Oltre agli incontri diretti, di persona, la relazione nella prospettiva reggiana viene alimentata dalle forme di documentazione.

La documentazione, secondo le parole di Carla Rinaldi, viene intesa come una forma di “ascolto visibile”. Essa è infatti una traccia che rende percepibile il processo e le modalità di apprendimento del gruppo, di bambini e adulti, e «assicura la possibilità di ascoltare ed essere ascoltati dagli altri»²⁰⁷. Può essere condivisa fra colleghi e bambini, con le famiglie ma anche con la cittadinanza sottoforma di diari di attività, albi, fotografie, cartelloni, video-documentari, artefatti, mostre o pubblicazioni in cui i molteplici linguaggi umani si coniugano e restituiscono alla collettività i dettagli delle scoperte e conquiste raggiunte insieme. Si costituisce pertanto come raccolta e diffusione dei processi di apprendimento collettivi ma al contempo è valorizzazione del processo stesso. Una valorizzazione che i bambini vivono con emozione, orgoglio e senso di appartenenza, in quanto prova concreta di un apprezzamento dei loro progressi ma anche di essere considerati una parte essenziale della comunità²⁰⁸.

Negli anni '90 la proposta reggiana riceve diversi premi e riconoscimenti internazionali, il primo nel 1991 verrà conferito dalla rivista statunitense “Newsweek” alla scuola comunale dell'infanzia Diana di Reggio Emilia, rivestita del primato mondiale di istituzione per l'infanzia. Contestualmente si avviano e organizzano esperienze

²⁰⁶ Ivi, p. 61

²⁰⁷ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, cit., p. 173

²⁰⁸ Diverse sono le mostre e pubblicazioni proposte negli anni. Molto interessante per comprendere la stretta sinergia fra il tessuto sociale e le scuole reggiane è il progetto “Sipario” in cui una sezione di bambini della Scuola dell'infanzia Diana progetta il sipario del Teatro Municipale di Reggio Emilia, V. Vecchi (a cura di), *Sipario, anello delle trasformazioni*, Reggio Children, Reggio Emilia 2002

formative, di visita e incontro più strutturate e capaci di rispondere al crescente interesse nei confronti della realtà reggiana.

Nel gennaio del 1994 Malaguzzi verrà a mancare improvvisamente. In seguito a tale evento, raccogliendo il lascito del pedagogista reggiano, viene fondata la società *Reggio Children – Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine* espressione dell'identità reggiana «punto di sintesi e di sviluppo del progetto culturale, sociale e educativo dei nidi e dalle scuole dell'infanzia comunali», rappresenta per l'esperienza educativa di Reggio Emilia «una scelta di futuro»²⁰⁹. Nel 1999 viene avviato il progetto di costruzione del nuovo Centro Internazionale Loris Malaguzzi, che sorgerà nell'area industriale dismessa della fabbrica Locatelli. Il Centro sarà inaugurato nel 2012.

L'esperienza reggiana, forte della partecipazione, coinvolgimento e sostegno dei collaboratori, delle istituzioni, delle famiglie e della cittadinanza, continuerà ad evolvere e rinnovare la sua progettualità collettiva fino al presente, costituendosi come punto di riferimento credibile, in quanto nutrito dall'esperienza concreta che si realizza quotidianamente nei servizi educativi, e originale, perché testimonianza di una cultura dell'infanzia radicata, ma allo stesso tempo divergente, che continua ad ispirare e sollecitare la riflessione pedagogica italiana ed internazionale.

²⁰⁹ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, cit., pp. 141-142

CAPITOLO 2

Famiglie e servizi educativi 0-3 fra spaccature e legami. Il complesso lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico

2.1 Introduzione al tema e premesse epistemologiche

È possibile dare una definizione univoca al termine “famiglia”? Che cos’è la famiglia oggi? Qual è il significato e senso che le viene attribuito? Quale rapporto instaura con le agenzie educative? In questo capitolo si cercherà approfondire alcune questioni per inquadrare il costrutto di “famiglia” per poi riflettere successivamente sul contesto d’indagine della presente ricerca, ovvero i servizi educativi per l’infanzia 0-3 nell’ambito italiano.

Prima di addentrarci nell’argomentazione è utile fare una premessa epistemologica. Pur avvalendoci di alcune rappresentazioni interdisciplinari, in particolare della psicologia e della sociologia, nella presente trattazione la prospettiva di indagine scelta rimane quella pedagogica. Ogni scienza è portatrice di un suo punto di vista, di un proprio modo di “predicare attraverso il *lógos*” le proprie argomentazioni, volte ad affinare lo sguardo disciplinare sul proprio oggetto di studio¹. Proprio perché veicolate dal *lógos*, quindi da un sapere “sicuro e affidabile”, oggettivo, ancorato a delle categorie di indagine definite, le cosiddette “scienze dell’educazione” (sociologia, psicologia, antropologia, economia...), possono offrire interpretazioni che assumono senso a partire da «determinate condizioni, da vincoli specifici e dichiarati e dal particolare aspetto dell’oggetto di studio che si sta indagando»². Al contrario, secondo un’interpretazione peculiarmente pedagogica è bene essere consapevoli dei limiti dati da una visione univoca, offerta dai singoli saperi scientifico disciplinari, che non potrà mai essere assunta come assoluta. Per essere adeguatamente chiarito, un fenomeno ha quindi la necessità di essere affrontato da più punti di vista. Non potrà nemmeno essere “cristallizzato”, spiegandone ad esempio le ragioni universali a partire da casi singoli e/o sociali passati,

¹ A. Potestio, *Riflessioni sulla pedagogia e i suoi oggetti di ricerca*, «Rassegna di pedagogia», 1-4 (2024), p. 274: <https://doi.org/10.19272/202402104015>

² *Ibidem*

restringendolo quindi ad un “perfetto” immutabile perché già avvenuto³, ciò avrebbe la conseguenza inevitabile di perderne «la vitalità, il movimento, il divenire e le potenzialità trasformative»⁴, tensioni queste che interessano particolarmente il pensiero pedagogicamente orientato.

La pedagogia infatti mostra il suo carattere trasformativo già a partire dalla sua etimologia. A differenza delle altre scienze, la parola “pedagogia” non contiene il termine *-lógos* inteso nel senso di studio, analisi o ragionamento su un determinato oggetto, ma deriva «da *pais*, figlio, figlia; o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione; più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale»⁵. In questo senso, si fa riferimento ad un qualcuno che si compie – si *forma* - e realizza, migliorandosi, grazie all’espressione delle sue potenzialità o possibilità all’interno di un processo relazionale dialogico, unitario e integrale, in cui il soggetto aderisce volontariamente e desidera esserne protagonista e parte attiva⁶.

Collocandosi in questa prospettiva, il presente lavoro non indaga «il fenomeno dell’educazione o della formazione inteso come processo generale»⁷, fatto di insiemi di dati e di individui, ma, secondo una prospettiva idiografica, ha l’ambizione porre la propria attenzione al singolo soggetto in relazione con almeno un altro soggetto, che «in un determinato luogo e tempo, tentano di formare e di formarsi»⁸. Nel nostro caso, l’educatore socio-pedagogico e la famiglia, in particolare, l’adulto genitore, fruitrice dei servizi 0-3.

Qui il soggetto è inteso come persona “integrale”, la cui unica ed irripetibile *physis* (natura) e identità sono costituite dalla ricchezza della sua esperienza, interiore ed esteriore⁹ e dalle dinamiche relazionali di reciproco riconoscimento fra un “tu” ed “io” -

³ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in ID. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 23.

⁴ A. Potestio, *Riflessioni sulla pedagogia e i suoi oggetti di ricerca*, cit., p. 278

⁵ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in ID. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 26

⁶ Sul tema delle analogie e differenze fra i termini “formazione” e “educazione” si rimanda a: G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, cit.

⁷ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 30

⁸ A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 29

⁹ Il processo del formar-si della *physis* (natura) di ogni persona può essere descritto come una «inesauribile e mai compiuta dinamica tra coscienza ed autocoscienza», che verticalmente muove lo sguardo su di sé portando il soggetto a riconoscere «la sua propria forma» - A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro*.

quindi di un'alterità¹⁰ - che lo coinvolgono nel presente, in atto, e nella tensione al futuro. Senza dimenticare che «la persona che si trova in una relazione educativa/formativa non può essere identificata con questa relazione, ma la eccede», si vuole quindi cercare di rifuggire da semplificazioni razionali irrealizzabili, tenendo in considerazione che «la singola persona si inserisce sempre in un contesto sociale concreto più ampio e costituito da altre forme di relazioni (istituzioni sociali, dispositivi, mezzi tecnico-tecnologici), che la influenzano e la orientano»¹¹.

A partire da queste premesse, in primo luogo, si affronterà la dimensione teorica che contempla la famiglia non solo come nucleo sociale primario ma anche come spazio di orientamento informale ed emblema di un processo generativo multidimensionale e articolato, non esente da peculiari vulnerabilità e fragilità, in particolare per quanto concerne il tema della generatività. Ciò ci mette di fronte a un panorama costituito da molteplici situazioni familiari che chiamano alla costruzione di esperienze educative e formative di co-partecipazione e accompagnamento genitoriale sempre più attente e consapevoli, aderenti alle necessità emergenti delle famiglie stesse ma allo stesso tempo capaci di alimentare uno *sguardo al futuro*.

Di conseguenza, in secondo luogo, sarà importante soffermarsi sul tema della formazione del profilo degli educatori professionali socio-pedagogici specializzati nell'educazione 0-3. In particolare in merito a quale intenzionalità pedagogica guida una professione che, nonostante le sfide professionali attuali, riveste un ruolo fondamentale nel lavoro con le famiglie all'interno dei servizi educativi per l'infanzia presenti nel territorio¹².

Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, Marcianum Press, Venezia 2022, p. 54; Il tema della formazione integrale del sé è anche descritta dal concetto di Bildung, trattato in modo approfondito in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

¹⁰ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia, Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023.

¹¹ A. Potestio, *Riflessioni sulla pedagogia e i suoi oggetti di ricerca*, cit., p. 279.

¹² M. Ius, E. Madriz, *Urgenze pedagogiche "in famiglia": gli orientamenti e gli sguardi della ricerca contemporanea in Italia*, in «Studium Educationis» XXV, 1, (Giugno 2024), pp. 59-67. DOI: 10.7346/SE-012024-06; P. Bertuletti, *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*, Marcianum press, Venezia 2024; L. Cadei – D. Simeone – E. Serrelli - L. Abeni (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022; D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

2.2 Famiglia e famiglie si dicono in molti modi: l'evoluzione di un fenomeno

Grazie alla prospettiva storico-pedagogica adottata nel Capitolo 1, è stato possibile ricostruire le principali ragioni che hanno portato alla nascita del moderno sentimento dell'infanzia e della genitorialità nel sentire occidentale, in particolare europeo. Un'evoluzione che, come introdotto, a partire dagli anni '60 e '70 del Novecento subisce una transizione verso quella che verrà definita una società *post-moderna*.

Come vedremo più approfonditamente, questo nuovo modello sociale si rifletterà nel contesto familiare portando ad un mutamento strutturale e assiologico della istituzione "famiglia", che contemplerà la messa in crisi dei valori tradizionali, la rottura con le precedenti generazioni e il successivo spaesamento dei giovani genitori. Come indica Luigi Pati infatti:

«sino alla metà degli anni Sessanta, dai giovani coniugi lo spaesamento relazionale suscitato dall'accesso allo stato di paternità/maternità spesso era governato in virtù di forme di continuità valoriale e comportamentale tra le generazioni: i modelli dei propri genitori risultavano rassicuranti, così come lo erano i valori tradizionali. Allo smarrimento relazionale si poneva fine, assumendo orientamenti assiologici, criteri di condotta, schemi operativi che, trasmessi in modo informale dalla cultura tacita della famiglia di provenienza, trovavano nelle generazioni attempate i testimoni e i custodi»¹³.

Un mutamento che possiamo ricollegare anche alla tendenza alla riduzione del «tempo domestico parentale», «soprattutto di quello del padre» diffusasi nel corso del Novecento. Tale direzione, sottolinea Egle Becchi, portò alla produzione di relazioni e di scansioni dei tempi e responsabilità diverse e nuove, portando a un'enfatizzazione del rapporto e della relazione tra la madre e il figlio¹⁴. La stretta relazione madre-figlio e l'educazione materna rinnovata generano di conseguenza una ricaduta rilevante nella sfera dell'infanzia. La madre negli anni '60-'70 non ricalca il modello di madre dei decenni precedenti, molto spesso è scolarizzata, è impegnata professionalmente, è socialmente e – talvolta – economicamente autonoma ed è sempre meno propensa all'applicazione di

¹³ L. Pati, *La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale*, in L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia, La Scuola*, Brescia 2014, p. 20

¹⁴ E. Becchi - D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, cit., p. 396

modelli di educazione che le erano stati proposti da piccola¹⁵. Inoltre, si può così assistere a una privatizzazione della vita infantile, ovvero «a un suo assorbimento nell'ambito geloso, custodito, fatto di nessi molto stretti, della famiglia», nonché a una «consegna precoce del bambino a quell'insieme di servizi che è proprio dei *welfare state* europei, a una delega della sua cura, della sua crescita e del suo benessere ad agenzie extradomestiche, sovente istituite di recente - si pensi all'asilo nido -, perché aiutino la famiglia in questa fatica pedagogica con l'infanzia»¹⁶.

All'interno di questo discorso, uno dei fattori centrali che vorremmo ora delineare è il processo di *morfogenesi familiare*, ovvero il mutamento della concezione di “famiglia” nel corso degli ultimi decenni.

Attualmente una definizione univoca di “famiglia” è impossibile da identificare, infatti, prendendo in prestito le parole del pedagogista Antonio Bellingeri, «coppia e famiglia si dicono “in molti modi”; [...] nei fatti non esiste la famiglia, quanto piuttosto un *arcipelago di famiglie*»¹⁷. L'immagine di famiglia socialmente e storicamente condivisa non è statica, ma mutevole. Siamo di fronte a un fenomeno che «non muta solo nella nostra percezione, ma anche nelle norme e nelle relazioni che lo costituiscono, nel tempo, e da una società all'altra». In esso – richiamando un'altra metafora utilizzata dalla sociologa Chiara Saraceno, quella del caleidoscopio – «ingredienti/tessere sono sempre gli stessi – rapporti tra i sessi, rapporti tra le generazioni, filiazione, scambi economici, norme – ma si combinano in modi e con significati diversi a seconda del contesto»¹⁸.

Nell'articolo 29 della Costituzione Italiana la famiglia è tuttora descritta come una «società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare»¹⁹. La definizione costituzionale presuppone che la famiglia sia un'istituzione di carattere naturale e originario, sancita dal matrimonio, quindi «sul coniugio fa un uomo e una donna che rende stabili, prevedibili e socialmente tutelati gli scambi fra di essi e l'assolvimento dei compiti comuni, come la procreazione e l'educazione dei figli»²⁰.

¹⁵ Ivi, p. 396

¹⁶ Ivi, p. 397

¹⁷ A. Bellingeri, *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014, p. 7

¹⁸ C. Saraceno, *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2016 (II ed.), p. 31

¹⁹ Art. 29, Costituzione italiana, Parte prima: diritti e doveri dei cittadini, Titolo II: Rapporti etico-sociali: <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-prima-diritti-e-doveri-dei-cittadini/titolo-ii-rapporti-etico-sociali>

²⁰ P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013, p. 21

Potremmo indentificare in questa definizione il modello di “famiglia tradizionale”. Quello che subito emergerebbe però è la limitatezza di tale assunto. Il modello di “famiglia tradizionale” infatti sussume interpretazioni ben più complesse. Esso non è da intendere come descrittore di una sola tipologia di famiglia o di un solo livello di interpretazione (normativo, etico, sociologico, biologico...), ma di un «universale culturale» che era, ed è tuttora, osservabile in diverse società²¹. Da un punto di vista normativo, per esempio, se è vero che è la norma a decidere che cosa può essere considerato socialmente legittimo e ciò che non lo è, è altrettanto vero, come afferma Chiara Saraceno, che non esiste un'unica fonte normativa che può definire quali rapporti possono essere considerati familiari e quali no. Le norme, inoltre, non sono sempre in accordo tra loro, si pensi ai diversi codici di diritto civile, diritto assicurativo, alla sicurezza sociale o alle norme anagrafiche che tutelano e normano “la famiglia” nelle sue diverse dimensioni²². Questo significa che la percezione di ciò che è socialmente accettabile e definisce il “naturale fare famiglia” è costantemente negoziato.

D'altro canto, da un punto di vista *evoluzionistico e biologico* la “famiglia tradizionale” potrebbe essere descritta come un nucleo generativo composto dal binomio uomo-donna, maschio-femmina e dai loro diretti discendenti, figli *biologici*, generati quindi dall'unione dei gameti di uno e dell'altra e nati a seguito di una gestazione e parto²³. Questo binomio può essere identificato come il “genoma” di base della struttura familiare che si costituisce poi su quattro dimensioni interconnesse: la generatività come desiderio di trasmettere la vita; la norma della reciprocità; il dono come gratuità (dare per primi); la sessualità – generativa – di coppia²⁴. Per quanto valido, secondo la prospettiva sopra indicata, si è scelto di non entrare nel merito di questo dibattito. Il discorso sulla “generatività biologica” che spesso volge alla ricerca di un nucleo originario e costitutivo del familiare, è ampio, complesso e confutato da diverse prospettive di indagine, prima fra tutte, quella dei *gender studies*, che non avremo modo di affrontare adeguatamente. Quello che invece interessa al nostro discorso è la dimensione relazionale, eccedente e trasformativa insita nella famiglia. Aspetto che rifugge da rigide categorizzazioni e meccanicismi.

²¹ Ivi, pp. 21 e ss

²² C. Saraceno, *Coppie e famiglie*, cit., p. 26

²³ *Ibidem*

²⁴ A titolo d'esempio: Cfr. P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2013; P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Una logica deterministica di interpretazione del costrutto di “famiglia” può infatti essere fuorviante. Il riferimento a categorie passate identificandole come “tradizionali”, quindi parlare di *famiglia tradizionale*, attribuendo il significato “conservatore” e contrapponendolo all’innovazione e alla miglìoria promossa dal *nuovo* è un’ipersemplificazione che si lega al «presupposto, a un *dato per scontato* mai messo in discussione». Una posizione «incompatibile con la ragione pedagogica», infatti «educare e lasciarsi educare implica sempre [...] prendere una posizione consapevole nei confronti di una tradizione», mettendo quindi in atto un atteggiamento riflessivo²⁵.

Un’univoca forma di famiglia non è quindi mai esistita. Pensando alla “famiglia monogenitoriale” o alla “famiglia ricomposta” nel passato, esse potevano costituirsi a causa di eventi ineluttabili, quali ad esempio la vedovanza, che talvolta portava alle seconde nozze. Altre forme familiari che oggi si annoverano fra le “nuove famiglie” erano, seppur in casi minori, presenti; essendo però oggetto di scandalo non erano così diffuse e veniva mantenuto un certo riserbo a riguardo²⁶. Inoltre, c’è da sottolineare che l’uniformità delle organizzazioni familiari non è garantita nemmeno sul piano biologico, normativo o valoriale e di senso. Scostandoci infatti da una visione eurocentrica, presente e passata, possiamo notare come nella storia dell’umanità siano esistite ed esistano inesauribili possibilità di organizzazione e significato del “fare famiglia”; alcune di queste forme sono la poliginia e la monogamia, la poligamia, la patrilinearità e matrilinearità, riconoscibili come alleanze fra gruppi e individui in cui «si sono organizzati i rapporti di sesso e generazione socialmente riconosciuti e in cui hanno trovato collocazione paternità, maternità, filiazione, appartenenze» che talvolta non presentano un legame diretto con i «fatti biologici della sessualità e della generazione»²⁷. In questo senso, storicamente anche la ricerca di un “nocciolo duro” che costituisce la famiglia non ha mai raggiunto un risultato generalizzabile, si può quindi dire che fino all’età moderna, se consideriamo la famiglia un “fatto sociale” – non secondo una logica esclusivamente biologica o causale, ma secondo una prospettiva “funzionale” attenta al

²⁵ G. D’Addelfio, *Essere genitori oggi. Una prima ricognizione delle “emergenze” educative*, in G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 31-32.

²⁶ G. D’Addelfio, *Nuove famiglie: percorsi, nodi e direzioni per l’educazione*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2012

²⁷ Il discorso è tratto dal testo di Chiara Saraceno, *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2016 (II ed.), pp. 15-16.

contesto²⁸ – essa non può essere rappresentata unicamente dalla coppia coniugale, ma dalla parentela da cui la coppia discende, quindi da un'alleanza generata nella famiglia allargata e nei rapporti intergenerazionali che caratterizzano quest'ultima²⁹.

Per meglio descrivere questo fenomeno, è fondamentale considerare il processo di *morfogenesi* sopracitato, che ha visto e continua a vedere un costante originarsi e strutturarsi di nuove forme familiari in rapporto alle trasformazioni di tipo sociale, culturale e che hanno investito le famiglie. In questo senso, secondo Antonio Bellingreri si può fare riferimento a un processo di “atomizzazione”³⁰ – frammentazione – del modello familiare tradizionale che ha portato alla “pluralizzazione” delle forme familiari³¹. Ricordiamo che ciò ha avuto inizio a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta del '900 quando l'Europa ha visto la diffusione di un modello di famiglia «contraddistinta da conflittualità coniugale, temporaneità del legame, fecondità controllata, comunicazione interpersonale simmetrica»³². Tra i fattori socio-culturali e socio-economici che hanno concorso a tali cambiamenti si possono citare: il non più lineare ingresso nel mondo del lavoro dei e delle giovani (spesso posticipato per completare la formazione personale o ostacolato dall'incertezza contrattuale); l'introduzione del divorzio con la «disaffezione nei confronti del matrimonio» che si lega alle differenti scelte di coppia volte a superare «un modello familiare basato su rigidi rapporti di autorità fra i generi e su una precisa divisione dei ruoli e compiti familiari»³³ ove, in particolare, il ruolo della donna è sensibilmente mutato, vedendola sempre più ingaggiata in percorsi di studio e formazione e nel lavoro; l'aumento dell'“infertilità coniugale” e il conseguente calo delle nascite. In tal senso la famiglia – nonostante il portato *simbolico* che continua a mantenere – non è più vista come istituzione che, attraverso il matrimonio, si fa portatrice di valori e trova forme di riproduzione e riconoscimenti della dimensione pubblica, si costituisce invece a partire da una *scelta* sempre più privata e soggettiva³⁴.

²⁸ É. Durkheim, *Per una sociologia della famiglia*, Filippo Citarrella (a cura di), Armando Editore, Roma 1999.

²⁹ C. Saraceno, *Coppie e famiglie*, cit., p. 19

³⁰ Cfr. F. De Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris 1996.

³¹ A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale*, cit., p. 40

³² L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 22

³³ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie*, cit, p. 11

³⁴ Cfr. M. Amadini – A. Bobbio – A. Bondioli – E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2018.

Questa tendenza alla privatizzazione è un riflesso che la dimensione familiare ha assorbito dalla condizione di *postmodernità*, caratterizzata da scetticismo, dissenso verso le grandi narrazioni e pluralismo³⁵, ove il concetto tradizionale di “famiglia” sembra non trovare più spazio su vari fronti, a partire dalle logiche del mercato del lavoro, dei beni di consumo o del tempo libero. In questa condizione si iscrive una predominante tensione *individualista illimitata*, volta all’assolvimento del benessere soggettivo a discapito di una dimensione comunitaria e collettiva. Qui, l’individuo «lungi dal reputare l’incontro interpersonale come elemento indispensabile per il processo di auto ed etero realizzazione, è sospinto a riferire le proprie scelte, decisioni, impegni, responsabilità soltanto al conseguimento del proprio egoistico soddisfacimento»³⁶.

Tale condizione, essendo caratterizzata da frammentazione e relativismo, non è più spinta da ideali ordinati di progresso collettivo, in cui le grandi narrazioni trovavano spazio. Nel mondo *postmoderno*, infatti, le narrazioni sono state sostituite dalle “connessioni”, spesso effimere, che tendono a generare esclusione in quanto basate sulle logiche del mercato, del consumo e della tecnologia. Ciò ha generato un clima sociale in cui l’incertezza, il costante cambiamento e il rischio sono preponderanti³⁷.

Una delle conseguenze è il crollo della fiducia nei confronti delle istituzioni il cui posto è stato preso da una *tecnostuttura materiale* che si propone di gestire questa moderna rete di interscambi transazionali secondo logiche tecnoscientifiche *certe*³⁸.

³⁵ Sociologicamente, la condizione di *postmodernità* è definita come «un’epoca storica che segue l’età moderna» prodotta da «quattro grandi mutamenti: (1) una fase espansionistica del capitalismo globale; (2) l’indebolimento del potere degli Stati centrali (con il collasso dei vecchi sistemi imperialistici, la frammentazione del blocco comunista e la nascita di politiche localistiche all’interno degli Stati-nazione); (3) la manipolazione della vita mediante una tecnologia sempre più potente e invasiva che controlla la produzione e promuove il consumismo; (4) lo sviluppo di movimenti di liberazione sociale basati non sulla classe ma su altre forme di identità: il nazionalismo, la razza, il genere, l’orientamento sessuale, l’etnia, la religione o l’ambiente» G. Ritzer – J. Stepnisky, *Teoria sociologica* [2018], a cura di S. Tomelleri, tr.it M. Doni, UTET Università, Torino 2020, p. 494 e p. 324. Per altre prospettive sul tema si veda: E. Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell’età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.

³⁶ L. Pati, *L’apprendimento della funzione educativa paterna e materna*, in L. Pati (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 131-132.

³⁷ Gli studi di sociologia ben analizzano queste implicazioni, correlandole al fenomeno della globalizzazione. Affermando che la sensazione di smarrimento e/o chiusura alla dimensione individuale - che sembra caratterizzare la società *post-moderna* - sia un paradossale effetto correlato al fenomeno della *globalizzazione*. Per approfondimenti si rimanda al pensiero di Ulrich Beck (1944-2015) in particolare l’opera U. Beck, *Conditio humana. Il rischio nell’età globale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007; Zygmunt Bauman (1925-2017), e Anthony Giddens (1938).

³⁸ R. Lusardi, S. Tomelleri, *Algoritmi, cigni neri e virus: la crisi della pianificazione sociale nella modernità avanzata*, in «Sociologia Italiana», 16 (2020), p. 32. In aggiunta: Cfr M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009; Cfr. M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Laterza, Bari-Roma 2021.

Senza la fiducia nelle istituzioni (Stato, scienza, economia, ma anche la famiglia) il potere simbolico che esse detenevano si sfalda e il cittadino, reso vulnerabile da questa mancanza di sicurezza, deve ricorrere attivamente a strategie individuali per affrontare la minaccia dei rischi sociali. Un processo che Beck chiama, appunto, *individualizzazione*³⁹. Ai fini della nostra riflessione è bene evidenziare che nell'ideale *individualista* è inoltre presente una tensione "passivizzante". L'essere imbrigliati in questo *flusso di relazioni e interazioni senza fine* porta ad un'altra conseguenza sul piano personale. L'individuo si trova a vivere in una condizione di *presentismo* nella quale «il tempo sociale si appiattisce nell'eterno presente e lo spazio si comprime per la crescente velocità richiesta dalla tecnostuttura»⁴⁰. Incapace quindi di proiettarsi verso il futuro, egli trasforma «l'incertezza e l'imprevedibilità dell'esistenza in una condizione di precarizzazione della vita senza prospettive di reale cambiamento»⁴¹.

Come evidenzia Giuseppina D'Addelfio, sul piano familiare questo si ricollega a un generale cambiamento simbolico e dei valori, entro il quale la valorizzazione della soggettività individuale alimenta l'ideale di *autorealizzazione* e *autoespressione*. Ciò sembra giustificare il fatto che «da quando il matrimonio non è più un'alleanza tra famiglie, bensì una scelta dei singoli, da essa ci si aspetta molto in termini di *benessere* e, soprattutto di *felicità*. [...] il trionfo dell'amore sembra aver reso più fragile l'unione coniugale»⁴². In questo senso, la *ricerca di felicità* non è più vista come un'*impresa collettiva* ma come un *compito totalmente privato*, da svolgere quindi in *forma individuale*⁴³. Elementi che, come approfondiremo successivamente, sembrano generare una maggiore *fragilità* della famiglia contemporanea.

Nella realtà postmoderna si osserva infatti sempre più l'emergere del sentimento artificioso dell'*amour-propre* – già teorizzato da Jean Jacques Rousseau – che vede una sorta di disgregazione della qualità della "generosità naturale", tipica di un Io integro e certo di se stesso. Con l'*amour-propre* si ha quindi un amore caratterizzato da una spinta auto-centrata che perde la qualità di "dono" e "spesa di sé", diventando invece l'espressione di una tendenza dell'Io all'autoconservazione. Un risvolto negativo di questo è che la coppia potrebbe trovare l'unica ragione del suo rapporto nel volere

³⁹ U. Beck, *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, cit.

⁴⁰ R. Lusardi, S. Tomelleri S., *Algoritmi, cigni neri e virus*, cit., p. 33.

⁴¹ *Ibidem*

⁴² G. D'Addelfio, *Nuove famiglie*, cit., p. 11

⁴³ Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma-Bari, Editori Laterza 2008.

individuale, soggetto a mutamenti, e nei vantaggi che ogni partner può trarre da tale rapporto; un amore quindi basato sull'aspettativa, su una sorta di contratto di scambio di tipo utilitario insieme ad una sorta di irrazionalismo emotivo che contrappone il sentire, soggettivo, quindi inteso come una preoccupazione alla salvaguardia del proprio Io, all'etica dell'*amor di sé* (o rousseianamente l'*amor de soi*), quella passione primitiva innata, ovvero spinta originaria, che limita e orienta l'Io, per tutelarne la sua integrità⁴⁴. Una prospettiva che, come evidenzia Antonio Bellingreri, sembra descrivere la condizione di Narciso:

«l'assorbimento della verità nei saperi sempre più specializzati; il principio della prestazione come criterio supremo di realizzazione dell'individuo; la negazione dei limiti e l'incapacità di percepirne l'irrealtà e l'insensatezza sono alcuni dei tratti del profilo di quest'uomo ipermoderno che riescono in una vera e propria «maniacalizzazione dell'esistenza» l'esito è un modello di persona, ormai di gran lunga prevalente, che pone se stesso al centro di tutto e la figura mitologica che lo interpreta a puntino è Narciso»⁴⁵.

Secondo una prospettiva pedagogica esistenziale anche Bellingreri evidenzia le molteplici possibilità di interpretazione dei movimenti, che hanno condotto al mutamento in termini di *atomizzazione* del modello familiare contemporaneo. Due però sono i significati centrali in questa complessa trama di fenomeni. In primo luogo, come già descritto, vi è la “*de-istituzionalizzazione*” termine utilizzato da Louis Roussel⁴⁶, secondo cui il rifiuto dell'istituzionalizzazione porta i singoli “nidi d'elezione” a sperimentare entro di sé le regole dell'approvazione e della disapprovazione sociale, in questo senso «sentono meno il peso del consenso sociale e di fatto devono da sé soli conferire senso alla propria struttura relazionale»⁴⁷. In secondo luogo, la concezione di “famiglie autopoietiche”, proposto da Pierpaolo Donati⁴⁸, secondo cui le famiglie sarebbero da intendere come dei nuovi attori sociali che auto-producono strutture, norme, portando

⁴⁴ Sul tema dell'*amor-propre* e *amor de soi*, si rimanda a: J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Libro IV, a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma, 2016 e alla trattazione di E. Pulcini *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, Marsilio Editori, 1990. Sul volere individuale: A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne* [1993], tr. it. D. Tasso, Il Mulino, Bologna 2008;

⁴⁵ A. Bellingreri, *Famiglia come esistenziale*, cit., p. 47

⁴⁶ Cfr. L. Roussel, *La famille incertaine*, Olile Jacob, Paris 1989.

⁴⁷ A. Bellingreri, *Famiglia come esistenziale*, cit., p. 40

⁴⁸ P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 243 ss.

quindi avanti una tipologia di famiglia caratterizzata da una tendenza ad avvolgersi su se stessa, chiudendosi e difendendosi entro le proprie realtà ristrette. Ciò causa incapacità di dialogo intergenerazionale e una tendenza, all'interno del nucleo familiare, a far prevalere le logiche di cura, affettività e protezione, che – sebbene forse più ottimali per l'individuo - comportano privazioni della dimensione collettiva della società⁴⁹.

2.3 La famiglia come esperienza di formazione e educazione del singolo: limiti e possibilità

Osservare e operare con la differenziazione dei modi di fare e di vivere la famiglia – in particolare in un contesto educativo italiano sempre più multiculturale – necessita l'applicazione di una lettura quanto più aperta alle possibili interpretazioni, testimoniate dai soggetti stessi che costituiscono ogni singola situazione familiare.

Comprendere le caratteristiche contemporanee della famiglia è fondamentale per attuare una consapevole riflessione e azione educativa pedagogica. La famiglia, infatti, rappresenta il primo e più importante contesto in cui l'individuo cresce, sviluppa le proprie competenze e interiorizza valori e norme sociali. In questo senso il contesto familiare – insieme a quello scolastico poi – si costituisce come campo di esperienza dei primi contatti relazionali, dando così avvio a quello che i sociologi Berger e Luckmann definiscono l'insediamento, completo e coerente, di un individuo nel mondo oggettivo di una società o di un suo settore, ovvero alla sua *socializzazione primaria*⁵⁰. Definibile come “sistema educante”, la famiglia non solo fornisce le basi per la formazione della personalità e identità individuale – ovvero le caratteristiche più intime e recondite di ognuno - ma agisce anche come fondamentale mediatore e facilitatore tra il bambino e il mondo esterno, quindi nel suo «apprendistato alla vita in società». Favorisce inoltre «la trasmissione del patrimonio culturale tradizionale e l'apertura alle nuove tendenze della cultura sociale (e in tal senso diventa un fattore di prim'ordine di inculturazione e di

⁴⁹ A. Bellingeri, *Famiglia come esistenziale*, cit., p. 41

⁵⁰ P.L. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale* [1966], tr.it. M. Sofri Innocenti – A. Sofri Peretti, Il Mulino, Bologna 1969 p. 181

formazione socioculturale)»⁵¹ sostenendone di conseguenza le modalità di interazione, conoscitive e relazionali – peculiari, che caratterizzano e contraddistinguono il gruppo di appartenenza specifico.

Tale discorso si inserisce nella trattazione psicologica di Scabini e Cigoli, secondo i quali sono quindi le qualità relazionali basilari della famiglia che fondano la sua matrice simbolica - sia nella dimensione affettiva che in quella etica⁵². La matrice simbolica etico-affettiva guida la definizione della cornice di senso individuale, comunitaria e “umana” del singolo. In questo senso, la famiglia funge da «ambiente di apprendimento cognitivo ed emozionale-affettivo e da palestra e apprendistato di comportamenti e atteggiamenti di vita validi, significativi, pertinenti e efficaci»⁵³ fra cui rientrano la responsabilità conferita (“*entitlement*”) e assunta dei membri e le qualità relazionali di *fiducia-speranza* (polo affettivo) e *giustizia-lealtà* (polo etico)⁵⁴. In una relazione genitoriale caratterizzata da *cura responsabile*, in cui cura è afferente all’ambito affettivo, mentre la responsabilità a quello etico, il primo polo è associato alla funzione materna, mentre il secondo a quella paterna. I due poli, insieme alle relative tensioni di *fiducia-speranza* e *giustizia-lealtà* sono vicendevolmente attratti e devono essere presi in carico da entrambi i «generanti»⁵⁵. Tali legami si possono inoltre sviluppare con variabile intensità su differenti livelli, fra i quali troviamo: il livello *interpersonale* fra pari, cioè quello che si instaura tra i coniugi/genitori e tra fratelli/sorelle; *intergenerazionale*, che vede implicata l’interazione fra persone appartenenti a generazioni diverse, quindi ad esempio, tra genitori e figli, oppure tra famiglie di origine (della coppia) e nuova famiglia (creata dalla coppia); *transgenerazionale*, che contempla le stirpi; e di *intermediazione*, che lega una data famiglia alla comunità di appartenenza⁵⁶. Faremo cenno al primo e al terzo in quanto ritenuti significativi per integrare il nostro discorso.

Concentrandoci ora sul livello *intergenerazionale*, quindi la relazione genitoriale, forse una delle teorie che nel corso del secondo ‘900 è risultata più significativa per mettere in

⁵¹ A. Bobbio – D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano 2019, pp. 43-44; Cfr. L. Corradini, *Educare in famiglia e alla famiglia: potenzialità e limiti di un'istituzione inedita*, in C. Nanni (a cura di), *La famiglia e i 'figli'. Tendenze, prospettive, educazione*, SEI, Torino, 1995;

⁵² E. Scabini – V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 40.

⁵³ A. Bobbio – D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi*, cit., pp. 43-44.

⁵⁴ Ivi, p. 40.

⁵⁵ Ivi, p. 54-55

⁵⁶ Ivi, p. 20

luce il ruolo fondamentale - nel senso di *fondamento* - degli adulti nello sviluppo relazionale del bambino è la teoria dell'attaccamento sviluppata dallo psicanalista e psicologo britannico John Bowlby (1907-1990)⁵⁷. Secondo una prospettiva etologica, la teoria prende in esame la cosiddetta figura di attaccamento, quindi quella persona che riveste il compito di figura protettiva, di «base sicura» per il neonato. Un attaccamento sicuro favorisce nel bambino lo sviluppo del senso di fiducia di sé e negli altri, facilitando, in questo senso lo sviluppo emotivo e cognitivo, incidendo sulla formazione del suo carattere, personalità e capacità relazionale e affettiva futura⁵⁸.

Scostandosi da una visione stadiale dello sviluppo, promossa ad esempio da Jean Piaget, il modello di attaccamento di Bowlby, senza prescindere dalle sue radici bio-etologiche, si avvicina alla riflessione socio-costruttivista, che abbiamo anticipato nel capitolo 1, prendendo in considerazione anche le implicazioni culturali e sociali che possono modellare la relazione di attaccamento del singolo. In questo senso, le pulsioni, i desideri e le tensioni del bambino non sarebbero unicamente volte al soddisfacimento oggettivo di un dato bisogno, cosa che in un certo senso determina e limita l'agire del bambino, ma invece, è il bambino stesso che attivamente è attratto e alla ricerca di figure – prima la madre e poi altre, in questo caso si parla di “attaccamento multiplo”⁵⁹ - che fungano da “basi sicure”. Queste ultime possono certamente offrire protezione e prossimità “oggettiva”, volta al soddisfacimento dei bisogni fisiologici del piccolo, ma allo stesso tempo, per essere appetibili, dovranno agire una maggiore risposta interattiva. Per questo la scelta del bambino solitamente ricade su quelle persone capaci di predisporre un «clima di affettività positiva», di tipo ludico e stimolante⁶⁰. Attribuendo al bambino questa la capacità di discriminazione e scelta, viene sottolineata la sua agentività. È lui a

⁵⁷ Si riportano di seguito i principali studi dell'autore in merito alla teoria dell'attaccamento: J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre*, (1969), trad. it. II ed. Bollati Boringhieri, Torino 1999; J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre* (1973), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992; J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre* (1980), trad. it. Boringhieri Torino, 1983.

⁵⁸ B. Rossi, *Relazioni familiari e vita emotiva*, in Pati L. (eds), cit., p. 153

⁵⁹ L'attaccamento del bambino non è infatti limitato ad un'unica figura. In questo senso Bowlby parla di “attaccamento multiplo” dove figure principali principalmente volte alla funzione protettiva del bambino si uniscono a figure secondarie, deputate invece a funzioni prevalentemente ludiche. Tutte le figure sono organizzate secondo un ordine gerarchico definito dalle scelte del bambino, in questo modo «il piccolo può così godere dell'estendersi della sua rete sociale ed eventualmente compensare una relazione non soddisfacente con la figura di attaccamento primaria se altre figure di attaccamento sono presenti accanto a lui» (A. Bondioli, *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze: psicoanalisi, psicologia dell'età evolutiva, sociologia*, in M. Amadini et al. *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 84)

⁶⁰ Ivi, p. 83.

individuale la sua figura di attaccamento; generalmente la scelta della figura primaria ricade sulla madre, ma non è sempre così.

Queste relazioni “diadiche” costituiscono la base di quelle che saranno poi le esperienze di tipo “triadico”, date dall’incontro tra bambino e persone *terze* che non fanno parte della sua sfera familiare o affettiva, come ad esempio l’educatrice del Nido d’Infanzia o altri bambini. Le relazioni “triadiche” sono fondamentali in quanto aiutano il bambino a comprendere le intenzioni degli altri e le relazioni con il mondo esterno, sviluppando così la sua intenzionalità relazionale⁶¹.

Prendendo ora in esame il livello comunitario di *intermediazione* che la famiglia - e quindi di ogni suo componente - esperisce, la prospettiva data dalla teoria dell’attaccamento può essere ulteriormente ampliata dagli studi socio-costruttivisti. Tornano in questo senso gli studi di Lev Vygotskij e Jerome Bruner che sono stati anticipati in merito al progetto educativo del Reggio Emilia Approach e che qui andremo a dettagliare. Essi promuovono una visione sistemica della interrelazione umana che considera il singolo soggetto come parte di un insieme di sistemi interconnessi e interdipendenti, quali, ad esempio, la famiglia, il Nido d’Infanzia, la rete sociale di appartenenza⁶². Come ricostruisce Anna Bondioli, secondo lo psicologo sovietico Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) lo sviluppo delle funzioni superiori umane come il linguaggio, l’attenzione, la memoria, la formazione dei concetti «ha luogo tramite l’interazione con altre persone e avvalendosi dell’apporto di strumenti e significati culturali»⁶³. A seguito di un primo scambio relazionale tra individui, a livello cognitivo si tiene un processo di internalizzazione di quanto acquisito; l’apprendimento avverrebbe quindi su due piani, «prima su quello sociale e poi su quello psicologico, dapprima tra le persone, come categoria interpsicologica, poi all’interno del bambino come categoria intrapsicologica»⁶⁴. Viene posto quindi l’accento sulla “natura sociale” dello sviluppo umano: «i "significati" che vengono scambiati nell’interazione sociale non sono proprietà esclusiva degli individui

⁶¹ N. Rosati, *Le prime relazioni del bambino: video ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita*, «Formazione persona lavoro» IX, 29 (2019), p. 116.

⁶² In ambito pedagogico la discussione sul tema è anche sostenuta dalla teoria ecologica e dalla teoria della complessità. A titolo di esempio si rimanda a U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986; E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano 2001; M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.

⁶³ A. Bondioli, *Suggestioni a partire da contributi di altre scienze*, in M. Amadini et al, cit., pp. 98-99

⁶⁴ L.S. Vygotsky, *Storia delle funzioni psichiche superiori* (1960), trad. it., Giunti- Barbera, Firenze 1974, p. 201.

ma fanno parte del patrimonio culturale di una società. Pertanto lo scambio interpersonale, che consente all'individuo in crescita di apprendere, è una forma di mediazione rispetto alla cultura di appartenenza: l'individuo più competente trasmette, nello scambio, gli strumenti di cui la propria cultura dispone»⁶⁵. In questo senso, se il soggetto costruisce da sé un sistema di significati elaborati e interpretati attivamente sulla base delle interazioni “esterne”, è centrale il fatto di come «i fattori ambientali e motivazionali siano in grado di accelerare o ritardare gli apprendimenti e pertanto è decisivo il contesto nel quale essi si svolgono»⁶⁶.

Riferendoci ora al contributo di Jerome Bruner (1915-2016)⁶⁷, lo sviluppo socio-cognitivo non può semplicemente limitarsi ad una mera “trasmissione di cultura”, ma richiede invece la sperimentazione di nuovi campi di esperienza a partire dal singolo soggetto, quindi dalla propria “sensibilità mentale” e forza conoscitiva – costituita dalle capacità personali del vedere, del manipolare, dell’immaginare, delle operazioni simboliche – per costruire la propria “cultura interiore”⁶⁸. È quindi un procedere conoscitivo non per forza stadiale o lineare e generalizzabile, ma influenzato dai diversi momenti di attività o di vita esperiti dal singolo o, viceversa, è un cammino durante il quale sono i momenti di esperienza stessi che vengono influenzati dal procedere conoscitivo⁶⁹.

Per Bruner le relazioni sociali sono fondamentali per mettere in atto una particolare forma di interazione, lo scambio. Lo scambio – di simboli attraverso il linguaggio, di compagni attraverso la parentela umana e di beni e servizi attraverso l’economia⁷⁰ - è alla base della cultura, ma il fatto che si tenga questo scambio non è condizione sufficiente per assicurare e motivare la trasmissione di dati saperi culturali. È un processo si ricollega a un modo di intendere la “natura della mente”, il *culturalismo*⁷¹.

⁶⁵ A. Bondioli, *Suggestioni a partire da contributi di altre scienze*, in M. Amadini et al, cit., p. 99

⁶⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 243

⁶⁷ Cfr. Bruner *Il significato dell’educazione* [*The relevance of education, 1971*], tr. it. Cesare Scurati, Armando Editore, Roma 1999; J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [*The culture of education, 1966*]. tr.it Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001.

⁶⁸ J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964

⁶⁹ G. Chiosso, cit., p. 241; J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964

⁷⁰ J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972, p. 30. Qui l’autore prende ispirazione dagli studi antropologici sulla teoria dello scambio sociale di Claude Lévi-Strauss (1908-2009).

⁷¹ Spiega Bruner che «questo approccio prende ispirazione da un dato evolutivo, il fatto, cioè, che la mente non potrebbe esistere senza la cultura. Infatti l’evoluzione della mente dell’ominide è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la “realtà” viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale

In ciò si attua un passaggio in più, che ci interessa dal punto di vista pedagogico, ovvero che «questo moto simbolico non solo viene condiviso dalla comunità, ma viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura»⁷². «Fare significato» implica infatti «situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva"»⁷³.

La potenzialità di questi significati è data dal fatto che nonostante essi si trovino "nella mente" di ognuno, quindi in una dimensione individuale, implicano allo stesso modo una dimensione relazionale di tipo sociale, intersoggettiva, comunitaria, in quanto la loro origine e rilevanza è strettamente riconducibile alla cultura in cui sono stati creati. Essi costituiscono quindi la base dello scambio culturale. È infatti grazie alla collocazione culturale dei significati che è possibile garantirne «la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità»⁷⁴.

Tornando alla funzione educativa della famiglia e il ruolo educativo dell'adulto ai quali abbiamo fatto riferimento nel capitolo 1, secondo questa prospettiva al bambino viene offerto uno «sviluppo in apprendistato» integrale secondo cui «il bambino, come novizio, apprende abilità e conoscenze partecipando ad attività culturali con partner più competenti»⁷⁵. Questo processo di «arricchimento simbolico» segue un movimento da esterno a interno⁷⁶ e viceversa, che consente l'instaurarsi di una influenza reciproca, quindi la negoziazione, fra le due dimensioni di «appropriazione della tradizione» (interno) e di una successiva «innovazione culturale» (esterno). Data la potenziale rielaborazione dei simboli acquisiti, tale processo si contraddistingue da trasformatività⁷⁷.

Il processo di apprendistato ha luogo grazie al sostegno offerto dallo *scaffolding* dell'adulto, o individuo competente, con l'obiettivo del raggiungimento della piena autonomia personale⁷⁸. È qui che emerge infatti la dimensione di *tutoring* dell'adulto che

nei termini di quel simbolismo» J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [*The culture of education*, 1966], tr.it Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001, p. 17

⁷² La cultura, come definisce l'autore è *superorganica*, ma, allo stesso tempo, modella la mente dei singoli individui. In questo senso «la sua espressione individuale è legata al fare significato, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete» (*Ibidem*).

⁷³ *Ibidem*

⁷⁴ *Ibidem*

⁷⁵ A. Bondioli, *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze*, in M. Amadini et al, cit., p. 104

⁷⁶ S. De Giacinto, *Claparède, Piaget, Vygotsky e Bruner*, in AA.VV. *Nuove questioni di storia della pedagogia. III. Dal positivismo all'età contemporanea*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 578 e ss.

⁷⁷ A. Bondioli, *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze*, in M. Amadini et al, cit., p. 104

⁷⁸ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011

dovrebbe porsi l'obiettivo di affiancare «i bambini in contesti che si ritengono favorevoli e rilevare interessi, capacità emergenti, abbozzi di soluzione di problemi nati dall'esperienza»⁷⁹ e quindi legati al vissuto del bambino, o in altri termini, al suo “sviluppo prossimale”.

2.3.1 Elementi per una progettualità familiare educativa e generativa

La pluralizzazione delle forme familiari che abbiamo descritto nel paragrafo precedente ha visto una sempre maggiore labilità e permeabilità dei “margin” della sfera familiare. L'aumento dei genitori soli, dei single o delle coppie senza figli, delle famiglie separate, ricomposte o con forme di coabitazione molteplici ha inoltre arricchito il panorama e sollecita quesiti in merito alla forma che sta via via assumendo, non solo la struttura della famiglia, ma anche la sua efficacia educativa.

Vorremmo ora approfondire tre aspetti insiti nella dimensione relazionale familiare appena descritta e che, in prospettiva pedagogica, interessano in particolare il discorso in merito alle peculiarità e potenzialità della progettualità generativa ed educativa della “famiglia” ovvero: la responsabilità, l'emotività e la “narrazione”. Prenderemo qui in considerazione in particolare la famiglia composta da almeno un genitore e da almeno un figlio.

Responsabilità

Il concetto di “responsabilità” è comunemente inteso come l'impegno del singolo soggetto di: “farsi carico” o “rispondere” di una determinata azione o scelta. Da un punto di vista educativo, questo impegno è veramente responsabile se preso con intenzionalità, cioè, agito razionalmente a partire da un sapere condiviso (diretto, procedurale, etico, scientifico), quindi con consapevolezza, riflessione e capacità critica in merito a tale sapere⁸⁰. In quanto tale, la *responsabilità genitoriale* è uno dei concetti centrali alla riflessione sulle famiglie *postmoderne*⁸¹.

⁷⁹ A. Bondioli, *Suggerimenti a partire da contributi di altre scienze*, in M. Amadini et al, cit., 113

⁸⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

⁸¹ Il concetto di “responsabilità genitoriale” rimanda all'esercizio di una genitorialità consapevole, orientata alla tutela e benessere del minore. Tale concetto è stato giuridicamente riconosciuto a seguito dell'approvazione della Legge 219/2012 “Riforma della filiazione” e del D. Lgs. 154/2013 “Revisione delle

Secondo una prospettiva filosofico-fenomenologica, Hans Jonas (1903-1993) evidenzia il fatto che la famiglia, e in particolare la responsabilità dei genitori per i figli, è «archetipo atemporale di ogni responsabilità [...]». Essa è un archetipo sotto il profilo genetico e tipologico, ma in un certo senso anche sotto quello “gnoseologico”, proprio in virtù della sua evidenza immediata»⁸². È all’interno della famiglia, o comunque nella relazione fra genitore e figlio, che si compie l’irrevocabile, non negoziabile e globale principio di responsabilità. Un principio che implica in primo luogo il “dover essere” (*Seinsollen*) di un oggetto – inteso come normatività dell’essere di qualcosa – che conseguentemente richiama la predisposizione umana per il “dover fare” (*Tunsollen*) – normatività dell’agire in risposta alla normatività dell’essere - quindi prendersi carico dell’oggetto e agire per salvarlo. Seguendo il ragionamento, se l’oggetto della responsabilità è il figlio, esso si presenta come fattore archetipico, di origine della responsabilità genitoriale che avvierà poi la relazionalità tra genitori e figli. In questo senso, con la nascita del bambino – ma l’autore sottolinea già potenzialmente con la procreazione – si attiva infatti la richiesta immediata e universale del bambino. Una richiesta che unisce il potere del “già-esserci” del nuovo nato quindi di autolegittimarsi, a quello del “non-essere-ancora”, cioè del suo incondizionato divenire. Tale richiesta, secondo Jonas, non dipende da una scelta del genitore, ma è vincolata alla "causa" che impone loro di agire, ovvero il figlio stesso. È infatti «il puro essere in quanto tale e poi il ben-essere del bambino costituiscono ciò a cui tende, nella sua globalità, la cura dei genitori»⁸³.

L’impegno, quindi, non può prescindere da un atteggiamento attivo dell’educatore - dell’adulto, del genitore. Per perseguire un buono sviluppo, il bambino è invitato all’esplorazione del mondo, ma non da solo. Già Jean Jacques Rousseau affermava che questo sarebbe il compito del vero *gouverneur*. Ovvero guidare con impegno irrinunciabile il percorso educativo-formativo del bambino fino all’età adulta, secondo modalità e strumenti che seguono la specificità della personalità, inclinazioni e interessi

disposizioni vigenti in materia di filiazione” che hanno sostituito il concetto di “potestà genitoriale”, ovvero l’insieme dei diritti e dei doveri del genitore che protendeva ad un’interpretazione di esercizio del “potere genitoriale” sui figli. - Cfr. V. Balzano, *Il primato educativo della famiglia. Mutamenti socioculturali nel tempo dell’oggi*, in «Q Times. Journal of education, Tecnology and Social Studies» Anno XIV - n. 3 (2022), p. 146. Doi: 10.14668

⁸² H. Jonas, *Il principio di responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica* [1979], P.P. Portinaro (a cura di), tr. it. Paola Rinaudo, Einaudi, Torino 1990, p. 162. Per i passaggi successivi sono state consultate pp. 117-124 e pp. 162-168.

⁸³ Ivi, p. 128.

del bambino stesso, in modo da preservarne la natura buona e far “fiorire” la sua *physis*. Non potrà infatti essere concessa ogni sorta di comportamento e libertà - lo spontaneismo -, una guida adeguata dovrà invece agire in modo *indiretto*, osservando e anticipando il bambino nelle sue azioni al fine di preservarlo e proteggerlo dall’influenza negativa delle convenzioni sociali⁸⁴. Solo grazie alla predisposizione consapevole di un contesto d’esperienza adeguato il bambino potrà sperimentare al meglio i propri sensi e le proprie forze⁸⁵. Infatti, con la graduale formazione degli organi di senso – e dello spirito – è possibile preparare il bambino all’uso della ragione «quando sarà il momento giusto»⁸⁶. Questa tensione fra “protezione” e “autonomia” del bambino può essere ritrovata in quella che Rousseau chiama “educazione negativa”⁸⁷.

A causa dei cambiamenti socioculturali di cui abbiamo già parlato, si assiste a una crescente difficoltà dei genitori nel trovare un equilibrio fra queste due polarità. Se da un lato si tende a iperproteggere i figli – e la propria realtà familiare –, dall’altro si assiste a una delega sempre maggiore dell’educazione alle agenzie esterne, come i servizi educativi e la scuola; la tendenza è riscontrabile anche nella maggiore fiducia riposta in altri mezzi alternativi, come i (social)media, i prodotti letterari o beni materiali pensati appositamente per il “mercato dell’infanzia”⁸⁸. L’ambiguità della responsabilità genitoriale, data dallo sbilanciamento fra le tensioni di protezione e autonomia, rischia di impattare significativamente sulla «capacità di costruzione sociale di legami affettivi da parte del figlio»⁸⁹ e, aggiungiamo, di ogni altro componente della famiglia. In ciò, in particolare il richiudimento su sé stessi ha portato a una erosione dello spazio pubblico e del patto intergenerazionale, che porta le famiglie odierne a trovarsi sole nel loro compito educativo e civico⁹⁰. Nonostante la difficoltà, viene spesso osservata una scarsa consapevolezza dei limiti che un agire educativo in solitudine può comportare.

⁸⁴ Le convenzioni sociali, nel pensiero di Rousseau, sono considerate corruttrici della natura ontologicamente buona del fanciullo. Questa concezione si inserisce nel più ampio dibattito sull’educazione dell’uomo e del cittadino portato avanti dall’autore. Anche se non possiamo applicare acriticamente questa visione alla società odierna, non si può nemmeno negare che esistano delle corrispondenze con l’attualità. Basti pensare, ad esempio, alla discussione sull’uso dei dispositivi digitali in età precoce.

⁸⁵ J.J. Rousseau J.J., *Emilio o dell’educazione*, cit., pp. 161-162n

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ Questa è in particolare adatta solo fino all’età della pre-adolescenza. In seguito la guida del *gouverneur* dovrebbe seguire una maggiore direttività.

⁸⁸ G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit.

⁸⁹ B. Rossi, *Relazioni familiari e vita emotiva*, in Pati L. (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 153

⁹⁰ F. Stoppa, *Il misterioso appuntamento tra le generazioni. Trasmettere il sentimento della vita*. In V. Paglia (Ed.), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell’alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 59-80

L'affidamento ad agenzie educative esterne può portare infatti ad una sorta di "passivizzazione" del ruolo genitoriale nel processo educativo con una conseguente frammentazione del percorso di crescita dei figli. Questo si riflette sulle percezioni dei figli che così si trovano privi di punti di riferimento chiari. Inoltre, un approccio "solitario" alla responsabilità genitoriale può portare ad un'ulteriore chiusura: «l'incapacità di pensare i ruoli educativi come congiunti e quindi condivisibili»⁹¹.

La responsabilità va quindi condivisa. Per fare in modo che il sistema familiare si costituisca come luogo adatto alla crescita e formazione del singolo, è necessario bilanciamento e armonia di legami che uniscono i vari membri della famiglia fra loro ma anche con il contesto di appartenenza. La pedagogia ha il dovere di interrogarsi su come sostenere le famiglie nel loro compito educativo per scongiurare deleghe di responsabilità e favorire, invece, una presa di consapevolezza sulle proprie capacità genitoriali. In questo senso, come vedremo successivamente, diventa fondamentale promuovere un'educazione che valorizzi la relazione intergenerazionale e il senso di appartenenza a una comunità più ampia.

Emotività

Come visto, si osserva oggi un progressivo spostamento della famiglia da un modello etico-normativo a un modello fortemente emotivo. A riguardo, per quanto concerne il legame della coppia, possiamo dire che l'affermazione della centralità dell'emotività ha avuto un impatto significativo sulla progettualità e "durata" del legame stesso e sul valore su cui esso si basa: l'amore. Si è infatti di fronte a «una vera e propria impreparazione pedagogica a valutare e vivere l'amore nelle sue caratteristiche di progettualità, permanente costruzione, inevitabile variazione nel tempo»⁹². In questo senso Luigi Pati, prendendo in analisi la stabilità della vita di coppia, che dovrebbe idealmente essere sostenuta in primo luogo dall'amore reciproco, evidenzia tre aspetti che sembrano causare tale impreparazione. Essi sono: la temporaneità, l'apertura all'alterità, la ricerca di equilibrio⁹³.

⁹¹ M. Vinciguerra, *Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi» 1(1) suppl. (2023), p. 43. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-07>.

⁹² L. Pati (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 23

⁹³ *Ibidem*

Il primato emotivo ha, infatti, visto «l'accentuazione degli aspetti passionali e perciò "irrazionali" dell'esperienza affettiva, a scapito di quelli spirituali e comunitari»⁹⁴. Tendenze che spingono la coppia ad una continua negoziazione del proprio ruolo cercando forme di equilibrio tra «fusione/autonomia, continuità/temporaneità della scelta, parità/gerarchia dei ruoli, standardizzazione/specificità dei compiti materiali e delle funzioni educative»⁹⁵. Il primato della soddisfazione personale – inteso anche come una maggiore libertà sessuale, socialmente accettata – secondo Pati, ha portato al prevalere dell'amore come passione, invece che come progetto⁹⁶. Secondo questa tesi, una coppia che si basa sulla comunicazione puramente emozionale e intima è incapace di guardare al futuro. In questo senso, il matrimonio (o l'unione “di fatto”) e la genitorialità sono sempre più condizionati dalla durata del sentimento amoroso.

Vediamo qui ritornare la condizione di “eterno presentismo”. Tale condizione comporta un mancato coinvolgimento profondo in scelte di vita definitive, «così la relazione di coppia è spesso vissuta senza impegno o, meglio, con un impegno anch'esso "puntuativo"»⁹⁷. Oltre a una labilità dei confini relazionali, si assiste a volte anche a una indeterminatezza dei riferimenti «spaziali» nella relazione, si pensi ad esempio alle coppie *Living Apart Together* (LAT)⁹⁸. Per durare nel tempo quindi una relazione d'amore dovrebbe superare la “fase dell'innamoramento” di un amore “fantasticato” approdando poi a quella dell'”amore maturo” ove «l'originaria gratuità dell'amore deve volgere verso un'altra forma di amore più maturo e generativo, connotata dal sopraggiungere di altre dimensioni quali l'impegno e il dono»⁹⁹. Secondo un moto circolare mai finito quindi essa dovrà rifuggire da rigidità trasmissive, dalla fissità dei ruoli, tipiche dello scambio di tipo economico e istituzionale «che pone vincoli specifici e obiettivi particolari a quel peculiare incontro», rimandando invece alla «dimensione eccedente che appartiene a ogni relazione educativa/formativa»¹⁰⁰.

È quindi questo rifuggire dalle rigidità e tentazioni autoreferenziali che tiene in moto tale circolarità. Ancora una volta il desiderio di reciprocità rischia di cadere sotto al peso della

⁹⁴ Ivi p. 24

⁹⁵ Ivi, pp. 24-25

⁹⁶ L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 38.

⁹⁷ M. Vinciguerra, *Generatività*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2022, p. 45

⁹⁸ Ivi p. 45

⁹⁹ Ivi, p. 47

¹⁰⁰ A. Potestio, *Riflessioni sulla pedagogia e i suoi oggetti di ricerca*, cit., p. 286

somma di richieste autocentrate, volte al soddisfacimento delle progettualità personali e dei singoli individui. Con ciò non si vuole negare l'importanza degli obiettivi personali – necessari per la crescita e formazione di sé – ma mettere in evidenza il necessario equilibrio alternato fra coloro che prendono parte alla relazione affettiva, infatti «la scelta di una reciprocità va in un certo senso riformulata costantemente; in altre parole, scegliersi non basta, il legame non permane in modo naturale ma è il frutto di un percorso di crescita insieme, di un lavoro formativo e costante che vede attivamente coinvolti i membri della coppia»¹⁰¹.

Le progettualità relazionali possono ovviamente propagarsi in infinite direzioni, prendendo in considerazione le criticità e le sfide legate al nostro approfondimento, ovvero la famiglia composta da almeno un genitore e da almeno un figlio, possiamo dire che anche quando la progettualità di coppia riesce a superare gli ostacoli dati dal complesso reticolo di impegni, formazione, lavoro, stabilità ecc... e approda alla scelta di generare un figlio – solitamente a seguito di un'attenta programmazione - la “deriva emotiva” può intaccare il ruolo educativo genitoriale. In che modo? Come sottolineano gli autori qui citati, a causa della situazione demografica e assiologica attuale¹⁰², vi è un ribaltamento nella percezione sociale della scelta di diventare genitori, infatti, se «in passato era sempre una famiglia che, esistendo già con una sua stabilità e riconoscibilità, *faceva un bambino*, oggi è la nascita di un bambino che sancisce, anche socialmente, la realtà effettiva della coppia fino a determinarne il senso»¹⁰³. Ecco che, ribaltando la concezione di responsabilità che abbiamo citato sopra, non sono più gli adulti genitori, in quanto tali, con le loro scelte, identità e progettualità a sostenere la responsabilità

¹⁰¹ M. Vinciguerra, *Generatività*, cit., p. 50-51

¹⁰² La genitorialità, una volta considerata un processo naturale, oggi è sempre più influenzata da fattori esterni, come la stabilità economica e le aspettative sociali. Fra i mutamenti che hanno interessato la struttura e forma dei nuclei familiari contemporanei è identificabile una tendenza all'assottigliamento dei legami generativi che la famiglia può promuovere. L'assottigliamento è evidente sia in termini di qualità dei legami, che in termini di quantità. L'autrice colloca tale fenomeno all'interno del più complesso panorama della società italiana che, a partire dagli anni '90, ha subito forti cambiamenti in termini strutturali, demografici, lavorativi e migratori, che hanno portato ad un incremento della frammentazione e dell'incertezza su più livelli, in particolare all'interno del nucleo familiare. Ad incidere maggiormente sulla stabilità delle giovani coppie e di conseguenza sulla loro generatività sembrano essere fattori legati all'impegno sociale e lavorativo del singolo, ovvero, periodi dedicati alla formazione personale più lunghi e la scarsa stabilità lavorativa. Questo ha causato una «procrastinazione della genitorialità» portando ad affrontare questo tema con un'attitudine “programmatoria”, trasformando quindi «la procreazione in un'azione programmata e quanto più possibile controllata», ciò di conseguenza ha infatti contribuito al fenomeno del calo delle nascite. (Cfr. M. Vinciguerra, *Generatività*, cit., pp. 33ss).

¹⁰³ G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit., p. 43.

costitutiva della famiglia, ma il bambino, frutto dell'unione, nonché obiettivo verso cui viene incanalata tutta l'attenzione emotiva familiare. In questo senso, il piccolo desiderato – e talvolta faticosamente “cercato” – diviene il nucleo focale della famiglia costituita. Questo ribaltamento è riconducibile a una tendenza all'autoreferenzialità di un «distorto desiderio genitoriale» e la «mitizzazione dell'infanzia», tendenze secondo cui l'affettività nelle relazioni familiari è il metro di misura per essere considerati una “vera famiglia”¹⁰⁴. In questo soggiace la pericolosa semplificazione dell'idea che il benessere del bambino derivi unicamente da un bisogno di riconoscimento di tipo affettivo. Uno sbilanciamento della relazione sul versante emotivo veicola la relazione stessa su un piano fortemente individuale¹⁰⁵ – in quanto le emozioni possono sì essere culturalmente riconosciute e codificate, ma rimangono strettamente legate al sentire personale – quindi verso una sorta di “culto dell'io”. Lo sottolinea bene Maria Vinciguerra:

«è come se l'emozione, come pura esperienza di un sentire egocentrico, di un soggetto psicologico, abbia reso l'uomo contemporaneo incapace di vedere se stesso in relazione agli altri, trascurando una caratteristica che gli è propria»¹⁰⁶.

Uno sbilanciamento verso l'emotività (interiore) intacca anche l'educazione ai valori morali (condivisi) della famiglia. Bellingreri identifica la «radice prima delle difficoltà a compiere il passaggio da un atteggiamento esistenziale in prevalenza estetico ad uno segnato dalla scelta etica» nell'insufficienza dell'educazione familiare, in altri termini «l'educazione morale malintesa o incompiuta va ricondotta innanzitutto ad una sottostante distorsione o mancanza di educazione familiare»¹⁰⁷.

Secondo la ricostruzione dell'autore, la famiglia è il «principio strutturale per l'antropologia pedagogica nella vita di ogni persona e in tutte le società umane» essa infatti si costituisce come «luogo idoneo a formare l'orientamento originario ai valori morali: a quanto, colto come bene in sé, è percepito insieme bene per sé stessi». Il bene morale è identificato come un’“opzione etica preliminare”, quindi la base che orienta i valori fondamentali di cui la famiglia è portatrice. In questo senso, la relazione familiare

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ Ivi, pp. 44-47

¹⁰⁶ M. Vinciguerra, *Generatività*, cit., p. 44

¹⁰⁷ A. Bellingreri, *Educazione familiare e orientamenti di valore*, in L. Pati (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 237

favorisce una «progressiva acquisizione di un sentimento dell'esistenza e di una percezione del reale che formano la persona, rendendola capace di riconoscere che il supremo bene morale è l'essere stesso della persona, che questa vale in sé senza condizioni»¹⁰⁸. Originariamente e oggettivamente presente nella dimensione familiare «il bene morale vale incondizionatamente; il bene morale nella sua oggettività, ma anche sempre nelle forme storiche in cui di fatto s'incarna e vale determinatamente per ciascuno, merita d'essere affermato» per «far crescere questo sentimento dell'esistenza e questa percezione del reale, in tutti gli stadi dello sviluppo del soggetto»¹⁰⁹.

Narrazione e generatività

La precarietà che sembra caratterizzare molte realtà di coppia è riconducibile all'individualismo e a una sorta di solitudine che Vinciguerra definisce “astorica”¹¹⁰. L'assenza di un orizzonte etico condiviso si manifesta infatti anche nella crisi della narrazione familiare: la perdita dell'arte del raccontare e della memoria storica priva le nuove generazioni di un contesto significativo in cui costruire la propria identità. Ciò si traduce in un'altra perdita, quella della propria *identità generazionale e transgenerazionale*¹¹¹.

La crisi della narrazione, della memoria condivisa, porta con sé il rischio di generare, di conseguenza, una precarietà dell'esperienza sia condivisa, che individuale. Con “esperienza” infatti si intende «l'insieme degli aspetti che riguardano il prendere forma del soggetto a partire e attraverso i propri sensi». Secondo la sua etimologia, come evidenzia Potestio, il termine esperienza deriva dal latino *ex-perientia* che pare conservare in sé due significati opposti, ovvero una provenienza, una traccia passata, «movimento di uscita da qualcosa, una sorta di superamento di una determinata situazione che può presentare anche elementi di difficoltà e di pericolo, ma che risulta superata e compiuta», dato dal prefisso *ex*¹¹², e, in secondo luogo, «l'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo» nel presente (*Perientia*), un evento imprevedibile e dagli esiti difficili da controllare - questo è confermato anche dal greco del termine *peirao* (=

¹⁰⁸ Ivi p. 238

¹⁰⁹ Ivi, p. 238

¹¹⁰ M. Vinciguerra, *Generatività*, cit., p. 40

¹¹¹ Ivi, p. 64

¹¹² A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., pp. 43-44

tentare, esplorare) e dal latino *perire* e *periculum* (= prova, rischio) – che viene affrontato grazie a «ciò che è rimasto dell’esperienza pregressa»¹¹³. L’esperienza così intesa diviene e si compie nel corso del tempo, coinvolgendo in questo costante fluire trasformativo, il soggetto che la esperisce. In questo senso, «l’esperienza rappresenta la vita dell’uomo che, nel costante fluire del tempo, si costituisce e prende consapevolezza del momento in cui qualcosa si fa memoria, lasciando un residuo che porta il singolo uomo ad essere, gradualmente, cosciente di sé»¹¹⁴. Possiamo quindi comprendere quanto l’esperienza umana si costituisca grazie alla «possibilità di cogliere elementi che si ripetono e di cui l’uomo riesce a tenere traccia attraverso la memoria» confermando così «la permanenza di oggetti e situazioni che rappresentano il nostro mondo»¹¹⁵. Qui è implicata anche l’idea di cambiamento «di ciò che è progressivo e che evolve secondo una traiettoria, un percorso, un succedersi di situazioni e esperienze tra passato e presente che rende l’idea che nulla si arresta o resta statico o invariato»¹¹⁶.

Ecco perché se la memoria e l’attraversamento della dimensione presente nell’esperienza si impoveriscono, si indebolirà anche la coscienza dell’esperienza stessa, ovvero quella «possibilità di raccontare e comunicare [ad altri] gli elementi che rafforzano e confermano le permanenze e le analogie di ciò che è stato esperito»¹¹⁷ con una conseguente problematicità nel collegamento al futuro. Se non si ha un elemento “da cui uscire” il movimento verso il futuro non potrà compiersi.

La ricerca di una nuova narrazione all’interno della progettualità familiare parte dalla disponibilità a prendere parte ad un incontro, uno spazio comune dove condividere vissuti che consente ad ognuno di ascoltare, aprirsi, riconoscersi dell’esperienza dell’altro ed essere riconosciuti, facilitando così la nascita di una nuova fiducia reciproca¹¹⁸. È un tipo di coinvolgimento, uno stare, che richiede fatica, responsabilità e implica il fare i conti con la vulnerabilità, elemento che la nostra società promotrice di individui iper-performativi, sembra voler nascondere. Occorre quindi «sostenere un pensare possibile rispetto a strategie di vita futura»¹¹⁹. Per poter apportare dei reali cambiamenti, queste

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ *Ibidem*

¹¹⁶ F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carrocci Editore, Roma 2021, p. 15

¹¹⁷ A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 47

¹¹⁸ I. Lizzola, *Condividere la vita. Legami, cura, educazione*, AVE, Roma 2018.

¹¹⁹ *Ivi*, p. 24

strategie dovranno essere appunto composte da una tensione al futuro ma allo stesso tempo anche da un legame alla memoria, questa unione genera e fa scoprire una potenziale «memoria al futuro»¹²⁰.

Nonostante il ripiegamento sulla dimensione privata e individuale, come abbiamo visto, i soggetti e le famiglie non possono considerarsi come entità “a parte”, slegate dalla dimensione collettiva. La dimensione relazionale infatti è ontologicamente costitutiva dell’umano, della sua identità, coscienza, riconoscimento di sé e della realtà di cui fa parte. Come evidenzia Potestio, troviamo questo assunto nelle riflessioni di diversi autori contemporanei – l’accento è su Max Scheler (1874-1928), Martin Buber (1878-1965) e Luigi Pareyson (1918-1991) –, ma anche già nel pensiero classico. Aristotele – analizzando l’assunto di *socievolezza* - infatti sostiene che le funzioni dello Stato, della *polis*, non riguardano unicamente il «rendere possibile la vita [in quanto tale, biologica], in realtà [lo Stato] esiste per rendere possibile una vita felice»¹²¹. Ciò significa che «la vita felice o la vita buona indica la dimensione politica, ossia il passaggio dalla vita di sussistenza e conservazione all’orizzonte, tipicamente umano, di costruzione di relazioni sociali e politiche che portano l’individuo a manifestare pienamente la propria socievolezza, attraverso azioni consapevoli e intenzionali»¹²².

Come visto, sebbene la famiglia sia vista come un luogo di gratificazioni emotive e affettive, essa incide profondamente sull’ambiente socioculturale in cui è inserita. Come afferma Giuseppina D’Addelfio «se la famiglia viene fatta coincidere con il puro privato si pretende di rimuovere il fatto che le dinamiche familiari contribuiscono sempre in qualche modo a dare una certa configurazione alla società (e d’altra parte le dinamiche sociali sono implicate nella configurazione di quelle familiari [...]); ma con questa volontà di rimozione e le credenze che vi sono correlate, non cessa nei fatti l’influenza della famiglia sulle dinamiche sociali»¹²³. La famiglia con il suo ambito domestico – richiamando le riflessioni montessoriane e reggiana - è quindi parte di un orizzonte “territoriale”, di una comunità allargata. Questo è un legame di interdipendenza che è caratterizzato da dinamicità, vitalità e dalla multidimensionalità (esterna-interna) delle relazioni che lo sostengono. È quindi bene evidenziare che «la famiglia, se si alimenta dei

¹²⁰ *Ibidem*

¹²¹ Aristotele, *Politica*, I, 1252b, r. 30-31.

¹²² A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia...*, cit., p. 11.

¹²³ G. D’Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit., pp. 44-45.

contributi provenienti dall'esterno, concorre altresì a qualificare lo spessore socioculturale e valoriale dell'ambiente in cui è inserita e vive. Essa, infatti, interagendo con la comunità, subisce influssi in ordine ai modi di organizzarsi e di svolgere le proprie funzioni; al tempo stesso, con le proprie scelte, i propri valori, i propri ritmi incide sull'assetto socioculturale»¹²⁴.

In questo divenire collettivo, è insito anche il concetto di *generatività*. Un termine che – come rileva Erik Erikson¹²⁵ - non può inteso unicamente nel senso del “*generare* individui”, ma anche a «creare nuovi prodotti e idee a favore delle future generazioni». Tale impegno implica il «*prendersi cura* delle persone, dei prodotti e delle idee per cui ci siamo impegnati anche socialmente»¹²⁶, quindi, secondo il discorso pedagogico, riconoscere l'altro e le sue esperienze passate, presenti e potenzialmente future. A partire da queste riflessioni, si può affermare che l'oggetto della *generatività*, non è solo «la generazione futura, ma anche quella a cui si appartiene, e la generatività non è un tentativo di rimediare “al sé che sta svanendo” (alla finitezza del sé), piuttosto si tratta di una caratteristica della crescita, della possibilità di uno sviluppo lungo l'intero corso della vita»¹²⁷. Secondo questa prospettiva la generatività può portare al superamento della dimensione intimista e rafforzare i legami sociali, intatti sarebbe potenzialmente «capace di immettere nuove energie non solo nella biografia personale ma anche nel circuito sociale»¹²⁸. Come evidenzia Vinciguerra, tale forza propositiva appare centrale in un discorso educativo/formativo, in quanto «sembra sottolineare che l'azione generativa può esprimersi a partire dalla cura della generazione cui si appartiene, che nel caso dell'educatore è rappresentata in primo luogo dagli altri adulti educatori»¹²⁹.

Di fronte alle sfide qui presentate, diventa cruciale ripensare il ruolo della famiglia non solo come luogo di affettività ma anche come spazio di costruzione etica e morale. In termini educativi questo richiama un'attenta progettualità e professionalità. A differenza di quanto viene talvolta affermato, il fenomeno della morfogenesi familiare e il conseguente mutamento relazionale e valoriale a cui stiamo assistendo non possono

¹²⁴ V. Balzano, *Il primato educativo della famiglia. Mutamenti socioculturali nel tempo dell'oggi*, in «Q Times. Journal of education, Tecnology and Social Studies» Anno XIV - n. 3 (2022), p. 143. Doi: 10.14668

¹²⁵ Cfr: Erikson E.H., *Insight and Responsibility*, Norton, New York, 1964.

¹²⁶ M. Vinciguerra, *Generatività*, p. 85

¹²⁷ M. Vinciguerra, *Legami intergenerazionali e alleanze educative*, cit. p. 43.

¹²⁸ *Ibidem*

¹²⁹ *Ibidem*

essere intesi come un'*emergenza*, secondo la sua accezione imprevista e pericolosa, quindi come una circostanza allarmante, un evento fulmineo e incombente. Quanto piuttosto come un procedere graduale, infatti, come afferma Giuseppina D'Addelfio richiamando l'etimologia del termine stesso: «è “emergenza” *tutto ciò che emerge*, ovvero tutto ciò che in precedenza sommerso e nascosto, si rende progressivamente più visibile»¹³⁰. In ciò il costante e – sempre migliore – sostegno delle famiglie attraverso servizi adeguati e modelli educativi condivisi può aiutare a ridurre la solitudine educativa dei genitori e a ricostruire alleanze educative significative.

2.4 Sfide in ambito 0-3: gli educatori dei servizi per l'infanzia e la progettualità con le famiglie

Dopo aver presentato alcuni dei temi cardine che interessano la riflessione pedagogica in merito alla realtà delle famiglie contemporanee, si vuole ora descrivere il contesto attuale dei servizi educativi 0-3, con particolare attenzione, come già dichiarato, all'ambito italiano e lombardo. Quindi quale organizzazione, quali figure e quali prospettive lo caratterizzano?

A seguito delle necessità emergenti dal contesto socio-economico del nostro Paese – e dell'Europa -, nel corso dell'ultimo decennio la sensibilità nei confronti dell'educazione dei più piccoli si è fatta sempre più sistematica e strutturata. La nozione di rispetto e riconoscimento dell'autonomia del bambino nella costruzione del suo proprio percorso di crescita grazie all'apprendimento esperienziale e alla valorizzazione delle personali capacità e peculiarità, sono due dei principi fondamentali in questo approccio. Non a caso, Montessori e Malaguzzi li indicavano come dei doveri imprescindibili dell'educatore, che infatti continuano ad accompagnare la riflessione pedagogica fino ai giorni nostri. Ricordiamo un estratto dall'opera *Il bambino in famiglia*: «dobbiamo cercare di comprendere meglio la personalità del bambino. Intanto il primo dovere per l'educatore, sia che si debba occupare del neonato o del fanciullo, è di riconoscere la personalità umana dell'essere nuovo, e di rispettarla»¹³¹. In questo senso riconoscere e “normalizzare

¹³⁰ G. D'Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit., p. 31

¹³¹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia* [1923], Garzanti, Milano 1991, p. 46.

l'infanzia", secondo Malaguzzi, non significa «semplificarla e ridurla di complessità. Vuole dire soprattutto riscattarla da ogni artificioso isolamento e non dalle sue specificità e transitorietà evolutive, almeno per quanto riguarda le acquisizioni conoscitive fin qui accumulate (e sono ancora poche e incerte) e dalle sue mediazioni storiche, se è vero, come io credo, che la sua oggettivazione si coniuga ineluttabilmente con la oggettivazione dell'adulto»¹³².

Allo stesso tempo, grazie alla co-costruzione del percorso di crescita educativo/formativo, il bambino non è l'unico soggetto nella triade bambino-genitore-educatore ad essere toccato dalla trasformatività di questa relazione circolare¹³³:

«come il bambino, per crescere, ha bisogno dell'adulto così questi ha l'esigenza di incontrare il bambino. Pensare l'infanzia diventa per l'adulto occasione formativa per non rimanere ostaggio della propria soggettività, per entrare in contatto e riconciliarsi con la propria infanzia»¹³⁴.

E ancora:

«Il bambino e l'uomo transitano sempre in culture e in sfere sociali contemporanee e i loro rapporti (il loro essere e divenire) stanno dentro a processi intrecciati anche quando paiono distanziati e persino contraddittori [...]. È nelle trame di queste proposizioni prospettiche che possono trovarsi [...] le idee più provvide per un progetto teorico e pratico dei bambini e degli uomini insieme, che annulli intanto i veti della tradizionale asimmetria: di un bambino che è debole, che sopravvive, che non sa e di un uomo che è forte, illuminato e sapiente o, capovolgendo tutto, di un bambino che vive nell'oro e di un uomo che vive l'età apocrifia e corrotta, in un distanziamento che preclude ogni autenticità co-protagonista di scambi e di rapporti»¹³⁵.

È in questa direzione che la riflessione contemporanea sul sistema integrato zero-sei si muove. La realtà dell'educazione 0-3 e 3-6 nel nostro paese vede un cambiamento a seguito della promulgazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, che riforma il sistema

¹³² A.H. Planillo, *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit., p. 33 – Contributo estratto da L. Malaguzzi L (1986b), *"L'infanzia e il bambino tra realtà, pregiudizi sociali e scienza"*, in Autori vari, *Il bambino e la scienza*, La Nuova Italia, Firenze, p. 89

¹³³ M. Amadini, *Infanzia e famiglia*, Scholé - Editrice Morcelliana, Brescia 2023 (2ª ed.), p. 55

¹³⁴ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit.

¹³⁵ A.H. Planillo, *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit., p. 33 – Contributo estratto da L. Malaguzzi L (1986b), *"L'infanzia e il bambino tra realtà, pregiudizi sociali e scienza"* cit.

nazionale di istruzione e formazione istituendo il “*sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia*” (L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, c. 181, lettera e)¹³⁶. Questa legge allinea il sistema italiano alla prospettiva degli *integrated systems* europei, già promossi dalla prospettiva dell’*Early Childhood Education and Care* (ECEC)¹³⁷. Successivamente, nel 2017, viene pubblicato il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 “*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*”, attuativo della Legge 107/2015. Dalla lettura di tale documentazione emergono i principi e valori che descrivono l’idea di bambino attualmente condivisa a livello comunitario ed internazionale. All’articolo 1 comma 1 il d.lgs 65/17 si apre dichiarando i principi cardine della proposta:

«Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali»¹³⁸.

Si denota quindi una visione volta alla promozione di un processo di apprendimento accogliente delle diversità culturali, sociali e relazionali di bambini e bambine, inclusivo, unitario, personalizzato, in cui «le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni». Un sistema che vuole sostenere «la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica» prendendo in considerazione l’importanza e il delicato equilibrio della conciliazione «tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali». Necessaria infine è la qualità dell’offerta educativa erogata grazie a «personale educativo e docente con qualificazione

¹³⁶ M. Tripi, *Come cambiano i nidi d’infanzia*, cit., p. 82

¹³⁷ Per approfondimenti: <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/early-childhood-education-and-care>

¹³⁸ D.lgs 13 Aprile 2017, n. 65, art 1, comma 1: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

universitaria» periodicamente formato e che opera a livello collegiale sotto il coordinamento pedagogico di tipo territoriale¹³⁹.

Tale prospettiva è orientata dalle “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*” (d.lgs 13 Aprile 2017, n. 65, art. 10 comma 4), documento elaborato dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato zerosei e adottate ai sensi Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334.

A queste indicazioni, si sommano inoltre due documenti fondamentali. Il primo è il documento programmatico “*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*”¹⁴⁰, dedicato alle scuole dell’Infanzia statali e paritarie, elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’insegnamento e ratificato dall’allora Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca nel febbraio 2018 – aggiornando una precedente versione del 2012 (formalizzata con il D.M. 13 novembre 2012, n. 254); il secondo è posto invece come riferimento per i servizi educativi per l’infanzia, e consiste negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*¹⁴¹, elaborati a loro volta da una Commissione nazionale appositamente designata e adottati nel 2022 (D.M. 24 febbraio 2022, n. 43).

Il filo rosso che accomuna i tre documenti qui riportati, quindi, è la centralità del bambino nel processo educativo e formativo, una centralità che come si legge nelle *Linee pedagogiche* è costantemente affiancata da quei «valori fondanti della partecipazione, dell’accoglienza e del rispetto dell’unicità di cui ciascuno è portatore, un’unicità caratterizzata da diversità individuali, che nel sistema integrato zerosei, ma più in generale nella società civile, devono trovare riconoscimento, considerazione e valorizzazione»¹⁴². Nel documento degli *Orientamenti* il concetto di unicità del bambino è strettamente interconnesso al concetto di identità, quindi delle differenti peculiarità di ognuno, e dei diritti¹⁴³, per garantire il pieno sviluppo della persona umana.

¹³⁹ *Ibidem*

¹⁴⁰ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2018: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

¹⁴¹ *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, Ministero dell’Istruzione, 2021: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>

¹⁴² *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Ministero dell’Istruzione, 2021, p. 5: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

¹⁴³ *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, Ministero dell’Istruzione, 2021, p. 4 e 14.

Come viene condiviso nelle *Linee pedagogiche* e negli *Orientamenti*, nonché a livello comunitario, il concetto di continuità qui è inteso come circolarità, flessibilità e consapevolezza¹⁴⁴ della proposta educativa, in modo da mettere in atto un coinvolgimento olistico e inclusivo, nonché globale - integrale appunto - del bambino in *primis*, ma anche delle principali figure che lo accompagnano nel suo percorso di crescita educativa e formativa, ovvero la famiglia e la scuola.

I documenti sono concordi nell'affermare che la responsabilità della crescita del bambino non è intesa unicamente come una questione familiare e privata ma impegna tutta la società, secondo una prospettiva ecologica, infatti, coniuga gli apporti familiari e quelli comunitari. Una reciprocità intesa dal legislatore come un'alleanza educativa imprescindibile fondata sul rispetto reciproco, sulla fiducia, sulla collaborazione e sulla coerenza educativa a partire dalla prima accoglienza del bambino, e della sua famiglia, presso i servizi educativi ove

«sono coinvolte tutte le figure professionali (educatori, ausiliari, coordinatore, atelierista, cuoco...), ognuna delle quali ha una funzione educativa indipendentemente dalla mansione svolta. La comunità educativa nel suo complesso accoglie, costruisce e garantisce un'organizzazione ed un'unità che può dare fiducia ai genitori e alle altre figure di riferimento del bambino che, ognuna nel proprio ruolo, entrano in relazione con il servizio educativo»¹⁴⁵,

in quanto

«il benessere dei bambini, in quanto esseri sociali, è assicurato in primo luogo dalla qualità delle relazioni che essi sperimentano con gli adulti e con gli altri bambini. La condizione di benessere, interpretata come accoglienza e rispetto della persona umana nelle sue differenze sociali, culturali e personali, promuove l'apprendimento, l'autonomia, la fiducia nei propri mezzi. I genitori e tutto il sistema di relazioni che ruota intorno al bambino si devono impegnare ad attuare i diritti fondamentali legati a una crescita sana e all'ampliamento delle

¹⁴⁴ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Early childhood education and care: how to recruit, train and motivate well-qualified staff: final report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>; L.S. Hansen, C. Ringsmose (eds.) (2023), *Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning. Organizational and Professional Development*. Springer. E-book: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5>.

¹⁴⁵ *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 25

potenzialità individuali di ciascuno, dando luogo a un vero e proprio ecosistema formativo»¹⁴⁶.

Potremmo quindi riassumere dicendo che, secondo il legislatore, la modalità relazionale che ogni soggetto, operatore o fruitore, dei servizi e scuole afferenti al sistema zerosei è tenuto a mantenere deve essere fondata sul rispetto, sull'accoglienza, sulla democrazia e sulla partecipazione.

Infine, la professionalità educativa, riflessiva e collaborativa che vuole contraddistinguere il sistema zerosei, è costituita da un insieme di più fattori che si uniscono e prendono forma nell'azione quotidiana, anche grazie all'apporto delle diverse discipline afferenti alle scienze dell'educazione, come pure all'arte, alla tecnologia e alla medicina e allo scambio con figure professionali altre. Fra i fattori peculiari troviamo, coerentemente con la prospettiva del secondo Novecento sul tema dell'educazione per la prima infanzia: l'osservazione e l'ascolto attivo; la progettazione; il saper documentare; la valutazione e autovalutazione.

Per quanto riguarda la proposta organizzativa, le diverse tipologie di servizi dedicati all'educazione della prima infanzia vengono identificate nell'articolo 2¹⁴⁷ e sono asili nido e micronidi, sezioni primavera, scuole per l'infanzia, nonché servizi integrativi, volti a concorrere alla cura ed educazione del bambino, ma anche accogliere i bisogni delle famiglie, fra i quali si annoverano gli spazi gioco, i centri bambino e famiglia, i servizi educativi in contesto domiciliare. Ad ogni servizio viene riconosciuto un ruolo fondamentale nel percorso educativo e formativo del bambino, infatti, come dichiarato nel comma 1 «nella loro autonomia e specificità i servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia costituiscono, ciascuno in base alle proprie caratteristiche funzionali, la sede primaria dei processi di cura, educazione ed istruzione per la completa attuazione delle finalità previste all'articolo 1»¹⁴⁸. Inoltre, per favorire quanto più possibile una proposta coerente e continuativa, come esplicitato nell'articolo 3, i servizi possono essere riuniti in un unico plesso o edifici vicini, definiti Poli dell'infanzia.

Rispetto alla distribuzione delle funzioni e compiti, infine, Regioni ed Enti sono parte di un modello di *governance* multilivello, che coinvolge anche lo Stato, e godono

¹⁴⁶ *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Ministero dell'Istruzione, 2021, pp. 15-16

¹⁴⁷ D.lgs 13 Aprile 2017, n. 65, art. 2: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

¹⁴⁸ *Ibidem*

di una buona autonomia decisionale. Alle Regioni è affidata infatti la collaborazione con lo Stato nel ruolo di monitoraggio e nella programmazione delle funzioni di indirizzo, coordinamento e promozione del sistema integrato e «uno specifico protagonismo nell'attivazione del sistema sul proprio territorio, costruendo dei luoghi di concertazione politica e tecnica, di confronto tra le diverse istanze gestionali e partecipative coinvolte nell'educazione zerosei»¹⁴⁹. Anche agli Enti locali è riservata una parte nella «programmazione e gestione, così come nel monitoraggio e nella vigilanza, anche attraverso l'adozione di dispositivi specifici, quale il coordinamento pedagogico territoriale, in interazione sia con l'amministrazione regionale sia con l'autorità scolastica statale periferica»¹⁵⁰. Per questo si può affermare che l'intreccio inedito di questi tre livelli prospetta un «progetto sistemico per un'offerta educativa di qualità»¹⁵¹. Le competenze dei livelli di governo sono ben esplicitate nel documento delle *Linee pedagogiche* a riprova dell'importanza e attenzione che vuole essere dato ad ogni tassello del modello di *governance*.

Come dichiarato dal legislatore, le *Linee pedagogiche*, le *Indicazioni Nazionali* e gli *Orientamenti nazionali* sono tre documenti interconnessi che devono necessariamente essere letti in modo integrato, per porre uno sguardo quanto più coerente e accorto sul complesso panorama dei servizi educativi e formativi in ambito zerosei. I tre documenti si dichiarano inoltre strettamente legati alla prospettiva europea in materia e al tema dei diritti dei bambini.

Per quanto concerne i diritti del bambino la normativa comunitaria di riferimento è la Convenzione sui diritti dell'infanzia, approvata il 20 novembre 1989 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite¹⁵². La Convenzione è un documento ratificato da 193 Stati, in Italia con la Legge 27 maggio 1991, n. 176, e si regge sopra quattro diritti identificati come fondamentali dall'Assemblea, ovvero: il diritto alla non discriminazione, presente nell'art. 2; il rispetto del superiore interesse del bambino, art. 3; il diritto alla vita, alla

¹⁴⁹ *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 33

¹⁵⁰ *Ibidem*

¹⁵¹ *Ibidem*

¹⁵² Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 20 novembre 1989 - ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. Una copia è accessibile tramite il sito web dell'Unicef: <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

sopravvivenza e a un corretto sviluppo, declinato nell'art. 6; ed infine, il diritto all'ascolto, nell'art. 12¹⁵³.

A partire dalla Convenzione sono state poi definite delle linee guida comunitarie in materia di educazione per l'infanzia, avvalorate quindi dalla Commissione Europea e condivise sui canali ministeriali nazionali e di diversi enti al supporto dell'infanzia. In queste vengono identificati cinque temi prioritari, che hanno il proposito di sostenere e guidare la collaborazione fra Stati membri e istituzioni, enti, servizi del settore, ai fini della realizzazione di quello che viene definito lo "spazio europeo dell'istruzione".

Il primo tema tratta l'aspetto del miglioramento della qualità e dell'equità - ovvero dell'accessibilità e dell'inclusività - dell'istruzione e formazione, ma anche della durata del percorso formativo; questo ai fini della promozione di un apprendimento permanente e quanto più continuativo ed interconnesso alle comunità di appartenenza.

Il secondo illustra l'importanza degli investimenti integrativi dedicati agli operatori del settore, come la formazione di educatori, insegnanti, dirigenti per una rivalorizzazione della loro professionalità e uno sviluppo professionale di alta qualità.

Il terzo, in vista di una sempre più maggiore digitalizzazione, definita "transizione digitale", mira alla promozione di un ecosistema europeo dell'istruzione digitale volto al miglioramento delle competenze e abilità dei cittadini nell'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito didattico¹⁵⁴.

Il quarto pone attenzione al tema della sostenibilità ambientale grazie al rafforzamento delle competenze e abilità nei percorsi di educazione ambientale.

Ed in ultimo, ma non meno importante, il quinto punta alla continua e feconda collaborazione internazionale non solo con gli Stati membri, ma anche con Paesi e regioni del mondo, per essere partner attivi del settore, grazie alla condivisione dello spazio europeo dell'istruzione¹⁵⁵.

Gli obiettivi strategici del sistema integrato si dichiarano quindi coerenti con le politiche europee e vogliono promuovere un modello educativo e formativo accessibile,

¹⁵³ Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 20 novembre 1989.

¹⁵⁴ <https://education.ec.europa.eu/it> ; <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality>

¹⁵⁵ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics>

inclusivo e continuativo, basato sulla fondamentale circolarità e partecipazione attiva ed integrata del bambino, della famiglia e delle figure professionali¹⁵⁶.

Continuando ad approfondire il discorso in merito ai servizi educativi 0-3¹⁵⁷, dalla lettura della normativa e documentazione di riferimento emergono tre inscindibili ragioni pedagogiche che vorrebbero essere qui analizzate ovvero: la formazione degli educatori per i servizi per l'infanzia e la valorizzazione della loro professionalità; la *continuità*, intesa come coerenza e unitarietà del percorso educativo e formativo; la costituzione della *reciprocità* fra famiglia e servizi per l'infanzia, grazie ad alleanze educative, caratterizzate da co-partecipazione e co-progettazione.

2.4.1 L'educatore professionale socio-pedagogico che opera nei servizi per l'infanzia: caratteristiche e sfide

La professione di educatore professionale socio-pedagogico che opera nei servizi per l'infanzia, come lo conosciamo oggi, ha una storia relativamente recente ma con origini antiche. Ne troviamo traccia già nei poemi omerici, nei trattati dei primi Padri della Chiesa, nei precettori in età moderna, negli “assistenti”, poi educatori, delle istituzioni educativo-assistenziali ottocentesche e novecentesche. Esperienze queste che, come citato, in Italia hanno visto la nascita di figure professionali significative ispirate da spirito e agire volto sì alla cura fisica, ma anche alla formazione “integrale” dei bambini loro affidati, si pensi ad esempio, alle educatrici nelle scuole materne agazziane o alle assistenti all'infanzia Montessori. Da sempre, l'agire dell'educatore si qualifica quindi per «le attività di cura e di accompagnamento nei confronti dei processi di crescita e di sviluppo di un'altra persona; di reinserimento e di riabilitazione sociale; di prevenzione rivolta ad ogni età della vita; di promozione di modi di essere, di atteggiamenti, di saperi, quali conquiste del soggetto in formazione»¹⁵⁸. La sua formazione e professionalità nel

¹⁵⁶ Si vedano a titolo d'esempio: M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholè, Brescia 2020; L. Balduzzi, *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021; M. Guerra, E. Luciano, *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Spaggiari, Parma 2014.

¹⁵⁷ L'approfondimento in merito ai servizi e scuole dedicate ai bambini e alle bambine dai 3 a 6 anni meriterebbe un discorso dedicato che valica gli obiettivi del presente lavoro di tesi.

¹⁵⁸ G. Zago, *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, p. 9. Per ulteriori approfondimenti si rimanda anche a G. Zago, G. Fasan (a cura di), *L'educatore nella scuola:*

tempo si è mantenuta varia e dinamica, in risposta ai mutamenti e bisogni formativi della società. Tuttavia è da evidenziare che è a partire dagli anni Settanta del '900 che la professionalità dell'educatore viene via via a definirsi nella figura che conosciamo oggi. Si dovranno aspettare gli anni Novanta per l'attivazione dei primi Corsi di Laurea dedicati alla formazione degli educatori professionali, una tappa che, per l'Università «si trattava di un impegno totalmente nuovo: non solamente perché privo di una tradizione didattica, ma soprattutto perché il profilo professionale dell'educatore non appariva consolidato come quello del docente di scuola»¹⁵⁹.

La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico in Italia oggi si ottiene grazie alla laurea in *Scienze dell'educazione e della formazione* (classe L-19) e, per poter esercitare la professione nei servizi educativi 0-3, è necessario frequentare l'indirizzo/curriculum dedicato "*Educatore nei servizi per la prima infanzia*".

Come ricostruisce Giuseppe Zago, è nel corso delle riforme sociali degli anni Settanta e Ottanta che videro il decentramento territoriale dei servizi educativo-assistenziali e extrascolastici che emerse la richiesta di figure professionali e preparate pronte a rispondere alle istanze del *territorio* non più secondo una logica di tipo caritatevole e/o medicalizzante ma socio-educativa mirata, adeguata ed efficace. A tal fine si diffusero a livello nazionale alcune associazioni, come ad esempio la ANEGID, poi ANEOS (Associazione Nazionale Educatori Operatori Sociali), che promuovevano la formazione di educatori, "operatori sociali", specializzati nell'intervento in situazione di marginalità sociale, disabilità, assistenza scolastica, comunità residenziali ecc.. A livello statale è solo con il D.P.R. 29 dicembre 1984, n. 1219 che si giungerà ad una definizione del profilo dell'"educatore professionale". Il D.P.R. lo inseriva nel personale de Servizio sanitario nazionale (istituito con la Legge 23 dicembre 1978, n.833) e ne identificata indirettamente un percorso formativo, la Scuola di formazione post secondaria da istituirsi dalle Università e/o dal Servizio Sanitario Nazionale¹⁶⁰. Con la riforma universitaria italiana (Legge n. 341/1990¹⁶¹) viene introdotta, insieme alle altre, la facoltà di Scienze dell'Educazione e, successivamente, il Corso di Laurea quadriennale in Scienze

buone pratiche e riflessioni pedagogiche, Dossier NsRicerca, «Nuova Secondaria», XXXIX, n. 2 (2021), pp. 115-248

¹⁵⁹ Ivi, p. 7.

¹⁶⁰ Ivi, pp. 25-32

¹⁶¹ LEGGE 19 novembre 1990, n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>

dell'Educazione (D.M. 11 febbraio 1991), che sarà attivato dall'anno accademico 1992-93. Negli anni seguenti la normativa è stata rivista con la riforma universitaria del 1999 (Decreto Ministeriale n. 509 del 3 novembre 1999¹⁶²). Con il Decreto Ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004 è stato infine istituito il corso di laurea triennale in *Scienze dell'educazione e della formazione* per come lo conosciamo oggi (opzione di accesso programmato locale, tirocinio obbligatorio). Nel 2017, con il D.lgs 13 aprile 2017, n. 65¹⁶³, viene infine istituito un curriculum universitario specifico, necessario per accedere al ruolo di educatore socio-pedagogico per l'infanzia¹⁶⁴.

Per quanto concerne l'accesso all'impiego lavorativo, le possibilità possono diversificarsi. Gli educatori per l'infanzia possono essere infatti assunti da Comuni o da enti privati, associazioni o cooperative. La legislazione statale inoltre richiederebbe di possedere un diploma di laurea al momento dell'assunzione, di fatto però, per via della gestione multilivello di governance, tale requisito viene definito a livello regionale o locale e può pertanto variare sulla base delle decisioni delle singole Regioni. Infatti, prima degli anni 2000, per lavorare in un Asilo Nido in Italia erano generalmente richiesti dei titoli di studio e percorsi formativi con livelli di qualifica meno elevati, ovvero: il Diploma di Scuola Magistrale o Istituto Magistrale (5 anni di formazione - scuola secondaria di II grado, qualifica di quarto livello¹⁶⁵); il Diploma di Assistente all'infanzia (3 anni di formazione – Scuola professionale, secondaria di II grado, qualifica di terzo livello) specificamente orientato alla formazione di figure professionali per il lavoro nei nidi e nelle strutture per l'infanzia; i Corsi Regionali di Qualifica Professionale (di durata variabile, da 1 a 3 anni, qualifica di terzo livello). I professionisti che hanno acquisito questo tipo di diplomi sono pertanto tuttora eleggibili al ruolo di educatore socio-

¹⁶² DECRETO 3 novembre 1999, n. 509, Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/01/04/099G0577/sg>

¹⁶³ DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107”: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

¹⁶⁴ Ai sensi del comma 2, art. 5 della Legge 15 aprile 2024, n. 55 *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, per esercitare la professione di educatore, è inoltre richiesta l'iscrizione all'albo degli educatori professionali socio-pedagogici dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative. L'istituzione di tale albo è attualmente in fase di definizione (19/08/2025).

¹⁶⁵ Riferimento all'European Qualification Framework (EQF), Cfr. <https://europass.europa.eu/it/strumenti-europass/il-quadro-europeo-delle-qualificazioni>

pedagogico per l'infanzia. Per quanto riguarda la regione Lombardia¹⁶⁶, ai titoli già citati si possono aggiungere quelli attinenti all'ambito pedagogico/educativo, ovvero: il Diploma di Maturità per i licei ad indirizzo "Scienze Umane"; la laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (Classe 18 o L-19); la laurea Magistrale in Scienze pedagogiche (Classe 87/S o LM-85); la laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (Classe LM-85/bis), con l'integrazione di un corso di specializzazione per 60 crediti formativi universitari; la laurea Magistrale in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (56/S o LM-50).

Con l'introduzione della riforma universitaria e la creazione dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione, sembra essersi consolidata la tendenza a richiedere titoli di studio universitari per questo tipo di professione, in particolare grazie all'istituzione, del curriculum universitario specifico necessario per accedere al ruolo di educatore socio-pedagogico per l'infanzia. Di fatto però - data l'assenza di ufficiali requisiti minimi di assunzione e la carenza di personale educativo - possono ricoprire il ruolo di educatori per i servizi dell'infanzia anche candidati che non hanno conseguito i titoli sopracitati.

Di fronte a tale disorganicità il profilo professionale dell'educatore si presenta debole, in particolare per quanto riguarda il riconoscimento sociale, giuridico ed economico, nonché sul piano dell'identità professionale. La disorganicità organizzativa è ulteriormente indebolita dal «mondo in cui lavorano i professionisti dell'educazione [che] è caratterizzato da una grande complessità», ovvero un contesto altamente mutevole, in cui le situazioni educative si costituiscono come situazioni aperte; ciò richiede un elevato impegno riflessivo che non può quindi combaciare con tipologie di azioni e risposte procedurali e standardizzate¹⁶⁷. D'altro canto, a questi professionisti è affidata una grande responsabilità in quanto chiamati ad operare in contesti delicati, intimi e, spesso, caratterizzati da vulnerabilità, fragilità e dal rischio.

La frammentarietà di questa professione è riconducibile a una storia che da un lato lega le professioni di cura a una prospettiva di accudimento e quindi disconoscimento sul piano

¹⁶⁶ DGR 6443 del 31 maggio 2022, *Indicazioni figure professionali socio educative operanti in UdO Sociale*: <https://www.ats-milano.it/sites/default/files/2023-12/2022-05-31%20DGR%206443%20Indicazioni-Figure-Prof-Socio-Ed-UdO%20Sociali.pdf>

¹⁶⁷ L. Cadei, D. Simeone, C. Sità, *Il mestiere d'educatore in Italia*, in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 29; Per approfondimenti in merito Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it A. Barbanente, Edizioni Dedalo, Bari 1993

economico e sociale – come se fossero una “missione”, scelta, individuale - e dall’altro all’assenza di una «cornice professionale» univoca e chiara, condizione alimentata dalla pluralità già vista dei percorsi formativi e lavorativi che portano alla qualificazione e all’assunzione in tale ruolo¹⁶⁸. Ne tratteggiano una descrizione evocativa Bondioli e Mantovani:

«[l'educatore] non è genitore nella misura in cui è chiamato a intrecciare, governare e sorreggere un numero di relazioni sociali sempre più ampie per numero e articolazione, di quelle che solitamente vigono nell'ambiente domestico; non è babysitter in quanto è tenuto ad organizzare per il bambino un ambiente inedito, diverso da quello domestico; non è né maestro né didatta in quanto non insegna ma semplicemente favorisce e sorregge lo sviluppo di conoscenze e competenze. Per dirla in positivo è un animatore, facilitatore degli scambi tra individui (grandi e piccoli), ricco di inventiva nel proporre attività comuni, sensibile nell'accogliere richieste ed elaborarle, rispettoso di preferenze individuali che riesce a coordinare in microprogetti collettivi. E ancora, è dotato di sufficiente empatia per mettersi nei panni dei bambini e, contemporaneamente, fungere da organizzatore della realtà ancora frammentata del piccolo»¹⁶⁹.

Inoltre, per quanto riguarda il sistema integrato zero-sei - quindi il legame tra servizi 0-3 e servizi 3-6 - vi è un'altra criticità che penalizza la figura professionale dell'educatore: il confronto con la figura dell'insegnante di Scuola per l'infanzia. In Italia, infatti, sono due i percorsi di studio dedicati alla formazione dei nuovi educatori/insegnanti per l'Infanzia, che per di più si collocano su due livelli di qualifica diversi: la Laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione, ad indirizzo Servizi per l'Infanzia (L-19) e la Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis). Una differenziazione che nasce in seno alla differente organizzazione dei servizi educativi e scolastici. I primi, come già detto fanno riferimento a una governance locale e sono in prevalenza Enti privati o a gestione privata; i secondi invece hanno una governance statale, e sono in prevalenza pubblici, inoltre sono inseriti nel sistema scolastico ministeriale da diversi decenni. A questioni di natura più organizzativa e gestionale, se ne aggiungono altre più pedagogiche e generali. Dal punto di vista culturale, infatti, Nido e

¹⁶⁸ L. Cadei, D. Simeone, C. Sità, *Il mestiere d'educatore in Italia*, cit, p. 31.

¹⁶⁹ A. Bondioli – S. Mantovani, *Manuale critico dell'asilo nido*, FrancoAngeli, Milano 2001, p. 30

Scuola dell'infanzia sono pensati come servizi che hanno un peso differente nella formazione dei bambini e delle bambine, nell'immaginario collettivo sono visti come necessità uno e opportunità l'altro e questo determina idee differenti sul ruolo e sulle figure rispettivamente di educatore e di insegnante di scuola dell'infanzia. Si tratta di un ostacolo culturale che il sistema integrato ha davanti a sé e che va superato, ripensando anche alla distinzione tra figure educative, tra i profili di base, tra inquadramento e carriere professionali, tra ambito statale e ambito paritario, tra settore pubblico e settore privato¹⁷⁰.

È bene sottolineare però che nonostante i diversi percorsi formativi, i professionisti che operano nel sistema *zerosei* condividono la stessa idea di bambino. Tale visione, infatti, è caratterizzata da atteggiamento di ascolto, osservazione e promozione di competenze e capacità attraverso una proposta ludico/educativa pensata e adeguata all'età. Le proposte e attività educative sono volte allo sviluppo motorio, sensoriale, cognitivo e morale del bambino. Il bambino, anche se piccolo, è considerato parte della realtà sociale e culturale alla quale appartiene, è un soggetto attivo. Un approccio di tipo didattico, per la promozione di conoscenze base, utili agli anni scolastici futuri (es: la motricità fine, attività di logica, conoscenze base delle scienze naturali ecc.) viene favorito a tutti i livelli, anche se diventa via via più sistematico a partire dai primi anni della Scuola dell'Infanzia. La famiglia infine continua a mantenere un ruolo centrale nel percorso educativo e formativo del bambino, un aspetto che assume significativa importanza in particolare nei servizi educativi per le Famiglie (es: i Centri Famiglia).

Come abbiamo visto dalla lettura della documentazione, la continuità è la caratteristica essenziale di un processo educativo e formativo «quale processo che ha un suo svolgimento, un suo darsi in uno luogo e in un tempo e in una successione, secondo valori e riferimenti - pedagogici e sociali, oltre che culturali - coerenti: un processo interattivo e sociale che dovrebbe avere quale fine lo sviluppo del bambino e la sua formazione»¹⁷¹. Si ribadisce l'importanza di trovare la giusta armonia nel percorso di crescita educativa e formativa condiviso, che «nel caso della relazione pedagogica, significa rispettare il patto di muoversi insieme, stretti l'uno all'altro, ma sincroni, senza pestare i piedi di altri, trovando un'andatura che sia "ordinata" e, soprattutto, che "leggi

¹⁷⁰ Cfr. F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carrocci Editore, Roma 2021

¹⁷¹ F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, cit., p. 21

bene", e al massimo possibile, i protagonisti delle relazioni pedagogiche asimmetriche, rendendoli intenzionalmente, sebbene in modi e intensità diverse, ambedue, sempre più complementari»¹⁷², e ciò può essere dato dal rispetto dei tempi di ognuno, quindi delle fasi di sviluppo e crescita del bambino che devono essere concatenate e prive di contraddizioni, quindi, calibrate e non frammentarie, nonché pensate appositamente per quel bambino, in quel dato momento e in quel dato contesto¹⁷³. Infatti, come afferma Andrea Potestio, «il tempo, l'imitazione, l'armonia e il saper dare ragione rappresentano le condizioni per uno sviluppo integrale dell'uomo»¹⁷⁴. Per questo motivo, il tema della "continuità educativa" viene sostituito da quello della «coerenza educativa», con cui si intende «porre l'accento non tanto sulle pratiche di accompagnamento del passaggio del bambino dal nido alla scuola dell'infanzia, quanto sulla costruzione di riferimenti culturali (valori, convincimenti, idee di bambino, apprendimento, relazione educativa ecc.) comuni e condivisi tra educatori e insegnanti». Una scelta questa, volta a favorire «la formazione di una cultura educativa condivisa nei suoi riferimenti principali sia dai Nidi che dalle Scuole dell'infanzia, e molto in sintonia con l'immagine del bambino proposta dal Quality framework»¹⁷⁵. Di fondamentale importanza quindi, per far fronte alla differenziazione della formazione dei professionisti *zerosei*, sarebbe la predisposizione di luoghi formali di incontro e co-formazione che vedano il coinvolgimento di educatori e insegnanti. Ad esempio, la predisposizione di corsi di formazione continua o di co-progettazione che interessino congiuntamente tutti i professionisti attivi nel primo ciclo d'istruzione, per favorire momenti di incontro volti in primo luogo alla conoscenza reciproca, allo scambio di esperienze e alla valorizzazione di una visione pedagogica comune¹⁷⁶. D'altro canto, una soluzione più alla radice suggerita da Bertagna, quindi volta ad evitare rattoppi in

¹⁷² G. Bertagna, *La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*, cit., p. 29

¹⁷³ F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit.

¹⁷⁴ A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 85

¹⁷⁵ Bobbio A. – Savio D., *Bambini, famiglie, servizi*, cit. p. 220; Cfr: European Commission *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care*, Brussels 2014: https://www.opgroei.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf; per la traduzione in italiano: A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG), 2016, pp. 25-30.

¹⁷⁶ Cfr. F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit; L. Balduzzi, *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, cit.

corso d'opera, sarebbe l'istituzione di una *Laurea 0-6*, unica e abilitante con criteri d'accesso programmato e di selezione per titoli, esami scritti e colloquio orale¹⁷⁷.

Secondo una prospettiva pedagogica questi incontri possono ospitare, implicitamente e potenzialmente, quella tensione trasformativa, non gerarchica ed imprevista, tipica della relazione educativa e formativa. Una tensione che, senza prescindere dalla cornice sociale e culturale concreta, si sviluppa entro l'irripetibile relazione educativa e formativa (*agoghé*), circolare e mai finita, in libertà, responsabilità e intenzionalità da parte di ognuno, educatore o educando che sia¹⁷⁸.

2.4.2 Le peculiarità pedagogiche e professionali dell'educatore per l'infanzia

Possiamo affermare che «osservare, progettare, documentare e valutare sono declinazioni essenziali dell'agire educativo, atti a renderlo un agire di qualità»¹⁷⁹. Queste azioni dovranno essere esercitate consapevolmente dal singolo educatore, a livello individuale e soggettivo, ma allo stesso tempo, per favorire la costruzione di quel contesto educativo accogliente, attento e capace di rispondere alle istanze di bambini e famiglie, condivise con il gruppo di lavoro, in incontri di coordinamento, con la supervisione e costantemente alimentati grazie alla formazione continua¹⁸⁰. Infatti, trova conferma quel moto circolare che consente la tensione trasformativa volta al miglioramento e potenziamento di sé e, di riflesso, del contesto in cui tale trasformatività si compie: «chi lavora nei servizi per l'infanzia sperimenta quotidianamente tale dimensione del cambiamento: nei bambini, nelle famiglie, nelle colleghe, nelle istituzioni stesse, negli indirizzi politici e amministrativi»¹⁸¹. Il tema del cambiamento è peculiare e strettamente legato all'evoluzione di questi servizi che «per loro natura» sono «posti in dialogo con

¹⁷⁷ G. Bertagna, «Magisterialità pedagogica», *abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in G. Bertagna, F. Magni (a cura di), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022, p. 94.

¹⁷⁸ A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia*, cit.

¹⁷⁹ M. Amadini, *Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 291; Per approfondimenti Cfr. A. Bobbio - E. Musi, *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, La Scuola, Brescia 2014; A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016.

¹⁸⁰ Cfr. E. Musi, *Gruppo di lavoro, coordinamento, supervisione, formazione continua*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., pp. 269-290

¹⁸¹ Cfr. C. Scurati, *Incontri e messaggi. Fra critica pedagogica e memoria educativa*, La Scuola, Brescia, 1993; C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997

trasformazioni e metamorfosi storico-culturali, pur custodendo la propria specificità educativa»¹⁸². Secondo quanto affermato nella documentazione e normativa di riferimento, in questo agire professionale il bambino viene coinvolto dal punto di vista globale in un ambiente che riveste una fondamentale importanza, infatti viene accuratamente progettato e considerato mediatore dell'apprendimento; la famiglia è inoltre resa quanto più possibile partecipe nella progettualità educativa e nella definizione delle proposte educative per il bambino; anche il legame con le altre agenzie territoriali – educative o meno – è una dimensione in cui l'educatore nei servizi 0-3 è costantemente ingaggiato¹⁸³.

Date queste premesse, possiamo dire che la professionalità dell'educatore è caratterizzata da un'ampia gamma di competenze, che possono essere riassunte nelle seguenti macro categorie:

- « - di *natura psicopedagogia e culturale*, fondate in termini interdisciplinari nell'ambito delle scienze dell'educazione (conoscenze di stampo pedagogico, sociologico, antropologico, psicologico ma anche storico filosofico), che permettano di comprendere lo sviluppo del bambino, la natura dei suoi bisogni così come di quelli parentali;
- di *natura didattica* che fanno riferimento sia alla dimensione metodologica (pratiche di osservazione, progettazione, documentazione e valutazione) sia a quella organizzativa (progettazione e predisposizione dell'ambiente inteso come luogo di apprendimento, di gioco e di relazione, in grado di rispondere ai bisogni e alle capacità dei bambini);
- *competenze relazionali* (saper ascoltare, comunicare, interagire in modo empatico...) finalizzate alla realizzazione di relazioni autentiche e significative e, infine,
- *competenze riflessive*, da cui dipende la capacità dell'educatore di rivedere costantemente la propria progettualità e le pratiche educative soprattutto all'interno di una dimensione collegiale, con l'équipe educativa e con il coordinamento pedagogico»¹⁸⁴.

Le competenze in ambito educativo e pedagogico non sono quindi unicamente legate alla dimensione del “saper fare” educativo ma supportano il lavoro relazionale, peculiare

¹⁸² M. Amadini, *Sezioni Primavera e scuole dell'infanzia*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 176; Cfr P. Bertolini, *L'infanzia e la sua scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1984; A. Bobbio, *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, EME, Louvain-la-Neuve 2016

¹⁸³ Cfr A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi*, cit., pp. 237-238

¹⁸⁴ L. Balduzzi, *Qualificare il profilo professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia dopo il DM 65/2017: quale formazione universitaria per quale profilo*, in «Infanzia», 2, aprile-giugno 2018, p. 89

dell'educatore, infatti gli consentono di «creare e mantenere condizioni e confini di lavoro sostenibili, di innovare il proprio lavoro specialmente in un ambiente mutevole e complesso, di dialogare con le organizzazioni sul piano delle finalità e dei valori facendosi interprete del mandato organizzativo, ma allo stesso tempo mantenendo fede al senso ultimo dell'impegno educativo»¹⁸⁵. Dettagliando ulteriormente le categorie sopracitate, si fa riferimento in questo senso alle competenze di lavoro in *équipe* ed in gruppo come: la competenza riflessiva e la disposizione al lavoro di supervisione; la competenza narrativa; la competenza umoristica; la competenza etica legata alla deontologia professionale; la competenza di ricerca; e la competenza tutoriale¹⁸⁶.

Tra queste la promozione della competenza narrativa, indicata in letteratura¹⁸⁷ come una delle competenze essenziali dell'educatore, può essere ritenuta una finalità significativa per il lavoro con le famiglie. La competenza narrativa potrebbe inoltre fungere da ponte tra la dimensione adulta e la realtà espressiva e comunicativa del bambino che, come ricorda Loris Malaguzzi, è caratterizzata da molteplici linguaggi¹⁸⁸, non per forza convenzionali. Coltivando quindi la *divergenza*, l'intervento con i bambini e le famiglie può costituirsi come terreno di scoperta «delle dimensioni fantastiche proprie dell'infanzia: leggere le storie, lavorare con le biblioteche, gli attori del teatro, le ludoteche, gli animatori socioculturali, sono azioni di sistema che ci permettono di mettere in campo dispositivi divergenti rispetto ai tradizionali dispositivi psicosociali»¹⁸⁹. Inoltre, un agire relazionale che mette al centro l'integralità dell'altro, del bambino, del genitore ma che – per le ragioni fondanti del movimento di *agoghé*, che abbiamo visto prima - allo stesso tempo coinvolge l'educatore, non può prescindere da un orientamento etico che rifletta su cosa è buono e cosa è bello. Quindi, trovare modalità per perseguire una vita morale ma, contestualmente, prestare attenzione alle implicazioni pratiche, quindi sul contenuto. In questo senso, come riporta D'Addelfio, le domande che possono guidare l'etica come disciplina pratica sono evidenziate da Husserl come segue:

¹⁸⁵ L. Cadei D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore*, cit., pp. 6-7.

¹⁸⁶ Ivi, p. 7.

¹⁸⁷ L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore*, cit.; Cfr C. Melacarne, *Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19, (2) (2019), pp. 75-87; C. Palmieri et al. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano 2009;

¹⁸⁸ E. Carolyn, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, cit.

¹⁸⁹ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carrocci, Roma 2019, pp. 235-236

«Come posso ordinare razionalmente la mia vita e le mie aspirazioni (*mein Leben und Streben*)? Come posso sfuggire alla penosa discordia con me stesso, come alla legittima disapprovazione dei miei simili? Come posso disporre la mia vita intera al bello e al buono (*mein ganzes Leben zu schönen und guten gestalten*) e come posso, in linea con l'espressione tradizionale, ottenere la pura *eudaimonia*, la vera felicità (*die wahre Glückseligkeit*)?»¹⁹⁰.

L'autrice aggiunge che tali domande si costituiscono come «domande di senso che l'educatore attento sa riconoscere al fondo dei comportamenti, talvolta anche molto disordinati e apparentemente incomprensibili, dell'educando». In questo senso, «l'opera educativa dovrebbe fare leva su questo desiderio di dare ordine e forma alla vita nella sua interezza che è in ultima istanza desiderio di vera felicità. Tale desiderio è costitutivo della persona umana e in ogni persona è sempre il motore della sua crescita in quanto persona, anche se spesso non trova strade adeguate (proprio perché non trova guide adeguate, cioè autenticamente "pedagogiche")»¹⁹¹.

Secondo questo discorso, se etica e pedagogia sono strettamente correlate alla crescita spirituale della singola persona (secondo processi di autodeterminazione e autovalutazione) esse possono essere riflesse verso la dimensione della moralità sociale. Quindi si compiono nella «forma della determinazione io-tu, dell'educazione altrui, del rinnovamento morale» di persone al di fuori di sé grazie ai processi di valutazione di *altri*, che vengono percepiti «come soggetti dei loro atti egologici» ciò «rende possibile la moralità sociale nella forma della determinazione io-tu, dell'educazione altrui, del rinnovamento morale degli altri». Infatti, come riporta D'Addelfio nelle pagine husserliane si parla di autoeducazione aggiungendo che solo un «Io morale che ha assunto il compito di cercare la chiarezza su se stesso e sul bene che può realizzare nella sua vita può proporsi»¹⁹² «il fine di cercare l'altro e di aiutarlo in senso pratico per il suo vero Sé; questo, però, solo attraverso lui stesso e il suo cercare-se-stesso e formare se stesso»¹⁹³.

¹⁹⁰ E. Husserl, *Lineamenti di etica formale. Lezioni all'etica e la teoria dei valori del 1914*, tr. di P. Spinicci, Le Lettere, Firenze 2002, p. 25.

¹⁹¹ G. D'Addelfio, *In prima persona. Sul rilievo pedagogico dell'etica di Edmund Husserl*, in A. Bellingreri, G. Tognon G., *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*, Scholé - Morcelliana, 2021, p. 18

¹⁹² Ivi, p. 34

¹⁹³ E. Husserl, *Introduzione all'etica, Lezioni del semestre estivo 1920/1924*, tr. di N. Zippel, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 263.

2.4.3 Accogliere la famiglia nel progetto educativo 0-3

Promuovere un progetto pedagogico volto alla crescita e pieno sviluppo del bambino significa anche comprendere l'importanza della presa in considerazione della «complessità delle relazioni attraverso cui il bambino cresce e si sviluppa come persona» sostenendo quindi una «cultura condivisa dell'infanzia»¹⁹⁴. Mobilitare le forze e le capacità personali che derivano e costituiscono la storia e i vissuti di ogni partecipante è fondamentale. In questo senso – come anticipato – è opportuno considerare anche una prospettiva di tipo ecologico¹⁹⁵ che consente di «mettere a fuoco il valore delle interconnessioni tra contesti nelle prime età della vita infantile» e conseguentemente avviare «circuiti virtuosi tra servizio/scuola e famiglia in particolare, attraverso pratiche di connessione che sappiano riconoscere la famiglia come risorsa»¹⁹⁶.

Come afferma Amadini, tali peculiarità sono molte volte implicite, celate entro la cultura educativa e il sapere parentale specifico di educatori e genitori, guidandone le prassi e idee; ecco perché, è indispensabile – e questo è ancora più vero pensando alla molteplicità delle nuove tipologie di famiglie - «lavorare per l'esplicitazione e la condivisione di tali universi simbolici» plurali, multiformi e potenzialmente fecondi¹⁹⁷. L'autrice richiama in questo senso i “Campi di esperienza” introdotti per la prima volta dagli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* del 1991¹⁹⁸, che, seppur riguardanti il contesto educativo 3-6, possono essere rilevati anche dalle proposte educative 0-3 (nelle *Linee pedagogiche* sono trattati al punto 3, Parte IV - Curricolo e progettualità: le scelte organizzative) in particolare per quanto concerne l'ambiente educativo, la comunicazione e le modalità di coinvolgimento di educatori, famiglie e territorio di appartenenza, volte allo sviluppo affettivo, emotivo, sociale ma anche etico-morale e spirituale del bambino. I Campi di esperienza si articolano in sei ambiti, ovvero: il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; lo spazio l'ordine la misura; le cose, il tempo e la natura; messaggi,

¹⁹⁴ Approfondimenti segnalati Cfr. B. Ongari (ed.), *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2010; L. Restuccia Saitta - L. Saitta, *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatori e famiglia*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

¹⁹⁵ Urie Bronfenbrenner afferma che sostiene «l'importanza delle connessioni tra contesti come variabile fondamentale per creare circuiti virtuosi e per potenziare e mantenere il valore positivo delle diverse esperienze condotte dai bambini nella prima età». Cfr U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.

¹⁹⁶ M. Amadini, *Famiglia*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 246

¹⁹⁷ Ivi, p. 247-248

¹⁹⁸ Ministero della pubblica istruzione, Decreto 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* : <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>

forme e media; il sé e l'altro. Grazie alle differenti caratteristiche, e alla loro natura multidimensionale essi si pongono come una trama complessa, sistemica e plurale, olistica e integrata, nella quale educatori/insegnanti e famiglie possono sperimentarsi nella proposta per far sì che i bambini compiano «viaggi nei sistemi simbolico-culturali» e, grazie alla relazione con pari e con gli adulti, realizzino «conquiste in termini di autonomia e di benessere». Si tratta quindi «di spazi e occasioni dalla forte valenza didattica, culturale, relazionale, affettiva e ludica»¹⁹⁹ capaci di dilatare il modo di abitare e leggere il mondo.

Accogliere il bambino con la sua famiglia per l'educatore socio-pedagogico significa quindi «creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza progetto condiviso, improntato sullo scambio sul confronto reciproco per costruire una storia insieme nella quale il bambino possa riconoscerla e cogliere a suo favore gli elementi rassicuranti della famiglia e quelli stimolanti ed evolutiva della novità sociale»²⁰⁰.

È grazie alla declinazione di tale alleanza educativa in termini di *corresponsabilità* che si possono tutelare le unicità, in termini di dimensione identitaria, dimensione relazionale e dimensione educativa, dei due contesti²⁰¹. I ruoli degli educatori e degli insegnanti sono infatti differenti rispetto a quelli dei genitori o dei caregiver, e da ciò ne consegue la differenza anche nelle loro funzioni, è per questo che si fa sempre più necessario un processo di «integrazione e di rinforzo reciproco»²⁰². All'interno dei servizi educativi ciò ha inizio fin dai momenti di primo incontro e conoscenza, di ambientamento e, in seguito, di accoglienza e ricongiungimento quotidiano dei bambini e dei loro genitori. Momenti che invitano a seguire processualità lente, che rispettino i tempi del bambino, della famiglia ma anche degli altri bambini, quindi della piccola comunità di ogni sezione di Nido. In queste prime fasi, il tempo deve essere sufficientemente disteso, in modo tale da consentire al bambino e alla sua famiglia di conoscere il nuovo contesto, prendere dimestichezza con la routine, toccare con mano i materiali, gli ambienti, il clima che si respira, instaurare poi un dialogo diretto con le educatrici con la possibilità di condividere emozioni e sentimenti contrastanti (spesso legati a senso di inadeguatezza o di protezione

¹⁹⁹ M. Amadini, *Famiglia*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 193

²⁰⁰ D.R. Di Carlo, E. Sidoti, *La qualità dei servizi per l'infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia*, «Formazione, lavoro, persona» XI, 29 (2019), p. 35.

²⁰¹ L. Pati, P. Dusi, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.

²⁰² M. Amadini, *Famiglia*, in M. Amadini et al., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 247

e apprensione). Tutti elementi volti a mettere le basi per la costruzione di un rapporto di fiducia reciproca. Ne consegue che tutte le figure coinvolte devono essere disponibili a sperimentarsi in tale costruzione, per il benessere del bambino²⁰³.

Il principio di corresponsabilità educativa è da tempo presente e identificato dalle normative in ambito educativo e scolastico. Come riporta Vinciguerra esso ha visto una sorta di maturazione da quello che in un primo tempo era un «piano di partecipazione assembleare» delle famiglie - definito tale dalla Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973 e il successivo Decreto Delegato del 31 maggio 1974, n. 416²⁰⁴; poi si è evoluto in un “principio di cooperazione” – con la Legge n. 59 1997 (Legge Bassanini) e la successiva Legge Quadro n. 30 del 2002²⁰⁵ – che vedeva i genitori chiamati a collaborare attivamente, in senso pratico e concreto, con i servizi educativi/scuole; ed infine, con il DPR n. 235 del 2007²⁰⁶, muta nell’attuale “patto di corresponsabilità educativa” tra le agenzie educative (servizi educativi e scuola) e famiglia, che invita le parti ad abbracciare una logica pedagogico-educativa per istaurare nuove possibilità collaborative con l’obiettivo di costruire insieme il progetto di crescita del bambino²⁰⁷.

In merito in particolare a quest’ultima modifica, ciò significa che l’accompagnamento genitoriale dovrà tenersi in forme e modalità sempre meno legate al paradigma del supporto (passivizzante), ma invece orientate al rispetto delle diversità e alla partecipazione (attivo) che lascino quindi spazio al protagonismo della famiglia «non solo nella cerchia ristretta delle azioni a lei utili, ma soprattutto in dimensione

²⁰³ D.R. Di Carlo – E. Sidoti, *La qualità dei servizi per l’infanzia*, cit., p. 35

²⁰⁴ LEGGE 30 luglio 1973, n. 477 “Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato”: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1973-07-30:477> ; DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 maggio 1974, n. 416 “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica”: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1974-05-31:416>

²⁰⁵ LEGGE 15 marzo 1997, n. 59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-03-15:59!vig> ; LEGGE 10 febbraio 2000, n. 30, Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione: <https://www.normattiva.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/ORIGINAL>

²⁰⁶ DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 21 novembre 2007, n. 235: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

²⁰⁷ M. Vinciguerra, *Servizi educativi e scuole dell’infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie. Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1)(2023), pp. 74-80 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-11>; Cfr L. Pati, P. Dusi, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011; Per approfondimenti in merito ai Decreti Delegati Cfr il Fascicolo “Per una rinnovata alleanza educativa scuola-famiglia”, n. 43 (2024) della rivista *Dirigenti Scuola*, a cura di T. Agasisti e F. Magni.

intergenerazionale e comunitaria diffusa»²⁰⁸. Solo grazie a tali modalità sarà possibile supportare l'*empowerment* genitoriale, ovvero la consapevolezza e fiducia nelle proprie risorse e competenze; una autoconsapevolezza che consentirà loro di attivare le proprie capacità, assumere decisioni con responsabilità, identificare le proprie aspirazioni e quindi raggiungere i propri obiettivi²⁰⁹. Secondo Livia Cadei, infatti, «la consapevolezza circa le proprie competenze accresce e rafforza sensibilità ed atteggiamenti responsabili nel nucleo domestico»; di conseguenza la prospettiva auspicata sarebbe quella di «accompagnare la famiglia a riconoscersi come risorsa per sé stessa e per le altre famiglie, attivando reti di sostegno e di reciprocità, avvalorando il sapere di cura di cui ogni famiglia è portatrice, incrementando le risorse informali presenti nella comunità locale», nella quale emerge «il primato delle famiglie e dei genitori che nell'esercizio delle loro funzioni educative, sono portatori di un sapere da riconoscere e valorizzare»²¹⁰. E ancora, ciò significa «valorizzare le competenze del genitore e [...] aiutarlo ad esplicitarle per permettergli di utilizzarle in maniera via via più consapevole e intenzionale dal punto di vista educativo»²¹¹.

Come rileva Vinciguerra, se si prendono in considerazione i documenti nazionali di indirizzo per l'educazione all'infanzia – le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021), gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022), o il 5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (2021)²¹² – la nozione di corresponsabilità educativa è ampiamente trattata, in particolare l'autrice evidenzia il 5° Piano di azione, che ne nell'azione "3" ne traccia delle aree definite ovvero: educazione, equità e empowerment. Le tre aree sono di fatto strettamente interdipendenti, riportando le parole dell'autrice si può quindi affermare che:

«investire adeguate risorse per “Rilanciare la corresponsabilità fra scuole e famiglie” (area dell'educazione), è un obiettivo fortemente connesso alla possibilità di “Contribuire

²⁰⁸ M. Ius, E. Madriz, *Urgenze pedagogiche “in famiglia”*, cit. p. 63

²⁰⁹ Cfr. D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008

²¹⁰ L. Cadei, *La famiglia come luogo di cultura educativa*, in L. Pati (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 220

²¹¹ P. Milani, *Il sostegno alla genitorialità: i modelli*, In P. Milani (Ed.), *Co-educare i bambini*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, pp. 61-72.

²¹² Presidenza del Consiglio dei ministri, *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* (2021): <https://www.famiglia.governo.it/media/2636/v-piano-nazionale-infanzia-e-adolescenza-gennaio-2022.pdf>

alla costruzione e al rafforzamento della comunità educante partendo dallo strumento del patto educativo di comunità” (area dell’empowerment), pertanto i due obiettivi dovrebbero essere pensati e realizzati insieme. In altre parole, se pensiamo al Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia alla luce di una sinergia tra l’area dell’educazione e quella dell’empowerment, possiamo considerarlo uno strumento che potrebbe dischiudere comunità educanti inclusive (come indicato dal PNRR)»²¹³.

La correlazione delle tre aree consentirebbe quindi di muoversi verso la costruzione di una co-progettazione partecipata tra servizi educativi/scuola e famiglie, che favorirebbe il consolidamento di competenze di cittadinanza attiva in bambini, genitori e educatori/insegnanti²¹⁴.

Possiamo concludere dicendo che lavorare in questo senso consente sì di stimolare una «cultura della famiglia», ma ciò può avvenire grazie alla costante «cura del quotidiano», ovvero al «darsi tempo e strumenti per osservarlo, per ripensarlo, per raccontarlo, renderlo narrabile, evitando che l'esperienza si riduca ad un incessante fluire di avvenimenti»²¹⁵. Tale riflessività, circolare e mai finita «risponde alla necessità di fare ordine, soprattutto là dove questioni destinate a rimanere irrisolte (incomprensioni, silenzi, pianti...), interrogano la vita e la scompigliano. Gli stimoli esterni inducono associazioni, risonanze emotive, fanno riemergere ricordi ... che attendono di trovare acquietamento». L’esercizio riflessivo è pertanto «ricerca di nessi, di legami, funge da strumento "meditativo" che fa sintesi, seleziona, costruisce orizzonti simbolici di abitabilità relazionale, collettiva. Tiene in contatto la dimensione individuale e collettiva, poiché consente di stare in prossimità di ciò che accade, che ci accade»²¹⁶.

²¹³ M. Vinciguerra, *Servizi educativi e scuole dell’infanzia...*, cit. p. 75 - <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-11>.

²¹⁴ M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia 2020

²¹⁵ E. Musi, *Cura*, in M. Amadini, et al., *Itinerari di pedagogia dell’infanzia*, cit., pp. 228

²¹⁶ Ivi pp. 228-229; Come riportano Bobbio e Savio, la figura dell'insegnante riflessivo si è delineata nel dibattito pedagogico degli ultimi decenni a partire dal testo di Donald A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it A. Barbanente, Edizioni Dedalo, 1993

2.4.4 La continuità: luoghi, tempi e progetti in cui sperimentarsi

Abbiamo visto come il lavoro educativo è profondamente intriso di relazionalità, non solo interpersonale, ma anche “sistemica” quindi relativa a significati e culture familiari. Se questo è vero, quindi, è fondamentale, nel percorso educativo dei futuri educatori, trattare e approfondire il tema della continuità e coerenza educativa all’interno delle relazioni educative familiari, in particolare tenendo presente che il lavoro educativo non può esulare dal considerare l’educando in relazione con uno o più sistemi familiari di riferimento. Quindi, il percorso formativo dei futuri educatori necessita di approfondire il tema delle relazioni educative familiari tenendo presente la propria dimensione individuale (l’educatore stesso è parte di una dimensione familiare, da cui proviene e che l’ha formato) e collettiva (come già ribadito, vanno tenuti in considerazione i cambiamenti che hanno generato i processi di morfogenesi familiare). Nonché, come afferma Urie Bronfenbrenner (1907-2005), mantenere l’interesse per il «progressivo adattamento tra l’organismo umano che cresce e il suo ambiente immediato e per il modo in cui tale relazione viene mediata da forze che derivano da regioni più remote, appartenenti ad un ambiente fisico e sociale più ampio»²¹⁷. Ciò significa che, secondo una concezione di matrice sistemico-ecologica, l’educatore dovrà essere pronto ad agire in diversi livelli relazionali, ad esempio, micro (educatore-genitori / educatore-bambino / educatore-équipe), meso (educatore-famiglia-bambino / educatore-famiglia-professionisti esterni) e con le diverse figure che li abitano²¹⁸. Secondo Bronfenbrenner infatti l’ambiente di tipo ecologico può essere paragonato a una serie di matrisoske, ovvero un «insieme di strutture incluse l’una nell’altra» ove «al livello più interno vi è la situazione ambientale puntuale che comprende l’individuo in via di sviluppo», quindi ad esempio la casa, la famiglia; in un secondo livello si trova invece l’ambito relazionale «al di là delle singole situazioni ambientali»; ad un terzo livello si va oltre, ipotizzando «che lo sviluppo di un individuo sia profondamente determinato da eventi che si verificano in situazioni ambientali in cui l’individuo stesso non è neppure presente», in questo caso l’autore fa riferimento all’influenza della società, oppure della professione dei genitori²¹⁹.

²¹⁷ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986, p. 44

²¹⁸ M. Ius, E. Madriz, *Urgenze pedagogiche “in famiglia”*, cit.

²¹⁹ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, pp. 31-32; Nel contesto italiano l’applicazione del paradigma sistemico per l’interpretazione della relazionalità familiare è stata promossa a partire dalla Teoria Generale dei Sistemi (TGS) formulata da L. von Bertalanffy. Fra i primi a trattarne ci fu Luigi Pati.

Se prima si è parlato di continuità nell'esperienza della persona - passata, presente in eterno divenire e tendente al futuro – quindi come condizione temporale necessaria per la formazione del proprio sé, non possiamo esulare dal considerare il contesto entro cui si compie tale esperienza. Infatti, insieme alla dimensione temporale troviamo, come secondo punto chiave esplicativo del concetto di continuità, la dimensione *contestuale*. Per parlare di continuità nei contesti educativi 0-3, infatti, come suggerisce Francesca Linda Zaninelli c'è la necessità di:

«mettere in campo progetti educativi integrati tra servizi [...] in cui la dimensione organizzativa è strettamente connessa a quella più eminentemente pedagogica; progetti complessivi, unitari, comuni e condivisi che si traducano in una organizzazione coerente, in una dimensione valoriale e metodologica importante anche nel rapporto con i genitori e le famiglie. La continuità progettuale prende forma attraverso la costruzione di un curriculum unitario e verticale che vede anche le attività negli anni ponte [...] secondo modalità e criteri condivisi, all'interno di una cornice anche educativa costruita in modo globale»²²⁰.

Quindi valori condivisi, stili educativi unitari e negoziati, veicolati da istanze democratiche, ove educatori – e, in prospettiva di continuità con i servizi 3-6, gli insegnanti – adeguatamente formati, e quindi competenti e consapevoli, possano essere parte attiva di tale spinta progettuale²²¹.

Come testimoniato da Zaninelli e Balduzzi, la continuità curricolare, pedagogica e organizzativa è faticosa da raggiungere. Il panorama dei servizi educativi zeroesi in Italia, a differenza di quanto auspicato dal legislatore, è caratterizzato da una forte eterogeneità di servizi. L'eterogeneità si rileva sia a livello territoriale (differenze significative nell'offerta dei Comuni) che a livello nazionale (differenze significative fra Regioni)²²². Questo clima di frammentarietà è testimoniato sia dalle diverse esperienze formative dei professionisti ma anche da un'organizzazione degli interventi affaticata dalla presenza di più «enti gestori, tra pubblico, privato e privato sociale, tra statale e paritario»²²³ e dal

In tal senso si rimanda a L. Pati, *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano 1981; L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984;

²²⁰ F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit., p. 26

²²¹ A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi*, cit., p. 99

²²² F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit.; L. Balduzzi, *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021.

²²³ F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit., p. 85

governo di autorità differenti – nazionali o regionali. Di conseguenza, seppur ampiamente sostenuto dalle *Linee pedagogiche zerosei* e dalla prospettiva comunitaria in materia di Early Childhood Education and Care, in particolare sul fronte dell’accessibilità dei servizi, il tema della relazionalità fra famiglie e servizi 0-3 si sviluppa in larga parte a livello locale. Questo perché l’organizzazione operativa degli interventi educativi è gestita direttamente dai Comuni e dagli enti locali collocati nel territorio di appartenenza²²⁴. Come suggeriscono Balduzzi e Zaninelli, questa “delega territoriale” può essere l’occasione per l’instaurazione di momenti di co-progettazione «destinati a promuovere specifiche azioni di sostegno alla concretizzazione del sistema integrato 0-6»²²⁵ come tavole rotonde, gruppi di lavoro e di coordinamento pedagogico congiunti fra enti locali²²⁶ ma anche, come testimonia l’esperienza malaguzziana di Reggio Emilia, gruppi di dialogo e discussione aperti a genitori e cittadini (es: il Consiglio Infanzia Città o il progetto *Cultura delle famiglie*²²⁷). In questo senso si possono citare le esperienze e percorsi formativi attualmente attive che si pongono come nuove possibilità di formazione degli adulti grazie alla costituzione di «micro comunità empatiche e generative»²²⁸, fra questi Vinciguerra evidenzia i “Percorsi di Enrichment Familiare” (Bertoni & Cattaneo); i Caffè filosofici per genitori o insegnanti e genitori insieme (D’Addelfio & Vinciguerra), le “Scuole per genitori” (Bellingreri)²²⁹, e – noi aggiungiamo – i percorsi di consulenza familiare²³⁰.

Non mancano tuttavia sfide e criticità, come afferma Vinciguerra, stando a diverse ricerche sul tema²³¹, sembra che si stia assistendo via via ad un maggiore distacco tra

²²⁴ L. Balduzzi, *Pronti per cosa?*, cit.

²²⁵ Ivi, p. 64

²²⁶ L. Balduzzi, *Pronti per cosa?*, cit.; F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni*, cit.

²²⁷ <https://www.scuolenidi.re.it/Sezione.jsp?titolo=Progetto+0-6&idSezione=93>; Cfr M. Tassan, D. Lanzi, *Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi per l’infanzia di Reggio Emilia*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, n. 1 (2022), pp. 1-12 doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/14966>

²²⁸ M. Vinciguerra, *Legami intergenerazionali e alleanze educative*, cit.

²²⁹ Ivi, pp. 44; Cfr A. Bertoni, F. Cattaneo, *Promuovere generatività: i Percorsi di Enrichment Familiare*. In *Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. 155-170; A. Bellingreri (Ed.) *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Il pozzo di giacobbe, Trapani 2012; G. D’Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit.

²³⁰ C. Melacarne, C. Banchetti, *La consulenza familiare per le professionalità educative*, «Stadium educationis», XXV (1)(2024), pp. 156-162 - doi: 10.7346/SE-012024-16

²³¹ Cfr M. Amadini, *Educare all’autonomia nell’autonomia*, in L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all’autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola Brescia 2008, pp. 39-55; P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, cit; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholé, Brescia 2009; G. D’Addelfio, *Scuola, famiglia e bisogni*

servizi educativi e famiglia, dovuto – oltre alle dinamiche socio-culturali già presentate - a «un modo differente di leggere i bisogni educativi dei minori, ad un crescente atteggiamento recriminatorio da parte di alcuni genitori nei confronti degli insegnanti, a regole e procedure burocratiche che innalzano il rischio del formalismo nei rapporti, e, di conseguenza, ad una difficoltà di un riconoscimento reciproco tra i due interlocutori». Tensioni che generano diffidenza, piuttosto che fiducia reciproca. Inoltre, pare che educatori e insegnanti condividano sempre più una sensazione di disequilibrio, di eccessiva delega dei compiti educativi che «dovrebbero essere assunti dalla famiglia, oppure, di contro, essi sentono che i genitori sconfinano oltre quello che dovrebbe essere il loro ruolo con atteggiamenti polemici e di aperto conflitto»²³².

È quindi fondamentale, dichiarare, richiamare e rendere visibili i significati che fondano le azioni collaborative e le alleanze educative, per scongiurare fraintendimenti negli ideali (interni) e operativi (organizzativi - esterni), curando quindi le giuste condizioni per la partecipazione attiva delle famiglie²³³. Fare leva sulle competenze di ricerca volte a supportare la ridefinizione – e valorizzazione – della propria professione è centrale.

Cogliendo questo ultimo invito si è quindi deciso di condurre un'indagine empirica, secondo una prospettiva idiografica e pedagogica, nonché qualitativa e partecipata. La ricerca, che sarà illustrata nei prossimi capitoli, grazie alle voci e alle esperienze delle operatrici dei servizi 0-3, in particolare delle educatrici e delle coordinatrici, ha voluto cercare di mettere luce sulle sfide e sulle istanze fin qui presentate, offrendone una restituzione reale e situata ma anche significativa per tutti i soggetti coinvolti.

di riconoscimento: una sfida etica, in P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 221-246; M. Vinciguerra, *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6"*, «La Famiglia», 54 (2020) pp. 229-249; P. Triani, *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, «Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 2 (2022), pp. 235-246.

²³² M. Vinciguerra, *Servizi educativi e scuole dell'infanzia*, cit.

²³³ P. Triani, *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, cit.

CAPITOLO 3

Fare ricerca insieme. La co-partecipazione famiglia-Nido narrata dai Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo

3.1 Disegno della ricerca e premesse metodologiche

Come introdotto nei capitoli precedenti, il concetto di “reciprocità”, se ben esercitato, può guidare famiglie e professionisti nel far fronte ai rischi, incertezze e fragilità educative attuali. Esso è formato da una molteplicità di dimensioni – integrale, relazionale, sociale, partecipata, progettuale... - che costruiscono la relazione, potenzialmente educativa e formativa, instaurata fra i professionisti dei servizi per l'infanzia, genitori (o chi per loro) e bambini.

Per proporre una riflessione idiograficamente centrata su tali dimensioni, in particolare quella co-partecipativa e co-progettuale, peculiari delle realtà dei servizi educativi 0-3 e delle famiglie, si è quindi ritenuto importante osservare un contesto reale dei servizi per l'infanzia per analizzarne le progettualità, le riflessioni e le consapevolezze degli operatori che quotidianamente si dedicano alla pratica educativa *per* e *con* i bambini e bambine e all'accoglienza delle loro famiglie. In questo senso, attraverso uno studio di caso multiplo, si è avviata una indagine esplorativa e aperta alle istanze impreviste emergenti della professionalità educativa, peculiarmente caratterizzata da un sapere significativo, auto-riflessivo e altamente legato all'agire in situazione. In particolare, coerentemente con il framework teorico scelto, si è voluta indagare la realtà dei servizi dedicati alla fascia d'età 0-3, nello specifico i Nidi d'Infanzia, concentrando l'attenzione sull'intenzionalità dell'educatore socio-pedagogico che opera nei servizi per la prima infanzia, quindi sul sapere professionale, sulle strategie, sulle sfide e sugli strumenti che caratterizzano questa professione, ai fini di restituire un quadro descrittivo e riflessivo in merito. In questo senso, la domanda di ricerca che ha convogliato l'indagine è stata: *Quali intenzionalità e quali strumenti e pratiche agiti da parte degli educatori possono favorire o sfavorire la co-partecipazione e co-progettazione tra servizi e famiglie dei processi educativi nei servizi 0-3?*

Gli obiettivi generali dell'indagine sono stati quelli di identificare, osservare e analizzare le *best practices* o le problematiche educativo-progettuali più significative, messe in atto da educatrici/ori e volte alla promozione della relazionalità e progettualità educativa condivisa fra Nidi e famiglie.

Grazie alla partecipazione alla ricerca, si auspicava di conoscere e apprendere le convinzioni, gli obiettivi e le progettazioni che motivavano tali pratiche, nonché promuovere, in entrambe le parti coinvolte, una maggior consapevolezza progettuale ed operativa interna ed esterna, facilitare dinamiche di autovalutazione delle proprie prassi e favorire la condivisione comunitaria di strategie educative.

Lo sguardo conoscitivo si è mosso dal framework teorico del metodo Montessori e il Reggio Emilia Approach; tuttavia il desiderio dichiarato è stato quello di adattare questo focus anche alle altre eventuali metodologie emergenti dall'osservazione sul campo e dall'expertise delle figure educative con cui si ha avuto modo di interfacciarsi.

Un'altra considerazione ha riguardato l'idea di infanzia condivisa. Come affermato precedentemente, bambini e bambine, fin dalla più tenera età, sono attivi e titolari di diritti esercitabili nella loro quotidianità, nonché capaci di sviluppare un proprio pensiero critico e hanno quindi il diritto di essere parte di un modello ecologico di azione mosso dal paradigma della partecipazione e agito all'interno di contesti significativi, comuni e condivisi con le figure che gravitano nei contesti stessi. Secondo la prospettiva nazionale ed europea¹ si è condiviso quindi il proposito di favorire la germinazione di quelle condizioni adatte alla promozione di una cultura educativa volta a mettere a disposizione dei più piccoli strumenti per agire una cittadinanza planetaria.

La sfida del progetto risiedeva quindi nell'individuare ed evidenziare le buone pratiche educative e formative che permettono a bambini e adulti di manifestare ed esercitare la propria libertà, responsabilità e potenzialità, in particolare in ottica co-partecipativa e co-progettuale. In quanto, queste buone pratiche possono trasformarsi in esempi concreti, capaci di arricchire il panorama delle conoscenze comunitarie, ma anche scientifiche, sul tema in oggetto.

Per raggiungere tali scopi, la ricerca si è fin da subito identificata come una ricerca *qualitativa e partecipata*².

¹ Il D.lgs. 65/107; le Linee pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei" (Linee pedagogiche 0-6); e il paradigma Early Childhood Education and Care (ECEC)

² L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007

Qualitativa perché, abbracciando la prospettiva pedagogica trattata nei capitoli precedenti, che si pone la finalità di restituire narrativamente e riflettere sulle esperienze del singolo, ha voluto prediligere un indagare induttivo, volto quindi alla descrizione e alla comprensione di un dato e particolare contesto, nella sua complessità e porosità, sintonizzandosi e abbracciando le caratteristiche singole emergenti dal contesto stesso ricercando altresì elementi inediti. Nella fase di raccolta dati non si sono quindi applicate al contesto osservato delle ipotesi precedentemente individuate e nemmeno si sono voluti selezionare fattori specifici da ricercare nell'agire o nelle testimonianze dei partecipanti³. Idiograficamente, invece, l'indagine ha voluto «mantenersi radicata nell'esperienza concreta di chi lavora nell'ambito dell'educazione, assumendo come significativi [...] solo quei problemi che vengono percepiti dai pratici come primari nel loro agire quotidiano»⁴. Solo con il contatto diretto con questo tipo di agire è possibile per il ricercatore - ospite rispettoso - osservare, cogliere e ri-conoscere un dato sapere situato. Questa prima conoscenza, insieme al quadro teorico e ai concetti di riferimento iniziali, ha fondato la base sulla quale si sono poi costruite le successive operazioni concettuali, ovvero le operazioni di *interpretazione* e *comprensione* dei dati, volte alla possibile restituzione del fenomeno osservato nella sua profondità, e alla individuazione le relazioni fra fattori non del tutto evidenti. Puntando a «rendere manifesto ciò che è implicito» ricostruendo «gli elementi che hanno portato il soggetto ad intraprendere una scelta razionale, consapevole, volontaristica», si è cercato di mettere in evidenza e valorizzare il senso, peculiare, che le persone, in quanto singoli soggetti professionisti che sono parte di un gruppo, una realtà collettiva, quale è la realtà dei servizi per l'infanzia e la genitorialità del comune di Bergamo, attribuiscono alle scelte osservate⁵.

Partecipata perché ha assunto come obiettivo la condivisione tra la sottoscritta e i partecipanti di un oggetto di ricerca comune e ha visto la loro co-partecipazione nel processo di ricerca stesso. Si fa quindi ricerca *con* i partecipanti, piuttosto che *sui* partecipanti⁶. Questa si configura come una filosofia di ricerca dialogica, volta a produrre

³ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 41-42

⁴ L. Mortari, F. Valbusa, M. Ubbiali, *La metodologia della ricerca Educativa. Un esempio di ricerca per i bambini*, «Pedagogia più Didattica», vol. 6, n. 2 ottobre 2020, p. 53

⁵ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., pp. 45-48

⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit, p. 137; Cfr S. Desgagné, N. Bednarz, C. Couture, L. Poirier, P. Leblais, *L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1) (2001), pp. 33-64.

risultati collettivamente utili e spendibili, nonché stimolare processi di riflessività e costruzione di nuovo sapere che coinvolgono sia gli *outsiders*, i ricercatori, portatori di un sapere «esplicito, strutturato, pieno di idee astratte su come le cose dovrebbero essere gestite, un sapere che presenta un elevato grado di formalismo» che gli *insiders*, ovvero i “pratici”, detentori di un sapere «esperienziale, diffuso nel contesto, ma non formulato sistematicamente»⁷. È centrale, in questo processo, la dimensione della trasformatività – di cui abbiamo trattato nel capitolo 2 –, ovvero quella dinamica generativa capace di mettere «in movimento la cultura locale» e quindi consentire ai partecipanti di «costruire nuove cornici a partire dalle quali risignificare la realtà e insieme di apprendere ad apprendere» e, di conseguenza, sviluppare «nei soggetti nuove possibilità di azione»⁸. Questa dinamica prende avvio nella co-costruzione di un dialogo asimmetrico e circolare fra le parti, in cui vi è il reciproco riconoscimento delle differenti competenze pratiche e teoriche che le caratterizzano. Un ricercare attento quindi alla doppia dimensione teorico-pratica ha l'aspirazione di superare il pregiudizio separativo fra tali dimensioni, che rischia di ridurre «la polarità del lavoro concreto e della pratica a una dimensione inferiore rispetto alla riflessione e allo studio» e, allo stesso tempo, rifugge dall'attribuire retoricamente valore e dignità alla pratica, senza quindi problematizzare e, soprattutto, «senza indagare, in profondità, le conseguenze e le dinamiche di questo legame fondativo»⁹. L'oggetto al centro di questa indagine rimane quindi il soggetto che agisce nel contesto osservato. In una tale prospettiva, la dimensione formativa del movimento di *agoghé* è imprescindibilmente presente. Un procedere che continua ad essere significativo, in quanto coinvolge integralmente tutti coloro che prendono parte al processo di ricerca. Le ricerche che vedono il coinvolgimento diretto dei partecipanti, quali la ricerca-azione, la ricerca-formazione o la ricerca-partecipante, possono essere infatti intese come veri e propri laboratori formativi ove i partecipanti sono co-costruttori del proprio sapere e la diffusione e scambio di idee, risorse e competenze vengono favorite¹⁰.

⁷ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 141

⁸ Ivi, pp. 140-143

⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa*, cit., p. 13

¹⁰ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938; G. Bertagna, *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012; C. Bove, C. Sità, *Col-legare voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, in «Encyclopaideia», XX, 44 (2016), pp. 57-72; C. Bove, S. Mantovani, S. Cescato, *L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime*

Verremo ora a presentare la realtà dei servizi ospitanti nonché le fasi di ricerca, i partecipanti e gli strumenti adottati.

3.1.1 Descrizione della realtà oggetto di indagine

Il Servizio per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo è un servizio che, nella sua attuale forma, è presente sul territorio bergamasco dai primi anni 2000. Istituito nell'aprile 2004 a seguito dell'approvazione, da parte del Consiglio Comunale di Bergamo, del *Regolamento dei Servizi Comunali dell'infanzia* non è stata la prima organizzazione comunale ad assicurare un servizio di cura e accompagnamento educativo di bambini e bambine nei primi anni di vita. I servizi educativi rivolti alla prima infanzia (0-3) erano già presenti nella realtà comunale fin dagli anni '70-'80; seguendo la spinta rinnovatrice a livello nazionale, i primi Nidi d'infanzia comunali furono infatti istituiti a seguito della già citata legge n. 1004/71. La rete di servizi comunali vide poi, negli anni a seguire, un progressivo ampliamento e diversificazione della tipologia di offerta. L'ufficializzazione del 2004 ha consentito di formalizzare, in particolare, l'organizzazione e la gestione della rete di servizi socio-educativi, definendo una linea d'azione condivisa e coerente per tutti i servizi coinvolti. Ciò è stato attuato in accordo con i vigenti Piani di Zona, leggi regionali e nazionali, al fine di rendere tale rete un vero e proprio punto di riferimento per «l'elaborazione, produzione e diffusione di una cultura dell'infanzia aggiornata e inclusiva», quindi della condivisione e diffusione di un «progetto culturale, organizzativo e pedagogico unitario, denominato Progetto Infanzia, che deve essere parte integrante di una dimensione progettuale più ampia di sostenibilità dell'ambiente cittadino per i bambini e le bambine»¹¹.

Nel *Regolamento* si legge che i caratteri fondanti dei Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo sono volti alla costituzione di un sistema di opportunità educative e sociali attento ai diritti all'educazione di tutti i bambini e bambine, al pieno sviluppo delle loro potenzialità, quali l'autonomia e capacità personali,

riflessioni da uno studio di caso, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 386-394.

¹¹ Comune di Bergamo, *Regolamento dei servizi comunali per l'infanzia*, III stesura, approvato dal Consiglio Comunale con deliberazione n.91/i 0024001 p.g. nella seduta del 26/04/2004. Modificato con deliberazioni consiliari n. 97/i 0030347 nella seduta del 24/05/2005, 52 reg./24 prop. Del. nella seduta del 02/05/2016, p. 1.

alla comunicazione interpersonale a vari livelli, ma anche impegnati nell'accoglienza e valorizzazione delle singole diversità che ogni bambino, bambina e le loro famiglie portano con sé. Una progettualità di questo tipo si è resa possibile grazie sia all'istituzione di organi collegiali - come il Coordinamento dei presidenti dei Consigli di Nido, i gruppi di lavoro territoriali, il Consiglio di Nido o le Assemblee dei genitori - che modalità di gestione coese e condivise, come le modalità di assunzione e formazione del personale o le modalità di accesso e partecipazione di famiglie e cittadinanza ai servizi¹².

Attualmente la rete di Servizi copre l'Ambito Territoriale n. 1 di Bergamo, che, oltre al comune di Bergamo include alcune cittadine dell'hinterland (Torre Boldone, Orio al Serio, Ponteranica, Sorisole e Gorle). Per quanto riguarda la proposta educativa dagli 0 ai 3 anni, nell'Ambito sono presenti le seguenti tipologie di servizi: 13 Nidi d'infanzia (di cui 8 in appalto a cooperative esterne; di questi, 2 sono inseriti all'interno di due Poli dell'infanzia e 1 in una Scuola dell'infanzia sempre appartenenti alla rete comunale); 1 micronido (in appalto); 6 Spazi gioco (di cui 2 a gestione diretta); 3 Centri per la prima infanzia (in appalto). A questi servizi si aggiunge il Centro Famiglia, una struttura che funge da sede amministrativa della rete e, allo stesso tempo, rappresenta un accogliente spazio polifunzionale. Nel corso dell'anno, il Centro ospita una ricca rassegna di iniziative aperte all'utenza dei servizi e alla cittadinanza, nonché eventi di formazione per il personale o incontri di scambio e co-progettazione con diverse realtà territoriali e internazionali.

La gestione centralizzata della rete, oltre che a una uniformità organizzativa, ha consentito di assicurare nel tempo i medesimi livelli di qualità e coerenza nell'offerta educativa per tutti i servizi nell'ambito.

In questo senso essenziale è l'importanza stabilmente posta alla formazione e all'aggiornamento continuo del personale educativo. Formazione che non avviene unicamente attraverso seminari o incontri frontali, ma che viene anche presa in carico e promossa dalle coordinatrici dei singoli servizi e si compie in incontri - che coinvolgono l'intero Collegio del personale educativo e assistenziale del servizio - volti alla riflessione e progettazione collettiva ma anche tramite iniziative di ricerca e documentazione - quali

¹² Comune di Bergamo, *Regolamento dei servizi comunali per l'infanzia*, III stesura, approvato dal Consiglio Comunale con deliberazione n.91/i 0024001 p.g. nella seduta del 26/04/2004. Modificato con deliberazioni consiliari n. 97/i 0030347 nella seduta del 24/05/2005, 52 reg./24 prop. Del. nella seduta del 02/05/2016

ad esempio osservazioni e documentazione di particolari situazioni educative; studio e progettazione di una proposta educativa ad hoc per un determinato gruppo di bambini; supervisioni o osservazioni del lavoro educativo da parte della coordinatrice, psicopedagogista o altre figure professionali esterne.

L'offerta educativa e formativa dei Nidi d'infanzia comunali è in linea con le attuali normative regionali dell'ambito, ovvero il DGR 2929/20¹³ e il D.G.R. XI/6443¹⁴ oltre che a quelle nazionali. Ispirati alla Direttiva del Presidente del Consiglio dei ministri del 27 gennaio 1994¹⁵ fra i principi fondanti dei servizi ritroviamo l'uguaglianza e il diritto di accesso, quindi l'impegno a erogare un servizio e mantenere un ambiente privo di discriminazioni in termini di sesso, etnia, lingua o religione, nonché di offerta educativa e formativa. Vengono determinati inoltre i criteri e le procedure di accesso e fruizione dei servizi trasparenti, chiari ed equi; è guidata dai principi e diritti di scelta, partecipazione e accoglienza delle famiglie, assicurati tramite una predisposizione al dialogo e confronto tra famiglia e servizi quotidiano e all'offerta di incontri collettivi e individuali periodici. La disponibilità allo scambio con le famiglie si compie anche grazie all'organizzazione di «spazi adeguatamente strutturati ed attrezzati sulla base dei loro bisogni ed interessi e instaurando con i genitori rapporti improntati alla cortesia, alla disponibilità e al reciproco rispetto»¹⁶. È infine garantita competenza e qualità in un'ottica di costruzione di un miglioramento continuo dell'offerta educativa¹⁷.

Seppur non ufficialmente dichiarato, lo stile educativo promosso all'interno dei Servizi comunali è fortemente ispirato al Metodo Montessori e al pensiero di Grazia Honegger Fresco. L'organizzazione del rapporto educatore-bambino si basa inoltre sull'approccio della “persona chiave”¹⁸, secondo cui i bambini, in piccolo gruppo, sono inizialmente

¹³ D.G.R. 9 marzo 2020 n. XI/2929 Revisione e aggiornamento dei requisiti per l'esercizio degli asili nido: modifica della d.g.r. 11 febbraio 2005, n. 20588. Determinazioni: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/dgr_xi_2929-2020.pdf

¹⁴ Delibera n. 6443-(DL) Indicazioni circa le figure professionali socio educative che operano nelle unità d'offerta sociale, Seduta di Giunta numero 229 del 31 maggio 2022 - XI Legislatura: <https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/istituzione/Giunta/sedute-delibere-giunta-regionale/DettaglioDelibere/delibera-6443-legislatura-11>

¹⁵ Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri 27 gennaio 1994 “Principi sull'erogazione dei servizi pubblici” (GU Serie Generale n.43 del 22-02-1994): <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/02/22/094A1186/sg>

¹⁶ Carta dei Servizi dei Nidi e Poli d'Infanzia del Comune di Bergamo 2024/2025, p. 5.

¹⁷ Carta dei Servizi dei Nidi e Poli d'Infanzia del Comune di Bergamo 2024/2025

¹⁸ Grazia Honegger Fresco trae ispirazione da diverse riflessioni aspetti del pensiero di Elinor Goldshmiel, uno di questi è appunto la “figura chiave per il benessere del bambino” o, anche “educatrice di riferimento”; in merito al tema Cfr. P. Elfer - E. Goldschmied - D. Sellech, “*Persone chiave*” al nido. *Costruire rapporti*

affidati all'attenzione di un'educatrice/educatore di riferimento (o prevalente). Questa costituirà la prima figura adulta con cui il bambino instaurerà una prima relazione di fiducia al Nido e dalla quale sarà affiancato in particolare nei momenti di cura (quali il pasto, il cambio, la nanna...) e scoperta della quotidianità del servizio. Successivamente il bambino sarà invitato a relazionarsi anche con il resto delle figure professionali, tuttavia, la "figura chiave" rimarrà il riferimento elettivo, speciale e più intimo, per il resto del percorso educativo. Tra le finalità dell'offerta educativa dei Servizi si ritrovano la "cura" intesa come attenzione e sensibilità nei confronti del bambino e delle sue relazioni, in particolare spendibile nei momenti cardine della *routine*, ovvero l'accoglienza del mattino, il ricongiungimento, i momenti del pranzo, del cambio e del sonno. L'"indipendenza del bambino", promossa grazie "individualizzazione dell'intervento educativo", quindi predisponendo un adeguato ambiente interno ed esterno "leggibile" agli occhi del bambino e accompagnandolo nella scoperta dello stesso, per poi giungere ad un certo grado di autonomia della gestione del tempo al nido e delle singole mansioni. L'ambiente delle sezioni dei Nidi di Bergamo è suddiviso in luoghi dedicati alle diverse mansioni e attività quotidiane, quali la zona dell'accoglienza, della vestizione per l'uscita in giardino, del cambio o del sonno, ma anche alle varie proposte di gioco, sperimentazione e scoperta (es: l'angolo morbido per la lettura, la cucinetta attrezzata o l'angolo travestimenti per il gioco simbolico, la sabbiera per i travasi, il casellario con le proposte grafico-pittoriche ecc...). L'ambiente quindi si costituisce come un elemento fondamentale della proposta educativa dei servizi, esso deve essere ricco di proposte educative e materiali di gioco diversificati e idonei alla sezione. Fondamentale in questo senso è il lavoro di osservazione delle educatrici, che possono adattare gli ambienti sulla base degli interessi nascenti dello specifico gruppo di bambini e offrire al singolo le proposte più adatte alla sua crescita personale.

A partire dal 2022 il termine "genitorialità" è stato aggiunto alla denominazione della Rete di servizi, per rimarcare l'importanza e centralità della famiglia, quindi non solo del singolo bambino, nella proposta educativa del Comune. Ciò è rilevabile nell'ultima, ma non meno importante, finalità del servizio: il "coinvolgimento delle famiglie". Le forme di partecipazione che Nidi offrono alle famiglie sono diverse, oltre che all'invito alla

di qualità [2003], trad. it, a cura di B. Ongari, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), 2010) e "L'ambientamento" in G. Honegger Fresco, *Da solo io!*, cit., pp. 153-158.

partecipazione alle iniziative promosse dalla Rete, famiglie e operatori hanno la possibilità di incontrarsi e tessere la relazione reciproca sia di tipo collettivo formale, come il Consiglio di Nido, organo che si riunisce almeno due volte l'anno ed è composto dai rappresentanti dei genitori (2), dalla coordinatrice del servizio e dai rappresentanti del personale educativo e/o ausiliario (2), gli incontri di inizio anno educativo di pre-ambientamento e post-ambientamento per le nuove famiglie, gli incontri di presentazione della progettazione educativa annuale o di discussione di particolari temi o informale come i laboratori, il “gioca-nido” o le feste. Oppure individuali, primo fra tutti lo scambio quotidiano o i colloqui periodici, che avvengono almeno due volte l'anno.

La comunicazione e scambio con le famiglie vengono mantenuti anche tramite i canali informativi ufficiali, in forma digitale e non (il sito web “Bambini e Genitori”, portale ufficiale dei Servizi all'infanzia e alla genitorialità del Comune di Bergamo; newsletter; bacheche di nido o di stanza). Su particolare richiesta dei rappresentanti dei genitori, inoltre può essere indetta l'Assemblea dei genitori.

I Nidi d'Infanzia del Comune di Bergamo rientrando infine nei servizi dell'Unità dell'offerta sociale comunale, sono pertanto attivi anche sul fronte della prevenzione o riduzione delle situazioni di disagio e marginalità sociale dovute alle condizioni di fragilità psico-fisica, sociale o economica delle famiglie. A questo fine possono essere attivate delle particolari progettualità che vedono coinvolti professionisti del settore socio-sanitario e assistenziale territoriale, come pediatri, neuropsichiatri infantili, psicologi, psicomotricisti, ed altri.

3.2 Approccio, strategie e articolazione dell'indagine

Collocandoci entro la prospettiva della filosofia di ricerca partecipata e pedagogica, come precedentemente affermato, si è scelto di condurre la presente ricerca adottando il metodo di ricerca collaborativa, un metodo che risulta inoltre in linea con una prospettiva sistemica che interconnette le diverse figure chiave coinvolte nella quotidianità educativa dei servizi per la prima infanzia, quali bambini, famiglie, coordinatori e educatori, e con

l'idea di apprendimento permanente dal carattere trasformativo. Due aspetti che possono favorire percorsi di formazione e riflessione connessi alle realtà locali¹⁹.

Tale metodo è sovente adottato negli studi volti ad indagare il tema della didattica nelle scuole, ma si è ritenuto valido ai nostri fini per la sua attenzione allo sviluppo professionale degli insegnanti, nel nostro caso degli educatori, in particolare per quando concerne la dimensione di sviluppo delle comunità educative che fruiscono dei servizi educativi e formativi. Ricordiamo che la presente ricerca non si pone l'obiettivo di valutare la pratica educativa, ma offrire un resoconto reale e idiografico di quanto osservato.

Senza ripeterci, ci limitiamo ad evidenziare che la ricerca collaborativa è caratterizzata da un approccio *practice-based*, che consente di indagare elementi tipici del fare educativo quotidiano. Questo perché per insegnanti ed educatori «la comprensione delle proprie e altrui distorsioni è la condizione per procedere a una riflessione collaborativa e a negoziazioni interpersonali funzionali al loro sviluppo professionale»²⁰. Infatti, secondo Serge Desgagné, per chi propone la ricerca collaborativa questo significa costruire conoscenza legata a una determinata pratica professionale, che «non avviene senza considerare il contesto reale in cui questa pratica si attualizza, tenendo conto che le componenti di questo contesto, in termini di vincoli e risorse presentate dalle situazioni di pratica»²¹ contribuiscono alla strutturazione della conoscenza stessa. Senza prescindere dalle molteplici dimensioni che costituiscono il sapere di ognuno, il ricercatore quindi sarà mobilitato sulla base della sua sensibilità teorica sull'oggetto indagato, mentre il “pratico”, il professionista, l'educatore, sarà ingaggiato sulla base della sua sensibilità pratica. Tale metodo si è ritenuto valido perché si compie entro i termini di *un accordo di collaborazione* istituito a partire da «un'attività riflessiva organizzata intorno a un

¹⁹ C. Bove, S. Mantovani, S. Cescato, *L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 386-394; L. Fabbri, F. Bianchi, *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma 2018

²⁰ L. Fabbri, F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 13, n. 21/2021, pp. 68-88 – pp. 84-85

²¹ S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, «Revue des sciences de l'éducation», vol. 23, n° 2 (1997), p. 373 – Tutte le traduzioni dal francese sono mie.

progetto di esplorazione negoziato»²². Ciò consente di rispettare e soddisfare le aspettative da entrambe le parti coinvolte e, allo stesso tempo, tenere in considerazione «l'inter-influenza» tra «attori, pratici e ricercatori, e le loro rispettive culture»²³.

3.2.1 La strategia di indagine

Per quanto concerne la strategia di indagine adottata, la presente ricerca si configura come uno studio di caso multiplo, esplorativo, che si colloca entro una più ampia progettualità che ha preso poi avvio parallelamente alla presente ricerca e di cui non si ha modo di dettagliare in questa sede²⁴. Lo studio di caso è coerente con l'approccio di ricerca qualitativo-partecipativo e con il metodo della ricerca collaborativa perché da un lato mira, idiograficamente, a «tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano, partendo dal presupposto che esitano molti più fattori che operano nella situazione di quanti sia possibile considerarne in una ricerca e questa vada condotta secondo un approccio *olistico*, che miri a considerare il caso nella sua unica e irripetibile complessità»²⁵, e dall'altro seleziona e sceglie di approfondire un numero di fattori, non prestabilito e mutabile nel corso della ricerca, che più si avvicinano e si ritengono rilevanti a descrivere il caso stesso²⁶. Inoltre, lo studio di caso può potenzialmente consentire di cogliere e comprendere le diverse modalità che caratterizzano il caso stesso, nelle diverse circostanze in cui il fenomeno indagato si compie²⁷. Per tale motivo la ricerca ha visto l'applicazione di diversi metodi di raccolta dati e di strumenti - che approfondiremo successivamente - per raccogliere fonti multiple

²² S. Desgagné, N. Bednarz, P. Lebuis, L. Poirier, C. Couture, *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, «Revue des sciences de l'éducation», 27(1)(2001), p. 39 – Doi : <https://doi.org/10.7202/000305ar>

²³ *Ibidem*

²⁴ Parte delle progettualità e osservazioni raccolte in questo progetto di ricerca sono confluite in un programma di ricerca europeo che ha visto l'organizzazione di una ricerca azione a partire da novembre 2024. Al progetto hanno partecipato un ricercatore dell'università degli studi di Bergamo, una ricercatrice esperta appartenente all'Università di Oulu, Finlandia, e una docente dell'Università di Kristianstad, Svezia.

²⁵ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 83

²⁶ *Ibidem*

²⁷ Cfr. R. E. Stake, *The Art of Case Study Research*, SAGE, London 1995

di evidenza²⁸. Questa triangolazione di metodo ha consentito la possibilità di monitorare la validità dei dati raccolti, confermandone la coerenza, via via che la ricerca avanzava²⁹.

3.2.2 L'articolazione dell'indagine

Secondo le peculiarità della ricerca partecipata, il processo di indagine è stato condotto secondo un *continuum* costituito da diverse tappe, flessibili e permeabili. La dinamica di *trasformazione* è stata resa possibile grazie all'adozione di un approccio rispettoso del contesto e collaborativo, caratterizzato da ascolto e adattabilità. Ciò ha consentito la positiva e ciclica negoziazione fra le parti. Insieme a due coordinatrici di riferimento, si è infatti deciso di predisporre un iter organizzativo per monitorare il processo di ricerca e co-progettarne l'andamento. Le coordinatrici hanno rivestito il fondamentale ruolo di *gatekeepers*, profonde conoscitrici del servizio, sono coloro che possono consentire o impedire l'accesso dell'ospite esterno, hanno pertanto negoziato e poi introdotto con cura la presenza della ricercatrice nel contesto di indagine. Sono le prime figure con cui la ricercatrice ha instaurato un rapporto di fiducia³⁰.

In questo senso, ogni passaggio della ricerca ha previsto: un incontro iniziale di co-progettazione, da tenere insieme alle coordinatrici; un incontro di presentazione della ricerca che vedeva coinvolte le équipes educative e/o i loro rappresentanti; ed infine un incontro di restituzione, sempre rivolto alle équipes e/o ai loro rappresentanti. Nel corso dell'indagine sono stati identificati obiettivi e focus specifici, correlati ad azioni puntuali e concordate.

Complessivamente, la ricerca ha avuto la durata di 24 mesi. Per chiarezza e semplicità espositiva qui la presenteremo suddivisa in due fasi o cicli di indagine. Il primo ciclo di ricerca ha avuto luogo da maggio 2023 a giugno 2024, mentre il secondo da luglio 2024 a gennaio 2025. Successivamente, la fase di analisi finale dei dati è stata compiuta fra febbraio e maggio 2025.

²⁸ F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 72

²⁹ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 84.

³⁰ S. Grieshaber, *Never Certain: Research Predicaments in the Everyday World of Schools* in J. Amos Hatch, *Early Childhood Qualitative Research*, Routledge Taylor & Francis Group, New York-London 2007, pp. 147-166.

Il primo ciclo di ricerca

Il primo ciclo di ricerca si è svolto da maggio 2023 fino a giugno 2024. Gli obiettivi generali di questo primo periodo di ricerca erano la conoscenza, quanto più approfondita, della realtà dei Servizi per l'Infanzia e la Genitorialità del comune di Bergamo, la scelta dei servizi ospitanti, nonché l'instaurazione di una relazione collaborativa con le professioniste che lavoravano nei servizi stessi. A livello specifico invece tale conoscenza era volta all'osservazione e alla successiva individuazione delle strategie, pratiche, proposte e progettualità che promuovevano la collaborazione, partecipazione e progettazione condivisa fra servizi educativi e famiglie.

Una prima "fase introduttiva", tenuta da giugno 2023 a settembre 2023, ha consentito di selezionare la cornice adeguata all'inserimento e accoglienza della mia figura di dottoranda-ricercatrice. Questa ha anche previsto la partecipazione della sottoscritta a due eventi formativi-laboratoriali organizzati dal Servizio³¹.

Successivamente è stato organizzato il periodo di prima osservazione diretta del contesto, tenutosi da ottobre 2023 fino a dicembre 2023, con una prima restituzione alle coordinatrici, che si sono poi fatte portavoce ai team educativi e al gruppo di coordinamento, sulle osservazioni compiute. In secondo luogo, per cercare conferma, di tali riflessioni, è stata predisposta una serie di interviste semi-strutturate. Dopo il termine delle interviste, si è provveduto alla rilettura delle informazioni emerse e ad una prima identificazione dei possibili aspetti cardine che avrebbero guidato le future osservazioni che, questa volta, prevedevano l'incontro diretto con le famiglie.

Il secondo ciclo di ricerca

Il secondo ciclo di ricerca si è tenuto da luglio 2024 a gennaio 2025. Se nel primo periodo d'indagine l'attenzione era rivolta alla conoscenza delle modalità e proposte educative-formative dei Servizi, concentrandosi in particolare sulla "vita di sezione", quindi su tutti quei momenti operativi promossi da educatrici/ori e coordinatrici pensati per il bambino e la sua famiglia, nel secondo ciclo di ricerca si è voluto invece spostare il focus alla

³¹ I due eventi si inseriscono nel progetto di scambio europeo che il Comune ha avviato, con un coinvolgimento dell'Università di Bergamo, e vedono la partecipazione di delegazioni straniere che sono invitate a conoscere la riflessione teorica e la proposta educativa che caratterizzano i servizi di Bergamo. Grazie a momenti dedicati alla visita degli spazi, alla formazione frontale e a laboratori di costruzione di giochi e proposte educative, gli ospiti hanno avuto quindi la possibilità di calarsi nella realtà dei servizi comunali.

partecipazione vera e propria delle famiglie in tale proposta. Questo cambio di prospettiva ambiva a coinvolgere, come partecipanti attivi all'interno della ricerca, anche i genitori e famiglie dei bambini frequentanti i due servizi.

Nel corso dei mesi di luglio 2024 a ottobre 2024 ha avuto luogo la co-progettazione fra ricercatrice e coordinatrici delle attività da svolgere. Nel corso della progettazione, era stata avanzata un'iniziale richiesta di intervista dei genitori, sottoforma di intervista semi-strutturata o di gruppi di discussione condivisi genitori-educatrici-coordinatrici. Su invito delle coordinatrici, tale richiesta è stata ricalibrata, arrivando alla decisione di organizzare delle sedute di osservazione non partecipante che avrebbero visto la presenza della sottoscritta ad alcuni incontri informali e formali che si sarebbero svolti con le famiglie nel corso dell'autunno e inverno. In accompagnamento a tali incontri, per poter avere una visione più completa delle famiglie, si è stabilito di tenere anche delle osservazioni puramente conoscitive all'interno delle sezioni frequentate dai figli e figlie delle suddette famiglie. A seguito delle osservazioni dirette sono stati organizzati: un paio di incontri di restituzione alla presenza del personale educativo dei due servizi; le interviste alle due coordinatrici coinvolte; e, infine, il focus group congiunto fra équipe educative. Tali momenti di confronto avevano l'obiettivo finale di chiudere il cerchio di informazioni via via raccolte per restituire, infine, una riflessione condivisa sul tema della co-partecipazione, co-progettazione e corresponsabilità educativa tra famiglie e servizi. L'indagine è poi convogliata nella fase di riflessione e analisi dei dati, che ha visto la rilettura del materiale raccolto, la scelta di gestione di tale materiale e il processo di analisi dei dati di interviste e focus group. L'obiettivo finale era ovviamente quello di costruire un'adequata restituzione di tutto il processo di ricerca e delle evidenze emerse, in risposta alla domanda di ricerca ispiratrice.

3.2.3 La scelta dei partecipanti

Nello specifico il processo ha visto la partecipazione attiva del personale educativo di due Nidi d'infanzia del Comune di Bergamo, in particolare quello di due sezioni specifiche, che ha contato 15 educatrici ed educatori (allargato a 25 durante i Collegi), 3 coordinatrici, il personale ausiliario con 2 collaboratrici socio-assistenziali (su un totale di 6), e i genitori e bambini frequentanti le sezioni e gli incontri osservati, per un totale di 55 famiglie.

Fra i servizi dell'offerta del Comune di Bergamo la scelta è ricaduta sui Nidi d'Infanzia, e non sui Poli per l'infanzia o sugli Spazi Gioco, perché si è ritenuto più fattibile sia da un punto di vista delle modalità di inserimento della figura della ricercatrice-dottoranda, sia per la compatibilità di tempi e risorse. Gli Nidi d'Infanzia ospitano un maggior numero di utenti e di personale educativo, inoltre la frequenza del servizio è stabile e costante, cosa che non avviene ad esempio negli Spazi Gioco.

I due Nidi d'Infanzia scelti per l'indagine sono Nidi a gestione diretta che, nonostante l'uniformità della proposta educativa, differiscono per tipologia di utenza e dimensione organizzativa, pertanto, risultavano interessanti per una descrizione più ampia e completa della proposta dei servizi stessi. A seguito dei primi confronti di co-progettazione con le coordinatrici, per facilitare il processo di inserimento della figura della ricercatrice nonché della gestione della sua presenza nelle stanze, le è stato proposto di osservare le sezioni ospitanti i gruppi di bambini "grandi", quindi bambini che, nel corso dell'anno educativo, hanno fra i 18 e i 40 mesi di età.

Per quanto riguarda le équipes educative: nella stanza del primo Nido vi era la presenza di 3 educatrici e 1 educatore, fra questi, 2 con esperienza ventennale nei servizi del comune di Bergamo; presso il secondo Nido erano invece presenti 5 educatrici, 4 con esperienza ventennale presso i Nidi di Bergamo.

Seguirà una breve presentazione dei due servizi, stesa a partire dalle osservazioni attuate presso i servizi stessi e dalle informazioni raccolte grazie allo scambio informale avvenuto con coordinatrici dei servizi ed educatrici³². Per facilitare la differenziazione, mantenendo l'anonimato, i due Nidi saranno nominati utilizzando due nomi fittizi, ovvero: Nido Zorba e Nido Diderot.

Il Nido Zorba è un servizio di piccole dimensioni, fascia di capienza 20-30 bambini, suddivisi in due *stanze*. Il Nido Diderot è invece di medie dimensioni, è composto da tre *stanze*, con fascia di capienza complessiva di 40-50 bambini³³.

³² Per una maggiore fruibilità e scorrevolezza dello scritto, per i termini "educatore" "educatori" verrà utilizzato il genere femminile in quanto quasi totalmente rappresentativo della categoria professionale nei Servizi (in tutta la rete di servizi, sono presenti unicamente due educatori maschi su in totale di circa 60 assunti/e).

³³ Fonte: <https://bambiniegenitori.bergamo.it/>. La capienza esatta delle due strutture è stata generalizzata per mantenere l'anonimato delle stesse.

Una delle differenze rilevate è stata quella relativa al personale educativo. Se in uno dei due servizi il personale è stato soggetto ad un maggiore *turnover* (Zorba), nell'altro invece si è rilevata una maggiore stabilità e una esperienza lavorativa più longeva (Diderot).

L'altra è stata la tipologia di famiglie frequentanti. I due Nidi sono inseriti in due contesti urbani differenti, il primo è collocato in un quartiere residenziale, di stampo "popolare" ed è frequentato da una percentuale maggiore di famiglie di diversa origine e provenienza e da alcune famiglie con un trascorso e situazioni di maggiore fragilità. Mentre il secondo è inserito in un quartiere vicino al centro città, più benestante; le famiglie che frequentano questo servizio sono per la maggiore di origine italiana, o mista, e detengono uno status socio-culturale sopra la media, all'interno della realtà dei servizi³⁴.

È da sottolineare che, nel corso del processo di ricerca, il personale di tutta la rete di Servizi è stato messo di fronte a delle sfide inedite, in quanto, nel quadro di un progetto comunale più ampio di rinnovo di spazi e strutture educative, alcune figure provenienti da Nidi diversi sono state dislocate e si sono quindi trovate a lavorare fianco a fianco con alcune colleghe per la prima volta, nonostante anni di esperienza maturata in altri servizi. Come visto, la realtà dei Servizi all'infanzia e genitorialità del comune di Bergamo è formalmente omogenea, il personale segue la stessa progettualità educativa, condivisa a livello di coordinamento interno, ma anche territoriale con il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT), gli stessi percorsi di formazione continua e lo stesso stile organizzativo e operativo che si riflette sulle routine e sulle proposte di tutti i Nidi del comune. Nonostante ciò, a livello informale viene dato ampio spazio alle diverse identità di ogni singolo servizio. Un'identità percepibile fin dai primi momenti di conoscenza.

In questo senso il Nido Diderot è caratterizzato da una ricca selezione di giochi e proposte costruite artigianalmente, sia dalle educatrici che dai genitori, alcune delle quali "storiche", costruite almeno 20 anni fa. Le proposte educative e giocattoli all'interno delle sezioni sono curati, esteticamente piacevoli e accattivanti, in caso di rottura o malfunzionamento vengono ritirati, aggiustati e, nel caso, sostituiti. I materiali di documentazione mantenuti nelle stanze sono ordinati sugli scaffali. Le spalliere dei casellari sono decorate con immagini che richiamano le attività che possono essere svolte

³⁴ Non vi sono documenti ufficiali erogati dai Servizi comunali che contengono tali informazioni, se non i singoli fascicoli familiari, non accessibili per motivi di riservatezza. I dati sono stati ricavati dalle osservazioni, dal confronto con le coordinatrici dei servizi e dalla frequentazione dei servizi stessi, anche in occasione di altri progetti di ricerca.

in quei determinati angoli. Inoltre, l'organizzazione degli ambienti (stanze dedicate ai piccoli, ai mezzani, o ai grandi) è rimasta relativamente stabile nel tempo. Mentre il Nido Zorba, per ragioni organizzative straordinarie, era stato riassetato nei numeri dei bambini accolti, e organizzato in due sezioni. Questa ri-organizzazione ha visto una modifica della predisposizione del mobilio nelle stanze e un'archiviazione di alcuni materiali e proposte educative. Pertanto, la conformazione delle stanze e degli ambienti risultava certamente funzionale e completa, ma meno “identitaria” e meno “vissuta”.

3.3 Tecniche per la raccolta dati

Nel corso della ricerca sono state adottate tre modalità e tecniche di raccolta dati che andremo a descrivere nel dettaglio nei prossimi passaggi: l'osservazione partecipante; le interviste semi-strutturate; il focus group. Uno specchio riassuntivo in merito ai metodi, strategie e strumenti d'indagine adottati è consultabile nella Tabella 1.

Metodo, strategie e strumenti di indagine adottati	Dettagli e partecipanti
Osservazione diretta	Con le équipes: 2 Sezioni “grandi” (osservazione quotidianità) 7 Riunioni d'équipe (“incontri di stanza”) 4 Collegi Anche con i genitori: 3 Feste/merende 2 Incontri di post ambientamento 1 Incontri di presentazione del progetto educativo 2 Laboratori creativi
Interviste semi strutturate (19)	10 educatrici Nido Diderot 7 educatrici Nido Zorba 2 coordinatrici di Nido
Focus group (1)	5 educatrici appartenenti ai Nidi Diderot e Zorba

Tabella 1: Resoconto complessivo attività di indagine e raccolta dati

3.3.1 L'osservazione nel contesto educativo: conoscere la realtà dei servizi 0-3

Nel corso delle fasi di ricerca attiva, come anticipato, per conseguire gli obiettivi conoscitivi e descrittivi, sono state organizzate delle sedute di osservazione del contesto educativo, accompagnate dalla compilazione di un diario. Nello specifico esse si sono svolte: all'interno di due sezioni di nido, nel corso degli incontri di confronto e coordinamento fra professionisti, e durante gli incontri informativi e laboratoriali con i genitori.

Nel corso dei due cicli di ricerca, le osservazioni si sono differenziate. Nelle sezioni di nido la tipologia di osservazione è stata all'inizio non partecipante, si è poi via via configurata in partecipante³⁵, mentre per le altre tipologie di incontro l'osservazione è stata principalmente di tipo non partecipante.

L'osservazione, grazie alle sue caratteristiche, si costituisce come «il momento iniziale della procedura sperimentale, serve per conoscere il fenomeno che si intende indagare e per individuare le variabili più significative che lo caratterizzano»³⁶. È inoltre una modalità di indagine altamente situata e non generalizzabile per via del suo carattere intenzionale e finalizzato; infatti, «i dati raccolti mediante osservazione sono per loro stessa natura legati ad un determinato contesto spazio-temporale, inseriti in un preciso ambiente sociale e da esso inscindibili»³⁷. È stato quindi scelto questo metodo osservativo in quanto considerato ideale per esplorare e conoscere l'approccio educativo utilizzato all'interno dei servizi, raccogliere evidenze empiriche rilevanti e produrre ipotesi utili per aprire la via alle successive fasi della ricerca. I soggetti verso cui era rivolta l'attenzione erano quindi gli educatori.

L'osservazione condotta è stata di tipo *diretto*, in quanto svolta entro il contesto abituale, quotidiano e reale in cui l'agire degli educatori aveva luogo, ed ha adottato un basso grado di strutturazione per consentire una maggiore libertà e flessibilità nella selezione e nella successiva interpretazione dei fatti osservati, fatti che, per via dell'organizzazione del contesto, non potevano essere controllati. Inoltre, è caratterizzata da un approccio induttivo che lega teoria e pratica senza mirare «alla sola conoscenza razionale, ma intende esplorare la realtà senza tralasciare gli aspetti percettivi ed emotivi, fantastici e

³⁵ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 63

³⁶ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione e i metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, p. 84.

³⁷ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 250

razionali, non limitandosi ai saperi individuali della singola persona, ma anche a quelli collettivi, sociali e culturali, del gruppo»³⁸.

Per influenzare il meno possibile il contesto e la spontanea manifestazione dei comportamenti osservati, il ruolo mantenuto dall'osservatrice è stato di tipo inizialmente non partecipante scegliendo di “tenersi a distanza” e lasciare che i soggetti presenti familiarizzassero con la presenza esterna prima di effettivamente iniziare la rilevazione delle osservazioni³⁹, diventando, verso la fine dei periodi osservativi, partecipante - i bambini hanno iniziato a cercare contatti più mirati, le educatrici chiedevano informazioni in merito ai comportamenti dei bambini che non avevano avuto modo di osservare, ad esempio, in caso di piccole dispute o litigi.

La figura dell'osservatrice è divenuta quindi via via più familiare, ed è stata riconosciuta ed accettata in quanto tale⁴⁰. Per fare in modo che ciò avvenisse è stato necessario accedere al contesto un passo alla volta. Nelle osservazioni che prevedevano la presenza dei bambini, è stato concordato, insieme alle coordinatrici e al team educativo, che il mio periodo di permanenza all'interno delle stanze sarebbe stato graduale, iniziando con 45 minuti di osservazione, fino alle 4 ore. Anche le sedute di osservazione sono state organizzate progressivamente: dai momenti di gioco libero si è passati al pranzo, al momento frutta e alla merenda pomeridiana; successivamente, si sono osservate le accoglienze e i ricongiungimenti con i genitori; ed infine le intere mezze giornate (compreso l'orario di “posticipo”). Non sono stati osservati sistematicamente i momenti del cambio e della nanna, perché ritenuti, in accordo con le coordinatrici ed educatrici, dei momenti intimi e delicati durante i quali la mia presenza poteva essere un'interferenza non necessaria.

Oltre a questa serie di osservazioni, secondo le medesime modalità e posture si ha avuto l'opportunità di assistere alle riunioni del personale educativo e agli incontri dedicati ai genitori. Per i primi si tratta di 7 riunioni delle équipes educative di sezione (gli “incontri di stanza”) e 4 Collegi, che vedevano coinvolto tutto il personale educativo e assistenziale dei singoli servizi. Mentre per i secondi di 3 feste (2 merende di inizio anno educativo e una merenda di Natale) momenti informali utilizzati come “periodo di familiarizzazione”

³⁸ M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini Scuola, Novara, 2013, p. 233

³⁹ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione e i metodi qualitativi*, cit.

⁴⁰ M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, cit., p. 232;

durante i quali la sottoscritta è stata presentata alle famiglie presenti e i genitori hanno avuto la possibilità di scambiare qualche parola e informazione; 2 incontri di post-ambientamento, 1 incontro di presentazione del progetto educativo, 2 laboratori creativi.

Per organizzare le informazioni raccolte nel corso delle osservazioni è stato utilizzato lo strumento del diario. In esso sono stati annotati in forma narrativa e destrutturata gli eventi e comportamenti ritenuti significativi, affiancandoli con i primi commenti, impressioni ed interpretazioni dell'osservatore. Il diario è stato compilato in forma scritta al termine delle osservazioni, utilizzando il software Microsoft Word. La principale funzione dello strumento è stata quella di collezionare gli elementi utili per la descrizione e comprensione della realtà osservata, nonché alcuni elementi chiave che avrebbero poi costituito i temi di riflessione ed indagine per le successive fasi di ricerca⁴¹.

3.3.2 Le interviste semi-strutturate: raccogliere esperienze e testimonianze

Ai fini di offrire uno spazio individuale per l'emersione delle singole esperienze e riflessioni circa i temi cardine della ricerca delle educatrici e educatori dei servizi coinvolti, si è voluto organizzare due serie di interviste semi-strutturate.

La prima serie di interviste semi-strutturate si è tenuta al termine del primo ciclo di ricerca (marzo-aprile 2024). Esse sono state pensate per le educatrici ed educatori dei servizi ed erano volte ad indagare l'intenzionalità dell'educatore di Nido d'Infanzia nella relazione educativa/professionale con le famiglie e i genitori. Queste prime interviste hanno visto il coinvolgimento di 17 partecipanti in totale fra i due servizi (10 nel nido Diderot e 7 del nido Zorba). La durata media di ognuna è stata di circa 35 minuti.

La traccia delle interviste era composta da 16 domande organizzate secondo 4 punti chiave o temi: la documentazione e strumenti di autovalutazione; l'ambientamento; lo scambio quotidiano; la partecipazione delle famiglie alla realtà del nido. Per consultare la traccia completa, si rimanda all'Allegato 1.

Mantenendo l'ottica collaborativa della ricerca partecipativa, l'organizzazione delle interviste è stata poi discussa con le coordinatrici dei servizi. Le interviste sono state quindi pianificate, previa predisposizione di un calendario di disponibilità concordato con

⁴¹ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 257

le coordinatrici dei servizi, compatibilmente con gli impegni lavorativi delle educatrici/educatori.

Le conversazioni sono state condotte in modalità telematica, utilizzando Google Meet (ad ogni intervistato è stato condiviso un link Meet univoco) e, a seguito di consenso scritto dei partecipanti, sono state videoregistrate. In seguito, le tracce audio sono state sbobinate avvalendosi di software di trascrizione e sottoposte a un processo di *proofreading* svolto personalmente. Ai fini dell'analisi sono stati presi in considerazione unicamente i dati audio estrapolati dai video.

Nel corso del secondo ciclo di ricerca, le interviste semi-strutturate hanno invece visto il coinvolgimento di due coordinatrici dei servizi ospitanti, che sono state incontrate di persona. In questo caso le interviste erano volte alla raccolta di informazioni in merito ai processi di coordinamento e organizzazione dei servizi stessi ma anche alla discussione dei temi toccati con le educatrici. A questi fini la traccia delle interviste è stata suddivisa nei seguenti temi: strumenti di documentazione e valutazione; l'accoglienza delle nuove famiglie; la promozione di dinamiche di co-progettazione; la partecipazione delle famiglie alla realtà del nido; competenze e strategie di gestione (dell'équipe educativa e del rapporto con le famiglie). Per approfondimenti in merito alla traccia completa, si invita a consultare l'Allegato 2.

Modalità e postura

Le interviste semi-strutturate secondo Rita Bichi possono essere definite come «insiemi ordinati di atti di interrogazione che presentano tra loro gradi differenti di standardizzazione e di direttività»⁴². La standardizzazione – ovvero l'uniformità degli atti di interrogazione - e la direttività – cioè la possibilità da parte del ricercatore o dell'intervistato di variare i contenuti dell'intervista rispetto alla traccia prestabilita - si costituiscono come due proprietà interdipendenti che, nel nostro caso, sono state calibrate ad un livello medio, in modo da mantenere una coerenza contenutistica fra le singole interviste ma anche la possibilità di trovare spazio sufficiente alla emersione delle testimonianze dei soggetti intervistati⁴³.

⁴² R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007, p. 179

⁴³ *Ibidem*; Cfr R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, 2. ed., Vita & pensiero, Milano 2002

In questo senso, nonostante l'uniformità della traccia, la sua strutturazione è stata pensata per essere flessibile e adattabile al fluire delle singole conversazioni. L'ordine di interrogazione è stato infatti variabile, tutti i concetti e temi proposti all'interno della traccia sono stati comunque esplorati in ogni intervista. Anche per quanto riguarda la forma dei questi, si è scelto un livello di standardizzazione medio. Ciò ha consentito all'intervistatrice di adeguare la formulazione delle domande in base al linguaggio dell'intervistato o alle informazioni già condivise, evitando quindi la ripetizione dei contenuti, lasciando aperta, allo stesso modo, la possibilità di rilanciare eventuali temi emergenti non previsti dalla traccia. La variabilità è stata adottata anche per quanto riguardava la direttività delle domande nella traccia. Queste ultime, infatti, miravano alla raccolta di testimonianze degli intervistati, ma anche delle loro visioni significative, lasciando quindi possibilità all'intervistato di scegliere liberamente se e come condividere la propria esperienza professionale, le proprie valutazioni e opinioni.

Nel corso della conduzione delle interviste, partendo da gruppi di domande legate a temi diversi, l'intervistatrice ha adottato modalità di interrogazione variabili, sono infatti state utilizzate sia tipologie di interrogazione direttive, sottoforma di domande aperte, considerate come "consegne di partenza", che lasciavano successivamente spazio a una conduzione di tipo non direttivo, ovvero all'utilizzo di rilanci, stimoli, interrogativi o riformulazioni inerenti al discorso dell'intervistato, sia in forma verbale che non verbale (espressioni facciali o corporee, silenzi)⁴⁴.

È stato anticipato che le interviste sono state discusse tra coordinatrici e ricercatrice prima della programmazione vera e propria, si vuole inoltre precisare che la frequenza dei servizi ospitanti nel corso delle osservazioni è stata di fondamentale importanza in quanto ha consentito alla mia figura di dottoranda-ricercatrice di conoscere quanto più approfonditamente possibile il contesto indagato ed incontrare ogni singola educatrice ed educatore di persona, non solo all'interno delle stanze osservate o nelle riunioni concordate, ma anche in momenti di confronto e conoscenza informali avvenuti durante il cambio abiti ad inizio turno nello spogliatoio, nella pausa caffè del mattino, oppure nell'ufficio della coordinatrice, creando, oltre alle importanti "prime impressioni", quello che Bichi definisce un "pre-sapere" condiviso tra intervistatore e intervistati in merito al contesto condiviso. Grazie a questa conoscenza reciproca, è stato possibile tenere sotto

⁴⁴ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, cit., pp. 179-187

controllo e attenuare le possibili “differenze sociali” o timori percepite reciprocamente – si fa qui riferimento ai possibili dubbi e alla diffidenza da parte degli intervistati ad affrontare l’intervista e ad interfacciarsi con una figura esterna e appartenente ad un contesto “scientifico” quale l’Università, o d’altro canto, da parte dell’intervistatrice, nel non sentirsi completamente ferrata e adatta nel discutere di un argomento delicato come la cura del rapporto con le famiglie con educatrici esperte, in particolare nei casi delle “storiche”, con più di 30 anni di esperienza pregressa. Ad ulteriore rinforzo in questo senso è stato scelto di anteporre all’inizio delle interviste con una breve presentazione reciproca e formula “rassicurativa” che presentava gli obiettivi dell’intervista e la poneva come una sorta di dialogo, quanto più informale e naturale possibile, dopo aver lasciato spazio ad eventuali domande, le interviste e la loro registrazione aveva inizio. Il registro delle interviste, pertanto, si è mantenuto informale “tu”. Queste accortezze sono state prese anche nelle interviste con le coordinatrici, anche se in questo caso, per via del ruolo di queste figure e della relazione collaborativa precedentemente instaurata, si è rilevata una minore diffidenza nei confronti dell’intervista stessa.

La postura mantenuta da parte dell’intervistatrice nel corso di tutte le interviste è stata quella dell’ascolto curioso, interessato, valorizzante e non giudicante delle parole degli intervistati, nonché paziente, rispettoso e accogliente delle possibili reazioni suscitate dalle domande⁴⁵. Questo modo di ricezione quanto più “aperto” possibile, ha incoraggiato gli intervistati, favorendo l’emersione di elementi rilevanti ed inediti – in particolare per quanto riguarda le interviste con le educatrici - sui quali si ha avuto modo di riflettere e progettare i passi successivi della ricerca. Al termine di ogni intervista è stato dato inoltre spazio per un possibile feedback o richieste.

3.3.3 Il focus group finale: riflettere insieme

Per concludere il percorso di ricerca, in accordo con le coordinatrici, si è prevista l’organizzazione di un *focus group* conclusivo, a scopo confermativo⁴⁶ - quindi di per chiarire ed eventualmente trovare conferma delle ipotesi interpretative sviluppate fino a quel momento. Il focus ha visto la partecipazione e l’incontro tra le due équipes educative

⁴⁵ R. Bichi, *La conduzione delle interviste...*, cit.

⁴⁶ R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit. p. 246

coinvolte nel processo di ricerca, chiamandole a discutere sui temi ed elementi emersi nel corso del secondo ciclo di indagine.

Come già detto, le équipes dei Nidi di Bergamo seguono corsi ed eventi di formazione condivisi, ma meno frequenti sono state le occasioni di rilettura in prima persona e collettiva di temi comuni emersi dalla propria quotidianità educativa. Coerentemente con la ricerca collaborativa, il *focus group* è quindi stato identificato come la tecnica di indagine più adatta per la conclusione del processo di raccolta dati in quanto si è costituito, per la prima volta nel corso della ricerca, come un'occasione per fare il punto sugli elementi emersi in una situazione di confronto diretto, riflessivo, stimolante e reciproco tra le due équipes educative. In questo senso, il *focus group*, grazie alla dimensione dialogica e intersoggettiva che lo caratterizza, quindi attraverso una "discussione di gruppo"⁴⁷, ha proposto l'esplorazione delle pratiche educative, dei valori e delle convinzioni della cultura professionale di appartenenza e dell'identità dei partecipanti, incoraggiando e valorizzando il punto di vista di una categoria professionale, quella dell'educatore socio-pedagogico che opera nei servizi per la l'infanzia. In questo senso il *focus group* si fa occasione per portare le riflessioni del gruppo all'interno dei processi decisionali – influenza positiva nel contesto lavorativo - nonché vedersi riconosciuto come portatore di un sapere esperto indispensabile per il successo del lavoro di ricerca in atto – influenza positiva nei rapporti con enti esterni⁴⁸. Questa tecnica è stata inoltre considerata una risorsa importante per progettazioni future, infatti «i partecipanti spesso affermano che l'aspetto più interessante della discussione sta nella possibilità di confronto con le idee e le esperienze degli altri»⁴⁹ con esiti positivi anche nella dimensione formativa. Essa può quindi favorire l'emersione di narrazioni, interpretazioni, significati che, una volta condivisi, possono alimentare nuovi processi di co-costruzione e trasformazione nei singoli partecipanti prima, e nella équipe educativa poi.

Dal punto di vista del ricercatore, con il *focus group*, inoltre, si ha opportunità di osservare le dinamiche relazionali ed interpretative di gruppo che in un'intervista singola sarebbe

⁴⁷ Cfr S. Dawson et al., *A Manual for the Use of Focus Groups. Methods for social research in disease*, International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1993

⁴⁸ In merito a questi aspetti si rimanda a: K.E. Race, D.F. Hotch, T. Parker, *Rehabilitation program evaluation: Use of focus groups to empower clients*, «Evaluation Review», 18, 6 (1994), pp. 730-40; J.T. Goss, T.R. Leinbach, *Focus groups as alternative research practice*, «Area», 28, 2, (1996), pp. 115-123.

⁴⁹ G. Galeotti, *I focus group come strumento di ricerca in campo educativo*, in M.L. De Natale, *Pedagogia e giustizia*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006, p. 82

impossibile cogliere, nonché i processi di negoziazione di senso, di identificazione e di differenziazione - “noi”-“voi”⁵⁰. Si può quindi affermare che questa tipologia di dialoghi collettivi «non solo forniscono delle indicazioni sulle opinioni o le idee dei partecipanti, ma anche sul modo in cui esse, in un contesto di interazione, si generano e/o si modificano»⁵¹. Questo aiuta a confrontare le riflessioni del ricercatore con quelle attribuite dal gruppo di professionisti, confermando e calibrando di conseguenza le future interpretazioni sull’oggetto di ricerca⁵².

Per ricreare un contesto quanto più ottimale per una conversazione di gruppo – un gruppo troppo grande non avrebbe consentito l’adeguato approfondimento in profondità dei temi trattati con il rischio di non lasciare abbastanza tempo ad ogni singolo partecipante per esprimere la propria opinione⁵³. Si è quindi scelto di organizzare un gruppo di piccole dimensioni (6 partecipanti).

In concreto, hanno preso parte al focus un totale di 5 partecipanti: 4 educatrici e 1 educatore, due afferenti al Nido Diderot e tre al Nido Zorba. Era stata precedentemente concordata la partecipazione di una sesta educatrice che però quel giorno ha comunicato la sua assenza per malattia. Oltre alla moderatrice, il focus ha visto la presenza di una collega ricercatrice che ha assunto il ruolo di osservatrice⁵⁴ nel corso della discussione. La scelta dei singoli partecipanti è stata lasciata alle coordinatrici. Per continuità con le precedenti fasi della ricerca, si è comunque concordato sul fatto di coinvolgere le educatrici e gli educatori afferenti alle sezioni di Nido osservate. Di conseguenza, il gruppo si è costituito come *omogeneo* – tutti i partecipanti ricoprivano il medesimo ruolo lavorativo, con una bassa variabilità nell’esperienza professionale pregressa – e tendenzialmente *naturale* – tutti i partecipanti avevano già avuto modo di conoscere, grazie al trascorso lavorativo, almeno altre due persone del gruppo⁵⁵. La composizione così formata ha favorito il sostegno reciproco nell’affrontare i temi proposti.

⁵⁰ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 202; Cfr D.L. Morgan, *Focus groups as a qualitative research*, SAGE, London 1997; A. Frisina, *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna 2010;

⁵¹ F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, cit., p. 67

⁵² G. Galeotti, *I focus group come strumento di ricerca...*, cit.

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ Per approfondimenti in merito al ruolo dell’osservatore: Cfr: G. Galeotti, *I focus group come strumento di ricerca...*, cit., p. 94; M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, cit., p. 229

⁵⁵ Ivi, p. 204

Per favorire la logistica, ma anche evitare pregiudizi associati a un luogo specifico, il focus group è stato organizzato presso uno spazio neutro, la Sala riunioni del Centro Famiglia, e in un orario extralavorativo, dalle 17.30 alle 19.30. La conversazione ha avuto la durata di 1 ora e 35 minuti.

Anche in questo caso, in seguito alla sottoscrizione della dichiarazione di consenso, la discussione è stata audio-registrata e, successivamente, trascritta. Nella trascrizione sono stati integrati i turni di parola e le espressioni corporee più significative che erano state appuntate dall'osservatrice.

Per quanto riguarda la strutturazione della traccia, si è scelto di utilizzare degli stimoli di tipo narrativo e iconico. La traccia era composta da uno stimolo “rompi-ghiaccio” tre temi specifici, ovvero, la co-educazione, la corresponsabilità e la narrazione condivisa⁵⁶, Gli stimoli presentati per il rompi-ghiaccio e per il primo tema (la coeducazione) erano esempi fittizi di due situazioni complesse che vedevano il coinvolgimento di famiglia, bambino ed educatrici:

Rompi ghiaccio:

Rita è la mamma di Marcel, un bambino di quasi 2 anni che frequenta la sezione dei grandi di un asilo nido. La mamma, che inizialmente risultava serena e attenta, nel tempo sembra perdere interesse nei confronti delle informazioni che le vengono date dalle educatrici. È capitato che Rita, per convincere Marcel a togliersi il cappottino prima di entrare in sezione, proponesse (con successo) al bambino un lecca-lecca che veniva poi lasciato come “premio” sul suo armadietto in corridoio. Nel corso della mattinata, il bambino, consapevole della presenza del dolciume, più volte si avvicinava alla porta della sezione cercando di aprirla e scoppiando in fragorosi pianti non appena l'educatrice gli impediva di farlo.

Domanda: Immaginate dover affrontare questa situazione nella vostra quotidianità. In casi del genere, quali commenti fate con le vostre colleghe?

⁵⁶ Un quarto tema “bonus”, il gioco-insieme, era stato predisposto ma non è stato toccato per via della mancanza di tempo. In questo caso lo stimolo/domanda era: Nelle interviste dello scorso anno era emerso che questa attività è molto gradita ai genitori, perché hanno la possibilità di vedere cosa il bambino fa durante la giornata, che giochi usa, come si relaziona con gli altri bambini. Quali potenzialità educative o limiti riconoscete all'attività di gioco condiviso nella costruzione e/o trasformazione dei processi di co-educazione fra nido e famiglia?

Tema 1: La co-educazione

Luce è una bambina che frequenta una sezione dei grandi di un nido. Le educatrici hanno osservato che le piace immensamente maneggiare la sabbia cinetica, la terra in giardino... ma anche il cibo nel piatto! Il momento del pranzo al nido è quindi difficoltoso perché la bambina spesso si rifiuta di usare le posate.

Confrontandosi con la mamma, le educatrici scoprono che la sera a casa, Luce aiuta il papà a cucinare, è quindi coinvolta nell'impastare panetti di pasta, suddividere le verdure, preparare sughì. Viene inoltre spesso invitata ad assaggiare i cibi prendendoli direttamente dal piatto perché, secondo l'opinione dei genitori, toccare il cibo con le mani stimola la sensorialità e favorisce lo sviluppo di una relazione sana con il cibo e con la natura.

Domanda: Come gestireste questa situazione da un punto di vista educativo?

Gli esempi sono stati ricostruiti a partire da evidenze empiriche osservate nel corso dei periodi di raccolta dati che avevano l'obiettivo di stimolare il confronto fra i professionisti in merito al loro expertise nella gestione delle due situazioni. Questo per renderli quanto più ancorati possibile alla quotidianità dei servizi ospitanti. Le domande che accompagnavano i due esempi erano volte, nel primo caso a prendere dimestichezza con la conversazione di gruppo, mentre nel secondo a sondare le consapevolezze, competenze, valori educativi a cui fare riferimento per accogliere la singolarità e unicità della famiglia e favorire un processo di co-educazione. La co-educazione era intesa come quel processo in cui operatori dei servizi per l'infanzia e genitori, stretti da un'alleanza educativa, si coordinano per offrire al bambino un contesto educativo accogliente, armonico e attento al suo benessere.

Il secondo tema (la corresponsabilità) è stato proposto a partire da un'immagine, una bilancia sbilanciata in cui un piatto rappresentava il bambino (quello più leggero) e l'altro la famiglia (quello più pesante).

Tema 2: la corresponsabilità

Domanda: Siete d'accordo sulla scelta dell'immagine?

Quale progettualità introdurreste per favorire processi di corresponsabilità educativa, con quali motivazioni e obiettivi? (Anche utopicamente)



Questa era una metafora, emersa nel corso di una discussione tenuta in un collegio di Nido, che voleva evocare il “peso” nella gestione della responsabilità educativa

all'interno rapporto con le famiglie da parte delle educatrici. L'immagine era accompagnata da una domanda volta a sondare le proposte progettuali per far fronte a un migliore bilanciamento di tale bilancia.

Infine, per il tema 3 (la narrazione condivisa) lo stimolo consisteva in una domanda che voleva indagare i pregi e i limiti, nonché le eventuali paure, potenzialità educative, aspettative o desideri nell'utilizzo del quadernetto personale, uno strumento che le équipes educative hanno implementato per favorire il coinvolgimento delle famiglie nella quotidianità dei Nidi.

Tema 3: la narrazione condivisa

Vorrei ora parlare di uno strumento che ho trovato molto interessante e di cui state sperimentando l'utilizzo da qualche mese, ovvero, il Quadernetto.

Se non erro, questo quaderno è un diario cartaceo personale per ogni bambino che viene condiviso tra nido e famiglie. Ha la finalità di raccogliere e condividere delle narrazioni di momenti significativi vissuti dal bambino al nido o a casa. Tenzionalmente, viene compilato dall'educatrice prevalente, 2-3 volte a settimana. La scelta dei momenti da raccontare, dello stile di scrittura e della forma è a cura dell'educatrice che compila il quadernetto.

In risposta, i genitori sono invitati a compilarlo a loro volta, liberamente.

Ho detto bene? È per entrambi i gruppi di lavoro così?

Domanda: In base all'esperienza che avete fatto fin qui, quali sono i pregi e i limiti di questo strumento? Cosa desiderereste ottenere tramite il suo utilizzo?

Prima dell'inizio della discussione, per mettere le basi per un ambiente confortevole, i partecipanti sono stati accolti nella Sala riunioni, salutandoli, attivando delle *small talk*⁵⁷ ed inviandoli ad accomodarsi nel posto che preferivano attorno al tavolo riunioni. Nell'attesa di tutti i partecipanti, sono stati fatti visionare e firmare i moduli di consenso informato, dando spazio ad eventuali richieste di chiarimento e spiegazioni.

Una volta conclusa l'accoglienza dei partecipanti, si è provveduto a condurre una breve presentazione fra tutti i partecipanti, la moderatrice e l'osservatrice, si è tenuta poi una presentazione dell'incontro, definendo le relative "regole del gioco" e modalità di

⁵⁷ R.A. Krueger, *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.), SAGE, Thousand Oaks 1994, p. 108

discussione e distribuendo ad ogni partecipante il “set” delle domande-stimolo. Le domande sono state stampate su alcuni biglietti di carta poi piegati, e numerati. Ogni “set” era quindi composto da 5 biglietti. È stata scelta questa modalità in quanto non si aveva a disposizione un proiettore per condividere con il gruppo le domande e per prevenire i partecipanti dalla lettura anticipata degli stimoli. A presentazione conclusa, è stata avviata l’audio-registrazione e il focus ha preso avvio con la domanda rompi-ghiaccio.

La conduzione del focus group, al pari delle interviste sopracitate, si è tenuta mantenendo un basso livello di moderazione, a seguito della lettura condivisa degli stimoli, la moderatrice è infatti intervenuta nella discussione solo se necessario o se interpellata⁵⁸. Nel corso della discussione sono state adottate delle strategie di incoraggiamento e valorizzazione del contributo offerto dai partecipanti, come il contatto visivo e, talvolta, le “*probes*”, ovvero delle domande sonda volte a sollecitare l’approfondimento degli aspetti che si ritenevano valevoli di ulteriori disamine⁵⁹. Si è cercato di ricreare un clima piacevole e cordiale, di apertura e ascolto – tramite espressioni orali e gestuali - volto a facilitare l’espressione e l’emersione dei diversi punti di vista dei partecipanti, guidandoli poi all’interno dei temi indagati.

Al termine del focus group si sono tenuti i ringraziamenti e i saluti finali, con l’augurio di un futuro incontro in sede di restituzione.

3.4 Metodo di analisi dei dati raccolti

I dati raccolti nel corso dell’intera ricerca sono stati analizzati adottando un’analisi tematica con approccio ibrido induttivo-deduttivo⁶⁰. Seguendo un andamento esplorativo, si è scelto di avviare il processo di analisi alla fine del primo ciclo di ricerca, a partire dalle trascrizioni delle prime interviste, iniziando con una codifica induttiva delle parole dei partecipanti. Questo tipo di approccio si è ritenuto coerente con lo scopo del processo

⁵⁸ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, cit.

⁵⁹ Ivi, p. 233

⁶⁰ M. Pantoja González, G. Echeita Sarrionandia, C. Simón Rueda, *The Schooling Processes of Students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education: Implications for Interprofessional Collaboration in Spain*, in S. Ališauskienė - N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė (Eds.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care*, Palgrave Macmillan, Svizzera 2023, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9>, pp. 137-157; Cfr V. Braun, V. Clarke, *Thematic Analysis. A practical guide*, Sage, London 2022.

di analisi e ricerca stesso, ovvero conoscere e meglio comprendere i diversi e possibili significati emergenti dalle esperienze vissute dai professionisti intervistati, valorizzando la visione dei partecipanti⁶¹, piuttosto che misurare la frequenza di comportamenti/azioni o valutarne l'esito. Gli elementi identificati in questa prima codifica hanno poi consentito di muoversi verso la codifica induttiva finale, condotta dopo il termine del secondo ciclo di ricerca, che – secondo la stessa logica - ha unificato i dati raccolti dalle interviste alle educatrici con le trascrizioni delle interviste alle coordinatrici del focus group.

La codifica si è rivelata un processo complesso e non lineare, che ha richiesto di mettere in atto un atteggiamento di apertura mentale ma allo stesso tempo riflessivo da parte della ricercatrice⁶². Per favorire tale processo, i dati, in forma scritta, sono stati consultati più volte partendo da una semplice lettura, volta a familiarizzare con i contenuti, a una revisione più approfondita con il fine di rispondere alla domanda di ricerca.

Inoltre, coerentemente con il tipo di ricerca collaborativo, altamente caratterizzato dalla negoziazione e discussione con tutti i partecipanti delle evidenze rilevate nel corso del processo di ricerca, in seguito alla prima fase di lettura e familiarizzazione con i dati, le intuizioni emergenti sono state condivise con il docente supervisore e poi, sottoforma di una prima restituzione, svolta nel mese di luglio 2024, con le coordinatrici responsabili dei due servizi coinvolti.

Le intuizioni erano: il desiderio di partecipazione da parte delle famiglie; le opportunità di incontro “triangolate” fra servizi-bambino-famiglia (quali le attività di “gioco-insieme”); le fragilità delle famiglie e relative sfide educative.

La discussione collettiva di queste prime intuizioni ha consentito il confronto, progettazione e svolgimento del secondo ciclo di ricerca. Al termine del quale si è provveduto a svolgere l'analisi vera e propria dei dati.

Seguendo il processo di analisi tematica, i dati sono quindi stati raggruppati sotto diversi codici identificati sia a partire da alcune evidenze esplicite riscontrate nel testo stesso (es: descrizioni di pratiche o fatti; opinioni e valori dichiarati) che da interpretazioni di significati impliciti che muovono comportamenti, dinamiche interpersonali, desideri,

⁶¹ Cfr A.J. Sundler, E. Lindberg, C. Nilsson, L. Palmér, *Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology*, Nursing Open, 6(3)(2019), pp. 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>

⁶² S. Ališauskienė, D. Kairienė, *Communication in Interprofessional Teams Meeting Special Educational Needs of Children in Lithuanian ECEC Settings*, in S. Ališauskienė - N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė (Eds.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care*, Palgrave Macmillan, Svizzera 2023, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9>, pp. 120-121

progettualità (es: soddisfazioni o fatiche nel rapporto con le famiglie; il sentimento di fiducia; le insicurezze che inibiscono l'agire educativo). Nel corso dell'analisi l'intero "dataset" è stato considerato come una sorta di rete di elementi interconnessi, le singole evidenze quindi non sono state considerate come separabili in compartimenti stagni, ma influenzate e altamente interdipendenti.

Prima di giungere alla codifica finale, nel maggio 2025, i codici sono stati oggetto di revisioni e aggiustamenti, avvenute anche grazie al confronto con i ricercatori esperti, a cui abbiamo fatto prima riferimento⁶³ e che, per via di progetti paralleli, hanno avuto l'occasione di conoscere il medesimo contesto indagato. Questo procedere circolare e non anticipatamente orientato, ha consentito di prendere tempo per sviluppare un'attenzione quanto più possibile continuata al dato e il giusto distacco, secondo quindi un sostare attento e riflessivo. Un andamento tipico dell'atto di ricerca (*ephistemi*) e dell'atto dell'attenzione (*epistasis*) che consiste nell'arrestare le proprie ponderazioni per lasciare che il fenomeno appaia da sé, e quindi guardare al dato così come è⁶⁴. Ciò significa riflettere attivamente sulla situazione data, mettendo in discussione i propri giudizi e processi decisionali con apertura, senza dare per scontato le ipotesi conoscitive iniziali⁶⁵, ma mantenendo una considerazione attiva, costante e diligente verso il processo di indagine in corso.

Dopo aver concluso la codifica dei dati, è stata avviata la fase di strutturazione dei temi al termine della quale ne sono stati identificati due. I temi sono dei macro-argomenti/concetti costruiti a partire da dei pattern ricorrenti di significati individuati con i codici, che, per questo, possono essere definiti *data-driven* e fondati sulle esperienze condivise dai partecipanti. Ogni tema contiene diverse intuizioni analitiche reciprocamente interconnesse e attinenti al singolo macro-argomento. I temi che saranno qui presentati non contengono la totalità dei dati, in quanto si è scelto di selezionare i codici ritenuti coerenti con la domanda di ricerca⁶⁶. Andremo ad illustrarli nel dettaglio successivamente.

Infine, secondo un approccio non più induttivo, ma deduttivo, i codici all'interno dei temi sono stati ulteriormente raggruppati a partire da categorie teoriche presenti nella

⁶³ Vedi nota n. 38, di questo capitolo

⁶⁴ L. Mortari, *Fenomenologia empirica*, Il melangolo, Genova 2022, p. 132.

⁶⁵ J. Dewey, [1933] *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986

⁶⁶ Cfr V. Braun, V. Clarke, *Thematic Analysis. A practical guide*, cit.

letteratura di riferimento. Questa scelta è stata presa per supportare la riflessione critica sui dati emergenti. Infatti, come confermato dagli studi di ricerca attinenti all’ambito dei Mixed Methods, un approccio ibrido induttivo/deduttivo ha la potenzialità di garantire da un lato la valorizzazione della voce dei partecipanti, ma dall’altro, al contempo, di condurre un’analisi teoricamente fondata⁶⁷. Le categorie saranno illustrate e descritte nel corso della presentazione dei dati.

In breve possiamo infine dire che saranno presentati due temi, corredati da un totale di 15 codici ai quali sono state poi affiancate 4 categorie, come indicato nella Tabella 2

<i>Temi</i>	<i>Categorie e codici</i>	
Tema 1: Professione e identità	<i>Codici:</i> autoconsapevolezza; reciprocità; fatiche; dispositivi <i>Categoria 1.1:</i> Intenzionalità educativa	<i>Codici:</i> educare insieme; partecipare; saper comunicare; prendersi il proprio posto; desideri <i>Categoria 1.2:</i> Corresponsabilità
Tema 2: Strumenti e spazi di possibile co- progettazione	<i>Codici:</i> memoria e documento; costruzione di culture condivise; sentire personale <i>Categoria 2.1:</i> Dare voce	<i>Codici:</i> premura; persuasione; immedesimarsi e sperimentare <i>Categoria 2.2:</i> Bellezza

Tabella 2 – Temi, categorie e codici utilizzati per l’analisi dei dati

Nel prossimo capitolo saranno presentati i temi e i codici, accompagnandoli con gli estratti delle interviste e del focus group. Successivamente, gli estratti saranno via via commentati alla luce delle categorie teoriche individuate.

⁶⁷ K. Proudfoot, *Inductive/Deductive Hybrid Thematic Analysis in Mixed Methods Research*, in *Journal of Mixed Methods Research*, Volume 17, Issue 3, July 2023, pp. 308-326; Cfr a titolo d’esempio: AA.VV., *Journal of Mixed Methods Research*, Volume 17, Issue 3 July, Sage 2023

3.3.5 Privacy e gestione dei dati

L'intero processo di ricerca si è svolto entro i termini di una specifica convenzione stipulata fra l'Università degli Studi di Bergamo e il Comune di Bergamo. Tale convenzione ha avuto inizio il 01/05/2023 e si è conclusa il 31/01/2025, in essa erano espletate e chiarite le modalità e reciproche responsabilità in materia di salute, sicurezza e ambiente, trattamento e utilizzo dei dati, riservatezza sulle informazioni confidenziali. Nel corso della ricerca, sono state condotte delle interviste individuali e di gruppo che hanno previsto la video-registrazione, la audio-registrazione e la trascrizione delle conversazioni. A tal fine sono stati prodotti, visionati, spiegati e firmati (da parte della dottoranda e dei partecipanti) degli specifici documenti di consenso informato. Tutti i dati raccolti, in forma di appunti carta-matita, file di testo, file audio e file video, sono stati salvati e conservati su un hard disk personale e/o archiviati in faldoni dedicati, custoditi presso il domicilio del titolare della raccolta dati.

La ricerca non ha previsto la raccolta di dati sensibili. Tutti i dati nella loro forma originale sono strettamente riservati e accessibili unicamente dal responsabile della raccolta dati. L'inclusione di tali dati all'interno di pubblicazioni e/o restituzioni pubbliche sarà unicamente in forma anonima ed aggregata, le pubblicazioni avranno unicamente finalità scientifiche. La proprietà intellettuale e diritti dei dati originali e delle rielaborazioni è dell'Università degli Studi di Bergamo, nel rispetto della normativa vigente e dei regolamenti in materia di proprietà intellettuale delle Parti.

Come già condiviso, ogni fase della ricerca è sempre stata presentata, discussa e negoziata anticipatamente con le responsabili dei servizi ospitanti, assicurando trasparenza, costante disponibilità al confronto e l'eventuale ri-organizzazione delle scelte prese. La ricerca in oggetto è stata infine inserita nella progettualità dei servizi direttamente coinvolti nell'indagine, dichiarandone e condividendone modalità, scopi e obiettivi con l'utenza dei servizi tramite i canali di comunicazione ufficiali dei servizi stessi⁶⁸.

⁶⁸ Cfr A. Bateman, *Conversation Analysis and Early Childhood Education. The Co-Production of Knowledge and Relationships*, Ashgate, Farnham 2015;

CAPITOLO 4

Discussione dei dati: evidenze, restituzioni e prospettive future del progetto educativo dei Nidi di Bergamo

4.1 Premessa alla discussione

In questa sezione verranno presentate, sottoforma di una restituzione narrativa, gli estratti, gli esempi e le riflessioni derivanti dalle interviste e dal *focus group* condotti con educatrici, educatori e coordinatrici del Nido Zorba e del Nido Diderot. L'obiettivo è cercare di dare risposta alla domanda di ricerca, che ricordiamo essere: *Quali intenzionalità e quali strumenti e pratiche agite da parte degli educatori possono favorire o sfavorire la co-partecipazione e co-progettazione tra servizi e famiglie dei processi educativi nei servizi 0-3?*

È stata scelta una forma di restituzione di tipo narrativo in quanto in linea con la ricerca qualitativa-partecipata e collaborativa, nonché con la *thematic analysis* messa in atto.

La restituzione qui presentata risponde alle prerogative dello Studio di caso, che punta a rappresentare una descrizione profonda e ricca del contesto osservato. Grazie al dialogo tra i dati emersi, si vuole quindi contribuire alla costruzione di «una visione più articolata del significato culturale dell'agire educativo»¹, nella quale non deve mancare *un'attenzione pensosamente riflessiva* sul fenomeno educativo e sensibilità alla complessità e importanza dei dati, in modo da restituire chiarezza e coerenza scientifica, oltre che forza e possibilità, ai soggetti coinvolti.

Segnaliamo che gli estratti delle interviste semi-strutturate riportati nel corso della discussione sono identificati secondo una sigla che indica – anonimamente - la persona intervistata. La sigla è composta dal nome del Nido di appartenenza insieme a delle lettere che indicano il ruolo professionale, “E” per le educatrici e “C” per le coordinatrici, e un numero seriale univoco. Quindi per esempio se stiamo facendo riferimento alla

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 180

testimonianza dell'educatrice Maria Rossi, del Nido Diderot, il codice della professionista comparirà come segue: Diderot E1.

Quando invece gli estratti provengono dalle trascrizioni del focus group, i partecipanti sono stati differenziati utilizzando la lettera "P" più un numero che identifica l'ordine di presentazione avvenuta intorno al tavolo. In questo caso se vogliamo identificare l'educatrice Gianna Verdi che è stata la prima a prendere parola, avremo la sigla "P1".

Gli estratti, ove necessario, saranno accompagnati dalle note di campo che sono state collezionate nel corso delle osservazioni tenute presso i due Nidi. Queste, oltre a supportare la descrizione degli eventi e del contesto, hanno la funzione di avvalorare le interpretazioni che verranno presentate.

4.2 Tema 1: Professione e identità

Il tema "Professione e identità" racchiude gli estratti volti a descrivere e, contestualmente, avviare una riflessione in merito ad alcuni aspetti sfidanti, ma anche stimolanti, che crediamo possano mettere luce sulla professionalità educativa di operatori e operatrici nella relazione con le famiglie. Tale premessa, è necessaria per descrivere lo stile educativo, i valori, le scelte e le riflessività dei partecipanti, dando l'opportunità, a chi legge, di conoscere e comprendere la realtà del servizio indagato.

Il tema ospita due serie di codici estrapolati induttivamente dalle trascrizioni, secondo l'approccio già spiegato, e raggruppati poi deduttivamente in due categorie teoriche:

- la prima serie è composta da 4 codici, ovvero "autoconsapevolezza", "reciprocità", "fatiche", "dispositivi", ed è racchiusa sotto la categoria "*Intenzionalità educativa*";
- la seconda serie è invece composta da 5 codici, "educare insieme", "partecipare", "saper comunicare", "prendersi il proprio posto", "desideri" ed è stata collocata sotto la categoria "*Corresponsabilità*".

4.2.1 Categoria 1: Intenzionalità educativa

Se volessimo dare una breve descrizione del concetto di intenzionalità, potremmo dire che si tratta di quella capacità umana, consapevolmente orientata, capace di muovere l'azione, i pensieri e le riflessioni, che, in questo senso, vengono agiti o pensati razionalmente. L'intenzionalità educativa implica che l'educatore agisca secondo una coscienza riflessiva, a partire da un sapere condiviso (diretto, procedurale, etico, scientifico), per costruire un dialogo significativo tra gli oggetti e soggetti coinvolti in una data situazione, nonché attribuire senso all'esperienza educativa stessa.

Secondo questa definizione, l'agire dell'educatore – ma anche quello del ricercatore attento – non può attuarsi senza un procedere consapevole e intenzionale (inteso come *logos*) di tipo teoretico, tecnico e pratico. Queste dimensioni non sono separate, ma vanno intese come «i mezzi che, ben miscelati, né di più né di meno di quanto serve al bisogno, nell'agire del pedagogo» - quindi con intenzionalità, razionalità, libertà e responsabilità - «aiutano ciascuno, a partire da lui stesso, a riconoscersi in modi diversi via via più sé con, in e attraverso gli altri, incorporati nel mondo e nella storia, produttori e protagonisti di educazione e/o formazione»².

Codice 1: autoconsapevolezza

Il primo codice che tratteremo è il codice “autoconsapevolezza”, questo codice vuole illustrare le riflessioni che implicano un certo livello di auto-consapevolezza, ovvero quella capacità riflessiva di un «soggetto che pensa e che si pensa, che vede mentre vede, in qualche modo rappresentandosi alla seconda potenza»³ che consente al professionista di “guardarsi dal di fuori” e calibrare le proprie azioni, prestando particolare attenzione alla propria postura e al contesto in cui andrà ad operare. Qui si riporteranno quindi delle spiegazioni ed esempi che descrivono lo stile e il *sapere* operativo – la *praxis*⁴ - della singola educatrice sia dal punto di vista soggettivo – autoconsapevolezza individuale - che intersoggettivo – consapevolezza e riflessione all'interno del gruppo di lavoro. Per

² G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*, cit., p. 57

³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit. p. 65

⁴ Con questo termine si rimanda all'atto “umano” della persona che si «propone di vivere nel suo tempo e nel suo spazio in maniera tale far coincidere sempre, consapevolmente, intenzionalmente, ciò che fa e ciò che sa con il bene, con ciò che è bene, per e secondo sé e per e secondo gli altri» G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 219

farlo, e rendere più immediata la restituzione, i dati sono stati organizzati in sottotemi che seguono i momenti formativi del percorso educativo al Nido per il singolo bambino e la sua famiglia, ovvero l'accoglienza, l'ambientamento e il dialogo con le educatrici. A questi seguirà poi una restituzione in merito alla dimensione del lavoro di gruppo e di come questa viene percepita dalle singole educatrici.

La prima accoglienza

Uno dei primi aspetti che emerge nel sapere educativo autoconsapevole è l'attenzione e la cura riposta nella condivisione del progetto educativo con la famiglia. Questa condivisione si costituisce come uno degli obiettivi primari dei Servizi comunali e ha inizio fin dal primo contatto con la famiglia, ovvero la prima telefonata della coordinatrice che conferma l'iscrizione del bambino all'interno del Nido:

Zorba C	sono la prima a essere coinvolta da luglio, quando si accolgono le famiglie... io sono la prima a chiamare le famiglie che sono state accolte al nido, noi siamo le prime a entrare in relazione con le famiglie nuove, diciamo così
Diderot C	Allora, diciamo che la mia figura è coinvolta in uno step prima , prima dell'accoglienza del bambino, nel senso che, ancora prima, per poter accogliere questo bambino, dobbiamo accogliere la famiglia...

In seguito a questo primo confronto, la famiglia viene contattata dall'educatrice "prevalente" o "di riferimento", che curerà il periodo di ambientamento del piccolo e sarà il suo punto di riferimento nel corso di tutto il suo percorso al Nido:

Diderot E6	«la parte condivisa, ovviamente c'è già ancora prima che il genitore entri al nido , quindi quando tu li chiami telefonicamente per la prima volta per fissare comunque un colloquio e ti presenti...»
------------	---

È a partire da queste prime telefonate quindi che inizia il percorso di accoglienza della nuova famiglia e del bambino all'interno del Nido. L'*accoglienza* è intesa come la «capacità di ascolto, di entrare in relazione per facilitare le transizioni, l'inserimento e l'ambientamento in un nuovo contesto»⁵. Questa "prima impressione" è molto importante per avviare al meglio la relazione reciproca in quanto «genera l'incontro nella distinzione

⁵ A. Bobbio, *Continuità educativa*, in M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018, p. 217.

e il riconoscimento nella differenza»⁶. Per questo motivo, da subito, coordinatrici e educatrici mettono in atto la propria capacità di ascolto attivo, per conoscere e comprendere i bisogni, le esigenze e le aspettative delle famiglie. Questo passa anche dai dettagli che possono sembrare banali, come la scelta della data e dell'orario del primo colloquio di persona, come condivide un'educatrice del Nido Diderot:

Diderot E6 cerco... ti parlo di me però è una cosa condivisa, cerco di essere già lì accogliente. Per cui, non so, non vado già con una data prestabilita o comunque sia se mi sono prestabilita dalle date degli orari che a me possono essere consoni, se comunque mi accorgo che comunque da parte, comunque, del genitore c'è difficoltà ci sono delle cose, **cerco di essere il più possibile disponibile e aperta per andargli incontro. Quindi penso che la primissima volta che ci sentiamo è già quella importantissima. Per cui cercare di essere il più possibile accogliente, quindi andare incontro alle loro esigenze**

L'ambientamento

In seguito alla prima accoglienza della famiglia, l'iter prevede l'organizzazione del periodo di ambientamento. L'ambientamento presso i Nidi di Bergamo ha una durata media di 2-3 settimane, durante le quali il bambino viene accolto all'interno della Stanza (la sezione) – solitamente già “abitata” da un gruppo di bambini coetanei - insieme ad uno dei genitori o un familiare incaricato, ad esempio un nonno o una nonna. L'ambientamento è graduale. Si inizia con permanenze di 45-60 minuti che poi via via si allungano. Anche la presenza del *caregiver* sfumerà man mano: prima l'adulto si allontana fisicamente dal bambino ma rimane all'interno della sezione, poi esce per qualche minuto, successivamente viene fatto accomodare in un altro spazio all'interno della struttura, ed infine, si arriva al “saluto” vero e proprio, quando il bambino viene completamente affidato al servizio⁷.

Questo periodo viene descritto dalle educatrici come cruciale, in quanto, dopo i primi contatti telefonici è la base dalla quale inizia a costruirsi l'esperienza del bambino con l'ambiente del Nido, con figure educative altre rispetto ai genitori e con il gruppo di bambini già presenti in stanza. È infatti una «fase molto delicata che richiede un'elevata professionalità»⁸ in quanto altamente emotiva, per tutte le persone coinvolte. Dagli

⁶ *Ibidem*

⁷ Diario di osservazione, Incontro formazione al Centro Famiglie, 27/09/2023

⁸ M. Amadini, *Famiglia*, in M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018, p. 252.

estratti seguenti infatti possiamo leggere che il percorso di ambientamento può generare nelle professioniste sensazioni ambivalenti come ansia e curiosità (E9), soggezione e gratificazione (E12), delicatezza ma anche risolutezza (E16):

Diderot E9 Diciamo che **è sempre un percorso nuovo [...], mette sempre un po' di ansia e di curiosità [...]** è sempre una **grande novità** e quindi tu ci metti tutte le volte comunque sia un po' di titubanza, un po' di... paura [...] anche perché diciamo che coll'andare degli anni ritengo, e ho osservato, che le famiglie diventano sempre più esigenti e quindi... Cioè devi, devi essere sul pezzo, Ecco.

Zorba E12 [...] mi sento sempre un po' in **soggezione** [...] davanti al genitore perché penso che **ti sta affidando la persona più importante della loro vita** e quindi, da una parte mi gratifica e quindi dici, mi stanno davvero lasciando per poche ore i bambini così piccolini che devono essere curati in tutto. E quindi ecco, quello è una parte che secondo me **è una cosa forte che sento anche io a livello emotivo**, cioè l'ambientamento penso che sia forte e boh mi ha dato tanto.

Zorba E16 Voglio **molto osservare all'inizio, cerco tanto lo scambio con la famiglia** e con chi poi si, insomma, sta effettivamente facendo l'ambientamento, perché mi piace da subito riuscire a instaurare un rapporto che sia sì professionale, ma anche far sentire le persone **a proprio agio**, ecco perché mi rendo conto che è un momento comunque delicato...e quindi sì, diciamo, mi avvicino, in punta di piedi, ma non troppo, ecco.

Oltre al lavoro di accoglienza del bambino, le educatrici evidenziano e confermano – avvalorando quanto descritto nei capitoli precedenti – l'importanza di osservare ed ascoltare anche l'adulto. Il genitore o *caregiver*, si può infatti trovare in uno stato emotivo variabile, come evidenzia E2.

Diderot E2 **Mettere il supporto sui genitori** perché i genitori sono travolti da mille paure durante la fase dell'ambientamento, vedono il bambino piangere, vedono il bambino che deve affidarsi ad un'altra figura che non è lei...

Emozioni come paura e diffidenza possono emergere, in modalità talvolta imprevedibili, da parte dell'adulto; pertanto, le educatrici lavorano sulla valorizzazione del genitore stesso, profondo conoscitore del suo bambino. La presenza del genitore nel corso dell'ambientamento è quindi considerata molto preziosa in quanto facilita l'avvio della relazione educatrice-bambino e consente alle professioniste di meglio comprendere l'approccio da utilizzare per la giusta accoglienza del piccolo nuovo arrivato e per l'instaurazione di un rapporto di fiducia reciproco con l'adulto, oltre che con il bambino, come ben sottolinea E7:

Diderot E7 lo credo che sia fondamentale per creare un legame di fiducia con la famiglia, nel senso che **in quell'incontro** comunque tendiamo sempre a **far sentire il genitore come colui che conosce al meglio quel bambino e quindi è il genitore che ci deve aiutare fornendoci degli strumenti** a capire come prendere il suo bambino e questa cosa crea **immediatamente**, secondo me, un legame di fiducia. Nel senso sono io educatrice, professionista, che chiedo a te genitore di aiutarmi con il tuo bambino. [...] ci **deve essere un buon primo incontro**, poi da lì l'ambientamento viene comunque costruito con la famiglia, nel senso che c'è uno scambio quotidiano continuo e tutto viene concordato insieme alla famiglia

Le educatrici, d'altro canto, sanno di essere attentamente osservate dagli occhi del genitore pertanto cercano di mitigare e stemperare il clima ed iniziare ad introdurre passo-passo genitore e bambino nel nuovo ambiente, illustrandone le sue caratteristiche, i suoi valori e obiettivi. Le professioniste sono concordi nell'affermare che la migliore strategia, in questi casi, è quella di mostrare con i fatti, con l'esempio, il proprio modo di lavorare. Ciò consente di creare un legame immediato – nel qui ed ora - con il genitore consentendo così lo svolgimento armonioso del percorso di ambientamento. Una germinazione considerata obiettivo primario, in quanto, come testimoniato nel seguente estratto, è nell'ambientamento che si dà solidità alla base su cui costruire la relazione futura con la famiglia:

Diderot E3 **l'ambientamento**, ed è per quello che dico, se tu li **già metti le basi, attraverso... come?** Facendo vedere effettivamente **come lavori col bambino, come ti muovi, come parli, come ti comporti, come ti relazioni**, essendo disponibile all'ascolto, un po' tutte queste doti, o comunque, caratteristiche che deve avere un'educatrice no? **Essere disposta all'ascolto**, cercare comunque di andare incontro. [...] Però è **il proprio che si buttano le basi** e che ti porti veramente... perché l'esperienza me lo dice dopo tanti tanti anni... e che ti porti negli anni a venire.

L'atteggiamento di accoglienza e guida messo in atto dalle educatrici attraverso l'esempio è riconducibile all'agire educativo indiretto, l'*educere*, ovvero al «trarre fuori qualcuno da», conducendolo, guidandolo e sostenendolo nel suo cammino educativo-formativo. Una guida che non impone con la forza una data direzione, decisa a priori dal “maestro-educatore”, ma lascia che la persona, grazie alle energie e potenzialità insite in se stesso, apra la sua propria via⁹.

L'esempio può potenzialmente funzionare perché si compie in un campo concreto e condiviso, ove esperienze e attività assumono un significato comune per chi le attua.

⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit.

Spiegazioni e teorizzazioni sul “come si fa” non porterebbero grandi risultati. In questo senso potremmo dire che la riflessione sull’esempio «implica dunque che qualcosa sia accettata (o non accettata) non per se stessa, ma tramite qualcos’altro che sta come testimonianza, evidenza, prova, attestazione, garanzia; ossia, che sta come fondamento della credenza»¹⁰.

Zorba E17 **Cerco sempre il più possibile di far uscire dal genitore quello che c'è alla base, quello che ci sta dietro a quello che mi sta chiedendo e magari rimandargli un po' delle domande per cercare di trovare insieme il modo.** [...] Perché dal mio punto di vista, **se io ti dico «c'è questo modo, fai così», rischia comunque, anche la cosa più efficace, teoricamente, di risultare inefficace, perché te l'ho data io questa soluzione, ma magari tu non la senti per te, non va bene...** rischiamo spesso, secondo me, di cadere in questa cosa qua, soprattutto nei colloqui. Allora si cerca sempre di... io cerco sempre, di **arrivare un po' ad un dunque insieme al genitore, di non dare la ricetta**, insomma ma di cercare di capire alla base qual è il problema? Perché per te è un problema? Che cosa ti smuove? E... poi ci metto sempre in po' **la mia esperienza personale**, ecco.

Diderot E8 [...] anche della **frustrazione** nei genitori... perché il genitore mi potrebbe chiedere un consiglio, io potrei dargli un consiglio, ma magari darò questo consiglio e non riescono a metterlo in pratica. Quindi per loro potrebbe essere frustrante questa cosa, al di là che sia, che possa andar bene, che risponda alla domanda che loro vogliono... quindi **preferisco riuscire a farli riflettere sulle risorse che hanno loro e cosa si sentono di fare per anche una cosa piccolissima, però che la portino avanti loro, ma che sia nata da loro, non da me.**

L’obiettivo delle educatrici, nel proporre queste sollecitazioni è volto quindi a stimolare - auto-riflessivamente - il genitore a trovare dentro di sé il modo più consono per rispondere ai bisogni o alle richieste del proprio figlio (E17). Inoltre, si vuole puntare all’*empowerment*, quindi alla valorizzazione delle potenzialità e risorse insite nel singolo genitore e nel nucleo familiare, con il conseguente rafforzamento delle sensibilità, obiettivi e responsabilità nel genitore stesso¹¹. Questo perché, le soluzioni astratte o trovate da altri – i consigli - non potranno mai corrispondere al sentire del singolo, e rischiano, d’altro canto, di essere percepite come distanti e irraggiungibili, generando di conseguenza frustrazione e senso di inadeguatezza (E8).

¹⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 11

¹¹ L. Cadei, *La famiglia come luogo di cultura educativa*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Scholé, Editrice LaScuola, Brescia 2014, p. 219

Dialogare per il benessere del proprio bambino

Se accogliere significa andare “incontro”, quindi negoziare e riflettere insieme sulle esigenze, bisogni, desideri e necessità della famiglia, insieme all’esempio pratico, instaurare un dialogo - prima su questi esempi, e poi in merito a tutto il progetto educativo condiviso - è un’altra componente imprescindibile nella relazione con i genitori. Come puntualizza E7, è l’istaurazione di un dialogo costruttivo che consente al genitore di leggere, comprendere, interpretare la realtà del servizio:

Diderot E7 Più è il dialogo, nel senso, davvero creare proprio un dialogo costante e continuo anche durante **tutta la giornata, quando stanno in stanza e vedono il proprio bambino che fa determinate cose, intervenire, spiegare che cosa sta succedendo**, spiegare quelli che sono i **motivi** è fondamentale, sia all'interno della stanza che fuori... **Un percorso di accompagnamento che sia il più parlato possibile.**

Verbalizzare l’esperienza e la realtà delle cose che accadono genera un evento strettamente legato al presente costituendosi come una istantanea presa di consapevolezza da parte del soggetto che vive tale esperienza e realtà¹² - approfondiremo questo aspetto nel prossimo Tema. Come sottolineano le educatrici, negli estratti seguenti, per fare in modo che tale “potere catalizzatore” si compia, un buon dialogo non può avvenire di sfuggita, sulla porta, all’ingresso o all’uscita del bambino, quanto il tempo è poco, la conversazione potrebbe essere udita da altre persone, e le attenzioni di genitore e dell’educatrice non sono completamente rivolte al dialogo stesso (E12). Il primo perché ancora intento a distaccarsi o ri-accogliere il proprio bambino, e la seconda perché ha un occhio rivolto al resto dei bambini che, a giusta ragione, richiedono la sua attenzione (E3). La scelta dei momenti in cui condividere richieste o riflessioni con le famiglie, nel corso della frequentazione del servizio, deve sempre essere ben calibrata e concordata. Gli

¹² Cfr W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], Il Mulino, Bologna 1986. Il discorso di Ong è molto più ricco ed esula dagli obiettivi della presente trattazione. Quello che interessa, ai nostri fini è il potere “immediato” e diretto della parola. L’autore fa riferimento alle culture orali primarie e al potere insito in quella che viene definita “parola-suono” «Il fatto che i popoli a tradizione orale spesso – forse sempre – ritengano che le parole abbiano un potere magico è chiaramente collegato, almeno a livello inconscio, al loro senso della parola come necessariamente parlata, e dunque potente. Chi sia del tutto immerso nella natalità tipografica non pensa alle parole come suono, cioè come eventi, e dunque come dotate di potere; per loro le parole tendono piuttosto ad esser assimilate alle cose, che esistono “là fuori” su una superficie piatta. Tali “cose” non vengono quindi prontamente associate col la magia, poiché non sono azioni» ivi, pp. 60-61.

scambi di informazioni sul bambino che avvengono durante l'accoglienza del mattino, o del ricongiungimento al pomeriggio non sono quindi sufficienti:

Zorba E12 Allora, **sulla porta** in realtà quello che facciamo è che **non diamo troppe informazioni perché comunque è una è una situazione di passaggio**, secondo me **non c'è neanche il tempo, la concentrazione, il modo giusto** per far passare determinate informazioni al genitore. Poi soprattutto, magari, dietro c'è il genitore che sta ascoltando il bambino che piange, secondo me non è non è mai il modo giusto, corretto.

Diderot E3 **Nel ricongiungimento**, dove anche in questo caso non è che c'è un tempo lunghissimo per lo stesso motivo perché comunque ci sono altri genitori che devono arrivare e poi è anche una questione di **rispetto** nei confronti dei bambini che sono dentro e che vedono magari all'interno della stanza un papà o una mamma o una nonna non è che tu puoi stare lì... però **uno scambio veloce su come è andata la giornata** comunque a genitore seduto fermo sulla sedia avviene.

Nel caso in cui il genitore voglia parlare più approfonditamente di alcune questioni o l'educatrice percepisce una certa necessità, viene quindi proposta una conversazione riservata, via telefono (E3 sotto) o – in base alla delicatezza dell'argomento/situazione - in sede di colloquio individuale, al quale prenderanno parte di norma l'educatrice prevalente insieme ad una collega oppure, in casi specifici, la coordinatrice. Solitamente, con ogni famiglia si tengono circa tre colloqui nel corso dell'anno. Se necessario, a questi se ne aggiungono altri (E17).

Diderot E3 se ci sono delle cose particolari di cui magari un genitore vuole parlare, magari non so, non vuole dire anche davanti al bambino c'è sempre la **telefonata**, sempre, può sempre chiamare al nido, **può sempre parlare con l'educatrice di riferimento in modo tale che magari, appunto, ha uno scambio, magari, può anche venire un po' più lungo** e soprattutto senza la presenza del bambino, insomma magari se sono delle **cose un pochino più particolari**.

Zorba E17 comunque ci sono delle famiglie che tutte le mattine quei due minuti te li richiedono, perché **sono le famiglie magari che hanno un po' più di difficoltà di gestione quindi da lì capisci anche quando è il caso di proporre un colloquio in più**, perché ne facciamo solitamente circa tre nell'anno, ma con alcune famiglie ne facciamo anche di più in base proprio a quello che cogliamo. O sono loro a chiedere o lo proponiamo noi perché ci accorgiamo che la mattina magari spesso ci viene chiesta una determinata cosa.

La scelta del giusto momento per intessere questi dialoghi ovviamente non è unicamente limitata ad una questione logistica o di agevolezza per la comunicazione ma è più

profondamente legata all'importanza che si vuole dare all'incontro, ovvero un tempo "speciale", di decompressione, adeguatamente curato e dedicato unicamente a quel genitore per parlare del suo bambino, per far sentire appunto accolta la famiglia e far capire che "è nella mente" delle educatrici (E1):

Diderot E1 Se, in quel momento vediamo che il **genitore è molto agitato** quello che magari gli dico è: «guarda, magari se vuoi tra un'ora, se tu vuoi ci possiamo sentire al **telefono**» così io esco dalla stanza, lui o il genitore, comunque non ha il bambino, quindi, quello è un primo momento di condivisione. Poi io ho sempre cerco di capire, anche con la coordinatrice, se è opportuno proporre un colloquio, se è opportuno che la coordinatrice senta anche il genitore e quindi si cerca su di tamponare la situazione, ovviamente, che al momento è di pancia, ovviamente anche per il genitore. Cercando appunto di dare spazio al colloquio per dire: **"ti abbiamo in mente"** però ne parliamo in questo **contesto che è più sicuramente più tranquillo**

Come testimoniato inoltre, in questi momenti, anche il confronto con la coordinatrice che ha uno sguardo più ampio, o con le colleghe di sezione, è fondamentale per prendere la giusta distanza – prerogativa fondamentale del lavoro educativo - ed evitare di alimentare letture troppo emotive o soggettive di una certa situazione.

Le forme di dialogo con le famiglie riportate dalle educatrici avvengono anche con altre modalità e supporti, come in forma scritta nella "diaria" appuntata sui "fogliolini" (biglietti cartacei ora dismessi che contenevano una tabella sulla quale riportare quotidianamente lo stato e attività del bambino), sui "quadernetti", ovvero i diari personali dei bambini – aprendo altre potenzialità che approfondiremo - oppure nelle riunioni di gruppo. Tuttavia, e ci torneremo più tardi, per avere un buon dialogo, e non soffermarsi quindi unicamente nella dimensione "comunicativa", bisogna considerare la componente di coinvolgimento e partecipazione reciproca, cosa che, in alcune modalità di "scambio", non sempre avviene.

L'ascolto e la conoscenza della famiglia e del bambino destinatario delle attenzioni educative è fondamentale, infine, per offrire un progetto educativo "su misura" (Zorba C):

Zorba C L'ascolto, ma anche la conoscenza della famiglia, il fatto che la risposta con la famiglia o la modalità che si ha con una famiglia non è la stessa che tu puoi avere con l'altra. Quindi questa lettura individuale, forse mi piace di più usare la parola personalizzata più che individualizzata. C'è una differenza sostanziale. Credo che sia forse la prima chiave.

In questo estratto, la coordinatrice del Nido Zorba ha giustamente messo in luce una differenziazione cruciale. Quella fra una visione “individualizzata” e una invece “personalizzata”. Non avremo modo di approfondire tale differenza ma brevemente possiamo dire che la prima, nonostante la possibilità di variare i percorsi educativo-formativi del singolo, persegue il raggiungimento di obiettivi prestabiliti, fissi e uguali per tutti, nonché socialmente o formalmente condivisi (es: secondo il calendario prestabilito, dopo i primi tre giorni di ambientamento, la mamma dovrà distaccarsi dal bambino); mentre nella seconda mete, obiettivi e percorsi si adattano alle peculiarità, quindi ai desideri, alle potenzialità e alle capacità della singola persona (es: come condiviso dalle educatrici, una volta stabilito un adeguato equilibrio emotivo-affettivo, la mamma sarà invitata progressivamente a prendere le distanze dal suo bambino. Se il caso lo richiede, si potrà valutare un prolungamento ulteriore del periodo di ambientamento). Possiamo riportare un altro avvenimento, a supporto di questa predisposizione. Nel corso delle osservazioni presso il Nido Diderot, si è potuto assistere alla gestione di un caso di post-ambientamento particolare che ha visto come protagonista una bambina, che chiameremo Anna, di circa 2 anni e di recente provenienza straniera. Anna aveva una storia familiare particolarmente travagliata, pertanto, nonostante l’età, l’ambientamento era stato abbastanza faticoso. Al mio arrivo l’ambientamento era già terminato da qualche settimana ma la piccola pareva inconsolabile. Piangeva, si auto-isolava dagli altri bambini e ricercava costantemente, e con forte apprensione, la sua educatrice di riferimento. In questo complesso caso si è potuto osservare e apprendere - grazie al confronto con le professioniste – come le educatrici cambiassero la loro postura nei confronti della bambina. Le parole venivano scandite con un ritmo più lento, Anna veniva accompagnata, invitata e sollecitata a familiarizzare con giocattoli e proposte educative porgendogliele all’interno degli spazi “protetti” che prediligeva (es: l’angolo dello specchio), piuttosto che spingerla ad accomodarsi nelle altre aree della stanza¹³. Le era anche stato consentito l’uso prolungato del ciuccio. Un agire educativo che veniva solitamente messo in atto con i bambini più piccoli ma che, nonostante la maggiore onerosità da punto di vista della

¹³ Ricordiamo che secondo una organizzazione dell’ambiente di tipo montessoriano, le proposte educative nelle stanze dei Nidi Diderot e Zorba sono collocate ordinatamente in aree prestabilite all’interno della sezione. Sono quindi i bambini che possono, autonomamente, spostarsi, sostare nell’area a loro più gradita e scegliere una delle relative proposte lì offerte (es: l’angolo costruzioni, con il suo tappeto; l’angolo degli “incastrati” con il suo casellario e relativo tavolino ove accomodarsi ecc...)

richiesta educativa, era risultato più funzionale per la bambina, quantomeno per quel periodo¹⁴.

In tal senso una visione personalizzata mette al centro della progettualità educativa la persona, accompagnandola a comprendere ed esercitare, sulla base delle sue qualità, la sua libertà, originalità, responsabilità e intenzionalità¹⁵.

La progettazione educativa in équipe

Vorremmo ora evidenziare come l'agire delle professioniste del Nidi di Bergamo sia imperniato sul pensiero autoconsapevole condiviso. Le attività sono mosse da progettazione precisa, basata sugli obiettivi del progetto educativo comune, guidata da finalità e azioni ad hoc, e motivata da obiettivi e scelte, riflettute e ponderate (E3) a partire dal contesto situato e dalle esigenze della piccola comunità della sezione di Nido. È una progettazione che viene negoziata da parte del gruppo di professioniste. Questo vale tanto nella proposta educativa quotidiana, rivolta ai bambini, quanto nell'organizzazione delle proposte che vedono i genitori partecipi.

Diderot E3 tutte le volte che si fa qualcosa, **tutto è sempre corredato da un progetto, cioè anche la riunione è progettata, pensata gli obiettivi, le finalità**, chi parla, chi, dove, quanto, il tempo, chi interrompe il tempo, cioè... Anche semplicemente la modalità di comunicazione di una riunione genitori...

Come mettere in atto una tale capacità progettuale? In ciò, come anticipato, lo strumento principe è l'osservazione. Un'osservazione «*empatica e obiettiva*» che, come suggerisce Grazia Honegger Fresco, deve essere intesa più come un «*atteggiamento interiore* prima ancora che come tecnica di annotazione: uno sguardo continuo ma rispettoso, partecipativo e quindi non intrusivo, obiettivo e non giudicante»¹⁶. Tale atteggiamento è riconducibile alla razionalità teoretica (*epistème*), ovvero a quel moto intellettuale intenzionale che ha l'obiettivo di considerare il reale tramite uno sguardo volto a

¹⁴ Diario di osservazione, Nido Diderot, 24/10/2023

¹⁵ Cfr: G. Bertagna, P. Triani (Eds), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, in particolare la voce *Personalizzazione*, G. Sandrone, pp. 283-295; in merito al dibattito individualizzazione-personalizzazione e le loro peculiarità didattico-educative si indica a titolo di esempio: S. Kahn, *Pedagogia differenziata* (2010), trad.it, La Scuola, Brescia 2011; M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005; Bertagna G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.

¹⁶ G. Honegger Fresco, *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, La meridiana, Molfetta 2007, p. 87

«“vedere” con la mente l’ordine e la misura delle cose che ci sono», quindi un atteggiamento simile a quello dello spettatore che guarda e osserva come stanno le cose e il perché si costituiscono così come sono solo per «dire con verità ciò che si fa» ma senza desiderare di intervenire su di esse o di «acquistare qualcosa per sé»¹⁷. Un modo di porsi «scientifico e di ricerca» non semplice (E17 sotto), ma che risulta di fondamentale importanza per muoversi e agire all’interno di un contesto delicato come quello di una sezione di Nido, soprattutto per riflettere insieme e co-progettare o ri-progettare le proposte educative ai fini di modificarle, migliorarle (E3 sotto).

Come riportato negli estratti seguenti, l’osservazione viene messa in atto sia dalle educatrici, sia dalle coordinatrici (Zorba C) che, in alcune occasioni, vestono anche i panni di educatrice:

Zorba E17 quello principale, l'osservazione che vuol dire **sempre fare un passo indietro perché non è sempre chiaro, ma anche per me in prima persona che cosa vuol dire osservare**. Cioè per osservare davvero devi sempre **fare un passo indietro e cercare di togliere dalla testa tutto quello... tutte le interpretazioni**, diciamo. La cosa difficile non è fare osservazione, ma **farla nel modo corretto** quindi, davvero senza giudizi pregiudizi in interpretazioni...

Diderot E3 cioè **l'osservazione, fondamentalmente è quella che ti guida**, insomma, è quella **che poi ti permette di partire col confronto con le colleghe o con la coordinatrice** dire ho visto, ho osservato. Cosa si può migliorare? Cosa si può cambiare, cosa si può fare? Cosa si toglie? Ma questo è legato un po' a tutti gli aspetti della vita quotidiana e da tutti i vari momenti, chiamiamoli così, di **cura...**

Zorba C Ci sono anche delle osservazioni che in realtà io faccio, perché magari entro in **sostituzione di un'educatrice** che manca, perché magari sono sotto-personale [...], è **un'osservazione partecipata nel senso che io faccio l'educatrice per quel pezzo**. Ma in realtà, beh, osservo quello che accade. Ecco, quindi anche questo, in realtà, mi capita molto più spesso, ma **mi serve molto**.

Dagli esempi riportati emerge la consapevolezza delle educatrici in merito alle potenzialità e peculiarità della pratica osservativa, in particolare per quanto riguarda il confronto con le colleghe, la comprensione della situazione – riflettendo sulla necessità di mantenere un atteggiamento “non giudicante” di cui si parlava sopra - e la potenziale trasformazione del contesto. Osservare infatti, dà la possibilità di ricordare, raccontare, e mettere in atto meccanismi di deferimento/differimento, ovvero quelle procedure e protocolli, che alimentano l’agire educativo e sostengono il confronto in équipe. Qui

¹⁷ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia.*, cit. p. 172

riconosciamo un tipo di razionalità tecnica e pratica. Con la prima facciamo riferimento alla *téchne*, atteggiamento intenzionale volto al “come *si può fare*” quindi al procedere concreto per la trasformazione o costruzione di qualcosa, secondo regole determinate e condivisibili, ma anche ad elevare tali finalità alla rappresentazione e realizzazione di “prodotti” - «macchine» - che possono essere utili al raggiungimento tangibile di scopi futuri, secondo quanto pensato, previsto e progettato, verificando, pertanto se «gli scopi concepiti con il suo progetto riescono a rivestire davvero non soltanto l'essere della possibilità logica, ma anche quello della realtà empirica, mondana»¹⁸. La seconda invece, la *phrónesis* è riferita all’*agire bene* in situazione, ovvero al riflettere con saggezza e prudenza in merito a ciò che “*sarebbe bene fare*” e che quindi “*si dovrebbe fare*”, cercando di rispondere, secondo un utilizzo integrato ed equilibrato delle proprie potenzialità, agli imprevisti futuri che possono presentarsi in tale situazione¹⁹.

Una predisposizione riflessiva di questo tipo permette quindi di “rilanciare” un «qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e in un altro spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi»²⁰. Tali meccanismi però funzionano unicamente se gli operatori sono disponibili a condividere e rendere “produttivamente” partecipi del proprio vissuto esperienziale e lavorativo e anche gli altri colleghi, pertanto la soluzione ricercata non può essere ragionata unicamente per il sé, ma implica di essere riconosciuta e condivisa anche da altri²¹. Ciò avviene quando gli avvenimenti sono raccolti con attenzione e successivamente narrati con cura, in forme comprensibili e coinvolgenti per il gruppo di operatori.

Dagli estratti si può inoltre cogliere una netta linearità fra le riflessioni, che attesta come il lavoro in *équipe* sia ben presente e rodato all’interno nei nidi del comune di Bergamo. In questo senso non si esagera nell’affermare che si è percepita a livello generale l’unità, il senso di appartenenza al gruppo di colleghi e la coerenza nelle pratiche proposte.

Com’è normale che sia, le educatrici a livello individuale affrontano diverse difficoltà quotidiane - saranno presentate nel codice “fatiche” – che però, grazie appunto a questo

¹⁸ Ivi, p. 147

¹⁹ Ivi, pp. 216 e ss.; A. Potestio, *La narrazione nell’esperienza educativa e formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, p. 71

²⁰ E. Serrelli, *Le competenze per lavorare in équipe*, in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds), *L’atro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 80

²¹ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*. cit, pp. 132-133

lavoro di squadra, non sono mai viste come ostacoli insormontabili. Infatti, «il gruppo consente alla "gruppalità interna" di ciascun componente di venire esternalizzata. Permette, cioè, la rappresentazione delle interrelazioni dei diversi aspetti della soggettività, realizza la possibilità di stabilire una comunicazione intenzionale tra le diverse parti del sé, che grazie alla presenza e allo scambio dialogico tra i soggetti del gruppo vengono restituite alla consapevolezza del singolo e intenzionalmente trasformate»²².

L'unità nel lavoro del gruppo è sempre volta alla coerenza, alla leggibilità del contesto ad occhi esterni, e questo è un aspetto di cui le educatrici sono molto consapevoli e sul quale, accompagnate dalla coordinatrice, lavorano molto. Per esempio, nel caso in cui il Nido di riferimento dovesse cambiare, è fondamentale che la famiglia ritrovi dei punti di riferimento nella nuova struttura, una "matrice comune" di senso (Diderot C):

Diderot C penso anche che sia **rassicurante** per un genitore che si trova magari a **cambiare** di **servizio** perché magari è entrato in un servizio in lista d'attesa oppure ha cambiato quartiere o magari desidera non si è trovato bene perché ci può anche essere, e dice voglio provare a cambiare, però ritrova una **matrice comune**.

La matrice comune di senso è co-costruita fra operatrici. Le singole obiezioni o proposte vengono accolte, ma alla fine deve prevalere una visione collettiva, onde evitare fraintendimenti (E6) – definiti anche "catastrofi" (E17) – sia fra colleghe, che con le famiglie:

Diderot E6 Trovare delle **strategie assolutamente comuni**, perché credo ciecamente che... per **non mandare in confusione nessuno** e per creare una situazione in pochettino più **stabile** possibile, che tutti diano la stessa risposta... sì, cioè nel senso, **dobbiamo condividere, anche se magari io possono non condividere al 100%** la decisione del gruppo perché magari ci sta che su alcune cose posso aver dei dubbi, però poi se si decide quello si mantiene quello.

Zorba E17 Sì poi è la **coerenza**, perché se io faccio in un modo tu fai un altro, è lì che poi parte la **catastrofe** anche su bambini e famiglie, ci vuole la coerenza. Non siamo d'accordo, troviamo qualcosa che ci faccia andare d'accordo però dobbiamo essere coerenti con i bambini e con le famiglie.

²² E. Musi, *Gruppo di lavoro, coordinamento, supervisione, formazione continua*, in in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds), *L'atro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 272.

Ecco perché il messaggio destinato alla famiglia viene approfonditamente discusso, anche nei dettagli più minuti, nel corso degli Incontri di Stanza e di Collegio che vedono coinvolte le *équipe* educative. A riguardo, di seguito si riporta un esempio lampante in merito alla discussione sulla modalità di ingresso quotidiano dei genitori nelle sezioni (E1):

Diderot E1 Una delle questioni è emersa è stata: **come si entra in stanza?** Perché non so, nella stanza verde si entrava bussando e un'educatrice veniva ad aprire la porta, nella stanza gialla si entrava bussando e il genitore entrava da solo dalla porta. Sembrano cose banali, ma poi alcuni bimbi della stanza verde andavano nella stanza gialla [nell'orario del posticipo n.d.r.] e quindi i genitori non sapevano cosa dovessero fare. Oppure indossare le ciabatte per entrare in stanza, qualcuno sì, qualcuno no... Quindi ecco, **il tema fondamentale è stato come comunichiamo con le famiglie**, visto che abbiamo dei metodi diversi? Quindi è stato più un problema nostro da riportare fuori, che un problema delle famiglie da riportare dentro.

È risultato particolarmente significativo il modo in cui, presso il Nido Diderot, le pratiche adottate vengono costantemente messe in discussione, anche se si sono ritenute funzionali per diverso tempo – “essere aperti anche al nuovo a qualcosa che può cambiare” (E9)²³ - e cercando di mantenere una visione oggettiva. Lo descrive bene la testimonianza sotto riportata della Coordinatrice (Diderot), confermata poi negli estratti delle educatrici.

Diderot E9 **essere aperti anche al nuovo a qualcosa che può cambiare**, non perché le cose sono sempre andate così, bisogna farle andare così perché secondo me anche il nuovo è risorsa. Magari le, diciamo, le vecchie sono quelle che magari portano avanti un po', però anche il nuovo è ricchezza. Secondo me questo un po'...

Diderot C Sicuramente quello di potersi **relazionare a livelli differenti**, nel senso: a livello individuale, a livello di stanza, a livello di intersezione, quindi con educatrici di diverse stanze magari anche per l'incontro una volta al mese, a livello di collegio. Perché questi livelli differenti ti permettono uno di creare, la mia relazione e la loro relazione differente e a seconda della modalità in cui ti incontri possono essere veicolati dei contenuti. Quindi la parte che anche per me è in costruzione è creare un **clima di dialogo**, [...] cioè abbiamo un progetto condiviso, siamo qui in un contesto lavorativo, il personale lo lasciamo in disparte [...] cerchiamo di riportare **all'oggettività** nel momento [...]. cerco di tenermi sempre in mente è quella che è un po' l'azione situata. Cioè che quell'educatrice è in questo momento, in questo contesto mi sta raccontando questa cosa.

Quando viene percepita la necessità di cambiamento, il team educativo è disposto ad accogliere e mediare le visioni delle singole professioniste. Ad ogni persona viene

²³ Aspetto confermato anche nei Diari di osservazione, Nido Diderot, dicembre 2024

riconosciuta la sua specificità e punti di forza (E7a; E6), nonché il suo punto di vista su una data situazione, che contribuisce alla costruzione della nuova risposta comune, in particolare nella gestione delle situazioni più delicate con le famiglie, ove è l'educatrice di riferimento che viene incaricata (E7b).

Diderot E7a	Ho avuto all'inizio dell'anno una difficoltà nel gestire un morso, quindi come... Come gestire la reazione che la mamma aveva avuto di fronte al mio comunicargli che il bambino era stato morsicato? E anche nel capire in realtà questa mamma ha avuto questa reazione, ma dietro che cosa c'è? E quindi a seconda di poi chi ha, chi ha vissuto e chi si è interfacciato con la mamma ha dato una propria lettura e insieme abbiamo costruito il quadro della situazione. Quindi io ti posso portare il mio pezzettino. E un'altra porta il suo.
Diderot E6	progettare , capire cose nuove, la suddivisione del lavoro all'interno della stanza o all'interno del nido... il sapere comunque che ognuno di noi ha anche delle risorse diverse , per cui magari qualcuno è più portato a fare una cosa, piuttosto che quell'altra a un'altra... Il supportarsi
Diderot E7b	Però è sempre comunque l'educatrice di riferimento. Diciamo che si parte dal presupposto che è quella che ha un legame più forte con la famiglia e di conseguenza quella che sa che parole utilizzare e allo stesso modo, sa accogliere magari delle sfumature , anche soltanto nell'emozione che riesce a cogliere diverse rispetto a chi questa famiglia la conosce meno

Lo sforzo personale nell'impegnarsi in un confronto circolare e aperto permette al gruppo di lavoro di mantenere un clima positivo, che facilita la riflessione collettiva e le dinamiche collaborative, continua Diderot C. Questo inoltre consente alle colleghe di agire con sicurezza, e allo stesso tempo, gestire l'imprevisto in maniera controllata (E1), sia esso una richiesta inaspettata da parte dei genitori, obiettivi non adatti (E9), oppure l'organizzazione non funzionale di una certa proposta.

Diderot C	l'imprevisto , cioè perché è lì che metti alla prova la relazione lavorativa , nell'imprevisto riusciamo insieme a diventare cooperative per affrontarlo... ovviamente c'è chi a volte dà di più, c'è chi a volte dà di meno, rispetto sempre a quell'azione situata, oppure è nell'imprevisto si crea quello che può essere un inceppamento del sistema o lì emerge quanto il gruppo... è stabile, è unito, o comunque è alla ricerca di dire insieme troviamo una soluzione.
Diderot E1	Cerchiamo sempre di mettere in pratica le cose che sappiamo, che sono date per assodate, quelle che non sappiamo come affrontare, le testiamo. Vediamo anche, magari il genitore che ci dice: «Ah sai che è un po' scomodo per me mettere le babbucce?» E quindi da lì partiamo, e valutiamo un po'.

Diderot E9 **Ritarare anche quelli che sono gli obiettivi**, perché a volte non ce la si fa, a volte ce la si fa, a volte ci chiediamo troppo e quindi alla fine rischiamo di fare male le cose. Quindi condividere, la condivisione, mettere degli obiettivi comuni in base a quello che il gruppo è in grado di fare [...] obiettivi [...] costruttivi

Il lavoro di gruppo è visto dalle singole educatrici come una grande risorsa, continua E9. In questo lavoro, è imprescindibile il rispetto reciproco, la collaborazione e il riconoscimento della responsabilità di ogni componente, senza il quale, il gruppo non può lavorare bene. Viene quindi implicitamente dichiarato che il rapporto di fiducia, e reciproca aspettativa, non si costruisce solo con il bambino o con la famiglia ma anche con le colleghe. È un rapporto che viene via via costruito, e richiede anche il coraggio di esporsi e mettere a nudo le proprie insicurezze o situazioni di difficile gestione (E9; E7) per poter arrivare insieme un miglioramento utile a tutti:

Diderot E9 Sì, **non avere paura**, secondo me di portare a collegio o di portare agli incontri di sezione **situazioni particolari** [...] a volte se ha il **timore che si porti delle problematicità magari non sei l'educatrice, tra virgolette, brava**, e l'educatrice che non è in grado di fare il suo lavoro. No, secondo me il fatto comunque sia di portare quelle che sono le difficoltà, è solo che **una risorsa**, ehm, perché solo con gli altri tu riesci a percorrere un percorso adeguato, altrimenti rimarrà sempre, comunque sia, limitato

Diderot E7 [...] **non è scontato il fatto di sentirsi a proprio agio nel manifestare una difficoltà**, perché ovviamente c'è l'idea di dire OK, ma che cosa diranno se io mi mostro fragile? Riusciranno a raccogliere questa fragilità o meno? Però, a prescindere [...] ho imparato che è veramente importante quindi avere proprio il coraggio di chiedere aiuto e anche di mostrarsi le difficoltà. Perché no?

Dal punto di vista delle coordinatrici, si evidenzia come esse svolgano un ruolo indispensabile del lavoro d'équipe, in quanto grazie a una conduzione aperta all'ascolto delle peculiarità di ognuno e propositiva, guidano le professioniste nelle riflessioni e nell'organizzazione della proposta educativa, assicurandosi che le progettualità siano attinenti al progetto pedagogico comune a tutti i Servizi:

Diderot C Ovviamente nel momento in cui si sta costruendo qualcosa di nuovo e penso a delle progettualità piuttosto che alla sperimentazione, **tendo a cercare di motivare e di accompagnare**, mi offro come spazio di ascolto e di ragionamento perché comunque lo richiedono e anche come la persona che a volte prende delle decisioni. Nel senso che, **da una parte lavoro sulla loro autonomia nell'organizzare il lavoro, nel prendere delle decisioni, dall'altro canto, all'interno di una strada metto dei paletti** in modo tale che non ci possa essere

un qualcosa che si allontana molto dal progetto [...] [rispetto a] quella che è l'identità del servizio.

Come hanno condiviso le due coordinatrici intervistate nelle conversazioni che seguono, la complessità della conduzione di un gruppo di lavoro si rivela nell'incontro di più visioni e percezioni soggettive, nell'accettazione delle tempistiche per lasciare il "giusto tempo" (Diderot C-a) al cambiamento, in modo da restituire una risposta "non omologata, ma coerente" agli occhi del bambino (Diderot C-b), nonché nella condivisione e spartizione di compiti e delle suddette responsabilità (Zorba C). Un clima che non viene definito come stabile e certo, ma mutevole, vario e talvolta frenetico, che necessita di costante lavoro di apertura reciproca e personalizzazione. E ciò è particolarmente impegnativo per le coordinatrici.

Diderot C-a	a volte per creare dei cambiamenti o creare dei comportamenti condivisi serve tempo . [...] quindi vuol dire che serve un anno, servono due anni, cioè nel mese magari si ottiene che fai quella cosa materiale in quel momento, però questa cosa qua... ci deve essere un po' di consapevolezza o anche nel mantenere, questo sì.
Diderot C-b	un grande investimento viene fatto sul fatto che una parte di educatrici ha dei valori comuni, soprattutto chi lavora da tempo. [...] il lavoro del coordinatore è anche di cercare di uniformare quello che è non tanto la competenza ma il sapere condiviso e un comportamento che sia agli occhi del bambino non omologato ma coerente . Questo è un lavoro che con le educatrici viene fatto e considerando poi la personalità di ciascuno [...]
Zorba C	Dipende molto anche, tutto sta nella lettura delle singole persone . Quindi il clima è questo, nel senso che si spera sempre di riuscire a garantire un buon clima, poi bisogna anche sempre capire, cosa che faccio ancora molta fatica, dov'è il limite della mia responsabilità e dov'è il limite anche della loro [...]
Diderot C-c	Allora è un clima mutevole nel senso che ovviamente è influenzato e influenza i contesti in cui vivono, sia in periodo dell'anno che cosa accade attorno a loro, con le famiglie, con i bambini... o anche all'interno del centro famiglia [...] anche magari nei momenti in cui i pensieri possono essere divergenti o trovare dei contrasti si cerca sempre di fare un "mi fermo un attimo e cerco di capire cosa veramente mi stai chiedendo" .
Diderot C-d	A volte è molto frenetico nel senso che arrivano tutta una serie di aspetti e incombenze da fare per cui il tempo che magari vorresti essere più dilatato ma per approfondire o per farlo con maggiore calma, devi stringere e quindi a volte, almeno io personalmente, mi capita di poter vivere la frustrazione e dire "a questa cosa avrei voluto dedicarci più tempo" oppure "avrei voluto dedicare più tempo a quella persona".

Infine, un agire di questo tipo, come viene ricordato dalle operatrici, per essere coerente e fondato deve anche essere supportato da adeguati riferimenti teorici - un *sapere* in continuo aggiornamento - da una adeguata documentazione e dalla formazione continua:

Diderot C [...] **documentazione per me è contenuti pedagogici, articoli, testi o lavori già fatti...** [...] Sicuramente è un lavoro che va approfondito, che cambia nel tempo e che gli strumenti possono essere costruiti a seconda delle esigenze che nascono, penso soprattutto anche alle griglie osservative che a volte poi condividiamo con gli educatori

Zorba E11 **Tanta formazione** [...] mi piace perché si prendono degli orientamenti un po' diversi, ad esempio abbiamo fatto una formazione anche sul giardino. Così ovviamente sempre mantenendo dei punti saldi diciamo del progetto educativo. Però è bello anche questo, anche perché comunque ci siamo rese conto un po' che anche le famiglie sono cambiate e quindi sai, magari anche certi certe modalità, certi strumenti insomma non andavano più bene quindi...

Codice 2: reciprocità

Se con il primo codice “autoconsapevolezza” si è voluto illustrare gli aspetti che caratterizzano la riflessività soggettiva dell’educatore o del gruppo di colleghi, verticale ed idiografica, con il codice “reciprocità” ci spostiamo invece nella dimensione relazionale, orizzontale e intersoggettiva che coinvolge le famiglie frequentanti il servizio. La “reciprocità” è un aspetto sostanziale per l’essere umano, essa costituisce la consapevolezza di essere parte di un gruppo, appartenere quindi, in quanto membro, ad una comunità. L’uomo è ontologicamente relazionale, non vi è la manifestazione del sé senza un riconoscimento da parte di un altro da sé, ed è grazie a questo riconoscimento di un tu e di un io che si apre la possibilità di incontro e dell’accrescimento e arricchimento dell’esperienza reciproca, ma anche collettiva²⁴. L’apertura all’altro, all’alterità, è inoltre condizione imprescindibile per la costituzione e formazione della propria identità, in quanto «nell’essere pensati, nel ricevere qualcosa di sé, l’io singolare si può costituire come tale prendendo consapevolezza dei suoi limiti e delle sue potenzialità»²⁵. Come visto, la relazione del singolo educatore con il gruppo di lavoro è

²⁴ Cfr anche: A. Potestio, *La circolarità...*, cit.; P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, in particolare il Cap. XI *Una pedagogia della comprensione*, pp. 189-201; M. Buber, *L’Io e il Tu* [1923], in *Il principio dialogico*, San Paolo, Milano 1997; L. Pareyson, *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 1995; Aristotele, *Politica*.

²⁵ A. Potestio, *La circolarità...*, cit., p. 39.

quindi una condizione capace rendere le *équipes* dei Nidi osservati maggiormente flessibili e accoglienti delle eventuali sfide poste dalle circostanze.

Il senso di unità e appartenenza si può percepire sotto diversi punti di vista, fra cui l'acquisizione di competenze tecnico-pratiche tipiche di quel gruppo di lavoro ma anche l'assimilazione delle abitudini, della cultura e della storia del gruppo stesso²⁶. Il fattore più esplicito che conferma quanto appena detto è stato rilevato nelle interviste, quando le educatrici nella condivisione di informazioni e spiegazioni in merito alle pratiche educative hanno sempre fatto riferimento a un "noi" riflessivo. Esempificativa è la risposta dell'educatrice E10 che parla di come affrontare una sollecitazione da parte dei genitori:

Diderot
E10 poi appunto questo, questo percorso, **ci rapportiamo in modo molto spontaneo, cioè nel senso che stiamo però attente, cioè non dobbiamo essere, non vogliamo essere giudicanti, non dobbiamo fare delle valutazioni**, nel senso che anche laddove ci sono delle domande, noi le accogliamo. La risposta non la diamo assolutamente nell'immediato, a meno che sia «c'ha il naso [che cola]» cioè cose che possono avere una risposta immediata, ma prendiamo sempre del tempo per rispondere, per pensare a cosa rispondere e poi magari giorni dopo gli diamo la risposta alla domanda che il genitore aveva posto, insomma.

In questo estratto possiamo rilevare la cura prestata nella ricerca collettiva della risposta da dare al genitore. La relazione con le famiglie è curata ogni giorno ed è ritenuta un pilastro fondamentale della progettualità del servizio. Come già detto, i genitori sono i primi e più profondi conoscitori del bambino, pertanto agli occhi delle professioniste, la frequentazione quotidiana del servizio da parte della famiglia è fondamentale da un lato per conoscere le modalità, le pratiche e le strategie che vengono messe in atto dalla mamma o dal papà ai fini di appenderle e coniugarle per realizzare un percorso educativo di successo per il bambino, mentre dall'altro per mantenere vivo lo scambio, la comunicazione, le attenzioni che alimentano la fiducia reciproca, come sottolinea E3.

Diderot E3 **il coinvolgimento delle famiglie è importantissimo perché noi in fin dei conti teniamo la loro cosa più cara**, che sono i loro figli, quindi il principale obiettivo, **devono sapere quello che si fa e devono sapere come noi lavoriamo e devono sapere qual è il nostro modo proprio di interagire con loro**. Quindi le famiglie

²⁶ D. Simeone, L. Cadei, C. Sità, L. Mortari, *Il processo di accompagnamento come opportunità per imparare. Una ricerca sugli educatori in Italia*, in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 288

devono essere partecipi di quello che succede all'interno del nido. Ecco, quindi questo penso che sia proprio l'obiettivo principale.

Preso atto dell'unità e uniformità delle pratiche dei team educativi, andiamo ora ad indagare come le operatrici vivono e valutano la relazione con le famiglie. Quando parlano della relazione dei genitori con il servizio, le operatrici fanno spesso riferimento ad uno "stare insieme", quindi ad una presenza fisica dei genitori all'interno del Nido in diverse occasioni – che descriveremo dettagliatamente nella prossima categoria. Mediante la partecipazione a tali iniziative i genitori possono infatti "vedere" e osservare come agiscono le educatrici (E6). Questa possibilità di guardare e soffermarsi con i propri occhi sulla realtà più intima del servizio dovrebbe consentir ai primi di "apprendere" e "acquisire consapevolezza" circa il progetto educativo promosso dai servizi. Partecipare, esserci materialmente, col proprio corpo e presenza, in una situazione, non equivale però a sentirsi parte dell'attività stessa e/o comprenderla nelle sue accezioni più profonde. Questa convinzione potrebbe veicolare una visione mono-direzionale della reciprocità servizi-famiglia, in cui il genitore è spettatore passivo della realtà che lo circonda. Certamente è invitato – come visto, secondo un approccio educativo *indiretto* – a compiere un certo tipo di azioni nell'accompagnamento del bambino, oppure a prendere parte a incontri di confronto pensati appositamente per lui/lei (E5), ma spesso si trova ad agire entro una cornice già predisposta dalle *équipe* educative, non da lui stesso. Il rischio che potrebbe celare questo limitarsi alla partecipazione "a senso unico" è dare per scontato che certi valori e principi condivisi dall'*équipe* educativa arrivino "al cuore" del genitore in modo automatico o "meccanico".

Diderot E6 Anche noi **ci rendiamo conto che non è facile**, nel senso, è il nostro lavoro, noi siamo lì, che comunque loro ci possono osservare, perché il fatto che si possano fermare al nido, comunque, **è un modo per loro anche di poter vedere come si muove l'educatore, come si rapporta, come parla [...]** quindi per noi è un **grande... comunque può essere, perché magari non tutti i genitori in quel momento magari riescono a vedere questa cosa come risorsa...** Però noi riteniamo comunque che sia ecco molto, una bella, una bella cosa ecco quella che con questa attenzione che comunque diamo.

Diderot E5 [...] il rimando coi genitori, giusto all'Open Day una mamma, mi ha fatto piacere perché di solito si fanno domande molto pratiche, ha chiesto quali fossero gli scambi comunicativi nido-famiglia che il Nido *Diderot*, offriva. Per cui ho fatto una bella [lista] e dentro di me contavo e dicevo: **«caspita, quante robe!»**. Per cui, diciamo che i rimandi sono tanti e sono di vario tipo. Perché sono: orali, scritti, di gruppo,

individuali, in itinere oppure riassuntivi del periodo. Vabbè quindi, io **penso che le famiglie possiamo sentirsi appagate dal rimando che, dagli scambi che diamo loro.**

Tale supposizione andrebbe infatti ad intaccare i presupposti della relazione formativa-educativa stessa. Cioè, non risponde alla necessità del soggetto di prendere parte attiva, scegliendo consapevolmente, al percorso educativo-formativo dedicato al bambino, affiancandosi così alla figura dell'educatore e divenendo un "co-maestro". Infatti possiamo dire che il valore di tale rapporto costruttivo/formativo non mira alla "fedele" e precisa rappresentazione e ricostruzione della realtà – il come *si* è sempre fatto, o il come *si* dovrebbe fare - ma invece si costituisce in una "apertura reciproca", circolare e in perenne divenire, in cui una persona, un io, riconosce e continua a riconoscere un tu «per quello che è e non per quello che dovrebbe o potrebbe essere, e viceversa»²⁷. Vi è quindi la consapevolezza che ogni componente, coinvolto integralmente della relazione, può fare tesoro ed esercizio della propria capacità intenzionale, coniugandola con libertà, *lógos* e responsabilità, al fine di realizzar-si, in maniera protagonista, o realizzare intersoggettivamente, le proprie aspirazioni, progettualità, finalità.

Sembrerebbe inoltre trapelare la percezione, da parte delle *équipes*, di una sorta di "indeterminatezza" del ruolo partecipativo e sociale che il genitore può assumere presso i servizi. Per quanto se ne dichiara l'importanza, la relazione con le famiglie sembra infatti essere percepita con un velo di insicurezza da parte delle educatrici. Questo avviene in particolare per le più giovani e meno esperte, come condivide l'educatrice del Nido Zorba, E15:

Zorba E15 Ok, allora, la premessa è che quest'anno **è stato il mio primo anno di ambientamento, quindi non ho molta esperienza**, nel senso che gli altri anni sono sempre stata da supporto, non ho mai avuto il gruppo di riferimento. Ehm, un po' **mi sento sempre mancante**, io personalmente con le famiglie, è un passo dove sicuramente devo lavorare di più, cioè mi sento più in difficoltà io a rapportarmi a relazionarmi con le famiglie io che non con i bambini. Infatti, anche con i anche attraverso i colloqui così diciamo che io mi sento sempre un po' più in fatica.

Le educatrici sono consapevoli anche dei limiti e doveri della propria professione. Quanto le educatrici percepiscono che la relazione con la famiglia, o con il bambino, si sta

²⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit. p. 368.

spingendo oltre alle proprie possibilità professionali e competenze, si attiva una sorta di “passaggio di testimone” a figure altre, come professionisti esterni, quali altre formatrici, supervisori o psicopedagogiste che operano presso il Centro Famiglia comunale o anche in altre strutture. In questo senso si è letta la necessità, esplicitata dall’educatrice E5, da parte dei gruppi di lavoro di essere accompagnate da figure esterne che possono agire complementariamente sullo stesso progetto educativo/situazione. Un aspetto toccato e confermato anche nel focus group (Focus group - conversazione 1).

Diderot E5 [il consiglio di nido] per me è una bella risorsa... chiaro che deve essere una coordinatrice che sa fare, cioè, che sa cogliere davvero tutte le dinamiche relazionali emotive che ci stanno sotto, e non è sempre scontato altrimenti ti direi che **sarebbe necessario un supporto anche di una psicopedagoga esterna.**

Focus group: conversazione 1

P4 Mi ricordo questa mamma che in ambientamento nella stanza da due piccoli, mi aveva detto che aveva paura dei maltrattamenti e quindi l'aveva proprio verbalizzato. E dopo aver parlato con la coordinatrice il giorno dopo io gli ho detto: «guarda che capiamo». Abbiamo comunque **accolto la sua paura** e poi l'abbiamo invitata anche al centro famiglia a parlare con la pedagoga proprio per capire anche un po'... Perché, paradossalmente, la decisione di venire al nido si scontrava con la sua paura con il pensiero di quello che poteva succedere. Questa era una situazione abbastanza particolare. **Una risorsa esterna, in questo caso, è stata più utile di una risorsa interna di cui lei ancora non poteva fidarsi e quindi poi si è affidata.**

P5 Anche perché [...] **era proprio l'inizio stava creando una relazione con lei e la bambina stava facendo fatica...** giustamente... nel lasciarsi andare. Quindi sì, **abbiamo allargato, anche perché comunque noi abbiamo, non è che abbiamo delle competenze dal punto di vista psicologico, piuttosto che altro.** Ci confrontiamo sempre fra di noi, ne parliamo con il coordinatore, quindi poi anche il rimando, di solito ne parliamo nei colloqui prima, con noi, con il coordinatore, per arrivare un minimo preparato. Però poi se si può anche dare altre... **altri indirizzi...**

Discorso a parte viene fatto per le coordinatrici che nella quotidianità hanno un ruolo meno diretto con le famiglie. Svolgono infatti un lavoro “dietro le quinte”. A seguito dei periodi di ambientamento, per loro non è materialmente possibile entrare in relazione con tutta l’utenza, del servizio, pertanto prendono contatto con il bambino e/o la famiglia quando le educatrici sono presenti. Le coordinatrici rimangono delle figure di riferimento vicine alla realtà del servizio che coordinano e, come visto, accompagnano le educatrici nella relazione con l’utenza, in particolare nei casi in cui viene richiesto il loro supporto.

Tuttavia, non hanno la possibilità materiale di raccogliere una conoscenza approfondita di tutte le famiglie, questo potrebbe essere fonte di incomprensioni con le educatrici²⁸.

Diderot C-a dove io entro a contatto con le famiglie e quindi è un po' più burocratica, una minima parte pedagogica, però lì cerco di iniziare a conoscere, guardare chi ho davanti, osservarli, capire quelle che possono essere le loro paure che a volte emergono già dalla prima riunione o le cose su cui puntano interesse.

Diderot C-b Dopodiché quando il bambino arriva, la mia parte è quella di ragionare con le educatrici come accogliere questo bambino, quindi diciamo che l'accoglienza per me del bambino è progettare con il gruppo di educatrici ciò che può essere, può far stare bene quel bambino o quelli che sono gli step dell'ambientamento. Quindi il bambino ma anche il bambino all'interno di un gruppo perché arriva comunque sempre all'interno di un gruppo, che si sta formando o che è già formato, quindi per tutelare, a piccoli passi, quella che è la conoscenza per il bambino prima di una persona che l'accoglie, di un contesto ambientale e poi a pian piano delle altre relazioni, ma anche di come gli altri bambini, come sostenere gli altri bambini che si trovano ad accogliere famiglie o altri bambini.

Infine da parte dei servizi, trapela un'attenzione educativa maggiore – molto attenta e ben pensata – sul percorso educativo e sullo sviluppo cognitivo, sensoriale, relazionale del singolo bambino (si intravede nell'estratto di Diderot C-b sopra riportato). Questo è giustificato dallo stile educativo di ispirazione montessoriana e honeggeriana, e in ragione del fatto che il contesto Nido è una dimensione delicata il cui equilibrio va difeso dalle “intrusioni esterne” in quanto può essere facilmente sovvertito da azioni e presenze inesperte. Prova di ciò è stata l'iniziale cautela dimostrata dalle educatrici nei confronti dei primi ingressi e osservazioni della sottoscritta nelle sezioni di Nido.

Tali tendenze sembrerebbero lasciare in un certo senso scoperta la possibilità di valorizzazione, all'interno del servizio, altre dimensioni dell'esperienza relazionale, quindi non solo quella rivolta al singolo bambino o al singolo genitore (educatore-bambino; genitore-bambino; educatore-genitore) ma anche quelle intersoggettive e rivolte alla collettività (educatore-bambino-genitore; gruppo di genitori-gruppo di educatrici). Approfondiremo questo aspetto nelle pagine seguenti.

²⁸ Aspetto osservato nel corso degli Incontri di Stanza e Collegi tenuti in entrambi i servizi nel corso della ricerca.

Codice 3: Fatiche

Con il codice fatiche si sono raccolti gli estratti che riguardano le principali sfide di tipo relazionale, emotivo, collaborativo, incontrate dalle educatrici nel loro agire professionale. Tali sfide possono infatti intaccare la fluidità del lavoro educativo, portando a senso di impotenza, frustrazione, delusione o rassegnazione.

Dal punto di vista relazionale la fatica maggiore si ha nel rapporto con le famiglie. Infatti, nel caso di insorgenza di difficoltà nella relazione con le colleghe o con i bambini, le educatrici si sentono supportate da strumenti e strategie adeguate, date dall'esperienza personale e dalla ricchezza del contesto in cui operano. Per esempio, con le prime, si cerca un confronto, si coinvolgono altre colleghe, se ne discute insieme alla coordinatrice all'interno di spazi e momenti di condivisione prestabiliti e regolari, e con i secondi si propongono attività, giochi, approcci relazionali diversi e rodati anche dal resto dell'*équipe*. Nel rapporto con le famiglie pare invece che queste certezze e linearità, come anticipato, vengano meno.

Una delle fatiche maggiormente riportate è la difficoltà della condivisione con alcune famiglie dei valori del progetto educativo. Le educatrici in questi casi non generalizzano, ma evidenziano una sorta di incomprensione reciproca che talvolta non riescono a risolvere, nonostante cerchino sempre – per quanto in loro competenza – di leggere la singola situazione familiare e guidare i genitori.

Una prima difficoltà è “far passare” alla famiglia il messaggio di un bambino autonomo che può esplorare il contesto, può avere le sue piccole responsabilità, può essere parte attiva delle situazioni che lo circondano consentendogli così di fare le sue prime conquiste (es: mangiare da solo, togliersi le scarpine, giocare in autonomia, collaborare alla preparazione dei pasti ecc...) anche affrontando le sfide che ne conseguono. Di seguito alcune testimonianze a riguardo:

Diderot E9 Quindi tu devi **aiutarli a fargli capire quanto, quando l'essere autonomo del bambino sia una risorsa, non sia un limite**. Ecco questa cosa di **mai esporli magari a una frustrazione**. Questo sta forse un po' delle nostre fatiche, con il rapporto con i genitori, credo.

Diderot E6 Allora ... **io non so quante delle famiglie del mio nido capiscano fino in fondo, comunque... il nostro progetto educativo**. Capiscano **fino in fondo quanto davvero noi crediamo che il bambino comunque è autonomo indipendente**, cioè capace di “aiutami a far da solo”, perché poi vedo che... sono famiglie, la maggior parte a parte magari qualcheduna e quindi rivedi quello che è il **nido che**

comunque è anche a casa, ci sono, li considerano così... tanti altri probabilmente no.

Zorba E17 Però in realtà per noi è abbastanza normale, **la fatica è far capire al genitore che è normale, che non è una mancanza sua, non è un difetto** che... cioè a livello familiare, ma è proprio il contesto che cambia.

Collegato a questo aspetto è il paragone che spesso viene messo in atto fra i due contesti casa-Nido. Un contesto diverso, dicono le educatrici, richiama e attiva un comportamento diverso. Vedere però il proprio bambino fare delle cose al Nido che a casa non fa, agli occhi del genitore, potrebbe essere interpretato come una sconfitta genitoriale.

Un altro grande tema strettamente correlato a ciò - discusso in sede di intervista e *focus group* ma che non approfondiremo perché meriterebbe un'analisi dedicata - è quello delle regole. Le educatrici rilevano difficoltà, da parte di alcune famiglie, nella costruzione di un "contenitore" di regole adeguato alla quotidianità familiare, aspettandosi di poter adoperare quello proposto dal Servizio:

Diderot E9 Quello comunque sia delle **regole** che magari **nell'ambiente familiare le regole vengono meno e cioè vorrebbero che i bambini venissero... cioè, spesso i genitori se ne escono dicendo: «come mai a casa, come mai al nido».** Ecco queste cose, quindi il fatto dell'impegno, della fatica di renderli, più responsabili, più consapevoli di quello che... questa è davvero una fatica forte.

Zorba E17 **È sempre difficile cercare di mediare tra il dare il supporto che ti stanno chiedendo e non fare, passami il termine, la maestrina,** perché poi rischiamo sempre un po' di cadere nel dare noi indicazioni che però quando il **bambino è il tuo devi trovare tu il tuo modo di arrivare a quella cosa lì** e quindi è un po' difficile questa cosa qua.

Come testimoniato nel secondo estratto soprariportato (E17), la tentazione in cui potrebbero cadere le educatrici sarebbe quella di rispondere alle richieste di aiuto della famiglia offrendo loro "la formula magica". Questo però, come visto, non rientra nelle modalità di soluzione concordate dalle *équipe* educative.

Pertanto, le educatrici si impegnano ad accompagnare il genitore, da un lato, a comprendere il suo punto di vista e posizione e, dall'altro, ad accogliere le sue eventuali richieste, dubbi o paure. Questi passaggi richiedono riflessione e i giusti tempi. La prassi educativa concordata vuole che, se lo scambio di battute "sulla porta" non funziona, il genitore venga invitato a colloquio. Nel caso in cui anche l'invito a colloquio non giunge

ai risultati sperati, il team cerca di accomodare una soluzione quantomeno equilibrata per consentire l'armonico svolgimento della quotidianità all'interno del servizio.

In sede di intervista individuale, è stato chiesto alle educatrici quale spiegazione ipotizzassero in merito alle fatiche evidenziate nella relazione con le famiglie. Le educatrici con più anni di esperienza lavorativa alle spalle attribuiscono tali fatiche genitoriali a ragioni "alte", quindi il contesto e le dinamiche socioculturali attuali, in linea con quanto esposto della letteratura di riferimento (Capitolo 2). Dinamiche alle quali è imputata la crescente fragilità all'interno dei nuclei familiari che genera difficoltà, in alcune famiglie, a trovare dei riferimenti certi per il loro agire. Le famiglie vengono descritte come "sole" – senza il sostegno della famiglia allargata o di una comunità affettivo/educativa di riferimento - ma anche "impanicate", quindi spaesate, in balia delle loro incertezze e, di conseguenza, in fatica a dare il giusto contenitore educativo ai propri figli. La testimonianza della seguente educatrice racchiude il pensiero delle colleghe:

Diderot E10	Mi sento di dire che nei primi anni in cui ho iniziato il mio lavoro, e la mia esperienza lavorativa, le famiglie seguivano molto quello che era la mia indicazione. Non so come dire, non mi era mai successo nei primi anni, anche adesso poco, però succede, che i genitori non avallassero e non dessero per... per sicuro, certo, quello che potevano essere le indicazioni che io andavo a dare. Tant'è che non mettevano mai in discussione quello che diceva l'educatrice, adesso invece mi sento messo in discussione, ma non in senso negativo. Ma proprio perché loro, non sanno esattamente come muoversi, non sanno... sono impanicati, non sanno più cos'è il meglio per i loro bambini, mentre qualche anno fa tu dicevi una cosa, loro ti ascoltavano, ti venivano dietro e la mettevano in pratica. Adesso se magari dai delle indicazioni, tentiamo di non farle passare come indicazioni ma fare in modo che sia il genitore che ci arrivi da solo a trovare la soluzione ad eventuali problemi.
----------------	--

Diderot E10	Prima c'era sempre questo papà, questa mamma, questi zii, parenti attorno ai genitori, magari anche giovani, ma che comunque li sostenevano. Adesso magari si invitano o solo il papà e la mamma e basta... e a volte magari anche famiglie monoparentali senza ad avere attorno qualcuno di che... che può dare sicurezza, che può sostenerli in questa cosa. Quindi loro sono un po' così allo sbaraglio, si impegnano e vogliono fare il meglio, poi alla fine... sembra che facciano fatica.
----------------	--

Diderot E10	però sono in fatica, perché non sanno come muoversi. Poi spesso lasciano fare: «eh ma lui [il bambino] mi ha detto che vuol far così». Gli ho detto: «sei tu sei il genitore, sei tu che lo devi contenere, sei tu che gli devi dire questo si può, questo non si può». Non devi lasciare che sia lui a deciderti o a dire mamma voglio il gelato piuttosto che la brioche di merenda, cioè oggi c'è la Brioche, domani cioè... sei tu. Perché sennò il bambino non capisce più e ne ha bisogno di essere comunque contenuto e seguito.
----------------	---

Viene inoltre più volte ribadito l'aspetto della fragilità emotiva del genitore che porta, per quanto esperito dalle educatrici, ad essere iperprotettivi (E8; E9) nei confronti dei figli. Tendenza che sfocia, a volte, in un "sostituirsi" dell'adulto al bambino (E12):

Diderot E8	Ogni famiglia è a sé quindi... vabbe, quindi... quello che posso notare negli ultimi questi ultimi anni è che genitori molto... che creano dei rapporti molto dipendenti nei confronti dei figli, molto protettivi, molto, che si sostituiscono tante volte ai figli e che quindi... rende la loro relazione faticosa [...] il bambino è stato solo con la mamma, si addormenta solo con la mamma... non è mai stato con nessun altro col papà poco perché sennò col papà piange e quindi poi arriva in un contesto di nido... E lì c'è un casino. Perché... mi è capitato diverse situazioni così, o genitori iperprotettivi no? che pensano di sapere loro quello che sia eccetera.
Diderot E9	Negli anni ho visto questa fatica, magari di genitori un po' più su di età che considerano... cioè che tengono il bambino molto....
Zorba E12	Sul lato emotivo, sul lato dei limiti, sul lato dei no... è vero c'è tanto il bambino al centro, però forse questa cosa qua sta un po' sfuggendo di mano, nel senso che son tanto addosso però allo stesso tempo se non riescono a lasciarli andare, vorrebbero che facesse delle cose, però anche loro fanno fatica e quindi secondo me è fragilità un po' a livello emotivo.

D'altro canto, alcune famiglie vengono invece definite "esigenti". Sono famiglie che hanno fatto una scelta educativa consapevole nell'iscrivere il proprio figlio al Nido, pertanto desiderano avere più "autonomia decisionale" nel progetto educativo che il bambino vive presso il Servizio. Dal punto di vista delle educatrici, questo atteggiamento genitoriale non viene più percepito come un "affidarsi" passivo alle scelte del servizio – come avveniva negli anni passati - ma una richiesta di partecipazione attiva.

In ciò, tuttavia, la fatica delle educatrici sta, ancora una volta, nella negoziazione delle richieste dei genitori per farle aderire e rientrare nel progetto educativo comune, ma anche nel fatto che i processi di lettura di queste richieste possono chiamare in causa delle competenze "psicologiche" che le educatrici sembrano percepire come poco padroneggiate:

Diderot E9	Esigenti, nel senso che... è anche un valore aggiunto. E anche il nostro lavoro, comunque sia, è andato... Cioè migliorando, prendendo più sostanza. Genitori che anni fa, io mi ricordo, il nido veniva vissuto un po' come spazio di accudimento , spazio per comunque, sia lasciare i bambini e perché i genitori lavoravano e quindi io la sentivo meno incalzante , la richiesta sull'educatore, cioè [...] erano anche genitori meno esigenti, non so come si può dire... davano, lasciavano molto. [...] era un po' più leggero. Adesso i genitori sono diventati più esigenti e per tutta una serie di cose. Perché sicuramente hanno preso maggiore
------------	--

consapevolezza, secondo me, dell'importanza, ecco, del, del, del... che qui **non è solamente assistenzialismo**, ma c'è tutta una serie di cose. E richiedono sempre di più anche a noi, quindi **oltre all'aspetto di cura educativo**, noi a volte veniamo inglobati in questa richieste che... Che **toccano molto anche la sfera psicologica**, per cui tu devi sempre avere strumenti più adeguati e sempre più esigenti in questo senso.

Questo genera insicurezza e può intaccare la percezione della propria autostima professionale.

Inoltre, emerge, implicitamente, lo sforzo delle singole professioniste nel mantenere il “comune accordo” sulle pratiche condivise dal gruppo di lavoro e, contestualmente la coniugazione, quindi l’“applicazione ponderata” – la personalizzazione - di tale pratica condivisa all’interno della situazione della singola famiglia. Lo sforzo viene percepito ancora più oneroso quando l’impegno riposto sembra non essere ripagato (E12), oppure di difficile risoluzione immediata (E5). Infatti, anche quando la soluzione si trova, spesso è necessario un lungo processo di assimilazione prima che i risultati possano emergere in situazione ed essere goduti. Una condizione che può generare frustrazione e delusione nelle singole educatrici.

Zorba E12 Però ecco un po'... un po' così... **Dispiace perché dopo sai quanto ci investi...**

Diderot E5 Sì, a livello personale, un'altra cosa che mi pesa tanto, cioè che faccio, su cui devo lavorare tanto, **è il darmi il tempo. Non pensare che siccome ho fatto bene il risultato arriva subito.**

Il lavoro educativo in questo senso è impegnativo, perché sollecita quotidianamente la sensibilità personale – in particolare il coinvolgimento emotivo. Le educatrici sono chiamate a fare scelte consapevoli e intenzionali su questioni profondamente intime e delicate, avendo anche l'accortezza di allinearsi alle prassi decise dal gruppo. Questo gioco-forza rischia di alimentare un conflitto interiore che necessiterebbe di ulteriore ascolto, confronto, indirizzo nei confronti, non del gruppo di lavoro, ma della singola educatrice.

Diderot E5 A me piacerebbe poter dire: «ci metto questo pezzettino, ne parliamo insieme, potrebbe essere un'occasione di miglioramento». Ecco in questo non mi sento sempre ben accompagnata...

Il gruppo di lavoro può essere guidato a riflettere insieme, a collaborare per creare un clima accogliente e propositivo, questo avviene nel corso degli Incontri di Stanza o nei Collegi con le coordinatrici. In aggiunta di tanto in tanto, vengono organizzate delle supervisioni, a cura di formatori e pedagogisti esterni, volte a dare un riscontro sul lavoro del gruppo di educatrici. Però, come si presta molta attenzione alla singolarità del bambino, del genitore, anche fra le educatrici c'è, forse, chi ha la necessità di un *feedback* più diretto e “personalizzato”.

Le coordinatrici sono consapevoli di questo ma non è stato possibile approfondire se è presente, fra i loro strumenti, una sorta di “profilo”, o scheda descrittiva-valutativa più strutturata e periodica dell'andamento del percorso lavorativo delle singole educatrici.

Uno strumento che potrebbe offrire una traccia, un *feedback*, sull'agito del singolo, contribuendo a sostenere e valorizzare le professioniste o a stimolare ulteriormente gli aspetti su cui si sentono insicure.

Codice 4: dispositivi

Infine, con questo codice si individuano le situazioni, in cui l'intenzionalità dell'educatore – nel suo lavoro quotidiano quindi, di riflesso, anche nella potenziale predisposizione di attività e progettualità nei confronti delle famiglie - viene limitata od ostacolata dai *dispositivi*, ovvero quei vincoli o pressioni di tipo biologico, psichico, sociale, organizzativo con cui, inderogabilmente, il soggetto si scontra o incontra nel suo relazionarsi con la realtà. Essi non dipendono dal soggetto in azione e possono ostacolarne e limitarne comportamenti e obiettivi. Sotto l'influenza dei dispositivi, il soggetto è quindi forzato nella condizione di “essere passivo” in quanto la sua intenzionalità viene costretta e assoggettata a “regole” che esulano dal suo controllo²⁹.

Primo fra tutti, e onnipresente, emerge il dispositivo del tempo e delle tempistiche (E1), in particolare per quanto riguarda le mansioni di documentazione e progettazione richieste alle educatrici.

²⁹ Per il concetto di “dispositivo”: Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit.; Cfr. M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)* [2004], Trad. it. P. Napoli, Feltrinelli, Milano 2017, pp. 49-90; Cfr. M. Zambrano, *Persona e democrazia. La storia sacrificale* [1958], Trad. it. C. Marseguerra, SE, Milano 2020, pp. 119-139.

Diderot E1 E sicuramente questa è una fatica, quindi il **tempo**, le tempistiche

Ogni *équipe* educativa ha a disposizione diversi strumenti di documentazione quali: le relazioni da inserire nel progetto educativo individuale dei bambini (“i profili”) volte a tenere traccia delle abilità e competenze via via acquisite dal piccino; i report fotografici mensili sulle attività relative al progetto educativo di Stanza (uno per bambino); i quaderni personali (un diario personale che racconta le attività quotidiane del bambino); o i “fogliolini”, tabelle che contengono le informazioni sulla “diaria” correlate da un breve commento sulle attività svolte dal bambino.

La gestione di una tale varietà di strumenti mette in fatica le educatrici. Ogni strumento richiede tempo e concentrazione dedicata per la compilazione, aumentando il volume di lavoro e le responsabilità delle professioniste (E1; E7):

Diderot E1 Questo approccio alla **documentazione** l'ho scoperto qui, nel nido comunale e quindi devo dire che sto ancora imparando a metterlo in pratica perché **mi rendo conto che magari alcune volte dovrebbe essere più spontaneo rispetto ai vari momenti della giornata, invece ti rendi conto che è un po' difficile riuscire a gestire quella parte e in più anche la parte educativa coi bambini** e quindi purtroppo, **confesso che, la lasci un pochino da parte** perché dici: “lo faccio dopo” e quel dopo poi trova comunque uno spazio durante la giornata, magari non così importante, non così tanto tempo che invece gli potrei dedicare se la giornata lavorativa fosse fatta da dieci ore...

Zorba E12 Noi ovviamente prima dovremmo preparare il profilo, quindi con delle macro aree, accoglienza, il gioco e poi di riflessioni ... Tipo, io personalmente magari non ce le ho scritte sempre dopo, magari prima del colloquio le butti giù scritte però **se hai un bambino in testa, magari basta, quello perché davvero tante cose da fare**

La mancanza di tempo a propria disposizione intacca l’adeguato fluire dell’agire teorico-riflessivo, in particolare può limitare l’utilizzo degli strumenti di documentazione che, a malincuore, passano in secondo piano rispetto all’agire tecnico-pratico. Il rischioso risultato è che talvolta essi vengono considerati “futili” (E5) o paragonati alla mera burocrazia (E14):

Diderot E5 Adesso, con tutti questi anni di esperienza, **ritengo di avere una capacità di lettura delle situazioni che, come posso dire, mi consente di snellire questa parte** [la documentazione] perché altrimenti. [...] Quanto ne parlo con le colleghe, quanto ne parlo con la coordinatrice, quanto rimando alla mamma quotidianamente, cioè **mi sento che questo bambino lo sto proprio, cioè ce l'ho dentro...**

Zorba E14 [...] se lo strumento mi permette di andare a trovare una modalità, per di più condivisa con le mie colleghe di strategie da utilizzare, sempre tornando all'esempio con XX al sonno, ben venga, no? Lo strumento.
Se lo strumento è utilizzato per come dire, perché bisogna fare una sintesi tutti i mesi... [...] non mi aiuta nel mio lavoro. Perciò, lo strumento mi è utile quando mi fa fermare, osservare, scrivere e utilizzare quello che io ho osservato per il mio lavoro.

L'impossibilità di prendersi il giusto tempo per annotare le proprie osservazioni, porta al rischio di commentare e riflettere sugli eventi affidandosi unicamente alla propria memoria e sensazione, soggettiva e univoca, trascurando così la possibilità di lasciare una traccia leggibile, ed interpretabile da altri. Un fatto confermato anche nel corso del periodo di osservazione, durante il quale non si ha avuto l'opportunità di notare l'utilizzo delle griglie di osservazione o la compilazione del profilo dei bambini. Quello che si scriveva erano gli appunti della "diaria" da lasciare al genitore a fine giornata (nell'autunno 2023) e le descrizioni sul quaderno personale del bambino, il "quadernetto" (autunno 2024). La mancanza di tempo limita la riflessività e la possibilità di "sostare" e riflettere su quanto osservato. Oltre alle tempistiche, un altro elemento che può ostacolare il corretto e fluido svolgimento di mansioni e obiettivi sono gli aspetti organizzativi del lavoro. Questi sono quindi legati a monte ore, turni e assenze per malattia delle singole professioniste, ma anche a regolamenti e normative, che prevengono la possibilità di incontro, sia nelle riunioni d'équipe, che con le famiglie (E1).

Diderot E1 Sì, una volta al mese, **tendenzialmente dovremmo anche riuscire appunto a fare degli incontri di stanza** solo tra educatrici della stanza, perché un incontro di stanza che abbiamo fisso è con la coordinatrice, quindi ci dovremmo fare anche qualche incontro di stanza tra di noi educatrici. Cerchiamo sempre un po' di ritagliarlo, però ecco.... Non è sempre facile, per dire, le assenze, il turno...

Oltre alla dimensione dell'organizzazione del personale, nel *focus group* è emerso infine come anche le restrizioni all'accesso ai servizi siano progressivamente aumentate nel corso degli ultimi 10 anni. Queste restrizioni, principalmente motivate da questioni legate alla sicurezza e igiene dei luoghi di lavoro, di fatto hanno via via limitato e impedito una collaborazione informale e spontanea fra famiglie e servizi, nonché l'accesso di volontari all'interno delle strutture, che potevano costituirsi come valide risorse e "aiutanti" delle educatrici. Di seguito si elencano appunto i principali limiti evidenziati dal gruppo.

Focus group – conversazione 2

P5	Si allora, riprendere e fare anche il laboratorio con la costruzione dei giochi, ma anche, che ne so, serve, non so, invitiamo il papà per aiutarci a vangare per fare l'orto, cose che magari si facevano comunque tanti anni fa e che poi si sono un po' smesse di fare, un po' per l'assicurazione, perché i genitori, insomma, dovevano, non mi ricordo perché si è perso il discorso, che non possono più collaborare?
P1	Perché non c'è tempo, per l'assicurazione
P3	L'assicurazione
P5	Logistici
P4	Spazi
P3	Pulizie...
P5	Un educatore che li segue

In questo senso, la mancanza di luoghi e spazi adibiti agli incontri riduce la possibilità di ricreare ambienti di incontro orizzontali che favoriscono i rapporti sociali, nonché spazi non rigidi, che all'occasione possono trasformarsi e aprirsi alla polifunzionalità³⁰ (i due Nidi osservati hanno attualmente spazi molto limitati e poco flessibili ma i lavori di ristrutturazione in atto dovrebbero dare la possibilità futura di creare queste fertili condizioni).

4.2.2 Categoria 2: Corresponsabilità

La categoria corresponsabilità – come presentato nel secondo capitolo - è intesa nell'accezione di responsabilità educativa condivisa, quindi corresponsabilità fra l'*équipe* educativa e le famiglie.

Questo impegno è veramente responsabile se preso con intenzionalità dal soggetto, quindi concependosi all'origine dei propri comportamenti e delle possibili conseguenze immediate e mediate che ne derivano³¹. È su questo ultimo aspetto che vogliamo porre la nostra maggiore attenzione, ovvero le possibilità future che si dispiegano grazie nell'atto umano mosso da responsabilità nel presente ma rivolto al futuro. Infatti, il fondamento

³⁰ G. Ceppi, M. Zini (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Reggio Emilia 2011.

³¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, p. 315

etico imprescindibile della responsabilità non fa unicamente riferimento a un dovere essere morale, quanto piuttosto a un agire etico rivolto al futuro³². In tal senso in prospettiva educativa e formativa, ciò significa abbracciare un tipo di responsabilità personale e duale per coltivare i legami perseguendo il rispetto dei reciproci ruoli ma anche diritti e doveri³³. Infatti come sostiene Luigi Pati «gli interventi pubblici, riguardanti la sfera materiale, assistenziale, economica e quant'altro della famiglia, devono mirare all'avvaloramento della capacità di proposta e di ricupero della famiglia medesima singolarmente considerata. Ad essi spetta fare leva sul rafforzamento della *responsabilità, dell'operatività, dell'autonomia* familiari»³⁴. Un posizionamento questo strettamente correlato al tema dei diritti di partecipazione democratica, di cui abbiamo discusso nel Capitolo 1 e come indicato nelle Raccomandazioni Europee, nelle Linee guida e negli Orientamenti nazionali ma anche nel regolamento stesso dei Servizi comunali per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo. Quindi, con le parole di Loris Malaguzzi, si fa riferimento alla più generale “gestione sociale” di un progetto di partecipazione che assume sia una rilevanza pedagogica, che politica:

«La gestione sociale è la forma organizzativa e culturale con cui si riassume l'insieme di quei processi di partecipazione, di democrazia, di corresponsabilità, di approfondimento dei problemi e delle scelte che appartengono ad ogni istituzione educativa. È essa stessa progetto attorno al progetto educativo. C'è sempre da parte delle famiglie una partecipazione "implicita" che ha tutto da guadagnare nel farsi esplicita, pubblica, compartecipante fino ai livelli gestionali»³⁵.

³² Si fa qui riferimento all'opera di Hans Jonas, *Il principio di responsabilità* (1977). Il discorso dell'autore parte da una concezione della realtà connotata dalla tecnica e della scienza ove l'*homo faber* trova il suo trionfo e «alla quasi-onnipotenza della tecnica si affianca la quasi-assenza dei significati: avendo spazzato via l'idea di norma, gli esseri umani si muovono in un *vuoto etico che fa tremare*». E ancora «egli evidenzia che, se il trionfo dell'*homo faber* ha reso ormai la tecnica l'ambiente della vita dell'uomo, occorre esser ben consapevoli di quanto il nostro potere di agire, rischia di distruggere ogni possibilità per le generazioni future. Questo deve spingerci oltre le coordinate di ogni etica precedente; non è più possibile ipotizzare soltanto un'etica della prossimità, in cui nessuno è considerato il responsabile delle conseguenze lontane delle proprie azioni. Anche il potere della tecnica che usiamo ogni giorno, infatti, si inoltra pericolosamente nel futuro, pertanto — è questa una delle prime tesi cui l'analisi jonassiana giunge — occorre imparare a includere i diritti dell'umanità di domani nell'orizzonte delle scelte». G. D'Addelfio, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*, Mondadori Università, Milano 2022, pp. 119-120.

³³ L. Pati, *L'apprendimento della funzione educativa paterna e materna*, in id. (eds), *Pedagogia della famiglia*, Editrice la Scuola, Brescia 2014, pp. 131-148

³⁴ L. Pati, *L'esigenza di una politica educativa con e per la famiglia*, in id. (eds), *Pedagogia della famiglia*, Editrice la Scuola, Brescia 2014, p. 449

³⁵ C. Edward, L. Gandini, G. Froman, *I cento linguaggi...*, cit., p. 147

In questo discorso la pedagogia, date le sue caratteristiche epistemologiche, continua ad avere un ruolo centrale nella qualificazione in termini educativi delle iniziative di governative e territoriali. Può infatti «aiutare a precisare obiettivi, metodi, contenuti, idonei a tutelare il processo di perfezionamento personale in riferimento a quello del progresso istituzionale e collettivo»³⁶.

Se nella prima categoria (intenzionalità) il discorso era incentrato sulla riflessione, sul sapere e sulle percezioni e convinzioni delle educatrici sul proprio agire professionale, in questa sezione tratteremo di *come* - quindi in quali luoghi e tempi, secondo quale organizzazione, pratiche, dinamiche - il lavoro dell'educatore che opera nei servizi per la prima infanzia viene operato nella relazione corresponsabile con le famiglie; e quali significati, ripercussioni e potenzialità questa corresponsabilità ha per le comunità del Nido Zorba e del Nido Diderot.

Codice 5: educare insieme

In questo codice sono state raccolte le testimonianze e le percezioni delle educatrici in merito al tema della co-educazione, ovvero al riconoscimento dei genitori come “alleati” nella progettualità e operatività educativa, potenzialmente capaci di affiancare le operatrici nella buona riuscita del progetto educativo del singolo bambino.

Per quanto alcune famiglie siano ben disposte e attive in ciò, nelle osservazioni, nelle interviste e nel focus group – come esposto nel Codice 3 “fatiche” – le operatrici riportano l'immagine di una famiglia sfuggente e “in difficoltà”, nonostante la chiara volontà, da parte dei Nidi, di impegnarsi in un lavoro condiviso volto alla costruzione di una continuità casa-nido, coerente e funzionale, per il benessere del bambino (E3; E7).

Diderot E3 [...] **il lavoro deve essere fatto insieme**, altrimenti non ha senso. Poi è vero che il bambino sa scindere, però li vedo veramente tanto in difficoltà, li vedo proprio anche come nuclei familiari...

Diderot E7 **Quindi anche quello è un passare, una buona, una buona pratica**, un come si dovrebbe fare, magari **trasversale**, non riguarda proprio il progetto **educativo fin a se stesso così però è comunque importante, soprattutto perché funziona tutto se c'è un lavoro condiviso tra famiglie e nido, altrimenti è comunque**

³⁶ L. Pati, *L'esigenza di una politica educativa con e per la famiglia*, in id. (eds), *Pedagogia della famiglia*, Editrice la Scuola, Brescia 2014, p. 449

complicato perché i bambini vivono una realtà al nido, cioè magari profondamente diversa da quella di casa.

Al genitore viene riconosciuto il proprio apporto nella relazione co-educativa, tuttavia, l'evoluzione dello stile educativo affrontato negli ultimi anni da parte delle *équipe* dei servizi – rivolto a stimolare una sempre maggiore centralità e autonomia del bambino o della famiglia – e il fatto che, invece, contestualmente le fragilità delle famiglie si sono fatte sempre più presenti (E10 sotto), sembrano condizioni che incrinano e, talvolta, mettono in crisi il ruolo delle educatrici.

Se prima la famiglia richiedeva un supporto, o l'educatrice si accorgeva di una fragilità, il consiglio veniva dato. Attualmente la “richiesta di consigli” da parte delle famiglie ha visto un aumento ma, come già affermato, da parte dell'*équipe* educativa non è più considerato adatto dare la propria opinione a riguardo.

Le professioniste, quindi, percepiscono di poter essere involontariamente – emotivamente – spinte oltre i propri confini professionali, con il rischio di indulgere in suggerimenti, commenti o azioni che: 1) vanno contro valori, principi, pratiche comunemente prestabiliti dal gruppo di lavoro o 2) possono essere fraintesi dalla famiglia (E12), in quanto percepiti come “prevaricazioni”.

Diderot E10	Secondo me 11-15 anni fa ho incominciato a venirme un po' meno. Cioè il mio ruolo è andato trasformandosi, nel senso che se prima io ero educatrice, che mi sentivo autorizzata tra virgolette a dire: «Guarda mamma... Adesso possiamo fare così, ha raggiunto questo, facciamo così...» e davi magari dei consigli, se te li chiedevano, se non li chiedevano ovviamente non ti sbilanciavi. Invece adesso ti chiedono i consigli ma sembra che innanzitutto è cambiato il nostro modo, come dicevo prima, quindi i consigli tendiamo a non darli, ma tendiamo a far sì che il genitore ci pensi e ci arrivi da solo a trovare il modo per risolverli , come dare le regole piuttosto che... però ecco...
----------------	---

Zorba E12	Nel senso anche nei colloqui, noi cerchiamo come professionisti di trovare strategie insieme . Non come son più brava di te, ne so più di te. Però proviamo... Non c'è un giusto o sbagliato, si va un po' a tentativi e non c'è nulla di andare a tentativi. Quindi ecco, cioè mi, a volte mi sento... non responsabile però dentro questa situazione, anche tra, cioè come, questa relazione tra mamma e bambino che non ce la fa entro un po' anche io, perché conosco questo bambino e ci lavoro, e passo tanto tempo insieme . Però dopo credo che io posso darti alcuni consigli, qualche aiuto e ti ascolto, però dopo secondo me deve essere una cosa che scatta dentro di loro, nel senso che io a casa non riesco andarci. Non voglio neanche andarci perché...
-----------	--

Una volta che la frattura nella fiducia reciproca si è creata, le *équipe* sono concordi nell'affermare che bisogna rispondere al più presto per sanarla. Nel seguente passaggio riportiamo un esempio di una presunta “prevaricazione” raccolta da un'educatrice del Nido Diderot. Il fraintendimento – in questo caso non grave - è nato a seguito di una affermazione di una delle educatrici – forse un consiglio non richiesto - condivisa con la mamma di un bambino. Lo scambio è avvenuto “sulla porta” della sezione al momento del ricongiungimento pomeridiano (E4).

Diderot E4 Era stata un'affermazione, neanche forse sbagliata nel nell'affermazione in sé, ma nel **modo che non è piaciuto**, perché questo **genitore aveva detto: «è come conoscesse mio figlio più me», e non è così**. Quindi forse era stato proprio... comunque non era il concetto che avevamo proposto, perché il concetto poteva anche essere... cioè era giusto. Però era stato il modo con cui abbiamo fatto passare questa cosa e quindi c'è stata un po' questa **chiusura**... Quindi mi è stato riferito, e io vabbèh, la prima cosa che fai è cercare di parlare con la coordinatrice, poi era stato anche detto alla persona in questione di, che insomma non pensavo... abbiamo solamente chiesto di magari essere un po' più dolce... ma ogni tanto magari fare un giro pindarico piuttosto che andare diretta perché con questa famiglia forse era meglio, e basta.

Il fraintendimento nasce nel momento in cui una o l'altra persona non si comprendono, non riescono a cogliere il significato, anche non detto, di un dato messaggio. Ciò è causato da diversi fattori, ad esempio, non condividono gli stessi obiettivi oppure non appartengono alla stessa cultura situata, non masticano lo stesso linguaggio. La risposta al fraintendimento richiede inoltre una maggiore attenzione, la capacità di rileggere la situazione e rileggere il proprio posizionamento, infine di ri-accogliere, la parte che si è sentita “lesa”. Tale recupero della relazione comporta lavoro e tensioni aggiuntive, che gli educatori trovano faticose e, forse, ingiuste.

L'immagine della bilancia sbilanciata, proposta nel corso del *focus group* ha dato la possibilità agli educatori lì riuniti di confrontarsi e confermare questa fatica.

Focus group: conversazione 3

Moderatrice: E voi vi sentite... perché qua giustamente state dicendo “cerchiamo, ad ogni modo, di rispondere in qualche maniera a queste famiglie”, cioè “vogliamo con tutte le nostre forze accompagnarle al meglio”. Vi capita invece di rendervi conto che questo impegno forse è troppo forte o meglio, che percepite di non riuscire ad arrivare dove vorreste?

Tutti: Ehm [silenzio]

P3: Ehm, beh io... sì

Tutti: [Risate] ah ah ah; «devo ammetterlo»; «ovvio»

A seguire, nel corso del *focus*, la famiglia è stata associata all'immagine di un "cliente", non più un alleato con cui affrontare insieme un percorso, ma qualcuno che si aspetta un certo tipo di trattamento perché dovuto. Quindi, senza necessariamente sentirsi coinvolto. Il cliente inoltre "ha sempre ragione" e non può essere contraddetto, anche quando potrebbe avere torto. Un peso implicito, faticoso da identificare e affrontare, dal quale è impossibile sottrarsi. Se ne riporta la riflessione di seguito:

Focus group: conversazione 4

P1 diciamo che a volte, è vero, che sicuramente la famiglia ha un peso e spesso io mi sono trovata a chiedermi, non so come dire, **di dover far contenta la famiglia perché la famiglia è un cliente e anche questa cosa alla fine, è sottile....** è sottile. A volte magari per agire in un modo perché penso che sia giusto per il benessere del bambino perché per me è importante che sia così, ma dall'altro la famiglia che magari invece vuole altro, che però siccome è un servizio siccome siamo a servizio della famiglia... dico, questa cosa fin dove dobbiamo arrivare noi? Dire sempre sì a tutto? O abbiamo anche il compito di... come dicevo prima, le regole... piuttosto che ... non so se mi sono espressa in una maniera corretta. Però, a volte sì, lo sento questo **peso**... perché non è sempre facile non tutte le famiglie sono facili.

P3 Mi viene a pensare che sicuramente appunto come diceva P4 siamo un servizio per la famiglia e di conseguenza agiamo non solo sul bambino, anche sulla famiglia. E penso che sia un bel territorio da esplorare, con la relazione con la famiglia, che si è aperto sempre di più negli ultimi anni. Poi sul fatto dello sbilanciamento la cosa che mi fa riflettere è quella... sì, su alcune famiglie sì.

Al contrario di quanto si potrebbe auspicare in tema di "corresponsabilità", sembra essere collegato a questa percezione una sorta di deresponsabilizzazione da parte delle famiglie e la conseguente considerazione del Nido come una sorta di "bottega magica" dove tutto può essere aggiustato. Questo aspetto è stato messo in luce dalle educatrici di entrambi i servizi, specificando però che è una percezione acquisita solo nel rapporto con alcune famiglie. Torna in nostro aiuto l'esempio dell'apprendimento delle regole:

Diderot E10	[...] per cui poi magari ti dicono «ho scelto una scuola dell'infanzia» - se penso ai miei grandi - «Dove sai, ci sono le suore e danno le regole», cioè io dico forse... cioè le prime regole vanno date in famiglia, vanno date in casa. Non deve essere il nido, non deve essere la scuola dell'infanzia che dà le regole ai tuoi figli, sei tu genitore.
Diderot E9	[...] richieste quindi di delega alta, rispetto a quelli che sono... che dovrebbe essere il ruolo genitoriale, ma spesso viene delegato agli educatori. Tanto. Quello comunque sia delle regole che magari nell'ambiente familiare le regole vengono meno e cioè vorrebbero che i bambini venissero, cioè... spesso i genitori se ne escono dicendo: «come mai a casa, come mai al nido»... Ecco queste cose, quindi il fatto dell'impegno, della fatica di renderli, più responsabili, più consapevoli di quello che... questa è davvero una fatica forte

La fatica maggiore riscontrata dalle *équipe* è quindi data dall'impegno di rendere i genitori più responsabili, più consapevoli. Da parte di queste famiglie, sono quindi evidenziati diversi fattori che frenano la costruzione di un'alleanza educativa, ovvero: la mancanza di riscontro; il fallimento della "presa in carico"; la percezione di "tradimento" dello stesso patto di co-educazione.

Tale evidenza, se non discussa ed elaborata all'interno del gruppo di lavoro, potrebbe rischiare di generare un sentimento di sfiducia e pregiudizio nei confronti di un sempre maggior numero di famiglie, come non è stato negato dalle educatrici. Tale sentimento è stato condiviso fra le righe nel corso delle interviste, se ne riporta un esempio (E6) -

Diderot E6	Cioè vedere che comunque già a due anni non riescono a spogliare il bambino, la giacchetta prima di entrare al nido , quindi te lo portano col cappotto, dentro col cappotto perché non riescono a spogliarli... vi dico, ecco... io ho a che fare con una famiglia che non riesce a togliere un cappottino al bambino di... se io gli parlo, posso parlargli, posso fargli vedere che è un bambino competente, che questo bambino qua può fare tanto, ma se poi non riescono a togliere il cappottino io qualche punto interrogativo ce l'ho.
------------	--

- ma è anche stato possibile constatarlo nel corso dei periodi di osservazioni svolti presso i due Nidi.

Come abbiamo già sottolineato, il gruppo di lavoro cerca costantemente di decentrarsi e sospendere il proprio giudizio per accompagnare al meglio le famiglie, ma il compito non è semplice. Tale complessità emerge in commento all'esempio-stimolo "Il caso di Luce" presentato per il Tema 1 la co-educazione all'interno del *focus group*.

- P3 Beh io, credo che questo esempio [...] vuole un po' mettere in luce quelle situazioni in cui c'è una **discrepanza** di quello che il bambino vive a casa e quello che vive al nido, discrepanza che non è ben accettata al Nido. Come dire, se questa situazione qua, se noi la calassimo per esempio in una materna sarebbe già molto una bomba, perché è molto meno tollerata in una situazione del genere. Anche al Nido ci sono cose che sono meno tollerate... [...] **non è semplice quando ti trovi di fronte a un genitore che, in qualche modo, vuole imporre le cose di casa al nido, diciamo, per appunto una serie di motivi.** [...] Ovviamente la mamma di Luce [...] **ti trovi in una situazione in cui la mamma ti chiede delle cose che tu normalmente non fai, ma ti rendi conto che per il genitore sono importanti e ti rendi conto che quell'aspetto lì rischia di mettere in crisi la relazione.**

Quando tu arrivi in questa situazione, per forza di cose, in qualche modo devi guardarti dentro, cioè come servizio, e dirti: «ma noi questo passo qua che normalmente non facciamo possiamo farlo o non possiamo farlo?» E lì **inevitabilmente ti devi mettere in discussione.**

Non vuol dire che devi fare quello che il genitore ti chiede, però ti devi domandare se quel passo qua è lecito e giusto, che lo faccio o no invece.

Se non lo è, però la relazione con il genitore comunque va mantenuta il più possibile, è una relazione sana e di conseguenza cosa faccio? È una bella domanda adesso, non è che ci sia una risposta, però crea una bella problematica.

Con le giuste condizioni però, possono essere trovate delle soluzioni funzionali e equilibrate che soddisfano bambino, genitore e educatrici. Di seguito si riporta un altro esempio, tratto sempre dal *focus group*, in cui un'educatrice narra di una “semplice questione”, ma che semplice non è, in cui cultura educativa del Nido e cultura educativa familiare si sono scontrate. Poi però, grazie a un lavoro di confronto e comprensione reciproca, si è giunti a trovare uno strumento e una strategia efficace:

- P3: C'è questa famiglia che dà i nomignoli, e quindi sono due gemelli, Daniele e Clara, che Daniele si chiama *Dadino* per loro. È solo che insieme alla mamma avevano cercato di fare, l'educatrice Nora era *Norina*, la Francesca era la *Fatina**, [ah ah ah] e noi cercavamo di fargli capire che invece per noi era importante ribadire che noi abbiamo il nostro nome, quindi Nora, Francesca, e quindi anche Daniele, noi lo chiamavamo Daniele. Perché non era un vezzeggiativo, era proprio... noi abbiamo un altro bambino che si chiama Lorenzo, e lo chiamano Loris, e hanno scelto in famiglia di chiamarlo Loris. Però non è un vezzeggiativo, invece *Dadino* era più legato al “piccolino” insomma, adesso fa i tre anni a settembre. E quindi abbiamo, non io, me l'hanno raccontata questa cosa, hanno lavorato molto sul fatto di dire “no, ti chiami Daniele, mi chiamo Nora” ma la mamma non era molto convinta.

Un modo che hanno trovato per mediare è stato comprare una bambola per Daniele, che si chiamasse *Dadino*, e quindi *Dadino* è diventato la bambola e lui è Daniele.

Moderatore: Chi l'ha comprata? Come è stata decisa questa cosa?

* I nomi e nomignoli sono stati sostituiti per mantenere l'anonimato dei partecipanti

P3: C'è stato ovviamente un passaggio con l'educatrice, con la mamma, anche per capire un po' le strategie... è una mamma che ha bisogno di tante strategie, è molto attiva. E questa soluzione un po' è servita, lei ride [P5] perché li conosce, è servita per dire tu sei Daniele, lui è Dadino. Quindi, bisogna comunque tirar fuori tante strategie, tante, venirsi incontro con il genitore, anche in queste cose più semplici, però fa parte anche del nostro lavoro anche questo, nelle piccole cose.

La tendenza, ricordiamo, è quella di adattarsi alla richiesta del genitore, se organizzativamente e pedagogicamente coerente con il proprio progetto pedagogico, con il benessere del bambino, e con le risorse a disposizione, cercando comunque di comunicare e ben esplicitare alla famiglia i limiti, dati dal contesto, entro cui è possibile manovrare tale richiesta. Domandarsi, mettersi in discussione, cercare di modulare le proprie convinzioni e regole, sono azioni che gli educatori dei Servizi per l'infanzia sono disposti a fare, consapevoli del fatto che ogni risposta sarà diversa in quanto presa a partire dalla considerazione di unicità di quel particolare bambino e quella particolare famiglia e “arrendendosi” al fatto che la situazione ottimale non sempre può essere raggiunta.

D'altro canto, però, come evidenzia una delle coordinatrici nel corso della sua intervista, è importante tenere presente che anche le richieste del servizio possono essere percepite come “inadatte” da parte della famiglia, in quanto non in linea il proprio progetto di vita (Diderot C). Quindi operare una sorta di forzatura “pretendendo” che il progetto familiare cambi per adattarsi alla realtà del Nido, non è possibile.

Diderot C Ciascuna famiglia ha il proprio progetto, noi ci inseriamo nel loro progetto di vita, quindi non si può avere la pretesa che cambi rispetto a quello che un educatore o un coordinatore può avere in mente. Sta tutto nel cerchio di accoglierti, di rispondere a quelle che magari sono delle esigenze o individuali rispetto al percorso che ciascuno ha ricordandoti che poi sei all'interno di un contesto sociale quindi a volte può non essere così corrispondente alle tue aspettative individuali ma ti riporta a una dimensione sociale dove devi comunque a volte... poi tra virgolette... uniformarti.

Come possiamo appurare da questi estratti, è bene tenere in considerazione che per via dei ruoli che ricoprono, educatrici e genitori esercitano diverse funzioni nel percorso educativo del bambino. Nonostante ciò, la strada da percorrere per mantenere viva la reciprocità co-educativa, quindi un dialogo sull'idea di bambino, di cura e di educazione, è quella di un continuo e reciproco riconoscimento di ruoli, potenzialità e limiti, volto a

tutelare specificità di tipo educativo, relazionale ed identitario del contesto Nido e contesto Famiglia³⁷.

Codice 6: partecipare

Come visto nel Capitolo 2, Bronfenbrenner, in una prospettiva ecologica, sottolinea che la variabile fondamentale per la creazione di circuiti virtuosi e potenziare il valore positivo dell'esperienza educativa vissuta dai bambini – ma anche orizzontalmente dai genitori – è proprio la messa in atto e mantenimento di interconnessioni reali e dirette fra contesti³⁸. Quali sono quindi gli incontri, le proposte, le occasioni di partecipazione alla vita del Nido che sono offerte alle famiglie dei Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo? Questo codice ha voluto raccogliere le informazioni descrittive in merito a tali eventi soffermandosi poi sulle finalità che le educatrici e coordinatrici attribuiscono ad ogni tipologia di incontro e sul livello di partecipazione delle famiglie. Come anticipato, ricordiamo che l'offerta di incontri dedicati alle famiglie è di varia tipologia e segue una specifica calendarizzazione nel corso di tutto l'anno educativo. Si ritiene opportuno prima dell'analisi del codice, sintetizzare le loro caratteristiche di seguito. La seguente ricostruzione è ad opera delle percezioni della sottoscritta ed è stata elaborata a partire dalle informazioni condivise dalle educatrici in sede di intervista e dalle osservazioni raccolte nel corso del secondo ciclo di ricerca. Successivamente saranno riportate le testimonianze dirette delle educatrici.

Il primo incontro di presentazione del Servizio e del progetto educativo per le nuove famiglie (mese di luglio, antecedente l'inizio del nuovo anno educativo); Le finalità di questo incontro sono quelle della prima conoscenza del progetto educativo condiviso dai Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo, dell'illustrazione dell'organizzazione del servizio e dell'accoglienza e risposta dei primi dubbi che possono emergere da parte dei genitori – solitamente volti alle questioni pratico-organizzative.

I colloqui individuali, di norma 2 o 3 all'anno, ma possono aumentare sulla base delle singole esigenze. Si svolgono in un luogo privato, quale l'ufficio della coordinatrice o

³⁷ L. Pati, P. Dusi, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011; M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018

³⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., il Mulino, Bologna 1986.

una stanza dedicata, in presenza di uno o entrambi i genitori del bambino, dell'educatrice "prevalente" e di una collega, o della coordinatrice, se necessario.

Gli *Incontri di riflessione sul progetto educativo*, o su un particolare *tema educativo*, anche a richiesta. Dedicati alle famiglie già inserite (1 o 2 all'anno, per ogni sezione. Uno in inverno e uno, se possibile, in primavera), si svolgono alla presenza di soli adulti, di norma due educatrici e il gruppo di genitori appartenenti ad una specifica sezione di Nido. Per una migliore organizzazione dell'incontro, viene richiesto ai genitori di comunicare anticipatamente la propria presenza. I temi trattati possono essere vari, ad esempio: stare a tavola in famiglia; le regole; iniziare ad usare il vasino; andare a nanna da soli. Le finalità qui sono quelle di andare ad approfondire insieme un particolare aspetto della vita al nido, e offrire ai genitori uno spazio, protetto, di confronto reciproco. Nell'incontro sul progetto educativo che è stato osservato presso il Nido Diderot (nella sezione dei grandi, la "stanza gialla")³⁹ è stato affrontato il tema del progetto educativo di stanza, ovvero: l'autonomia. Per farlo le due educatrici presenti hanno predisposto delle slide a partire da un albo illustrato che, dopo la sua introduzione e presentazione, hanno fatto passare di mano in mano fra i genitori, invitandoli a leggerne un paio di pagine a testa. All'incontro erano presenti sei mamme e un papà. In seguito alla lettura, si è potuto osservare come i genitori si sentissero liberi di esprimere la propria opinione, dimostrando un sentimento di sostegno reciproco – alcuni genitori si conoscevano già da qualche tempo. Anche chi è più in difficoltà esterna i suoi dubbi e gli altri recepiscono, rispondendo direttamente fra loro, quindi senza aspettare la mediazione delle educatrici.

Gli *Incontri di post-ambientamento*, per le nuove famiglie che hanno concluso da poco il periodo di ambientamento del proprio bambino (1 o 2 all'anno, si svolgono in periodo variabile, in base ai nuovi inserimenti). Ricalcano le stesse finalità degli incontri sul progetto educativo o incontri a tema, anche se in questi casi ci si sofferma più spesso sulla condivisione del vissuto emotivo del genitore. Per fare ciò possono essere utilizzati dei materiali di supporto. Nei due incontri osservati presso il Nido Diderot, in un caso sono state lette delle riflessioni – anonimizzate - che le mamme avevano scritto nel corso del periodo di ambientamento⁴⁰, mentre nell'altro erano stati preparati all'interno di un cestino, diversi oggetti evocativi, che i genitori poi hanno scelto e utilizzato come

³⁹ Diario di osservazione, Riunione del progetto educativo, Stanza gialla Nido Diderot, 27/11/2024

⁴⁰ Diario di osservazione, incontro post-ambientamento Stanza verde Nido Diderot, 12/11/2024

metafora per raccontare il proprio percorso di ambientamento. Fra gli oggetti scelti c'erano: un gomitolo, un elastico, un puzzle, una lavagnetta⁴¹. Nel corso della condivisione da parte dei genitori (nel primo incontro quattro mamme, nel secondo due papà e tre mamme) il clima è stato caratterizzato da una grande emozione collettiva. Le gambe accavallate dondolavano, alcuni arrostivano e tenevano lo sguardo basso, al altri son venuti gli occhi lucidi, alcuni hanno ceduto ad un piccolo pianto di commozione. Come osservato sia nel caso degli incontri sul progetto educativo che in quelli di post-ambientamento, si è potuto constatare come il timore reciproco e l'ansia iniziale si siano di seguito sciolti e come i genitori si siano aperti nella condivisione delle loro riflessioni, nonostante la presenza di una figura esterna, che era stata introdotta al gruppo ma di fatto rimaneva sconosciuta (la sottoscritta). Questo si crede che denoti una forte fiducia nel Servizio e nelle educatrici lì presenti. Infine, è stato rilevante il senso di soddisfazione per i percorsi e per gli incontri appena svolti, nonché la gratitudine dimostrata dai genitori nei confronti del lavoro quotidiano delle educatrici. Dal canto loro, le educatrici sono state parte integrante del dialogo. Ascoltavano con interesse i genitori, commentavano e rilanciano le riflessioni, avendo sempre l'accortezza di parlare al generale, cercando quindi di descrivere quanti più casi e possibilità possibili, con esempi pratici, in modo da non essere mai giudicanti nei confronti di una situazione o direttive in merito a cosa fare o non fare.

Merende o feste, si svolgono in concomitanza dell'inizio o del termine dell'anno educativo, ma anche in occasione delle vacanze invernali. Coinvolgono tutti i bambini e le famiglie della sezione, per quanto osservato ogni sezione organizza la sua – per motivi organizzativi e di spazi. La merenda è offerta dal servizio e si compone di frutta di stagione (in estate e primavera), the freddo o caldo, biscotti, torte artigianali oppure dolci legati alla festività (ad esempio: panettone o pandoro). L'obiettivo di questi momenti è lasciare alle famiglie e ai bambini del tempo per poter socializzare e conoscersi a vicenda. Le educatrici presenti cercano di facilitare tale interazione, in particolare nei confronti delle nuove famiglie o delle famiglie di origine non italiana. È stato però riscontrato, nel corso delle osservazioni presso il Nido Zorba, che questi momenti possono essere intesi dalle famiglie come dei momenti “per loro” in cui possono chiacchierare e confrontarsi,

⁴¹ Diario di osservazione, incontro post-ambientamento Stanza azzurra Nido Diderot, 26/11/2024

delegando così il loro compito genitoriale alle educatrici presenti, anche se le professioniste non sarebbero chiamate ad agire in questi casi⁴².

Inoltre, a partire dall'anno educativo 2023-2024 sono state reintegrate delle attività di "ospitalità" o ludiche che avevano visto uno stop a causa della pandemia da Covid-19. Fra queste si ritrova ad esempio "la colazione per i papà" o "la colazione per le mamme", organizzate negli spazi dei Nidi in occasione della Festa del Papà o della Festa della Mamma. Le finalità di queste occasioni sono in linea con quelle delle feste.

Una seconda iniziativa è stata quella del "gioco insieme", organizzata per la prima volta nella primavera 2024 e riproposta nella primavera 2025. Un'attività che vede bambino e un genitore condividere insieme un momento di gioco libero all'interno della sezione di appartenenza del bambino stesso. Qui è centrale l'obiettivo di mostrare al genitore le capacità del proprio bambino, che sa come muoversi e lo conduce all'interno di un ambiente a lui familiare.

Infine si possono indicare i *Laboratori creativi*, organizzati nell'inverno 2024. Anche in questi casi vi è la partecipazione unicamente dei genitori che sono chiamati a creare, con l'accompagnamento delle educatrici, decorazioni per gli ambienti del Nido o veri e propri giochi che possono poi donare al proprio bambino. In occasione delle osservazioni si è assistito al laboratorio creativo sulle decorazioni natalizie presso il nido Diderot – palline di Natale lamellari e stelle in cartoncino intrecciato - che ha visto la partecipazione di una decina di mamme, e il laboratorio "Santa Lucia"⁴³ presso il nido Zorba, in cui i genitori hanno avuto la possibilità di creare dei giochi sensoriali – un bastone per la pioggia – e di concentrazione – un memory di feltro – poi portati a casa. La finalità del laboratorio è quello di, attraverso l'attività manuale, promuovere un messaggio di cura, insito nella progettualità dei servizi. La cura, in questo senso, è sia "vissuta" da parte del genitore che osserva, sperimenta e agisce all'interno di uno spazio predisposto ad hoc dalle educatrici, quindi nella giusta misura, con i giusti materiali (contati e attentamente calibrati in modo che tutti ne avessero a sufficienza), con un piccolo ristoro, ma allo stesso tempo è appunto sperimentata e messa in atto dal genitore stesso attraverso il suo dedicare tempo, dedicare attenzione, dedicare la propria creatività e il proprio pensiero affettivo ad un oggetto che poi è volto ad abbellire gli spazi interni

⁴² Diario di osservazione, Stanza gialla, Nido Zorba, 20/12/2023

⁴³ La figura di Santa Lucia è l'equivalente bergamasco di Babbo Natale e o della Befana.

del Nido – benessere e cura per la comunità di appartenenza - o ad allietare il proprio bambino – benessere e cura per il proprio bambino.

Nel corso dei laboratori, si è potuto osservare come, le educatrici, dopo aver illustrato le modalità di costituzione dei vari prodotti, rimanessero in disparte e lasciassero che fossero i genitori, autonomamente, a creare. Intervenevano nel processo di costruzione solo se direttamente interpellate. Hanno pertanto lasciato spazio e tempo al genitore per comprendere, riflettere e mettere in atto una costruzione manuale autentica che è ispirata, secondo le educatrici, dal sentire, dalla creatività, dal pensiero del genitore verso il suo bambino. Un'attenzione che si coniuga appunto in uno oggetto.

Per questo motivo una guida troppo direttiva dell'educatore non è ritenuta adeguata, perché ogni genitore deve sentirsi libero di “lavorare bene”, andando oltre alla conoscenza degli step di realizzazione di un determinato prodotto, rendendosi quindi disponibile ad un coinvolgimento dell’«intera esperienza personale, l'essere globale stesso di chi lavora, chiamato sempre ad essere vigile e presente, dando in ogni momento il meglio di sé nelle relazioni che è chiamato ad instaurare»⁴⁴. Questo coinvolgimento intenzionale lo porterà ad esprimere come meglio crede la sua “cura” nei confronti del suo bambino.

Le educatrici in questi momenti non sono ovviamente passive, ma attuano un’osservazione attiva che può essere utile a meglio comprendere i legami che si sono creati al di fuori del Nido fra le famiglie. Questo, di riflesso, può favorire la comprensione delle dinamiche che si presentano anche all'interno del servizio.

I laboratori creativi solitamente si ripetono, sulla base di laboratori già rodati da tempo e sperimentati in passato oppure sono ideati a partire dalle competenze creative delle educatrici. Questo apre a una vasta varietà di opzioni. Guardando l’altro lato della medaglia – e ricollegandoci alla questione lasciata in sospeso nel codice *reciprocità* - potremmo leggere in questa offerta una sorta di “esperienza pronta all’uso” decisa a priori dal team educativo, senza andare ad indagare gli effettivi interessi, idee e capacità del gruppo di genitori coinvolto. Con ciò non si vuole affermare che non vi sia un’attenta predisposizione di spazi, materiali, ambiente, pensata appositamente per i partecipanti, al contrario. Tuttavia, si percepisce la difficoltà di introdurre una sorta di co-progettualità anche in questo caso. C’è ovviamente da considerare il fatto che un’attività laboratoriale

⁴⁴ G. Bertagna, *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 57.

non può essere improvvisata. Infatti, il “sapere pratico” e il “sapere teorico” che caratterizzano di una certa disciplina, progetto, attività, non possono esistere ed essere condivisi senza una figura esperta, un “maestro”, profondo conoscitore dell’ambiente di lavoro, che le ha «ben interiorizzate e metabolizzate, testimoniandole» in diverse occasioni, assumendo il ruolo di facilitatore nel compito dato⁴⁵. Colui o colei che la conduce infatti deve essere un esperto, capace di guidare e anticipare le mosse dell’allievo. Inoltre, permangono i limiti organizzativi e i dispositivi di cui abbiamo parlato sopra, senza dimenticare la richiesta, non indifferente, della presenza extra lavorativa presso il servizio, tempo che serve a predisporre, accogliere gli ospiti, ripulire gli ambienti utilizzati.

Come analizzeremo più avanti, forse però, si potrebbe iniziare a sondare le potenzialità creative, i significati, la fantasia e le aspirazioni delle famiglie, magari intavolando la discussione in uno degli incontri programmati nel corso dell’anno. Aprendo la possibilità a potenziali costruzioni significative future.

Il punto di vista delle educatrici e coordinatrici

Sulla base di queste informazioni, presenteremo ora le testimonianze delle operatrici. Di seguito possiamo leggere le significative opinioni che le educatrici hanno condiviso in merito alle finalità degli incontri nido-famiglia:

Diderot E7 Allora se magari parliamo di appunto di incontri e incontri tematici, quindi incontri sul pannolino, incontri sul conflitto eccetera eccetera, piuttosto che anche sugli incontri sul progetto educativo... **Sicuramente hanno come finalità principale, secondo me, il sostegno alla genitorialità e il... fornire comunque ai genitori degli strumenti in più per conoscere i loro bambini o conoscere quello che i bambini potrebbero eventualmente fare o andare incontro.** C’è poi anche ovviamente un obiettivo di **scambio**, perché in questi incontri, comunque, i genitori hanno modo di interagire tra loro scambiandosi idee e pensieri, quindi supporti tu i genitori come educatrice, ma in realtà **i genitori si supportano anche vicendevolmente in questi incontri.**

Diderot E9 **noi crediamo molto in queste iniziative.** Quindi quel progetto, non so il progetto, giochiamo assieme, il progetto, l’uscita sul territorio, il progetto che comunque sia di... non so delle presentazioni di serate su un incontro a tema... abbiamo lavorato per migliorarci per capire di cosa i genitori avessero bisogno, e nell’accogliere, soprattutto tramite una riunione a tema, quelle che erano, quelle che sono le emozioni. Quindi **si è lavorato tanto su quello che è il vissuto dentro più che**

⁴⁵ G. Bertagna, *Fare laboratorio...*, cit., 55.

sulla pratica di cose che poi alla fine si sono importanti ma alla fine **è quello che hai dentro**, se si sistema quello poi si sistema tutto.

Diderot E6 [...] entrare sempre di più nella vita del nido come cercare di sentire davvero la parte importante quindi non solo dal nido, ma anche loro, quindi non solo nella relazione, ma il fatto di **fargli vivere comunque anche alcuni progetti pensati solo per loro, penso che questo sia importantissimo**. Comunque ancora uno scambio, un fatto di **arricchirsi**, un fatto di conoscersi sicuramente meglio e dar la possibilità anche di conoscere il loro bambino da un altro punto di vista.

Oltre all'importante funzione di risposta ai bisogni delle famiglie, di sostegno alla genitorialità e conoscenza reciproca, le educatrici sono concordi nell'affermare che la finalità generale degli incontri collettivi è quella di "rafforzare il senso di appartenenza ad un gruppo" e di concedere alle famiglie un momento di relax e convivialità (E9 sotto):

Diderot E9 Noi promuoviamo molte iniziative. Da sempre noi crediamo in queste **iniziative** che hanno lo scopo assolutamente di... **rafforzare il senso di appartenenza ad un gruppo**, quello di rilassarsi in una situazione meno, come si può dire... più leggera.

Infine, agli incontri aperti a tutte le famiglie nei nidi si sommano le assemblee del Consiglio di Nido, alle quali prendono parte i rappresentanti dei genitori. A differenza degli incontri, le assemblee hanno la dichiarata finalità di mettere direttamente in dialogo le famiglie con il team educativo, un dialogo che è volto a proporre e discutere fattivamente le eventuali azioni o strategie per migliorare la vita del nido. L'efficacia del Consiglio di Nido però è proporzionale alla capacità di iniziativa dei rappresentati che decidono di prendervi parte. Questa componente è infatti imprevedibile, come evidenzia E5:

Diderot E5 **Consiglio di nido** sta manifestando una grande attività creativa e di e di volontà. È un'eccezione e, secondo me, è un po' l'indole un po' diffusa è: se trovo qualcuno che si sacrifica, si fa leader carismatico, tiene le fila, si sbatte, poi a pecorone e tutti gli... fanno. Però è raro trovare il genitore che si immola per la causa che sente davvero la voglia di investire

Da quello che è emerso nelle interviste e nei confronti con educatrici e coordinatrici, i consigli di Nido attuali dei due servizi sono abbastanza funzionali e propositivi, tuttavia molte delle iniziative non possono attuarsi per via dei dispositivi di cui abbiamo già parlato nel rispettivo codice. Di conseguenza, in questi casi è capitato che i genitori si "auto-organizzassero" al di fuori del Servizio.

Il livello di partecipazione delle famiglie

Dopo aver illustrato la tipologia di attività proposte alle famiglie e le loro finalità, cerchiamo a questo punto di descrivere la percezione delle educatrici circa il livello di partecipazione delle famiglie alle suddette proposte. Sono state riscontrate delle visioni differenti nei due servizi.

Nel Nido Diderot, il riscontro delle educatrici è più positivo e ricalca le aspettative che il gruppo di lavoro ha nei confronti delle famiglie:

Diderot E4 non so se è sempre stata fortuna mia... però sì. Cioè, io quando... nei vari anni, quando ci sono state queste proposte, hanno sempre partecipato tutti con molto entusiasmo, quindi non so se mi è sempre andata di fortuna però sì, io devo dire di sì, che non ho mai trovato delle situazioni in cui il genitore non sia venuto. **Magari ci sono genitori che se proponi quattro cose ne fanno due perché per gestione familiare non riescono a partecipare, ma almeno comunque a una barra due ci tengono a venire a partecipare, quindi a me è andata sempre bene!**

Diderot E6 Intervistatrice: pensi che ci sia partecipazione in questi incontri?
Educatrice: Sì! devo dire sì. Allora capita... allora devo dire anche quello... dipende dall'annata, **dipende dal gruppo, perché tendenzialmente sì. Non ti nego, però che negli ultimi anni è capitato anche di dover sospendere una riunione perché non c'erano abbastanza adesioni.** Cosa che prima capitava di meno, adesso magari ogni tanto capita di più. Però sono più attivi, ad esempio quest'anno abbiamo dei genitori attivissimi che hanno voglia di... al consiglio di nido dicono: «vogliamo fare, vogliamo fare questo, noi ci siamo» quindi molto attivi da un punto di vista relazionale del fare.

Diderot E5 **C'è quel piccolo gruppo che è motivato, che è preparato, che mette l'educazione al centro, l'educazione del proprio figlio al centro di tutta la sua vita e allora ti segue bene e invece tante famiglie che... secondo me tante, appunto, sfumature, sottolineature, cose complesse che noi cerchiamo di... non gli interessano più di tanto, però è normale che sia così. Io lo aspetto ormai, ecco.**

Mentre nel Nido Zorba si è percepita una mancanza di coinvolgimento profondo da parte delle famiglie, un altro fattore che porta dispiacere, frustrazione e potenziale senso di inadeguatezza nelle professioniste:

Zorba E12 Quest'anno, per esempio, tipo abbiamo fatto un incontro settimana scorsa, **su 16 famiglie se ne sono presentate in 7, quindi un po' la metà. È un po' un peccato, nel senso che a volte su alcune famiglie, non su tutte, però si ha un po' l'impressione che lascio qua il mio bambino, so che mangia, so che dorme e basta...** quindi tipo anche tutte queste cose qua del... cioè **noi prepariamo, investiamo tanto su slide e incontri, cosa facciamo, cosa prepariamo, perché vogliamo mandare questo messaggio alle famiglie e poi la risposta è poca.** Non sempre arriva come si vorrebbe, nel senso che poi escono cose davvero belle, però dopo vorresti che arrivasse a tutti, come gruppo

Zorba E12	Beh perché cioè penso che alla fine passiamo tante ore con i loro bambini, io non sono mamma, però boh mi verrebbe da partecipare a essere più attiva perché dici, mio figlio passa 8 ore, 9 ore al nido con persone che, sì, conosco ma, sì e no boh anche solo sapere come, cosa fanno che rimando ci danno o comunque. Boh, nel senso, io adesso son di parte però son dei professionisti, quindi penso che mi diano qualcosa di utile per lavorare, per star bene col mio bimbo. Quindi ecco, penso che, boh sia importante fare questo, questo lavoro di... insieme. Davvero per un'unica direzione
Zorba E11	però compilano questo questionario di valutazione un po' del nido e viene fuori che vorrebbero partecipare più alla vita del nido, lo dico per assurdo perché poi alcune volte non vengono... però vabbè, no vabbè, però ci sta e quindi ad esempio...
Zorba E16	le finalità allora io credo che siano importanti, nel senso che infatti mi dispiace quando non insomma quando vedi che ci sono famiglie che non capiscono, non capiscono molto il senso di... o comunque, perché capisco che hanno tante cose da fare, hanno... Però ecco il... mi dispiace quando vedo che non che non partecipano... perché secondo me è un valore aggiunto comunque, perché hai modo di innanzitutto di trasmettere dei messaggi e dei concetti che sì, glielo puoi dire tutti i giorni, ma vedendolo anche con una presentazione, in una sede un po' più insomma tranquilla, solo noi. Dove ci può essere anche uno scambio

Tale sensazione di “inaffidabilità” da parte dei genitori pare che sia stata la causa di incertezze e dubbi nell’*équipe* educativa anche in occasione del laboratorio creativo che è stato osservato a dicembre 2024 presso il Nido Zorba. Le educatrici, prima dell’inizio delle attività laboratoriali e prima dell’arrivo dei genitori, si erano mostrate un po’ concitate e apprensive. Fra loro si domandavano dove fossero finiti tutti i genitori se qualcuno avesse mandato qualche disdetta oppure si auto-rassicuravano dicendo frasi come: «speriamo che vengano». Ciò sembrava auto-alimentare un clima di crescente tensione e preoccupazione⁴⁶. Alla fine, anche se con un po’ di ritardo, tutti i genitori si sono presentati. C’è da aggiungere che, nonostante la maggiore “affidabilità” attribuita alla partecipazione dei genitori, il clima di agitazione e apprensione pre-incontro da parte delle educatrici si è percepito anche presso il Nido Diderot, in particolare per quanto riguarda la predisposizione dei materiali e degli ambienti. Tutto era stato curato nei minimi dettagli, ma rimaneva la preoccupazione riguardo la quantità di materiali a disposizione e, nel caso dei laboratori, l’arrangiamento dei tavoli di lavoro, la presenza della merenda e la paura di non riuscire a spiegare al meglio gli step di costruzione degli addobbi.

Una preoccupazione forse, generata dalla paura del giudizio da parte delle famiglie.

⁴⁶ Diario di osservazione, Laboratorio creativo Nido Zorba, 09/12/2024

Ciò detto, quali sono le spiegazioni che le educatrici si danno in merito all'impossibilità di partecipazione da parte dei genitori?

In primis abbiamo la difficoltà di conciliare i tempi e le esigenze della vita familiare con quelli delle proposte del servizio, in particolare per quanto concerne la custodia del bambino, ma anche la diversa priorità attribuita alla frequentazione del servizio – che possono differire anche in base alla diversa cultura familiare ed educativa:

Zorba E13	E dunque c'è anche una fatica da parte dei genitori che mi viene da aggiungere, perché per poter partecipare agli incontri devono trovare qualcuno che tiene il bambino, invece nei momenti di gioco insieme possono venire qui.
Diderot E10	[...] Oppure magari genitori stranieri che magari non capiscono il perché, cioè nel senso che per loro va bene anche che i loro bambini mangi, cioè stia bene, lo vedono sorridente la mattina e questo gli basta. Però se tu dici guarda bene che ti faccio vedere XX che sta facendo questa cosa qui è molto bella. A volte succede che vengono a volte... non partecipano ma comunque hanno un'organizzazione di dietro magari diversa, perché hanno 2-3 fratellini e quindi uno è al nido, ma gli altri due poi dove li lasci, e quindi...

In secondo luogo, il timore, la paura di prendere parte all'attività, per imbarazzo nei confronti degli altri genitori, delle educatrici o anche solo per poca fiducia nelle proprie capacità manuali, come riporta una delle coordinatrici intervistate:

Zorba C	Ma li vedo in realtà di impatto, molto spaventati da questi incontri. Perché c'è sempre questa cosa, non ho tempo, non ce la faccio, eccetera. Ma secondo me gioca molto anche sotto, un sentirsi magari spaventati di dire... che cosa mi capiterà.
Zorba C	In realtà, poi, quando sono dentro , hai visto anche tu, quando c'è stato in laboratorio, non se ne sarebbero mai andati

D'altro canto, viene invece rimarcato come la partecipazione sia più alta quando le attività proposte prevedono anche la presenza dei bambini e la situazione è conviviale e "leggera" (ad esempio nelle feste e merende condivise):

Diderot E5	tutti siamo troppo oberati dalle 1000 cose da fare quindi si tende a fare il minimo indispensabile [...] magari la voglia c'è anche, non c'è la voglia di farsi carico magari in prima persona di responsabilità. Però se poi uno avvia, cose LEGGERE [...] allora la partecipazione c'è... se diventano cose troppo impegnative, pesanti da un punto di vista anche professionale, secondo a volta ci sono tanti genitori che non sono interessati.
------------	---

A questo proposito, come già citato, il Nido Zorba aveva risposto alla richiesta delle famiglie⁴⁷ organizzando delle “colazioni” per i genitori, in occasione della Festa della Mamma e la Festa del Papà:

Zorba E11 ad esempio noi quest'anno abbiamo pensato, abbiamo fatto, per la festa della mamma e la festa Papà una cosa semplice, però alla mattina, dopo che hanno salutato il bambino o la bambina, **gli offriamo il caffè, una fetta di torta. Abbiamo messo dei libri a disposizione sul tema del papà e quindi già lì c'è un educatore.** È veramente un po' informale son quei momenti così

Il tema della richiesta di un maggior numero di attività condivise bambino-genitore al nido è emerso in diverse occasioni, fra cui nel corso del laboratorio creativo presso il Nido Diderot, quando una mamma ha detto ad alta voce: «sarebbe proprio bello però poter fare queste attività con i bambini!» e un'altra in battuta ha risposto: «Sì, ma se ci fossero loro non saremmo così produttive!» scatenando l'ilarità del gruppo⁴⁸.

Infine, quali sono le opinioni delle coordinatrici in merito al livello di partecipazione delle famiglie? In linea di massima sono allineate alle educatrici, ma tendono ad avere una soglia di accettazione più alta nei confronti delle eventualità di non partecipazione.

Zorba C [...] a volte si tende, secondo me, ed essere molto giudicanti, a leggere, «me ne frego, non me ne frego niente», da parte delle famiglie. Ma in realtà, secondo me, non è proprio così, o non è sempre così. **Magari c'è la famiglia che sceglie che il nido non è la priorità, e io dico, è una scelta.** Posso provarci a spiegare perché magari sarebbe buona cosa se fosse una delle priorità per il proprio bambino, però io a un certo punto dico anche, ci ho provato e anche riprovato è anche una scelta. **C'è la famiglia poi che sappiamo avere delle difficoltà, quindi** questo è un altro discorso, **le si accompagna in un altro modo**, le si ha sempre ben presenti. Magari, non lo so, devono venire all'incontro, le chiamo una volta in più io, quindi ecco, c'è tutto questo aspetto. E dopo c'è la famiglia che **magari vorrebbe tanto mettersi in gioco**, ma l'impatto magari **ha paura.**

Diderot C **Secondo me le famiglie sono delle famiglie che fanno fronte veramente a una complessità nel senso emotiva**, organizzativa del sistema familiare di condivisione, di mediazione lavoro... ciascuna ha proprio la propria storia e sono famiglie che a volte arrivano impaurite a volte arrivano convinte nel dire io vedo il servizio come servizio educativo e quindi ho fatto questa scelta, sia come bisogno, ma parallelamente a questo sennò potevo fare delle altre scelte

⁴⁷ Questa richiesta era anche emersa dal Questionario di rilevazione del grado di soddisfazione delle famiglie dei Nidi d'Infanzia e Poli d'Infanzia di Bergamo Anno educativo 2023/2024. Nel quale le famiglie hanno espresso la loro valutazione in merito alle occasioni di incontro offerte dando un giudizio di: Buono (57%), Ottimo (38%) e infine Scarso (5%), p. 20. Cfr Comune di Bergamo, *Restituzione questionario del grado di soddisfazione Nidi e Poli d'Infanzia*, Bergamo 9 luglio 2024

⁴⁸ Diario di osservazione, Laboratorio creativo Nido Diderot, 02/12/2024

Diderot C Sono famiglie che vedono il nido come un servizio che deve essere tale e quindi lo usano come tale però tendenzialmente... dedicano tempo anche a quelle che poi... alle relazioni che nascono all'interno del servizio, quindi il gioca-nido piuttosto che la riunione... **poi è vero che magari non tutti presenziano sempre però c'è una buona risposta**, in generale e anche all'interno dei colloqui che fanno con le educatrici c'è una famiglia che si espone. Cioè che quindi all'interno del colloquio racconta di sé, racconta del suo bambino, **vuole sapere e ascolta con molta attenzione ciò che accade all'interno per capire meglio... perché è interessata e vuole capire cosa vive il suo bambino lì.**

Per far fronte alle possibili frustrazioni e tendenze di sfiducia derivanti da una bassa partecipazione, le coordinatrici suggeriscono alcune strategie e modalità di approccio alle *équipe* educative:

Zorba C **Lavoro molto anche sugli educatori, di non fermarsi al primo no.** [...]. A volte bisogna **trovare delle strategie comunicative** per poter arrivare a questa famiglia. Magari anche delle strategie meno professionali. **Trovar la chiave di comunicazione con loro per farle venire, chiedere una volta in più.** Io magari, non lo so, ho mandato un email in più [...]. Quindi dargli una spinta perché **almeno provino una volta l'esperienza.** Per poi dire, magari, non mi interessa, non mi piace, non mi sono trovato a mio agio, tutto quello che vuoi. Però proviamoci una volta sola a vedere com'è.

Codice 7: saper comunicare

La relazione fra genitori-Nido cresce grazie alla cura riposta nell'organizzazione dei momenti e luoghi di incontro, all'attenzione ai gesti e alle posture delle educatrici. Come già analizzato, questo agire "con cura" è sempre esercitato, sia all'interno delle sezioni, alla presenza dei bambini che nei momenti di confronto con le famiglie. Oltre alla predisposizione "materiale", degli ambienti o della propria postura corporea, le educatrici sono consapevoli che la relazione si costruisce anche attraverso il corretto uso della parola, badando quindi al modo con cui le informazioni vengono comunicate alle famiglie.

Come afferma Paulo Freire, la parola detiene un grande potere e non è mai un semplice strumento di comunicazione, ma rappresenta il primo atto di consapevolezza e di trasformazione della realtà, infatti secondo l'autore «non esiste parola autentica che non

sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo»⁴⁹. La dimensione del dialogo non è quindi unicamente legata al mero scambio di informazioni sui passaggi del progetto educativo del bambino e sul progetto educativo comune, come visto nelle categorie precedenti. Esso è anche soprattutto correlato alla sua dimensione dialogica, fiduciosa, amorevole, umile, che è capace di promuovere il coinvolgimento delle famiglie nelle attività del Nido. Non basta infatti “comunicare”, lasciare un’informazione “sospesa”, dando per scontato che sia stata recepita. È importante trasmettere un interesse sì pratico, ma anche caldo, accogliente e personalizzato ai fini di motivare il genitore a partecipare alle proposte pensate per lui. In questo le educatrici si riconoscono una grande responsabilità:

Diderot E8 **ho visto un buon livello di partecipazione che è direttamente proporzionale poi al quanto tu fai passare che questi momenti sono importanti, cioè quanto tu tieni a questi momenti**

Diderot E10 C'è la capacità nostra, o comunque di ricordare che c'è l'incontro di far venir voglia di partecipare a questi incontri qua. Quindi il dirglielo, il ricordarglielo: «guarda che in quell'occasione ti faccio vedere alcune foto del tuo bambino mentre...», gli fai magari degli esempi [...] dai una forte motivazione e loro sono più motivati. Se invece tu dici metti l'avviso e dici il giorno tale c'è il la presentazione del progetto di stanza, ma non sostieni questo tuo progetto a livello verbale, resta un qualche cosa di scritto un po' lì che i genitori interessati e motivati comunque qualcuno lo trovi, però alla fine l'adesione minima... sono meno, mentre se invece tu li cerchi di coinvolgere, li **incuriosisci**, li fai un po' più partecipi di quello che stai preparando e dici devo fare delle foto, perché allora poi sono curioso, no?

Ciò si realizza anche trovando modalità di contatto diverse, dopo aver adeguatamente sperimentato ed essersi interrogate sulle più funzionali:

Diderot E8 Sì, una volta davamo anche invito cartaceo, poi inviavamo la mail e poi ci capita anche di dirglielo a voce. Magari invece alcuni anni mandavamo solo la mail e non l'invito cartaceo, quindi poi c'era quella che non leggeva la mail, io non l'avevo detto, chi non lo sapeva, chi era entrato nella spam però poi alla fine questa cosa andava persa e magari ti arrivavano tre i genitori sulla sezione di 10 e quindi dicevi boh forse anche qua abbiamo toppato qualcosa... poi nel tempo anche queste cose ci sono servite per rivedere tutti questi pezzi qui e quindi magari di **fare attenzione anche la modalità con cui comunichi alle famiglie**

⁴⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino, 2002, p. 79

Oltre alle modalità di invito e di incoraggiamento alla partecipazione, le educatrici si sono interrogate su quali fossero le modalità più adatte di gestione e di presentazione dei contenuti nel corso degli incontri con i genitori.

Sostenendo le valutazioni e opinioni condivise in merito al livello di partecipazione delle famiglie, emerge la necessità di instaurare un clima “leggero”, “simpatico”, senza essere “pedanti”. Quindi come essere coinvolgenti ma allo stesso tempo professionali e centrate sulle finalità dell’incontro.

Si riporta un estratto esemplificativo, che parla della possibilità di avvalersi di nuove tecnologie o del supporto di materiali multimediali per rendere più accattivanti le presentazioni.

Diderot E5 Sì, più pedagogiche, su concetti... ad esempio, stasera facciamo questa **presentazione del progetto educativo, dobbiamo sempre trovare modalità secondo me, nuove, leggere simpatiche per far passare il nostro lavoro senza annoiare, essere pedante, non so come dire.** Insomma, **anche a gente che non mastica bene il nostro linguaggio.** Ecco, sicuramente le **foto** sono sempre un'ottima strategia, però come glielo proponi? Come catturi l'attenzione, come motivi il confronto, lo scambio? Ecco su questo, su questo, mi piacerebbe anche fare delle formazioni proprio su questo, cioè anche attraverso gli strumenti tecnologici che ormai tutti più o meno maneggiamo, che cosa...

Codice 8: prendersi il proprio posto

Quali sono invece le occasioni in cui i genitori, anche inaspettatamente, costruiscono un proprio spazio all’interno, o all’esterno del Servizio rendendosi quindi promotori di iniziative comunitarie e di sostegno reciproco?

Si è rilevato, in questo senso, una delle soddisfazioni maggiori delle educatrici e delle coordinatrici. Ovvero che alcune famiglie, grazie alla frequentazione del Servizio, hanno avuto occasione di conoscersi, confrontarsi e fare tesoro degli incontri al Nido per organizzare, al di fuori del servizio, delle iniziative per loro e per i propri bambini, istituendo delle vere e proprie *microcomunità empatiche*⁵⁰. Le iniziative sono volte a rafforzare la relazione tra i genitori, condividendo del tempo di qualità insieme, consentendo da un lato ai bambini di giocare e svolgere attività con i coetanei, dando «il coraggio di provare ciò che da solo il bambino non avrebbe mai immaginato, in un prestito

⁵⁰ M. Vinciguerra, *Generatività*, cit., pp. 204-206

reciproco di possibilità che, in questo modo, si ampliano»⁵¹ – cosa oramai sempre più difficile da svolgere unicamente nella cerchia familiare – e ai “grandi”, di condividere le tappe del percorso educativo dei figli, mettendo in atto un “mutuo aiuto” nell’esperienza della genitorialità e la base per nuove amicizie che possono poi diventare durature.

Diderot C Sono **famiglie che portano proprio la loro complessità e la loro diversità** e che tra di loro poi costruiscono delle relazioni. Perché una gran parte **si ritrova al di fuori del servizio o quando poi i bambini escono, frequentano poi la stessa scuola dell'infanzia, rafforzano la relazione**, o se magari non frequentano le stesse scuole dell'infanzia per un periodo si ritrovano sicuramente. Questo entrare in relazioni tra di loro è **un mutuo aiuto**, cioè è un confronto tra l'esperienza della genitorialità e non solo tra io professionista che ti racconto l'aspetto educativo.

P2 Dopo delle volte, mi viene in mente adesso, secondo me **è bella anche la rete di famiglie che si crea**. Cioè tra di loro i genitori comunque è capitato che dall'ambientamento magari si portasse avanti lo stesso gruppetto per uno o due anni questa rete di genitori che dopo si trovavano a Parco, comunque sì... quello è, anche quel sostegno tra famiglie, è molto importante, secondo me.

In questo senso, per le famiglie più coinvolte, il Nido Zorba e il Nido Diderot si costituiscono come un potenziale ponte tra la realtà istituzionale e la realtà familiare, fra la dimensione del domestico e quella del pubblico. Essi, quindi, diventano un luogo di pratica democratica ove, grazie alla partecipazione al medesimo contesto nelle medesime condizioni – applicazione di una “direzione sociale” -, si intrecciano esperienze, si condividono visioni, si sperimentano insieme attività, anche tramite l’imitazione e l’emulazione⁵². Le educatrici dal canto loro stimolano tali pratiche attraverso una guida accogliente volta a, adottando un’espressione montessoriana, “condurre per i sentieri dell’indipendenza”⁵³. Dopo aver preso dimestichezza con tali pratiche ed aver intrecciato legami significativi, la “rete familiare solidale” può essere riproposta in modo indipendente in altri luoghi e spazi comunitari – al parco, all’oratorio, a casa di amici - o privati – in famiglia.

⁵¹ Reggio Children, *Fuori dal Nido. Cento domande e mille risposte possibili per genitori e bambini che crescono*, Mondadori, Milano 2023

⁵² Cfr J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2020, in particolare il Capitolo 3 “Educazione come direzione” pp. 121-138.

⁵³ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999

Un altro esempio che dimostra come le famiglie, quando hanno a disposizione un certo margine di autonomia, si prendano alcuni spazi di libertà, creatività e *autoaffermazione*⁵⁴, anche inaspettata è stato il caffè per la Festa del Papà organizzato presso il Nido Zorba nella primavera del 2024 – a cui abbiamo già fatto riferimento. Il momento era stato finemente organizzato dalle educatrici per offrire ai papà un luogo di incontro e scambio di convivialità informale fra adulti, davanti al caffè e a una fetta di torta, vicino ai quali erano stati predisposti dei libri e albi illustrati a tema. I papà hanno però interpretato in maniera inattesa il momento:

Zorba E17 E poi abbiamo proposto per la festa del papà il caffè la mattina lo riproporremo per la festa della mamma. E è stato interessante perché noi nella nostra testa era il papà arriva, porta il bambino al nido e poi si ferma a bere il caffè, magari con altri papà, creando un po' di convivialità, di condivisione avevamo preparato dei libri... **In realtà i papà, quasi tutti, l'hanno letto più come bevo il caffè al nido, ma col mio bimbo.** È stato bellissimo perché loro comunque si sono fermati col proprio bambino per condividere questo momento con lui o con lei, hanno letto dei libri perché c'erano anche i libri per i bimbi, e quindi **ci siamo dette, forse più che momenti di condivisione tra loro è più, proprio il desiderio di avere dei momenti da condividere col bambino.**

Tale evento piacevolmente sorprendente ha stimolato la riflessività delle educatrici e ha dato la possibilità di meglio comprendere il punto di vista dei genitori, aprendo potenzialmente la possibilità all'organizzazione di proposte più mirate.

Le proposte delle famiglie passano anche dal Consiglio di Nido e in passato hanno riguardato la richiesta di organizzare una festa di carnevale, in spazi esterni al Nido, la possibile organizzazione di un mercatino i cui proventi sarebbero stati donati al Nido di appartenenza ma anche attività di lettura e scoperta della biblioteca locale da parte di un gruppo di mamme particolarmente appassionate di letteratura per l'infanzia.

Le educatrici hanno rilevato che nell'anno educativo 2023/2024, quando finalmente le attività collettive in presenza non erano più vincolate dalle misure di sicurezza sanitarie post Covid-19, i genitori del Consiglio di Nido si sono dimostrati interessati e desiderosi di “ricreare un'unione e convivialità fra loro”, una spinta che si era un po' persa (E9):

⁵⁴ M. Dallari, *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*, Il Margine, Trento 2021, in particolare il capitolo 14 “Il desiderio di esserci” pp. 119-129.

Diderot E9 Però credo che mai come quest'anno e soprattutto **dopo questa chiusura di Covid**, io legga, proprio perché faccio parte anche del Consiglio di nido come educatrice, che ci **sia tanta voglia da parte dei genitori di ricreare questa unione e questa convivialità tra di loro**. E poi sono boh, forse fa anche la differenza i genitori? Che fanno parte di questa però entusiasmo, un bel gruppo, diciamo che veramente ricco di idee.

Come testimoniato, e già sottolineato, traspare quindi il bisogno di “condividere e di stare insieme in una situazione più leggera, più di convivialità” nella quale è possibile che si crei una vera e propria rete fra famiglie, che si possono sostenere a vicenda.

Codice 9: desideri

In ottica propositiva, si sono voluti infine rilevare e mettere in luce i desideri e le speranze che il personale educativo ha rispetto alle potenziali attività o incontri che potrebbero essere proposti per meglio ingaggiare le famiglie.

Questi aspetti sono stati in particolare indagati nel corso del *focus group*, sollecitando i partecipanti ad immaginare, creativamente, degli scenari relazionali validi ma svincolati dai dispositivi e limiti organizzativi, dando voce – volutamente - anche a possibilità e proposte di attività utopiche. Nonostante tale apertura, nelle risposte dei partecipanti si evidenziano alcuni elementi di resistenza e di reticenza in merito al tema.

Si riporta di seguito l'intero stralcio della conversazione:

<i>Focus group – conversazione 5</i>	
P5	Utopicamente? Ci sono ore... c'è tutto sotto tutti i punti di vista?
Moderatore	Sì utopicamente
P5	Sì allora, riprendere e fare anche il laboratorio con la costruzione dei giochi, ma anche, che, non so, invitiamo il papà per aiutarci a vangare per fare l'orto, cose che magari si facevano comunque tanti anni fa e che poi si sono un po' smesse di fare, un po' per l'assicurazione, perché i genitori, insomma, dovevano, non mi ricordo perché si è perso il discorso, che non possono più collaborare?
P4	Perché non c'è tempo, per l'assicurazione
P3	L'assicurazione
P5	L'assicurazione, una serie di cose
P1	Però sì, renderli un pochino più partecipi, sarebbe,
P2	della vita del nido

P1	Nella vita del nido sì. Non so, ad esempio, mi era capitato un papà che era molto bravo col legno, e sapevamo che aveva il suo laboratorio. Più di una volta gli abbiamo chiesto di [collaborare], ci si erano rotti dei giochi, e lui felicissimo [li ha sistemati], e poi ne aveva costruito uno lui, da regalarci. Quindi riuscire anche a, sì, a coinvolgerli, a coinvolgerli di più, perché c'è sempre bisogno...
P5	[...] sarebbe bello avere un Nido con degli spazi grandi, per cui anche poter fare... cioè che loro vengono e fanno qualcosa anche con i loro figli. [...] Perché comunque è una cosa che loro chiedono, di là del giochiamo insieme, che è comunque un gruppo ristretto, ma fare proprio cose insieme, insieme a loro, insieme ai figli, però, sai...
P4	[...] E, secondo me, anche il fare, cioè loro che propongono delle cose da fare al nido, negli spazi del nido e magari con la nostra collaborazione , anche se non sono cose che già fanno i bambini, può essere un'idea, e di dire, ok, facciamo che le idee vengono da voi e noi le condividiamo . Quindi non solo da noi e voi le condividete, ma vengono da voi. Ovviamente nel limite del possibile...
P1	Beh questo di coinvolgere loro a trovare qualcosa è interessantissimo.
P3	Bella questa cosa
P1	perché spesso, e l'abbiamo visto anche quest'anno, anche con il gioco a nido, bello, chiedono, che bello, ci piacerebbe, ci piacerebbe. Io sono un po' polemica su questa cosa, non so se l'avete notato, perché chiedono, chiedono, chiedono, e poi nel momento in cui lo si propone...
P2	Scompaiono
P1	tre, quattro,
P4	Vero
P1	E allora dici, e quindi cosa facciamo? Questa cosa, sì... noi l'abbiamo vissuta, poi ti domandi... perché? Abbiamo sbagliato l'orario? Poi ti interroghi, cerchi di... Però ecco questa cosa che dici, viene da loro, sicuramente, più... non so come dire, non si sentono passivi, ma più...
P4	Attivi, sì
P1	Attivi. Non che non siano attivi durante il gioco nido, ma è qualcosa che è bella questa
P4	Che viene da loro sì
	[...]
P3	[...] io ci ho sempre creduto al fatto che di dare uno spazio, cioè c'è uno spazio che è a disposizione due giorni a settimana chiuso quando le famiglie sono a casa con i figli... se poter creare una rete tra famiglie e dare lo spazio e poter anche seguire questo progetto sarebbe proprio, molto interessante. Sì. E anche probabilmente, finché tu gli chiedi di venire da soli e devono gestirsi i bambini, gestire i giornali lavorativi, quando tu gli offri uno spazio, non so, il sabato, che loro non sanno cosa fare per tenere questi bambini un po' attivi, per dargli qualche esperienza, allora gli proponi invece uno spazio gestito, un po' gestito da loro e anche seguito, diciamo, secondo me potrebbe anche funzionare.
P5	Sì, è un po' complesso poi gestire...

P5	Nel senso che poi diventano 10 mila a bomba e magari loro sono a casa, non lavorano e quindi vengono a nido, ti cercano, tu stai lavorando e quindi deve essere proprio una cosa gestita e organizzata bene ecco, comunque dei paletti, ci devono comunque essere.
P3	E sì, è complesso.
P5	Perché se no... un bel [ah ah ah] [mima con le mani un palo della luce]
P1	I pali della luce
P4	Un bel palo

Quello che ipotizziamo possa emergere da questa conversazione è una sorta di inibizione⁵⁵ che frena la capacità immaginativa del gruppo. Cosa che può sorprendere, considerando che, come precedentemente confermato, le operatrici sono quotidianamente chiamate alla progettazione di proposte educative o di strategie che richiedono la messa in atto un pensiero divergente, flessibile e singolare – nel senso di unico e quindi diverso da altro⁵⁶. Il fatto che la proposta più innovativa, in quanto diversa da tutto ciò che è mai stato proposto al Nido, venga condivisa dall’educatrice più giovane - «facciamo che le idee vengono da voi [genitori] e noi le condividiamo» (P4) – e sia accolta con entusiasmo e sorpresa – «bella questa cosa» (P3) – potrebbe forse confermare quel dispositivo “socio-culturale” insito nella dinamica dei gruppi di lavoro, intravisto nelle nostre riflessioni precedenti. Le nuove idee faticano ad emergere ed essere condivise, forse per timore di fallimento e paura di trasgredire l’ordine del gruppo: apparire come arroganti agli occhi di chi ha più esperienza, da parte dei “giovani”; oppure, la consapevolezza del possibile fallimento di certe proposte e cristallizzazione delle pratiche, da parte degli “anziani”. Un altro aspetto riguarda la serie di ambivalenze espresse in merito al desiderio di un maggiore coinvolgimento delle famiglie. I partecipanti infatti riconoscono il valore della partecipazione delle famiglie alla quotidianità del servizio, ma allo stesso tempo temono le conseguenze di una sua attuazione concreta e alternativa a quanto fin ora prestabilito. Da un lato, il dare troppo spazio all’autogestione genitoriale porta le educatrici a temere di perdere il controllo intenzionale nella gestione di spazi e pratiche, nonché di dover

⁵⁵ Teniamo in considerazione che questi atteggiamenti potrebbero anche essere stati scatenati dalla situazione inedita del focus group, quindi sono da intendere come una possibile ipotesi di lettura.

⁵⁶ Cfr. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini: l’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Edizioni Junior Spiaggiari, Azzano San Paolo, Parma 2017; L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L’altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022; Amadini M., *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia 2020

valicare i propri confini professionali (es: richieste informali, in orario extralavorativo, che necessitano risorse, fisiche, mentali e organizzative che le educatrici non sarebbero disposte o impossibilitate a dare). L'ironica metafora dei "pali della luce" è emblematica in questo senso.

Dall'altro invece potrebbe esserci il timore di "dover dire troppi no", apparire quindi troppo rigide e poco accoglienti nel caso in cui dai genitori vengano avanzate delle proposte non consone ai limiti dati dal contesto del Servizio. Limiti che le educatrici ben conoscono, mentre le famiglie, meno.

Se da un lato quindi abbiamo la volontà autentica di condividere con le famiglie la realtà educativa del servizio, dall'altro tale desiderio si scontra con paure e resistenze implicite, nonché ostacoli organizzativo-sistemici.

Appoggiando la proposta della giovane educatrice, ci siamo quindi domandati quale potrebbe essere una possibile strategia o attività volta alla raccolta delle idee dei genitori. In questo ci vengono in aiuto gli incontri tenuti dalle coordinatrici.

Durante la frequentazione degli Incontri di Stanza e Collegi si è potuto osservare come questi – in un paio di occasioni - si configurassero come veri e propri incontri di formazione laboratoriale, dove le coordinatrici, attraverso delle attività-stimolo, sollecitavano la riflessività delle educatrici in merito a temi prestabiliti. Uno di questi, come condiviso nel seguente estratto, trattava il tema della "cura":

Diderot C Ti faccio un esempio nell'ultimo collegio che era... iniziavamo ad aprire un po' la **tematica della cura**, partendo comunque dal raccogliere quello che era l'idea loro di cura poi erano semplicemente un... uno strumento molto basilare che lasciava aperto perché comunque è un lavoro serale, dove si chiedeva al gruppo di lavoro le parole che curano, le parole che non curano, i gesti che curano, i gesti che non curano, piuttosto che i comportamenti. Quindi erano parole, linguaggio e ambienti che curavano o meno. Quindi **è creare anche degli strumenti che mi permettano di documentare quello che è il pensiero delle educatrici quando si trovano a lavorare in gruppo o a riflettere su tematiche condivise soprattutto là dove ci sono gruppi in costruzione o che hanno dei trascorsi differenti, quindi creare, il tornare a creare dei linguaggi condivisi.**

Si potrebbe forse provare a proporre – in modo più sistematico - un evento di questo tipo anche ai genitori? La finalità dell'incontro, in questo caso, non sarebbe quella di illustrare il progetto educativo o accogliere il sentire emotivo del genitore in merito ad un tema prestabilito. Quanto piuttosto di raccogliere idee, desideri, aspirazioni dei genitori, finalizzate all'attuazione concreta di una attività (es: i laboratori creativi) oppure

all'arricchimento degli spazi o materiali del nido (es: l'aggiornamento delle librerie di stanza, la costruzione di giochi-attività creativi, la raccolta di materiale di riciclo ecc...) ⁵⁷. Altra possibilità di coinvolgimento co-responsabilizzante di genitori (e bambini) potrebbe essere quella di creare un gioco interattivo all'ingresso del nido, dove, insieme ai figli, i genitori sarebbero chiamati a scegliere la o le attività da svolgere in un laboratorio creativo.

Per esempio, un cartellone potrebbe indicare una proposta di laboratorio intitolata "Costruiamo la montagna di Whiskey il ragnetto" ⁵⁸, le educatrici potrebbero predisporre delle opzioni di scelta dei materiali da utilizzare nel laboratorio (preventivamente considerati adatti), e poi sarebbe il genitore con l'aiuto del bambino – o viceversa – a indicare la sua scelta preferita. L'atto di scelta potrebbe costituirsi come un piccolo momento di gioco genitore-bambino, chiamato, ad esempio, ad incollare una pallina di carta velina sul cartellone, sotto alla relativa opzione ⁵⁹.

Magari articolando e meglio arricchendo tale proposta, il genitore verrebbe reso «intellettualmente responsabile» di un dato progetto, quindi sarebbe disposto ad «ad accettare quelle conseguenze che seguono ragionevolmente da una posizione già presa», questo perché il soggetto è messo nella condizione di poter comprendere e riconoscere la «credenza» caratterizzante la posizione stessa ⁶⁰. Così facendo, da parte del soggetto, si assicura l'integrità dei valori, delle motivazioni, delle ragioni che hanno mosso a prendere tale posizione. I genitori chiamati a contribuire su iniziative proposte, ideate e desiderate a partire da loro stessi, e non semplicemente offerte dall'*équipe* educativa, potrebbero essere stimolati ad una partecipazione più attiva e motivata. Infatti la qualità di un'esperienza si ha grazie al suo essere immediatamente gradevole e dall'influenza che tale esperienza ha sulle esperienze ulteriori ⁶¹. Si tratterebbe poi di nutrire il

⁵⁷ Un esempio di questo tipo è stato utilizzato per il progetto di formazione "*La cultura delle famiglie*" promosso presso i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia, Cfr M. Tassan, D. Lanzi, *Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi per l'infanzia di Reggio Emilia*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 20, 1 (2022), pp. 1–12. Doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/14966> ; si segnalano anche le attività dell'associazione Artebambini <https://www.artebambini.it/>

⁵⁸ Whiskey il ragnetto è il titolo di una canzone per bambini, proposta presso i Nidi di Bergamo, il cui protagonista, il piccolo ragno Whiskey scala una montagna e incontra, lungo il percorso, diverse peripezie.

⁵⁹ Questa "modalità di risposta" è stata utilizzata in un gioco ideato da una delle educatrici della stanza gialla del nido Diderot nel corso della festiciola di Natale 2024. I bambini dovevano accartocciare dei fogli di carta velina e incollarli all'interno di una sagoma disegnata su un cartellone. Via via che la sagoma veniva riempita, è comparso un grazioso e multicolore albero di Natale.

⁶⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 31

⁶¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 12

coinvolgimento del genitore attraverso la condivisione di *propositi*, ovvero rilanci e interrogazioni che lo guidano nella lettura riflessiva del contesto, aiutandolo a cogliere e comprendere il significato di ciò che vede e che fa⁶². In questo senso, da parte sua, l'educatore si impegnerebbe non solo a rendere immediatamente piacevoli le esperienze, ma anche a coltivare spazi di possibilità per la condivisione di esperienze future.

4.2.3 Sintesi sul Tema 1 “Professione e identità”

Dalle analisi condotte nel primo tema “Professione e identità” emerge la complessità e delicatezza della professionalità dell'educatore che opera nei servizi per la prima Infanzia, in particolare nelle realtà del Nido Zorba e del Nido Diderot. Nella prima categoria, “intenzionalità educativa” nel fluire dei codici “autoconsapevolezza”, “reciprocità”, “fatiche”, “dispositivi”, si sono potute illustrare le modalità con cui educatrici ed *équipe* dei due Nidi ospitanti affrontano le sfide quotidiane, testimoniando l'importanza della volontà di ascolto, di ridefinizione, di flessibilità e di messa in discussione di sé e della realtà in cui si opera, tipica di un agire riflessivo e intenzionale. Si è potuto ben identificare come la dimensione intenzionale personale di ogni educatrice sia strettamente e armonicamente connessa a quella del gruppo di colleghe, costituendo, in questo senso una *comunità professionale*, caratterizzata da una chiara identità, continuità e attenzione al progetto educativo del bambino e all'accoglienza della sua famiglia.

Allo stesso tempo però, con la categoria “Corresponsabilità” e i codici “educare insieme”, “partecipare”, “saper comunicare”, “prendersi il proprio posto”, “desideri” l'analisi ha messo in luce come le tensioni generate dai dispositivi organizzativi, normativi ma anche socio-culturali possano “passivizzare” la condizione del soggetto, togliendo spazio all'incontro, all'inventiva, al pensiero divergente, e andando, in diversi casi, inevitabilmente ad intaccare le dinamiche relazionali e generative tra adulti, genitori e operatori.

La relazione con le famiglie si è infatti rivelata ambivalente. Da un lato la condivisione del progetto educativo funziona, i gruppi di genitori si sentono partecipi della vita del Nido e hanno anche la possibilità di ritrovarsi in *microcomunità empatiche* al di fuori dei

⁶² Ivi, p. 53

Servizi. Dall'altro invece, sembra che continui a permanere una sorta di incomprensione fra educatrici e famiglie, nel gioco-forza della corresponsabilità. Ricordiamo infatti che alla partecipazione, intesa come frequentazione degli spazi, non sempre corrisponde la profonda comprensione dei significati, motivazioni e valori promossi dai Servizi, e questo è fonte di potenziale sconforto da parte delle *équipe* educative.

Come eventuali spunti di riflessione e rilanci futuri si è ipotizzata la possibilità di: predisporre e implementare degli strumenti di restituzione i cui destinatari siano le educatrici, questo per mantenere alta la motivazione e stimolare l'agire della singola educatrice e per il conseguente benessere del gruppo di lavoro; rivedere la tipologia e la quantità di strumenti di documentazione, per alleggerire ed ottimizzare il lavoro di restituzione delle educatrici, lasciando così spazio possibile alla progettazione di attività altre e divergenti; promuovere inediti spazi di incontro leggendo in modo polifunzionale gli spazi del servizio oppure in modo divergente le attività, già previste, rivolte ai genitori. Questo per facilitare la co-costruzione di attività pensate dai genitori – rendendoli quindi “intellettualmente responsabili” –, prevedere la presenza o attività congiunta del bambino, e puntare ad un'ulteriore diversificazione dell'offerta nell'attività dei Servizi offrendo quindi delle nuove possibilità di partecipazione e, possibilmente, rispondere ad alcuni desideri progettuali avanzati dalle *équipe* educative.

4.3 Tema 2: Strumenti e spazi di possibile co-progettazione

Il secondo tema qui presentato vuole descrivere e riflettere su quegli specifici strumenti e attività “triangolate”, attualmente in uso presso il Nido Zorba e il Nido Diderot, che si caratterizzano per il coinvolgimento attivo e la partecipazione dei tre attori principali della relazione famiglie-Nido, ovvero: il bambino, i genitori, le educatrici.

Oltre ad individuare e descrivere strumenti e attività, il tema vuole cercare di ricostruire la traccia di esperienza vissuta, e narrata, da questi tre attori, le “storie condivise”. Il tentativo di portare alla luce tali tracce si pone inoltre come azione volta a far fronte a quella tendenza di perdita delle narrazioni familiari – e collettive –, che, come abbiamo anticipato nel Capitolo 2, caratterizza la realtà odierna. A tal fine, la descrizione sarà

integrata da riflessioni e ipotesi volte a mettere in luce e proporre possibili vie future di diramazione di tali tracce. Una prospettiva, come visto, cara al discorso pedagogico in quanto la traccia è narrata e mutualmente costruita all'interno di una relazione che richiama il reciproco riconoscimento di chi narra e di chi ascolta, o legge, la traccia stessa. Infatti, condividere nelle forme di narrazione la nostra esperienza è un modo relazionale per organizzare, riflettere e interpretare il significato dell'esperienza stessa. Non a caso la narrazione «rappresenta una delle forme più antiche e significative attraverso la quale gli individui e le comunità attribuiscono senso alla realtà che stanno vivendo, costruendo le proprie identità soggettive e sociali»⁶³. Essa si pone come una caratteristica costitutiva «dell'animo e del *lógos* umano si fa necessità letteraria fin da quando i nostri progenitori si stringevano attorno al fuoco raccontandosi vicendevolmente storie sull'origine delle stelle, del mondo e del divino»⁶⁴. In questo senso, l'atto narrativo appare «non solo come il primo e fondamentale modo di condividere il proprio pensiero e i propri atti, ma anche ciò che essenzialmente si è»⁶⁵. Ciò significa che la persona nell'incontro narrativo è originariamente disposta all'ascolto e al racconto, ovvero a un'esperienza di co-elaborazione di senso inesauribile e mai finita che la coinvolgerà trasformando e formando la sua identità.

Inoltre, le narrazioni orali o scritte possono rivelarsi modalità per raccogliere le esperienze passate e immaginare le esperienze future, connettendole nel presente. Come sostiene Andrea Potestio, «partendo dalla consapevolezza del costante fluire della realtà e dell'impossibilità di cogliere completamente l'esperienza umana, la narrazione si limita a esplorare e immaginare le possibilità che, a partire da ciò che accade, possono realizzarsi in un futuro prossimo»⁶⁶. Il procedere di tipo narrativo è svincolato da logiche e categorizzazioni rigorose, non ha la pretesa di misurare un fenomeno e descriverne i suoi aspetti. Al contrario, possiede in sé una spinta inventiva e interpretativa eccedente, che lo rendono componente indispensabile e fondamentale per la riflessione pedagogica. È proprio in questa dimensione eccedente, infatti, che si ha la libertà di agire, di

⁶³ A. Potestio, *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia», LXXVIII, 1-2, Fabrizio Serra Editore, Roma-Pisa Gennaio-Giugno 2020, p. 49.

⁶⁴ A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Marcianum press, Venezia 2022, p. 58

⁶⁵ A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro*, cit., p. 58.

⁶⁶ A. Potestio, *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, cit., p. 61

immaginare, di prendersi il proprio spazio, con apertura al futuro, ovvero «alla sorpresa veniente, ma del cui contenuto non si ha contezza»⁶⁷.

Ecco perché il tema della costruzione di racconti, storie condivise – se lo intendiamo anche nel senso di Gregory Bateson del “pensare per storie”⁶⁸ - è qui ritenuto come una delle possibili chiavi che dà accesso reciproco e fertile alle realtà di Nido e famiglia.

Come per il primo, anche questo secondo tema ospita due serie di codici sottostanti a due categorie teoriche:

- la prima serie è composta da 3 codici, ovvero “Memoria e documento”, “Costruzione di culture condivise”, “Sentire personale”, ed è racchiusa sotto la categoria “Dare voce”.
- la seconda serie è anch’essa composta da 3 codici, “Premura”, “Persuasione”, “Immedesimarsi e sperimentare”, ed è stata collocata sotto la categoria “Bellezza”.

Descrizione degli strumenti e attività indagati

A partire dai dati raccolti con le osservazioni e dalle informazioni condivise nelle interviste sono stati identificati due strumenti/attività “triangolate” che andremo a presentare dettagliatamente di seguito: il diario personale di ogni bambino, chiamato “quadernetto”; e le attività di “gioco-insieme”, già anticipate.

Il quadernetto è il diario personale di ogni bambino, ovvero quello che Grazia Honegger Fresco ha definito il «*quaderno per le annotazioni reciproche*»⁶⁹. Esso è un semplice quaderno in formato A5 sul quale, tre volte alla settimana, le educatrici riportano, sottoforma di narrazione scritta a mano, situazioni attività eventi particolarmente significativi per la giornata al Nido di quel particolare bambino. La finalità dello strumento è costruire «a piccoli passi, un legame e valorizzare accadimenti ed emozioni»⁷⁰. I destinatari di queste descrizioni sono i suoi genitori, che a loro volta sono invitati a rispondere o a compilare il diario condividendo altrettanti eventi significativi vissuti dal bambino a casa, nella sua quotidianità familiare. Questo strumento è stato osservato per la prima volta nel primo ciclo di osservazioni nell’autunno 2023,

⁶⁷ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., p. 83

⁶⁸ G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi edizioni, Milano, 1984, pp. 28-30

⁶⁹ G. Honegger Fresco, *Un nido per amico*, cit. p. 55

⁷⁰ Ivi, p. 56

presso il Nido Zorba. Come condiviso dalle educatrici della stanza⁷¹, il quaderno personale ha come principale funzione quella dello scambio di informazioni tra educatori e famiglia. I genitori erano stati invitati a portare a casa il diario per poterlo leggere e condividere in famiglia ma, di fatto, col timore di dimenticarselo a casa, alcuni di loro avevano scelto di leggerlo sul momento e lasciarlo semplicemente nell'armadietto del bambino, da dove poi sarebbe stato ripreso il giorno seguente dalle educatrici. Una delle educatrici aveva mostrato il contenuto del quaderno, ovvero una tabella settimanale dove per ogni colonna erano indicate alcune informazioni come spuntino mattutino, pranzo, merenda, numero di cambi, durata del sonno. Dopodiché sulle pagine del quaderno venivano annotate le informazioni giornaliere, di fatto qualche riga che descriveva l'attività più significativa compiuta dal bambino nel corso della giornata. L'educatrice aveva anche spiegato che prima dell'entrata in uso di questi quaderni venivano utilizzati i "fogliolini". Foglietti di piccole dimensioni, questi erano strutturati in una semplice tabella, dove in alto si trovava una casella più ampia, dedicata alla breve descrizione della giornata del bambino, mentre in basso, in celle più piccole, potevano essere appuntate le indicazioni in merito ai pasti (merenda, pranzo, frutta) - accanto alle quali l'educatrice poteva appuntare "sì" o "no" - e un'altra sezione dedicata al sonno e al cambio. I fogliolini erano più difficili da gestire perché potevano essere persi ed erano scomodi per la compilazione da parte degli educatori, nonché riduttivi, si è allora optato per i quaderni. Tali "fogliolini", nel periodo di queste osservazioni erano invece ancora in uso presso il Nido Diderot⁷², essi erano uno strumento implementato durante il periodo di pandemia da Covid-19, che l'*équipe* aveva deciso di mantenere

L'anno educativo successivo, nel corso delle osservazioni del secondo ciclo di ricerca, tenute nell'autunno 2024 unicamente presso la stanza "gialla" (sezione mezzani-grandi) del nido Diderot, è stata notata l'entrata in uso del "quadernetto" anche presso quest'ultimo servizio. Dalle informazioni condivise dalle coordinatrici, si è potuto apprendere che questa volta le modalità di utilizzo di tale strumento erano state condivise da tutti i servizi comunali. In quanto novità al momento della presente ricerca lo strumento si trovava in fase di "rodaggio", le educatrici infatti non si sentivano ancora del tutto a loro agio nel suo utilizzo – come vedremo.

⁷¹ Diario di osservazione, Nido Zorba, 08/11/2023

⁷² Diario di osservazione, Nido Diderot, 25/10/2023

Si è potuto osservare⁷³ che, come per il nido Zorba, il quadernetto era accompagnato da una tabella settimanale, in questo caso plastificata in formato A5, dove venivano semplicemente poste delle crocette sulle informazioni della “diaria” utilizzando un pennarello lavabile. Così facendo, le informazioni potevano essere sempre cancellate e aggiornate di settimana in settimana. Le educatrici condividono che ciò ha reso più tracciabile lo storico delle abitudini del bambino nel corso della settimana, inoltre la scelta è stata fatta anche per non sprecare carta ed evitare, anche in questo caso, l’uso dei fogliolini, dispersivi e non sempre conservabili.

Il quadernetto può essere lasciato al Nido o portato a casa dalla famiglia, l’importante è che tutti i giorni venga riconsegnato in stanza. Su invito delle educatrici, si ha avuto modo di consultare il contenuto di alcuni di questi diari⁷⁴. Prendendone uno ad esempio, all’interno, nella prima pagina, erano presenti i racconti del fine settimana scritti da parte della mamma del bambino proprietario del quaderno. Dopodiché, sulle pagine seguenti, era presente un invito scritto delle educatrici che spiegava brevemente la funzionalità di quel quaderno e invitava i genitori a condividere con loro anche alcuni momenti del bambino vissuti in famiglia. Le descrizioni riportate giornalmente dalle educatrici erano lunghe circa una pagina, una pagina e mezza. Si è pensato che denotassero la cura nel racconto. Nelle narrazioni venivano inclusi dettagli positivi, che raccontavano le conquiste del bambino. I genitori, in questo caso, avevano risposto, ringraziando le educatrici per questa idea. Presso la stanza, per agevolare le operazioni di deposizione e consegna dei quaderni, erano stati predisposti tre cestini in vimini, posizionati su un tavolino basso nei pressi dell’ingresso della sezione. Ogni cestino era stato etichettato con il nome dell’educatrice di riferimento e conteneva i quadernetti del proprio gruppetto di bambini.

Quello che si ritiene infine importante sottolineare è il ruolo che il bambino ha in questa consegna e riconsegna. In particolare, per i bambini più grandi, il quaderno diventa una sorta di oggetto *transizionale*⁷⁵, è lui che reclama il suo quaderno e che lo porge al genitore, o viceversa, all’educatrice. Quindi il bambino, oltre ad essere il protagonista dei racconti scritti dagli adulti, viene attivamente coinvolto nello scambio e condivisione di tale strumento.

⁷³ Diario di osservazione, Nido Diderot, 08/11/2024

⁷⁴ Diario di osservazione, Nido Diderot, 08/11/2024

⁷⁵ G. Honegger Fresco, *Un nido per amico*, cit. p. 55

Il *gioco-insieme*. Come precedentemente presentato, il gioco-insieme è un'attività che ha iniziato ad essere proposta in diversi Nidi comunali a partire dalla primavera 2024 e che è stata mantenuta anche per la primavera 2025. L'attività si svolge all'interno delle singole sezioni di nido, al termine degli orari di servizio ordinario del Nido, quindi dalle 16.30 alle 17.30, alla presenza delle educatrici. Il calendario delle varie giornate è condiviso con le famiglie nel corso del mese di febbraio. È un'attività soggetta a iscrizione e dà la possibilità ad un gruppo di genitori di passare del tempo di "gioco libero" insieme ai propri figli all'interno della sezione abitualmente frequentata dai bambini. Per motivi di capienza delle sezioni e fattibilità dell'attività, ma anche per dare la possibilità a più persone, a turno, di prendere parte all'iniziativa, ogni bambino può essere accompagnato da un solo genitore. In questo senso, la conformazione dell'attività si avvicina molto all'organizzazione dei servizi di "Spazio Gioco". Nel corso della ricerca non si ha avuto l'opportunità di osservare direttamente tali momenti, ma unicamente raccogliere informazioni a partire dalle interviste e dal confronto con le educatrici e coordinatrici. Pertanto, nella presentazione dei dati, questa attività avrà uno spazio minore. È stata comunque inclusa in quanto considerata dalle *équipe* educative una delle attività più significative pensate per i genitori.

4.3.1 Categoria 3: Dare voce

Tenendo conto del paradigma della narrazione nel quale ci stiamo muovendo in questo tema, questa categoria fa riferimento agli spazi di possibilità intesi qui come strumenti, supporti, prodotti, che sono messi a disposizione di famiglie ed educatori all'interno del contesto dei servizi osservati. Spazi ove poter condividere e lasciar segno della propria esperienza, cogliendo quelle sfaccettature uniche ed irripetibili tipiche della complessità dell'esistenza umana. In questo senso, «l'esperienza nella sua complessità si presenta come una forma di narrazione in quanto è, in modo costitutivo, intrecciata con la coscienza e il suo modo di narrarsi riconoscendosi, prendendo consapevolezza intenzionale del mondo e agendo»⁷⁶. Vogliamo presentare tale dinamica attraverso il

⁷⁶ A. Potestio, *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa*, cit., p. 54

“paradosso di Ulisse”, analizzato da Hannah Arendt⁷⁷. Il personaggio omerico si trova presso la corte dei Feaci e imbatte nel racconto di un aedo che narra la sua storia (di Ulisse) e ne rimane colpito. Pur conoscendo bene tali avvenimenti, in quanto vissuti in prima in prima persona, è solo in quel momento che Ulisse apprende pienamente il significato della storia stessa, riconoscendosi come eroe del racconto. Nella narrazione della storia il tempo passato si fa presente e viene riletto sotto un'altra luce, agli occhi di Ulisse, il racconto offre «coerenza e significato alla sua esperienza, contribuendo così alla costruzione della sua identità e dunque della sua stessa storia. Il racconto, in cui Ulisse si riconosce, in una sorta di epifanica ratifica della propria esistenza, ma anche di occasione per rivivere un'esperienza, si fa per lui mezzo per darsi una forma, per costruire la propria identità»⁷⁸.

Oltre alla presa di coscienza nei confronti della propria identità, la condivisione e la restituzione dei vissuti intimi, dischiudendoli, consentono anche di valorizzare i vissuti stessi, legittimarli. Ciò incoraggia e sostiene la formazione delle forze e delle virtù del singolo, infatti, afferma Arendt «tanto il mondo quanto gli uomini vivono bisognosi di lode affinché la loro bellezza non trascorra misconosciuta. Poiché appaiono nel mondo delle apparenze, gli uomini hanno bisogno di spettatori e coloro che giungono alle feste della vita come spettatori sono colmi di pensieri di ammirazione, che vengono poi espressi in parole»⁷⁹.

Infine, narrare non è un atto unicamente soggettivo, come visto, ma intersoggettivo. In questo senso, promuove l'attivazione di «quei processi di pensiero, quegli aspetti affettivi, quelle dinamiche valoriali che fanno parte delle persone e ne costituiscono l'eredità storica»⁸⁰. In rapporto al contesto Nido, tali dinamiche possono compiersi attraverso supporti cartacei, grafici, digitali o materiali dispiegando un processo di co-costruzione della storia, della cultura e dell'identità del Servizio e dei suoi “abitanti”. Dando così spazio all'emersione di ogni voce. In questo senso la narrazione si può costituire come un vero e proprio processo democratico.

⁷⁷ Cfr H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987; Tale racconto è anche dettagliatamente presentato e commentato nel testo di A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro*, cit.;

⁷⁸ A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro*, cit., p. 62

⁷⁹ H. Arendt, *La vita della mente*, cit. p. 221

⁸⁰ L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore...*, cit., p. 116.

Codice 10: Memoria e documento

Con il codice memoria e documento si vogliono proporre alcune testimonianze condivise dalle educatrici e dalle coordinatrici nel corso delle interviste sul tema della documentazione. La documentazione, come già detto, viene sì riconosciuta come un valido strumento di registrazione ma anche come atto intenzionale e riflessivo del gruppo di lavoro. Una delle educatrici del Nido Diderot (E7) sottolinea che “mettere nero su bianco” ciò che si osserva consente di mantenere una traccia tangibile, oggettiva di quanto accaduto, evitando il rischio di letture parziali o frammentarie:

Diderot E7 È proprio per ogni bambino osservare nel momento quello che sta facendo. **Può essere fondamentale perché tante volte dici, l'ho visto fare questa cosa, ma non l'hai scritto nero su bianco, può essere che tu ti sia... abbia interpretato quello che lui sta facendo... ti sei persa dei pezzi... [...]. È fondamentale e secondo me è la base del nostro lavoro ed è una cosa che dovremmo fare più spesso, a volte poi non c'è il tempo, non c'è modo, però è sicuramente uno strumento fondamentale secondo me.**

Mettere per iscritto le osservazioni e impressioni sulla realtà appena passata consente di dare forma e tempo alle proprie riflessioni presenti. Tramite le annotazioni è possibile cogliere tutti quei dettagli e particolari che hanno colpito lo sguardo educativo ma che, se non annotati, andrebbero presto persi, in quanto, secondo Arendt, «il partecipante, assorbito com'è dai singoli particolari, incalzato da occupazioni urgenti, non può percepire come tutte le cose particolari del mondo e ogni azione particolare nella sfera degli affari umani si accordino reciprocamente e producano un'armonia, che, in sé, non si offre alla percezione dei sensi; e tale invisibile nel visibile resterebbe per sempre ignoto se non ci fossero spettatori che lo contemplassero, l'ammirassero, rettificassero i racconti e li volgessero in parole»⁸¹. In questo senso la Arendt ci aiuta a riflettere sull'importanza della memoria nella costruzione e compiutezza del presente. Per l'autrice è solo facendo tesoro e consegnando la memoria delle esperienze buone e significative vissute che questa può essere assunta ed ereditata dallo “spettatore” futuro⁸². La documentazione consente di costruire pian piano il percorso educativo del bambino, dando la possibilità di rilancio, quindi apertura alle possibilità future, costituendosi come atto libero, responsabile, consapevole e razionale, potenzialmente generativo di altri atti liberi, responsabili,

⁸¹ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 221.

⁸² G. D'Addelfio, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo*, cit. Capitolo 5, pp. 140-172.

consapevoli e razionali⁸³. Tale riflessività può poi essere particolarmente preziosa per il lavoro educativo, per esempio, in sede di colloquio con i genitori, come mette in evidenza questa educatrice (E9):

Diderot E9 Però è anche vero che tu annotare per iscritto queste cose, che può essere un'osservazione in presa diretta, può essere un'osservazione fatta con un video. Rispetto a una situazione particolare, l'osservazione come profilo. Cioè, **mettono nero su bianco qualcosa che prende più valore, secondo me non che tu non ce l'abbia nella testa, ma annotarsi anche, magari, cioè un'osservazione anche piccola, ma su un cambiamento che fa un bambino, che poi magari perdi durante il percorso, è importante perché poi in sede di colloquio, in sede di confronto con i genitori hai gli strumenti per...** identifichi lo spazio temporale per cui sono avvenute quelle cose, perché poi tu non hai un colloquio quotidiano con i genitori, quindi fermare quello che è... E ti dà, secondo me, delle sfumature maggiori per poi affrontare anche un confronto, come è importante annotare **certe osservazioni nei colloqui con i genitori, certe frasi, perché quelle frasi magari i genitori ti dicono, nascondono poi delle particolarità** su cui tu poi puoi lavorare la volta la volta successiva. Quindi credo che il lavoro di osservazione fatto su schede, fatto sul presa diretta, fatto sulle osservazioni, che può essere una piccola frase, siano strumenti fondamentali che a volte magari, vuoi perché siamo dentro nel lavoro, magari cioè... Si dà poca...

La documentazione in questo senso si tramuta in “memoria condivisa” (Diderot C), una traccia che è possibile ripercorrere quando necessario, ma anche rivalutare e ripensare, con un occhio sempre rivolto, anche in questo caso, alle possibili progettualità future⁸⁴.

Diderot C Lasciare traccia anche, quindi, resoconti di quello che accade, all'interno dei gruppi di lavoro attraverso i collegi, attraverso le stanze, quindi documentare vuol dire avere fisicamente dei quaderni o delle cartelle dove io annoto quello che avviene all'interno dei collegi all'interno delle stanze per poterlo portare poi al tavolo di coordinamento e supervisione, ma per anch'io poter ritornare indietro e vedere qual è il percorso che stiamo facendo per poi progettarne di nuovo.

Diderot C E anche la possibilità comunque di pubblicazioni, è comunque un modo di documentare aperto al pubblico ma che rimane anche a me e al gruppo come traccia.

Documentare significa anche creare un “filo rosso”, ovvero il legame relazionale fra i frequentatori del servizio e l'identità del servizio stesso.

⁸³ Cfr G. Bertagna, *dall'educazione alla pedagogia*, cit.

⁸⁴ Cfr. M. Amadini, *Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare*, cit. pp. 302-304.

Diderot C l'obiettivo mio del documentare è creare un filo rosso che legni le persone e l'identità del servizio.

In merito invece all'apertura alla sorpresa e al “piacevole imprevisto” - che rileviamo anche qui -, riportiamo il seguente segmento di dialogo tratto dal *focus group*. Le educatrici stanno parlando del quadernetto e sono concordi nell'affermare che esso può essere risorsa importante per sostenere il dialogo con le famiglie e il racconto di fatti e avvenimenti che il bambino vive a casa. Così facendo l'*équipe* educativa ha a disposizione dei dettagli in più in merito alla storia del bambino e della famiglia. Elementi che possono essere adoperati per, appunto, dispiegare le relazioni educative verso dimensioni e territori inesplorati ma particolarmente rilevanti per il bambino e la sua famiglia:

Focus group: conversazione 6

P2 Noi ha stupito nelle vacanze di Natale? C'è stata Valeria, ha scritto «24 dicembre», come un diario. «24 dicembre, siamo andati a trovare, il 25 abbiam fatto...». È stato bello comunque vedere... sentire raccontato questo...

P5 Eh, è partecipazione

P1 Anche perché spesso non hai la possibilità di...

P2 Alla mattina, esatto

P4 Cioè, non ti possono raccontare tutto, quindi con quello, magari entri e lo leggi col bambino e dici... soprattutto di lunedì, “ah ieri sei andato al cinema”

P4 È documentazione, anche per noi, per sapere, non so, la mamma che ti chiede il colloquio, adesso è capitato che lo chiedesse sul quadernino, e quindi quando, in che periodo. E poi loro [i bambini] ogni tanto - i nostri che sono grandi - li prendono, se li risfogliano, si guardano. C'è una mamma che mette le foto, e quindi lui si guarda, abbiamo scoperto che aveva due cani, e non lo sapevamo, e sì, è una risorsa... anche

Il quadernetto si fa quindi potenzialmente portatore di racconti. Un racconto, che non corrisponde a un elenco di fatti, di descrizioni “vuote”, ma «una concatenazione di eventi che svela il proprio significato nel tempo»⁸⁵ ma anche include emozioni e sensazioni circa il vissuto dei protagonisti.

⁸⁵ M. Dallari, *La zattera della bellezza*, cit., p. 57

Codice 11: Costruzione di cultura condivisa

Impegnarsi in una relazione di tipo narrativo consente ai partecipanti di co-costruire una propria cultura condivisa. Quello che sembra emergere, interrogando le educatrici e le coordinatrici dei Nidi ospitanti è che le uniche attività in cui i genitori possono “toccare” con mano e partecipare attivamente alla “storia” del servizio – a parte l’iniziale periodo di ambientamento - sono i momenti di “gioco insieme”, la costruzione di artefatti o prodotti ispirati alla realtà del servizio, e l’utilizzo, anche “trasgressivo”, del quadernetto personale. Negli estratti codificati, oltre agli aspetti armonici e positivi si sono identificati dei limiti, che illustreremo di seguito.

L’attività di “gioco insieme”, come precedentemente affermato, non è stata osservata direttamente, ma solo conosciuta tramite le informazioni condivise dalle *équipe* educative. Essa è considerata una delle proposte più apprezzate da parte delle famiglie, perché consente finalmente ai genitori di sostare fisicamente in sezione alla presenza del proprio figlio – opportunità avuta unicamente nel corso dei periodi di ambientamento - e osservare, toccare, sentire, tramite colori, odori, sensazioni, la realtà quotidiana del bambino. Vedere quali giochi predilige, oppure come si relaziona con i coetanei. È pertanto un’esperienza dal ricco potenziale. Potremmo infatti dire che le esperienze di gioco condiviso sono il passo precursore per la costruzione della cultura della comunità nido, ovvero di senso di appartenenza e di identità. L’attività del gioco pare essere presente sin dai tempi più remoti, ben prima dello sviluppo delle culture umane. Non a caso Johan Huizinga (1872-1945) apre la sua opera *Homo ludens* affermando che «il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto possa essere definito insufficientemente, presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare»⁸⁶. L’autore successivamente illustra come il gioco si mette in atto per un determinato motivo legato al significato dell’atto stesso e allo *spirito* di chi lo attua, infatti «già nelle forme più semplici, e nella vita animale, il gioco è qualche cosa di più che un fenomeno puramente fisiologico e una reazione psichica fisiologicamente determinata. Il gioco come tale oltrepassa i limiti dell’attività puramente biologica; è una funzione che contiene un senso» e supera i limiti dell’esistenza fisica⁸⁷. Muovendosi costantemente dalla dimensione

⁸⁶ J. Huizinga [1939], *Homo ludens*, tr. It., Einaudi, Milano 1964, p. 17

⁸⁷ Ivi, p. 18, pp. 18-21.

materiale a quella spirituale – come il linguaggio - il gioco contribuisce alla costituzione della vita culturale umana, infatti «le grandi attività originali della società umana sono tutte già intessute di gioco»⁸⁸.

È insito in ciò l'elemento della narrazione, grazie alla quale, l'uomo affianca al mondo della natura quello dell'immaginario, ovvero a una «comprensione calda ed intima di una situazione in ogni sua dimensione»⁸⁹. Crediamo pertanto che le attività di gioco-insieme proposte dai servizi potrebbero avere le medesime potenzialità di educazione e formazione culturale e comunitaria. Come mette in guardia Dewey però «il valore educativo tanto delle attività manuali e degli esercizi di laboratorio, quanto del giuoco, dipende dalla misura in cui essi contribuiscono a creare il senso del significato di ciò che avviene. Se non di nome, esse sono di fatto "drammatizzazioni"»⁹⁰. Facendo tesoro dell'avvertimento dell'autore, leggiamo gli estratti che seguono:

Diderot E4 Il "gioca insieme" è nato perché i genitori possano giocare con i giochi che si trovano all'interno della stanza con i propri bambini e quindi magari chiedere anche all'educatore, perché questo gioco, perché no? Dove lo posso trovare? Perché vedo che vi piace, quindi tutto è un modo per confrontarsi e per un po' far vedere al genitore quello che viene fatto durante tutta la giornata al nido, perché ovviamente ci sono bambini che fanno tutta la giornata al nido e ed è bello che anche il genitore si possa... possa essere coinvolto in questo.

Diderot E7 L'obiettivo principale, secondo me la finalità principale è proprio quella di rendere le famiglie partecipi della vita del nido, che è una cosa fondamentale per evitare che le due realtà rimangano isolate l'una dall'altra. Sono un continuo e quindi secondo me è giusto che anche i genitori li percepiscano come interdipendenti

Come riporta il secondo estratto (E7 sopra), grazie alla condivisione degli spazi del nido è possibile ricreare un ponte fra la realtà nido-casa, favorendo, nel genitore, la costruzione di connessioni, rimandi e analogie fra i due luoghi. Riconoscendone l'interdipendenza. Le proposte di gioco presenti nella sezione da diverso tempo, predisposte da altri e offerte ai piccoli frequentatori, si costituiscono come oggetti che narrano in un certo senso la storia e l'identità del Nido. Oltre a questi, all'interno delle sezioni, i genitori possono ritrovare oggetti e manufatti creati da loro stessi del corso del periodo di ambientamento (E6 sotto). Per esempio, il porta-bavaglia del proprio bambino o le giostrine appese al

⁸⁸ Ivi, p. 22

⁸⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 303

⁹⁰ Ivi, p. 304

soffitto. In questo senso, il genitore “rivive” la storia sua esperienza, riconoscendosi e sentendosi parte di essa.

Diderot E6 Poi magari cerchi, all'interno della stanza... **gli diamo anche delle cose da fare, alcune riguardano, giustamente... lavorano per il loro bimbo... cui hanno tutti i loro lavoretti la prima pagina del porta diario, gli fai vedere cosa serve, il portabavaglia... ed è un modo anche per poter fare un qualcosa che comunque rimane al nido**, che il bambino poi, col tempo, comunque **riconosce**, quindi un **legame con la famiglia** e...

La condivisione e successiva propagazione della cultura del singolo Nido passa anche dalla creazione di artefatti che vengono diffusi nella realtà esterna al servizio. Per esempio, nella costruzione di giochi da vendere nelle bancarelle di Natale, con la finalità di raccogliere fondi extra destinati al Nido, ad esempio per l'acquisto di materiali di cancelleria.

Oppure l'esempio di cui ci parla l'educatrice E3 (sotto) del Nido Diderot, che abbiamo ritenuto particolarmente rilevante per via della sua natura partecipativa ma anche per il grado di co-ideazione e possibilità concreta di co-creazione insito nella proposta. Quest'ultima consisteva in una richiesta, avanzata dai genitori in un Consiglio di nido di registrare e realizzare una raccolta (sottoforma di CD o playlist digitale) delle canzoni maggiormente proposte ai bambini nel corso della giornata al Nido. Queste canzoni, cantate dalle educatrici senza l'ausilio di altri supporti, vengono impiegate nei momenti di transizione o riorganizzazione dell'assetto della Stanza, ad esempio in concomitanza con i momenti culminanti della *routine*, come può essere l'attesa del pasto. In tali occasioni, la canzone ha una sorta di effetto “catalizzatore” e, generalmente, attira l'attenzione di quasi tutti i bambini presenti. Fra le differenti finalità del canto troviamo quella di riequilibrare l'atmosfera della stanza o alla valorizzazione delle ritualità stesse⁹¹. Con la loro proposta i genitori hanno dimostrato di riconoscere il potenziale di queste canzoni, implicitamente valorizzando gli “usi e costumi” della comunità del servizio ed evidenziando, al tempo stesso, il desiderio di dividerle anche in altri contesti. Questo esempio, pertanto, costituisce un'altra dimostrazione di come il senso di continuità e coerenza tra i contesti di vita del bambino passi, più facilmente, dalla condivisione di pratiche e strumenti concreti:

⁹¹ Diario di osservazione, Nido Diderot, 06/11/2023; Diario di osservazione, Nido Zorba, 06/12/2023

Diderot E3 Dipende dalle annate che tipo di **Consiglio di nido** si ha, perché dipende fondamentalmente dai genitori che si hanno all'interno, quanto sono più o meno propositivi... Quest'anno è un Consiglio di Nido, sembrerebbe abbastanza propositivo, e quindi visto che tu, per esempio, mi hai chiesto, quest'anno i genitori hanno proposto di fare anche una sorta di "canta nido", visto che i bambini vanno a casa canticchiano le canzoncine, ma loro non riescono a venire a capo questi genitori, di queste canzoni e non capiscono quali sono... allora all'interno del Consiglio di nido è stato proposto a noi educatrici di **registrare una sorta di CD con 5-6 di queste canzoni** in modo tale che poi viene dato ai genitori e c'è il testo e l'intonazione di queste canzoni che più frequentemente cantiamo

Anche il quadernetto, nel suo uso più "trasgressivo" - in quanto utilizzato in modi divergenti rispetto alla funzione ufficialmente concordata - si fa strumento di diffusione e costruzione di una comunità e della sua cultura. Durante il *focus group* è emerso infatti che il quaderno, secondo quanto era stato indicato alle educatrici del Nido Diderot, doveva contenere unicamente dei racconti della giornata del bambino, mentre l'*équipe* del Nido Zorba ne aveva ampliato l'uso, utilizzandolo anche come strumento di condivisione, attraverso il racconto, degli obiettivi educativo/formativi raggiunti dal bambino, allestendo quindi un possibile spazio di co-costruzione, con la famiglia, degli obiettivi stessi. Ne parla P3 nel prossimo estratto:

P3 Io ultimamente lo sto utilizzando anche per far vedere, con un obiettivo che magari puoi avere in un colloquio, però il colloquio ne fai due all'anno, perciò passa tanto tempo. L'obiettivo di far vedere la Rita... una sfaccettatura di questa bambina che non sappiamo quanto i genitori vedano. Perciò raccontando in questo libretto un po' quella Rita che noi vediamo in quella sfaccettatura che magari non è soltanto quello che vediamo anche altro, di linguaggio, memoria, tutto quello che racconta magari la mamma delle capacità che effettivamente ha questa bambina, ma che però c'è anche un aspetto più emotivo, più di bisogno di contatto, che magari non è così visibile ecco... Perciò anche con l'obiettivo può essere utilizzato, diciamo e... ce l'hai lì... Diventa uno strumento di comunicazione. Non è così caldo come può essere un colloquio. Però se tu non hai il colloquio, perché non ce l'hai tutte le settimane, il colloquio per fortuna anche... però c'è...

Accogliendo la "trasgressione", secondo l'esempio sopra riportato, il quaderno potrebbe essere utilizzato come supporto per il percorso educativo del bambino, ma anche di accompagnamento alla genitorialità.

In tal senso, nel corso del *focus group* il team del Nido Zorba ha condiviso un altro esempio di uso "trasgressivo" del quaderno. Nell'estratto di conversazione che segue si parla di una mamma insistente e particolarmente preoccupata di ricevere dettagli

quotidiani in merito all'alimentazione (particolarmente controllata) e al sonno di sua figlia. La situazione riportata era molto complessa. I modi con cui le richieste di informazioni venivano avanzate dalla madre sono stati definiti "quasi aggressivi" e "rigidi", tanto che "indisponevano" e mettevano a disagio la figura educativa coinvolta (P3). In un primo momento, tale atteggiamento aveva messo in difficoltà tutto il gruppo di lavoro. Con il tempo, le educatrici hanno compreso che le richieste della mamma erano dettate da uno stato di insicurezza ed apprensione, pertanto hanno pensato che la cosa migliore da fare – andando contro le consuete pratiche - fosse appuntare sul quaderno tutto ciò che la bambina mangiava e i tempi del suo sonnellino pomeridiano.

Focus group – conversazione 7

P3 [...] ho fatto fatica con questo genitore per i primi due mesi, ho fatto proprio fatica, perché mi indisponeva molto questa non accettazione di modalità che a me sembravano così, eh caspita [che esagerazione]. Cioè, mangia al nido, se mangia quello lo integrerà in un altro modo [...]. E questa insistenza proprio quasi aggressiva, almeno io mi sentivo aggredit*, mi indisponeva.

P3 [...] rigide, diciamo. [...] poi probabilmente ho capito che la sua rigidità nascondeva qualcos'altro, ecco. Lei voleva semplicemente sapere dalla sua bambina, voleva saperlo e vuole saperlo molto di più della media degli altri genitori. Molto di più di tutti gli altri genitori. Non gli basta che tu le dica: «ha mangiato», ma: «ha mangiato primo o secondo», vuole sapere dettagliatamente. Adesso, probabilmente, io non lo so se si è ammorbidita. Sarà, io mi sento più tranquillo e anche lei si è ammorbidita. Non è più così...

P1 Ma probabilmente il quadernino le dà una sicurezza, perché comunque ce l'ha scritto

P1 Ce l'ha lì, la diaria non è che le diceva [...]. Adesso probabilmente anche [la bambina] è cresciuta, anche lei [la mamma] un pochino si è ammorbidita ma, secondo me, il quadernino la tiene più tranquilla perché lo vede scritto, quindi sì. Sì, credo eh, perché io lo trovo un pochino più [completo]...

L'esempio ci fa comprendere come, tramite il testo scritto, il quaderno personale può diventare – in particolare per le genitorialità più fragili - uno strumento di condivisione indispensabile e molto significativo, nonché di mediazione relazionale. Scelte che ovviamente devono essere finalizzate da un progetto condiviso e ben pensato.

Se è vero che la forma narrativa apre inesauribili spazi di immaginazione e azione, è anche vero che questi devono essere controllati in una certa misura, e rimanere entro le possibilità di conduzione consapevole e pedagogicamente orientata.

Quali sono pertanto i limiti di questo strumento? Come già visto per altri strumenti di documentazione, torna il dispositivo temporale. Come affermano le *équipe* educative nel *focus group*, la compilazione del quadernetto richiede tempi di scrittura significativi, ancora più di quelli che erano richiesti nella compilazione della “diaria”. Questione ulteriormente complicata dal fatto che i genitori possono rispondere allo scritto, quindi è necessario mantenere un filo coerente nella conversazione. Questo richiede particolare attenzione e cura, onde evitare di restituire un racconto sconnesso o ripetitivo. I partecipanti al infatti testimoniano quanto segue:

<i>Focus group – conversazione 8</i>	
P1:	Arrivati a dire tutti i giorni... ci sarà un giorno che posso anche non avere niente da dire [...] invece già così, due o tre volte, si è ridimensionato un attimo.
P4:	Perché poi c'è anche la risposta del genitore.
P1:	Io così tutti i giorni non lo vedevo...
P4:	E allora lo scrivere non è lo stesso, perché devi rispondere giustamente.
P1:	Sì
P5:	ed è una cosa che richiede tempo
P1:	Richiede tempo... perché farlo con un attimo più a testa [...] metterti lì, è vero che sono cinque, sei bambini, ognuno ha il suo gruppo, però... per non risultare poi superficiale e banale [...]
P5:	Indubbiamente. Però vuol dire trovare dei momenti, farlo mentre dormono e se poi magari non dormono, ti metti lì... ti siedi al tavolo quando poi giustamente i primi sono svegli, e li devo gestire io perché son piccolini... e insomma sono tante cose
P1:	Sì sì, insomma, sono d'accordo, lì sta trovare. No? Come dici tu, lì sta a trovare... non è che mi metto a fare lo scrivano.
[diverso era per i fogliolini]	
P5:	quello che scrivevamo noi nel fogliolino non è quello che scriviamo nei quaderni
P4:	Che era una riga
P1:	era una riga eh
P5:	Giusto? [si rivolge a tutti] è quello che io dico [...] c'è proprio un mondo.

È emersa poi la problematica di includere o meno nei racconti i momenti di fatica che il bambino può normalmente vivere nel corso delle sue giornate al Nido. Mettere “nero su bianco” le esperienze vissute in questo caso suscita delle opinioni ambivalenti nelle educatrici. Infatti lo scrivere un episodio “negativo” equivarrebbe a “macchiare” la storia

di quel dato bambino, con il rischio di “far risuonare” inopportunosamente tale eco nel futuro.

P5 E compenso però scrivere, scrivere alcune cose, nel senso ci possono essere delle sfumature che comunque bianco su nero leggendo, non essendo lì in quel momento no, possono anche essere vissute in quel momento. Possono creare anche dei vissuti da parte chi lo legge che magari non capisce o... è un po'... lo starei molto attenta a... alcune cose non so se le scriverete il quaderno, ecco. Alcune sfumature, alcune cose soprattutto... Non so emotive, di fragilità o delle cose, io non lo so se descriverei bianco su nero, sul foglio, in quel momento lì.

P4 Mi viene in mente l'anno scorso una collega che sul Fogliolino aveva scritto fa mi infilo e non riesce e lo scrive, e non riesce, nella terza... non puoi scriverlo tutte le volte perché a questo punto cambiamo cosa scrivere. Però lei diceva no ma per me è giusto dire alla mamma che non riesce... Però anche su questo ci siamo confrontare per dire, sì, magari lo diciamo a voce più che più che scriverlo, come diceva Mari, Nero su bianco. Perché alcune cose risuonano in maniera...

In merito a questa questione si apre un complesso discorso che non abbiamo modo di affrontare. Possiamo comunque dire che nel caso si scelga di appuntare le sfide vissute dal bambino, l'eventualità va attentamente analizzata e sondata, prima del suo effettivo compimento.

Infine, dal confronto delle due *équipes* educative è emersa un'altra differenza sorprendente nell'uso di questo strumento. L'*équipe* del Nido Zorba non firma i contributi personali lasciati nelle pagine dei quaderni, mentre nel Nido Diderot si era deciso per il sì. Questo ha stimolato un confronto fra le *équipes*, arrivando alla conclusione che sarebbe meglio apporre la firma dell'educatore scrivente, in modo tale che il genitore sappia a chi rivolgersi nel caso voglia condividere un *feedback* in merito a quanto scritto.

Focus group – conversazione 9

P4: Noi, per esempio, non ci firmiamo.

Moderatore: Ah non vi firmate?

P4: No, non ci firmiamo, questa cosa è saltata fuori... quindi ovviamente non sanno chi ha scritto, ovviamente se poi si parla e si confrontano le scritture e lo capiscono, però il non firmarsi, ma senza essere voluta, anzi, ci siamo dimenticate che eravamo d'accordo di firmarci, il genitore non sa chi scrive.

P5: Quindi un po'...

P3: Eh, no, questa cosa è la cosa su cui riflette.

P4:	Eh sì, infatti è meglio il firmarci
P5:	Noi sì, solo loro eh [ah ah ah]
P3:	Perché il genitore, se legge una cosa che lo colpisce, va a chiedere alla persona giusta.
P4:	Sì, è vero.
P3:	Cioè, è un conto dire magari una cosa che mi ha pure emozionato che ha fatto, vado a chiederlo alla P5, perché c'è la P5 che lo ha detto.
P5:	Eh sì è quello
P3:	non ci abbiamo ancora pensato.
P1:	No quello no
P5 e P4:	Ah! Non vi firmate?!
P1:	No, non ci firmiamo

Codice 12: Sentire personale

Abbiamo finora parlato del potenziale relazionale dell'atto narrativo, in esso però non va dimenticato il ruolo fondamentale che ricopre il singolo soggetto che compie tale atto. Con il codice “sentire personale” si vuole infatti mettere in luce come gli educatori che hanno partecipato al *focus group* vedono e percepiscono soggettivamente l'utilizzo del quadernetto.

Come anticipato nella conversazione del codice precedente, è emersa una eterogeneità dei contenuti nonché nella strutturazione dei contributi scritti dalle educatrici all'interno dei quaderni personali dei bambini. Quando è stato chiesto di commentare come tale strumento fosse utilizzato all'interno dei propri servizi si è avviato un vivace confronto. Sono spiccate due posizioni ambivalenti in merito. Da un lato alcune professioniste sono concordi nel dire che sarebbe necessario un allineamento della forma e della tipologia di contenuti. Dall'altro invece c'è chi sostiene che l'accettazione della singolarità di chi scrive è un aspetto imprescindibile nell'utilizzo di tale strumento.

Come riportato nelle testimonianze seguenti, lo stile “eccessivamente” personale di compilazione del quaderno è visto come un potenziale problema:

Focus group – conversazione 11

P4: Diciamo che noi ancora come nido dobbiamo capire come usarlo, perché nelle stanze si usano metodi diversi. Quindi nella stanza dei...

P5: Stili, forse, più che metodi

[...]

P5: E per me questo è un po' un problema, nel senso, è una cosa che mi blocca e faccio fatica a trovare dei punti di incontro. [...] abbiamo stili diversi [...] di scrittura [...] c'è chi mette la grechina e c'è chi scrive la pagina ed è molto descrittivo, molto simpatizza, romanzesco. Io che non sono per niente capace di scrivere in maniera così... sono in dif, cioè, non come educatrice, però, agli occhi di un genitore che vede il mio scritto e vede quello della mia collega, penso che lei sia sicuramente un'educatrice più attenta, più calorosa e più... rispetto a quello che gli scrivo io. Uno questo. Due, si era concordato all'interno del collegio che lo stile del quadernetto non doveva essere di questo tipo, "romanzesco".

[...]

P5: ma doveva essere una scrittura abbastanza oggettiva, nel senso, anche se puoi mettere che [il bambino] ti sorrideva, ovviamente mettendo anche le parti relazionali, quindi emotive del bambino, però poi nel corso di questi mesi questa cosa si è un po' persa. Io sono un po' in fatica... non lo ritengo giusto

Dalle parole dell'educatrice P5 sembra trapelare una sorta di incertezza e timore di non essere all'altezza del compito, nonché, come condividerà più avanti, di essere fraintesa dalla famiglia. In questo senso vengono chiamati in causa quegli stili di scrittura definiti "romanzeschi", che si allontanano dallo stile più oggettivo che questa educatrice sentirebbe di adottare e che era stato precedentemente concordato negli incontri di Collegio.

Lei stessa chiarisce che non mette in discussione il suo essere competente nel ruolo di educatrice - consideriamo che è una delle più esperte del gruppo - ma allo stesso tempo non sente di poter agire con altrettanta competenza nella scrittura dei contributi sul quadernetto, ovvero nell'utilizzo delle giuste parole, del tono accattivante dando il giusto peso agli elementi del racconto. Non sentendosi in linea con uno stile così caloroso di scrittura, legittimamente, teme di riflesso di passare come un'educatrice poco attenta poco affettuosa.

Il rischio nell'adozione di uno stile troppo soggettivo di scrittura, sottolineato anche da un'altra collega, è quello di lasciar prendere il sopravvento alla propria singolarità. Ciò porta alla pericolosa conseguenza di produrre descrizioni, distorte, di una relazione educativa esclusiva nei confronti del bambino proprietario del quaderno. Questo non viene ritenuto adeguato e corretto nei confronti di tutta l'*équipe* educativa, per le ragioni

di cui abbiamo parlato nel tema “Professione e identità”. Un atteggiamento di questo tipo, non armonico, caratterizzato da un moto di *hybris – la tracotanza*⁹² - andrebbe infatti ad intaccare la coerenza e l'unità del lavoro di squadra.

- P4 Però come dice lei, si vede la differenza, quindi c'è l'educatrice che per esempio scrive solo le cose che il bambino e la bambina fanno con lei, quindi come se fosse un rapporto... [...]
e io dico, caspita non è stato così tutta la giornata, quindi chissà cosa arriva al genitore. E poi invece c'è l'educatrice che scrive anche, oppure io che dico, oggi con l'altra educatrice ha fatto questa cosa, quindi è proprio come dice anche P5, diversi stili che forse dobbiamo un attimo riprendere, e l'abbiamo chiesto alla coordinatrice di rivedere questa scrittura, perché un po' ci risuona dentro.

Altre educatrici condividono invece l'idea che non per forza adottare degli stili di scrittura diversi deve essere visto come “un male”. Essi, infatti, raccontano delle personalità dell'educatrice scrivente. Una personalità che non può essere completamente rimossa e negata. Infatti, come accennato precedentemente, siamo qui nella dimensione del racconto, che richiede un coinvolgimento, un riconoscimento, una presa di consapevolezza di sé.

Come mette in evidenza una delle partecipanti, infatti, grazie al supporto della coordinatrice l'*équipe* ha compreso che l'importante è lasciare alla famiglia un ricordo una traccia di un'esperienza che agli occhi dell'educatore è stata significativa e importante per il bambino. Un'altra sua collega - in quanto educatrice di supporto⁹³ - aggiunge che non ha sentito la necessità di inserirsi nello stile di scrittura di altri ma che ha semplicemente portato il suo punto di vista:

Focus group – conversazione 12

- P3 All'inizio dell'anno poi con la coordinatrice ne abbiamo parlato [...]. La cosa che più mi ha cambiato la prospettiva... quanto quando lei mi ha fatto leggere dei quaderni scritti da [un'educatrice esperta di un altro Nido comunale] e ha chiarito un po' le cose. Nel senso che io ho capito che non era importante quello che io scrivevo, era importante che passasse la relazione che c'è. Il fatto che tu lo vedi il bambino, che lo vedi in modo caldo [...]. Io li leggo i quaderni che scrivono le mie colleghe, dico vabbè ma scrivono anche meglio di me, non è quello. Io mi rendo conto che, quando

⁹² G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 62

⁹³ Le educatrici di riferimento compilano solo i quaderni del gruppo di bambini che è a loro affidato, di norma 6 o 7. Mentre le educatrici “di supporto” non hanno un gruppo di bambini dedicato da seguire quindi hanno la possibilità – o l'incombenza - di compilare i quaderni di qualsiasi bambino della sezione. La compilazione del quaderno di ogni singolo bambino, da parte delle educatrici di supporto, è quindi più sporadica.

	scrivo, scrivo qualcosa che ho visto veramente in quel bambino. Non perché devo compilarlo [...] [faccio un rimando su un evento che] ha senso, perché io capisco che in quel momento lì, per quel bambino lì, che io vedo, ha senso. Non è il fatto di descrivere con una pagina, ha preso il cucchiaino, l'ha portato vicino al bordo del secchiello e l'ha fatto cadere, quello non ha senso, è mezza pagina però, che senso ha per un genitore?
P5	Anche quello, condivido perfettamente. Forse l'eccesso della grechina, il cuoricino, il fiorellino...
	[...]
P1	[...] la differenza c'è, si vede nel senso, perché gli stili sono diversi, ma per forza, se no non sarebbe neanche... sennò decidiamo di farlo stampato. Però è vero che bisogna un attimino magari parlarne, perché magari, non lo so...
P2	Io non la vedo come una cosa...
P1	Negativa, io dico a te perché tu sei di supporto...
P2	esatto, e ho visto, magari gli stili diversi, a me non è venuto... non è venuto di farlo simile a lei [si riferisce a P4] nel senso che io ho mantenuto quello che sentivo io da scrivere. Ecco la cosa che per me è fondamentale è quello, che io ho in testa il tuo bambino e che l'ho visto in quel momento lì, mentre faceva questa cosa, dopo che il mio modo è più descrittivo, più di racconto, di cose [passa in secondo piano] ...

Vogliamo infine condividere il fatto che, secondo le *équipe*, l'utilizzo eccessivamente empatico dello strumento del quadernetto può potenzialmente esporre la singola educatrice al giudizio della famiglia, rischiando di vanificare la relazione di fiducia instaurata in altri canali comunicativi, come ad esempio nello scambio quotidiano orale. Resta questa paura sempre rivolta al rapporto con le famiglie che rischia di inibire l'utilizzo di uno strumento che invece detiene in sé preziose potenzialità di *cura*, come, conferma un'altra partecipante e come vedremo più approfonditamente con la prossima categoria.

- P3 Sì, ci vuole un'attenzione, alta... però, come dire, è un'opportunità. Quando non vedi il genitore effettivamente hai la possibilità di comunicare comunque [...]. Devi essere consapevole che puoi rischiare di essere frainteso, cioè le cose che dici non devono essere cose che magari sarebbe meglio dire di persona, [...] cioè se sono cose che possono far preoccupare il genitore inutilmente o come dire... essere frainteso in un modo... che mettono in allarme il genitore, no.

4.3.2 Categoria 4: Bellezza

Con quest'ultima categoria si vuole infine riportare alcuni concetti per stimolare una riflessione futura sul tema della bellezza – insita nelle riflessioni montessoriane e reggiane –, intesa come tensione al bello, coniugandola con l'esercizio delle dinamiche narrative osservate nei due Nidi ospitanti, sia per quanto riguarda le attività di gioco-insieme, che l'utilizzo del “quadernetto”.

Come abbiamo già cercato di delineare, partiamo qui dal presupposto che la messa in atto di una narrazione è, come qualsiasi atto umano, multi-processuale. Vengono infatti attivate processualità cognitive, linguistiche ma anche sensibili. Tra questi processi trova spazio anche la creatività, motore promotore dell'atto narrativo stesso in quanto tensione intuitiva del *noûs*, capace di aprire spazi inediti e multiformi di possibilità al reale, ovvero l'*inventio*. In questo senso, come afferma Sabrina Fava, la dimensione inventiva e creativa del singolo si origina da un'improvvisa energia vitale che si impone e divampa, «come suggerisce la radice etimologica di *auctor*, che deriva da *augeo* e che ricorda l'idea di accrescere», in ciò si ritrova anche «il riferimento al termine *artifex* ovvero l'autore è colui che fa crescere l'opera non in modo disordinato, ma secondo un progetto artistico al quale dà forma artistica»⁹⁴. Un'energia che, per garantire la sua intersoggettività e completa diffusione, dovrà rendersi discorso pubblico, *lógos* - in tutte le sue diverse accezioni. Quindi farsi parola generativa e creativa «che non si limita ai processi di analisi di ciò che già c'è e trova; e nemmeno a quelli di sintesi ricompositiva e ordinata di quanto già c'era ed ha trovato separato, ma parola che giunge perfino a creare il reale stesso»⁹⁵. Proprio per la sua dimensione inventiva, la narrazione quindi si costituisce come un atto non finito, che implica il coinvolgimento profondo della persona nella dimensione desiderante di aspirazione all'assoluto.

D'altro canto, tale moto di tensione e aspirazione a qualcosa di “altro” è riconducibile al pensiero platonico sull'idea di Bello. Nel ragionamento di Platone, infatti, il bello è associato all'idea di amore promotrice di “cose grandi e belle”⁹⁶ che, in quanto tensione

⁹⁴ S. Fava, *Bellezza della parola e responsabilità autorale nella letteratura per l'infanzia*, Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo, 3 (2022), p. 20, DOI: 10.26350/dizdott_000095

⁹⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 131

⁹⁶ «ciò che deve guidare per tutta la vita gli uomini che vogliono vivere in modo nobile, né parentela, né onori, né ricchezze, né alcun'altra cosa sono in grado di infonderlo in modo così bello come Eros. Ma che cosa intendo con questo? Intendo la vergogna per le cose brutte e il desiderio per le cose belle: senza queste né una città, né un privato cittadino possono compiere cose grandi e belle» (Platone, *Simposio*, 178 c5 - d3).

assoluta, non potrà mai essere del tutto posseduta. Concezione questa legata all'idea classica di *kalokagathía* (καλοκαγαθία che unisce il termine *Kalós* (καλός) “bello” al termine *agathós* (ἀγαθός) “buono”), ove l'anima, integralmente, è volta a una instancabile tensione verso il bello ed il buono, che la coinvolge in una continua trasformazione-identificazione con queste dimensioni⁹⁷. È proprio grazie alla sua caratteristica non oggettivabile e “manchevole” che la tensione al bello mette in moto il desiderio, portando l'anima del singolo a «elevarsi dal sensibile al sovrasensibile, ricercando giustizia, verità, ed infine la “conoscenza massima” dell'assoluto», il Bello⁹⁸. La tensione al bello però, oltre alla dimensione di “elevazione” virtuosa e spirituale, si esprime anche nella dimensione estetica, che qui intendiamo come “sensibile”, quindi visiva, concreta, dinamica e relazionale⁹⁹. Come suggerisce Marco Dallari, la bellezza come esperienza estetica «consiste nel partecipare attivamente al processo del farsi delle forme del bello nei luoghi e nel tempo della loro espressione, nel saper riconoscere l'invisibile dietro la bellezza»¹⁰⁰, saper quindi cogliere la misteriosità, l'imperfezione, dell'esperienza. Non solo. La bellezza qui intesa, sempre secondo le parole di Dallari, «non coincide con la qualità formale di un essere (anche immateriale), ma con la sua capacità, che non dipende solo da esso, di far provare l'emozione della bellezza a chi lo incontra»¹⁰¹.

Pertanto, date le caratteristiche intrinseche di narrazione e bellezza, esse sono due tensioni indivisibili che costituiscono ontologicamente il modo umano di essere e relazionarsi nel mondo. In questo senso, quello che a noi interessa affermare è il potenziale educativo-formativo di tale tensione unitaria.

Educare alla bellezza non può consistere in una fruizione passiva delle cose e degli eventi che investono il soggetto, ma «riguarda l'esperienza estetica ed emozionale dell'incontro,

⁹⁷ F. Mattei, F.P. Minerva, *Note sui concetti di educazione e formazione*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 246. Questo discorso è stato anche affrontato nell'argomentazione weiliana, come viene messo in luce dalle parole di Andrea Potestio: «come testimoniano i *Quaderni*, la sorgente della bellezza e del bene che muove il desiderio umano coincide con Dio e l'orizzonte trascendente» A. Potestio, *Simone Weil. Una narrazione incarnata del lavoro*, in A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022, p. 93, l'autore da riferimento all'opera: S. Weil, *Quaderni* [1933-1941], Adelphi, Milano 1982-1993

⁹⁸ Tale discorso è tratto da Cfr. G. Reale, R. Radice, *Saggio introduttivo*, in Id. (ed.), *Platone. Repubblica*, Bompiani Milano 2009, pp. 6-119.

⁹⁹ Cfr M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento 2020; J. Dewey, *Arte come esperienza* [1934], Aesthetica, 2020.

¹⁰⁰ M. Dallari, *La bellezza può essere un obiettivo educativo?*, in «Encyclopaideia», XXI, 48 (2017), pp. 1-4.

¹⁰¹ M. Dallari, *La zattera della bellezza*, cit., p. 13

dello stupore, del desiderio»¹⁰². Infatti, secondo Maria Montessori, la bellezza può farsi motore e finalità educativa in quanto coinvolge attivamente e integralmente la persona. Nella sua opera, *La scoperta del bambino* (1948), scrive:

«l'educazione estetica e morale sono collegate strettamente con quella sensoriale. Moltiplicando le sensazioni e sviluppando la capacità di apprezzare le minime quantità differenziali tra gli stimoli, si affina la sensibilità e si moltiplicano i godimenti».

Continua poi condividendo una definizione dell'«ideale di bellezza» che caratterizza fortemente il suo metodo:

«la bellezza è nell'armonia, non nei contrasti, e l'armonia è affinità, onde occorre finezza sensoriale a percepirla. Le armonie estetiche della natura e dell'arte sfuggono a chi ha sensi rozzi. Il mondo è allora ristretto e aspro. Nell'ambiente esistono inesauribili fonti di godimento estetico innanzi alle quali gli uomini passano come insensati o come bruti, cercando il godimento nelle sensazioni forti e aspre, poiché sono le sole a loro accessibili»¹⁰³.

Dal punto di vista di Loris Malaguzzi e del Reggio Emilia Approach, la promozione di un'educazione al bello significa attenzione, anche, estetica ai luoghi, agli spazi, ai materiali. Questo per stimolare la formazione dei sensi, della creatività ma anche della sensibilità del singolo bambino che entra in dialogo con la realtà che lo circonda. Un sentimento che in particolare può essere alimentato all'interno degli *atelier* ma che, allo stesso tempo, trova voce anche in spazi inediti all'interno ma anche all'esterno dei servizi:

«le scuole per questi bambini piccoli devono essere belle, originali, accoglienti. Non si può educare al bello in una scuola brutta o trascurata. [...] Le scuole accolgono e sorprendono i bambini con spazi di ingresso pieni di colori, di grandi pitture, di angoli dei travestimenti o di teatri per i burattini»¹⁰⁴

Attraverso quindi l'esercizio dei sensi, dell'osservazione, della sperimentazione con il reale si potrà giungere prima alla sua comprensione, cogliendo non solo quanto si vede

¹⁰² *Ibidem*

¹⁰³ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 162-163

¹⁰⁴ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, cit., p. 40

nell'immediato, ma anche le armonie soggiacenti e, contestualmente, accrescere la propria sensibilità interiore. Il processo di costruzione personale di un ordinamento interiore attraverso l'ordinamento esteriore degli oggetti può però essere realizzato solo se i luoghi e le relazioni, ma anche gli oggetti - i *giochi* - che in essi si compiono e vengono utilizzati trasudano bellezza e ordine, quindi comunicano equilibrio, armonia, rigore etico e scientifico ma anche calma, rilassatezza e piacevolezza estetica¹⁰⁵.

Da quanto è emerso nel corso delle interviste e delle osservazioni, crediamo che i Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo perseguano tale ideale, in particolare nei confronti del bambino. Quale apporto possono però dare le famiglie in questa tensione al bello? E ancora dove si trova, come si sviluppa, e quali sono le possibili future vie da percorrere per la creazione di sempre più spazi di generatività al di fuori, ma anche all'interno dei servizi?

Codice 13: Premura

Il codice premura descrive l'impegno, l'attenzione e l'intenzionalità sollecitata agita dalle educatrici nella cura degli incontri, nell'ordine degli ambienti, nell'armonia delle proposte. Una tensione al bello che viene coltivata giorno per giorno nella scelta dei gesti, delle posture, degli strumenti, delle parole. È un atteggiamento *olistico*, che – nella sua attuazione ottimale - ha come finalità la spinta positiva alla promozione del benessere dell'altro, della persona, riconoscendone il valore, preoccupandosene e “avendolo a cuore”. Ciò significa che viene tenuta in considerazione sua complessità e moltitudine di necessità, di tipo relazionale, intellettuale, ma anche affettivo e corporeo¹⁰⁶. Tale predisposizione è difficile da racchiudere in un gruppo definito di estratti, in quanto è trasversale e permea tutta la realtà del servizio, inoltre, è stata già illustrata nei codici fin qui presentati e quindi non avrebbe senso ripetersi. Vorremmo però focalizzarci su un estratto particolarmente rilevante condiviso dalla coordinatrice del Nido Zorba, che – implicitamente - ben esemplifica il perché della scelta di certi strumenti e modalità di comunicazione:

¹⁰⁵ Cfr. E. Scaglia, *Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro*, in A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. per una storia della pedagogia 0-3*, vol.2, cit.

¹⁰⁶ A. Bondioli, *Curricolo*, in M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, cit., pp. 231-244

Zorba C lo prendo sempre appunti a mano, mi piace. Adesso con il computer se non lo uso, magari lo uso quando ci incontriamo in un coordinamento. Quando sono in collegio, in incontro di stanza, in colloquio, prendo sempre appunti a mano, mi sembra più delicato, più accogliente.

La coordinatrice fa qui riferimento allo scrivere a mano, alla creazione quindi di un testo, di parole autentiche, analogiche, scritte in un tempo lento, riflessivo, dedicato, che si scontra con la velocità e la frenesia che tanto caratterizza la società contemporanea. La preferenza per il supporto cartaceo inoltre è il frutto di una scelta ponderata dai Servizi per l'infanzia del Comune di Bergamo, ovvero quella di limitare al massimo l'utilizzo dei dispositivi digitali alla presenza dei bambini¹⁰⁷. In questo senso potremmo dire che si è letta da parte dei Servizi, la «necessità di costruire discorsi verbo-visuali che invitino [...] alla sosta, educando alla lentezza – non solo della riflessione, ma anche del godimento estetico – come forma di esperienza necessaria in un mondo che va sempre più di fretta»¹⁰⁸.

Riprendendo quanto emerso nel codice “dispositivi” all'interno del Tema 1, la condivisione della coordinatrice stimola ulteriormente la riflessione in merito alla possibile riduzione e/o ottimizzazione della quantità e tipologia di strumenti documentativi. Questo per consentire alle operatrici di continuare a mantenere e sviluppare un atteggiamento di premura anche nei confronti delle mansioni più faticose. Ciò consentirà di prendere il giusto tempo sviluppare narrazioni originali, sentite e autentiche, piccole opere letterarie «esito di un armonioso bilanciamento tra necessità interiore e il suo inveramento nella parola scritta, che si realizza grazie a un'attività contemplativa della bellezza»¹⁰⁹. Grazie a tale lento dispiegamento viene data alla persona la possibilità di ascoltare la propria “voce creativa profonda” ed esprimere con

¹⁰⁷ Il dibattito in merito alla nocività o dei benefici dell'utilizzo di dispositivi digitali e video, quali smartphone, tablet, pc o TV, da parte dei bambini, in particolare per i più piccoli, è molto vivo e ricco di implicazioni. Per quanto concerne il nostro discorso, possiamo affermare che sotto i 3 anni di età l'esposizione a tali tipologie di dispositivi sarebbe da evitare totalmente, anche i Servizi comunali avvalorano questa tesi. Per approfondimenti sul tema si rimanda a titolo d'esempio a: M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Laterza, Bari-Roma 2021; R. Diodato, *Virtual Reality and Aesthetic Experience*, «Philosophies» 7, 29 (2022); S. Tisseron, P.C. Rivoltella, *3-6-9-12 diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La scuola, Brescia 2016.

¹⁰⁸ M. Negri, *Fare la rivoluzione con la bellezza. Fausta Orecchio e la responsabilità di far libri per bambini*, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, E-book Sessioni Parallele, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, p. 975

¹⁰⁹ S. Fava, *Bellezza della parola e responsabilità autorale nella letteratura per l'infanzia*, cit. p. 20

una creatività disciplinata, il proprio *inventio*. Tale creatività infatti deve avere luogo entro i termini estetici dati da equilibri, regole, stili, con intenzionalità, razionalità, libertà e responsabilità. Come un musicista jazz preso dalla sua improvvisazione sul brano, «la creatività dell'artista segue regole e limiti tra ciò che si può comporre e come farlo»¹¹⁰. Nella scrittura dei quadernetti, e nella predisposizione delle proposte di gioco-insieme la premura passa quindi dalla volontà e possibilità degli autori, delle educatrici, dei genitori, ma anche del bambino - nella sua misura -, di raccontarsi e mostrarsi facendo risuonare le proprie diverse esperienze, determinando «il possibile disvelamento di quelle che sono le potenzialità inesprese di ogni persona»¹¹¹. In termini di generatività, secondo il pensiero arendtiano, è infatti grazie al raccontare e al saper consegnare responsabilmente una traccia, ovvero questo “tesoro”, fatto di storie e esperienze condivise, che si contribuisce alla generazione della persona ma anche alla generazione del bene, che viene ereditato, messo in discussione e assunto in nuove configurazioni «nella novità che ciascuno è»¹¹².

Codice 14: persuasione

Dalle osservazioni presso i Nidi ospitanti e nelle testimonianze delle educatrici è stato possibile constatare come certi prodotti o supporti narrativi, quali fotografie - racchiuse negli album personali, nei report fotografici, nelle slide predisposte negli incontri con i genitori - e appunti sul quadernetto personale, detengano un forte potere di persuasione, ovvero di coinvolgimento emotivo scaturito dal *pathos*. Il *pathos*, come afferma Hannah Arendt¹¹³ è lo stupore che *si* prova – quindi non si agisce - scaturito dalla visione di un qualcosa di «familiare, e tuttavia normalmente invisibile, qualcosa inoltre che gli uomini sono spinti ad *ammirare*»¹¹⁴. In quanto esperienza che anticipa l'azione, lo stupore è considerato dall'autrice come il punto di partenza del pensiero. Ed è grazie a questa spinta che «ciò di cui ci meravigliamo viene affermato e confermato dall'ammirazione che

¹¹⁰ Ivi, p. 20

¹¹¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 294

¹¹² G. D'Addelfio, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo*, cit. p. 159. L'opera a cui fa riferimento l'autrice è Hanna Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999.

¹¹³ Nella sua trattazione l'autrice fa riferimento ai più importanti pensatori della Grecia antica: Eraclito, Anassagora, Platone, Aristotele.

¹¹⁴ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 233

irrompe nel discorso»¹¹⁵. In questo senso ripercorrere gli eventi vissuti – che pensavamo di ben conoscere – sottoforma di racconto o di immagini ben ordinate e pensate, suscita nell'osservatore/lettore meraviglia e ammirazione, stimolando la condivisione di tale trasporto in un discorso comune. Nell'affermazione dell'ammirazione l'oggetto o l'evento osservato prende però una nuova forma, subisce una sorta di rielaborazione creativa, in quanto ogni persona, sulla base della propria unicità, rimarrà colpito e incontrollabilmente attratto da aspetti diversi di quel dato oggetto o soggetto. Per questo possiamo quindi pensare che grazie al potere della meraviglia è possibile sollecitare e amplificare la consapevolezza, la conoscenza e l'interesse della persona verso un dato oggetto o contenuto. Un trasporto che potrebbe infatti essere stimolato nella condivisione di immagini, fotografie, ma anche metafore attinenti alla vita del Nido.

Diderot E3 anche questa è una grossa documentazione, **perché sicuramente il primo impatto è la foto che a loro interessa... però anche in questo caso, poi la foto è sempre accompagnata da un'osservazione scritta fatta dall'educatrice** nel modo più obiettivo possibile e poi se gli arrivano ogni mese, quindi in questo caso ce l'hanno proprio in mano questo tipo di documentazione.

Zorba E16 Quindi noi quest'anno l'abbiamo presentato in stanza, abbiamo proiettato una presentazione in PowerPoint. Non c'erano tantissimi genitori, perché poi alla fine, ci sono sempre le defezioni dell'ultimo minuto. Però **è stato un incontro piacevole, nel senso che poi noi solitamente raccontiamo, facendo... abbiamo fatto un racconto per immagini, soprattutto, che così vedono quello che i loro bambini fanno, perché è quello che i genitori, insomma, giustamente vogliono...**

In questo senso, l'educatrice E3 e l'educatrice E16 sottolineano come la fotografia possa sollecitare nei genitori un maggiore coinvolgimento personale. Nelle fotografie presentate sono raffigurati luoghi familiari e persone a loro care, i propri figli, che ben conoscono. Tuttavia, tali immagini colpiscono nel profondo, richiamano la forza attrattiva dell'ammirazione, dando così al genitore la possibilità di provare «stupore e gioia, ma anche di condividere tali stati d'animo con chi gli è prossimo», facendo così esperienza del sentimento di bellezza¹¹⁶.

È però bene fare una precisazione, dato il suo potenziale comunicativo e coinvolgente, il trasporto persuasivo va stimolato con estrema cura e cautela. Non deve essere prevaricante e manipolatorio – quindi direttivo e disattento delle sensibilità dell'altro. Il

¹¹⁵ *Ibidem*

¹¹⁶ S. Fava, *Bellezza della parola e responsabilità autorale nella letteratura per l'infanzia*, cit, p. 19

racconto, la restituzione per immagini, la nota del diario personale, infatti, per essere realmente generativo non può rimanere autocentrato – in un certo senso “narcisistico” – ma, in prospettiva pedagogica, deve consentire spazi di apertura volti ad «ampliare gli orizzonti della visione e alimentare il desiderio di trasformazione dell’esistente» e l’incontro e conoscenza del punto di vista degli altri¹¹⁷.

Oltre che per gli adulti, tali strumenti possono farsi strumenti di accompagnamento alla crescita del bambino. Come osservato e confermato dal sottostante stralcio di dialogo raccolto nel corso del *focus group*, il “quadernetto” attira i bambini, grazie alla sua forma, ai suoi colori, può essere toccato, sfogliato, portato con sé nelle avventure e nelle scoperte fatte in famiglia, per poi ritornare al Nido e dividerlo con la piccola comunità lì riunita.

Focus group: conversazione 13

P4 C'è da dire che per il bambino è uno strumento che gli piace tantissimo, che entra, esce, se lo dimentica è una tragedia...

P1 Esatto, quello sì, perché almeno lo porta

P4 Sì, vanno in autonomia e tolgono la diaria, all'alto, quindi su quello. Parliamo in positivo.

Tornando alla preoccupazione dell’uso di uno stile eccessivamente “romanzesco” o “artistico” nella scrittura dei quadretti, condiviso nel codice *sentire personale*, crediamo invece che queste modalità “trasgressive” di scrittura possano costituirsi come una possibilità di coinvolgimento *estetico* del genitore, ma anche una grande risorsa per il bambino. Per due ragioni: 1) perché fondata sull’esperienza di fatti realmente vissuti dal piccolo bambino e dalla sua famiglia; e 2) perché in base allo stile adottato può essere resa comunicativa e comprensibile anche per i più giovani – o perché no – per chi ha difficoltà nell’utilizzo della narrazione puramente scritta (per esempio, le famiglie che non sono di madrelingua italiana). L’utilizzo di disegni, greche, immagini, o stili di scrittura evocativa potrebbero di fatto includere maggiormente il bambino e genitore nella fruizione, ma anche nella stesura del quadernetto personale. Rendendo la stesura delle pagine del diario un’attività piacevole e creativa, che potrebbe essere svolta in famiglia. Uno strumento così pensato potrebbe infatti, nel tempo favorire quella «spinta libertaria insita nella promozione dell’esperienza [...] generata dall’incontro con racconti ben fatti,

¹¹⁷ M. Negri, *Fare la rivoluzione con la bellezza. Fausta Orecchio e la responsabilità di far libri per bambini*, cit., p. 973

belli, non finalizzato ad altro che al piacere e al divertimento di chi ascolta» un coinvolgimento integrale - dei sensi, delle emozioni, della riflessione, della ragione - di *pieno godimento estetico*¹¹⁸.

Condizione imprescindibile per il successo di tale proposta è il fatto che sia ben pensata e dosata da parte dell'*équipe* educativa – perché, come ricorda una delle educatrici, “saper scrivere è un’arte” e non ci si può improvvisare artisti. Infatti, come afferma Livia Cadei «verbalizzare il proprio lavoro suppone una postura riflessiva sull’azione, un riferimento ai saperi e alla loro dimensione operante, una consapevolezza circa le tecniche in atto»¹¹⁹. In questo senso, promuovere lo sviluppo della competenza narrativa nelle educatrici potrebbe costituirsi come un utile strumento per superare paure e pregiudizi nei confronti del linguaggio da utilizzare nonché il timore dato dalla stabilità e dall'affidabilità che emerge quando con gli strumenti narrativi i gruppi di lavoro devono «descrivere le situazioni che li interpellano, gli interventi stessi e i risultati che ne derivano». Nella scoperta e sperimentazione del linguaggio educativo, infatti, si possono aprire spazi di esercizio professionale e generativo¹²⁰. In tal senso, raccogliendo il bisogno percepito nei Nidi ospitanti, una proposta formativa futura per il gruppo educativo potrebbe essere proprio rivolta alla sperimentazione delle varie forme d’arte e comunicazione, nonché della scrittura creativa.

Un ultimo rilancio – prendendo ispirazione dalle pubblicazioni e documentazione pedagogica tratte dai progetti educativi dei Nidi reggiani¹²¹ - volto a promuovere la generazione di storie condivise e il senso di appartenenza alla comunità Nido da parte delle famiglie e, allo stesso tempo alleggerire il lavoro di singola documentazione da parte delle educatrici, potrebbe essere quello di creare dei “Racconti di stanza”. Scegliendo un supporto e materiale ritenuto adeguato, il gruppo di famiglie, bambini ed educatrici della Stanza potrebbe ideare, nel corso dell’anno educativo, un unico racconto, costruito con

¹¹⁸ M. Negri, *Fare la rivoluzione con la bellezza...*, cit., p. 974

¹¹⁹ L. Cadei, *La competenza narrativa*, in L. Cadei D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore...*, cit., p. 119.

¹²⁰ Ivi, pp. 121-124

¹²¹ Materiale (fra cui dei “portfolio”, report finali annuali di alcune sezioni di Nido d’Infanzia) che è stato possibile consultare nel corso della visita presso il Centro Documentazione del Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia. Per approfondimenti: Cfr. Scuole e Nidi d’Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, *Mosaico di grafiche, parole, materia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2015; Cfr. Scuole e Nidi d’Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, *Un pensiero in festa. Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia 2022.

parole e immagini per racchiudere le esperienze vissute singolarmente o in comune da parte di ogni protagonista.

Codice 15: Immedesimarsi e sperimentare

Il codice “immedesimarsi e sperimentare”, infine, raccoglie estratti relativi all’attività di gioco-insieme. Il gioco si costituisce come un’attività altamente simbolica, capace quindi di coinvolgere pienamente la persona nel suo essere. Date le sue peculiarità, da un punto di vista pedagogico – come anticipato - il gioco è una delle modalità fondamentali che consente al soggetto di esplorare, vivere e trasformare la realtà, e può quindi concorrere alla formazione ed educazione del sé e degli altri. Dalle testimonianze delle educatrici, abbiamo quindi notato la potenzialità di immedesimazione e sperimentazione che le attività di gioco-insieme possono offrire, non tanto al bambino, ma al genitore.

Della potenzialità educativa e formativa delle attività di gioco esiste larga testimonianza in tutta la tradizione pedagogica. Si pensi ad esempio come, secondo il pensiero platonico, le attività ludiche erano contemplate nell’educazione di bambini e bambine a partire dall’età di 3 anni di età, in quanto adatte ad imparare gradualmente «ad amare il bene ed odiare il male» - se ne trova testimonianza ad esempio nelle *Leggi* -, e considerate necessarie allo «sviluppo armonico del loro carattere e del loro corpo»¹²². Oppure all’utilizzo del materiale ludico-educativo inaugurato da Froebel - i “doni” -, inteso come occupazione (quindi non come un ozio) capace di attivare la «spontanea e necessaria rappresentazione dell’interno dell’animo»¹²³ del fanciullo. Per questo, sosteneva Froebel, tale attività andava incoraggiata e favorita, in particolare dai genitori: «I giochi dell’infanzia, come fu detto più sopra, non sono da riguardarsi come frivolezze, ma come cose di molta importanza e di un profondo significato. Tu, o madre, prendine cura, coltivali! o tu, o padre, proteggili, difendili! Nei giochi liberamente scelti dai fanciulli si rivela chiaramente all’occhio riposato e penetrante dei veri conoscitori dell’uomo la vita interiore futura»¹²⁴.

Il genitore quindi ricopre un grande ruolo nella promozione dell’attività di gioco del bambino, tuttavia, a causa delle fragilità riscontrate nelle famiglie, del poco tempo a

¹²² E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia...*, vol 1, cit., p. 45

¹²³ F. Froebel, *L’educazione dell’uomo*, tr. it., Enrico Trevisini Libraio-Editore, Milano-Roma 1889, p. 35

¹²⁴ *Ibidem*

disposizione, dell'inesperienza, del timore di sbagliare approccio o tipologia di proposta, tale iniziativa genitoriale viene frenata, oppure, rischia di essere poco efficace. Le educatrici dei Nidi hanno quindi intuito e accolto tale bisogno emergente - "mi piacerebbe essere una mosca e vedere..." (E6) - offrendo alle famiglie uno spazio altro per potersi fermare e vivere la dimensione del gioco:

Diderot E6 Nel senso che comunque loro spesso ti dicono che ah **mi piacerebbe essere una mosca**, mi piacerebbe **essere nel nido a vedere come fai**, quindi **dare la possibilità di stare con il loro bambino**, di giocare... Perché penso che la maggior parte quando [...] perché lo capisco benissimo, nella vita di tutti i giorni prendi, corri, devi fare questo, poi comunque già li vedi a questa età che già hanno impegni... e il nuoto e questo poi... cioè, **molte cose programmate il fatto invece di potersi fermare un'ora qui al nido**, quindi **è il bambino che mostra al genitore**, secondo me è una bella opportunità per tutti e due.

Come condiviso negli estratti, le attività di gioco-insieme offrono al genitore la possibilità di osservare come le educatrici mettano in scena l'attività di gioco. Questo è particolarmente significativo perché, in un certo senso, tramite il loro agire le educatrici mostrano, narrano, raccontano, la loro professionalità. Nei gesti lenti, delicati, mai direttivi con cui guidano il bambino e lo incoraggiano affettuosamente, o gli mostrano nuove attività. Nell'attesa dell'osservazione che lascia spazio all'esplorazione al "fare da sé". Nel rispetto e nella comprensione del bambino che è considerato "capace"¹²⁵. Gesti in cui è racchiusa tutta la saggezza e la competenza del loro ruolo educativo. La predisposizione accurata della "scena di gioco" e la manifestazione dell'agire virtuoso dei suoi attori, donano a chi guarda un senso di armonia, ordine e bellezza e, allo stesso tempo, rendono il contesto leggibile anche al "nuovo giocatore". Ciò consente quindi al genitore di "cogliere degli spunti", come afferma E4, utili ai fini di immedesimarsi nelle azioni dell'educatrice e riflettere, rielaborare, ri-narrare, riproporre tali pratiche in un contesto altro (E6 sotto).

Diderot E4 Allora, magari ... degli spunti... degli spunti a livello di gioco, a livello magari ehm di come ci comportiamo anche noi all'interno della stanza, perché comunque capita che interveniamo in alcuni in alcuni momenti, quindi può anche essere uno spunto per il genitore e dire «Ah però, non so, ha detto questa cosa e l'ha fatta, io lo ripeto

¹²⁵ Cfr. M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit.; Cfr. M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970

500 volte... provo anch'io a dire come dice lei, che magari mi ascolta» perché è capitato.

[...] e poi degli spunti anche su come trascorrere il tempo con i propri bimbi, perché spesso e volentieri è vero che trascorrono magari tanto tempo, ma la qualità magari non è proprio così elevata, quindi magari è meglio meno tempo con, non so, le proposte adeguate.

Tanti genitori purtroppo... ne sento tantissimi, «cellulare che così non disturba» e invece magari, giocare insieme qua al nido può dargli uno spunto, di dire: «Ah però questo gioco lo posso trovare oppure lo posso creare io».

Diderot E6 Poi vabeh, il pensare a che cosa il bambino mi dà, lo osservo... e vedo che quel bambino fa quella cosa e allora mi apre il campanello e dico: **«caspita, per questo bambino qua, mi capita di essere a casa, potrei fare questa cosa e mi attivo per fare il gioco per lui»** e quindi mi capita, quando arrivo [a lavoro] il giorno dopo che mi dicono [i genitori] **«guarda che ti faccio vedere [quello che ho fatto col mio bambino]»**. Ecco questa cosa qua mi è piaciuta sempre tantissimo.

Nelle parole di un genitore condivise dall'educatrice E4 - “Ah però questo gioco lo posso trovare oppure lo posso creare io” - e nell'estratto di E6 si rileva il potenziale generativo dato dall'immedesimazione nelle attività di gioco.

D'altro canto, come leggiamo fra le righe dell'estratto seguente (E2), osservare la predisposizione e lo svolgimento delle attività di gioco consente al genitore di prendere consapevolezza circa le capacità e le competenze del proprio bambino, che è un giocatore attivo, uno “scienziato” esperto in quell'ambiente. È quindi autonomo, capace di autogestirsi, libero e consapevole:

Diderot E2 Soprattutto, secondo me un altro motivo è vedere come il bambino, senza di lui sta bene, che comunque vedi che il **bambino lo prende per mano lo porta dove vuole giocare**, comunque gli fa vedere la stanza.

In questo senso riportiamo le riflessioni di Gregory Bateson secondo cui è grazie all'osservazione del modo in cui i giocatori, attraverso l'azione del gioco, accrescono la consapevolezza circa vari tipi e categorie di comportamento che si comprende la sua grande portata generativa del gioco stesso. A riguardo si riporta un celebre esempio contenuto nell'opera “*Questo è un gioco*” (1956):

«Il bambino sta giocando a essere un arcivescovo. Non mi interessa che, ricoprendo quel ruolo nel gioco, impari come essere un arcivescovo, ma piuttosto che si renda conto che esiste qualcosa come un ruolo. Impara o acquista un nuovo modo di vedere, flessibile e rigido a un tempo, che viene poi tradotto nella vita, quando si accorge che in un certo

senso il comportamento può essere legato a un tipo logico o a uno stile. Non si tratta di imparare lo stile particolare richiesto da questo o quel gioco, ma la flessibilità degli stili e il fatto che la scelta di uno di essi o di un ruolo è collegata alla cornice e al contesto del comportamento. E il gioco stesso è una categoria di comportamento, classificata in qualche maniera da un contesto»¹²⁶.

Il gioco, quindi, apre a molteplici possibilità di sperimentazione, di “messa alla prova”, di riflessione e auto-riflessione, anche per chi osserva, per questo è un’attività educativa e formativa.

Inoltre, insita del gioco è la sperimentazione della tensione dello scambio, dell’imprevisto e del rischio, che però si compiono in una cornice predefinita, quindi in un certo senso, protetta. Sempre facendo riferimento a Bateson apprendiamo che:

«(Spiegel). Un'altra nozione utile è che il gioco in qualche modo libera una persona dalle conseguenze delle categorie logiche, riducendo in questo modo l'ansia o la tensione nella situazione, e permettendo così a un essere vivente di fare delle scelte, degli errori, di sperimentare nuove soluzioni, di non giocare sul serio, differenziandosi in questo dalle altre esperienze della vita, in cui non si può sperimentare nulla perché la posta in gioco è alta, e dunque non si osa correre dei rischi. La capacità di rischiare mi sembra che sia collegata al gioco, in cui si possono cancellare, negare o rimuovere le conseguenze»¹²⁷.

Ritornando alla dimensione del Nido, sperimentare le attività di gioco-insieme, in un contesto protetto, può pertanto portare il genitore a superare le eventuali preoccupazioni ed ansie date dalla difficoltà di gestione di una certa situazione vissuta con suo figlio, nonché offrire un punto di vista alternativo che mostra concretamente all’adulto le capacità e potenzialità del bambino, sostenendo in questo senso una prospettiva di “liberazione” e “riconoscimento” del bambino, promossa dal pensiero montessoriano e malaguzziano. Essa si pone quindi come un ottimo esempio di supporto alla genitorialità che i Nidi comunali di Bergamo offrono alla loro utenza.

¹²⁶ G. Bateson [1956], *“Questo è un gioco”*, B. Schaffner (a cura di), ed. it. D. Zoletto (a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 35

¹²⁷ Ivi, p. 179

4.3.3 Sintesi sul Tema 2 “Strumenti e spazi di possibile co-progettazione”

L'analisi del secondo tema “Strumenti e spazi di possibile co-progettazione” ha voluto mettere in luce ed evidenziare gli strumenti e pratiche volte a favorire la narrazione e condivisione di esperienze adottate dai Nidi comunali Zorba e Diderot. In particolare l'uso del quadernetto personale e l'organizzazione dell'attività di gioco-insieme si sono rivelati pratiche potenzialmente generative di nuove memorie condivise. Il primo non è mero strumento di trasmissione di informazioni ma è testimonianza di una storia scritta a più mani, che intreccia i percorsi esperienziali di bambini, genitori, e educatrici. È uno spazio di racconto che, seppur con alcuni limiti e necessità di familiarizzazione, si conferma come un valido “ponte” tra casa e Nido. Appunto perché spazio di possibilità impreveduta, l'uso “trasgressivo” di tale strumento ha evidenziato la tensione e potenzialità creativa del quadernetto. Tensione che può essere abbracciata secondo obiettivi mirati in vista dello sviluppo e continua promozione di spazi e tempi di co-educazione e co-costruzione fra famiglia, bambino e servizi. Fra questi rientrano un maggiore supporto alla genitorialità, coerentemente con il progetto educativo personalizzato, sia nel caso di presenza di fragilità genitoriali e/o del bambino, sia come mezzo di incontro multiculturale e multilinguistico; ma anche la creazione di artefatti e attività che narrano storie e culture condivise orizzontalmente fra più bambini e più famiglie.

Le attività di gioco-insieme, seppur meno approfondite e meno osservate nella presente ricerca, sono considerate come un'ottima soluzione di sostegno della genitorialità. In queste occasioni i genitori hanno infatti l'opportunità di immedesimazione e sperimentazione della realtà del servizio. Grazie all'osservazione e alla frequentazione degli spazi di gioco i genitori possono cogliere la ricchezza della proposta educativa dei servizi, rivivere e ritrovare “tracce di sé” (ad esempio gli oggetti costruiti per il figlio/a) nonché avere occasioni di riflessione e ri-generazione – anche in altri contesti - di buone pratiche educative, al beneficio del proprio bambino.

Lo sguardo rivolto alla narrazione e alla promozione del sentimento di bellezza in questo tema ha voluto quindi dimostrare come l'intenzionalità educativa, se unita alla tensione al bello e alla narratività può favorire la costruzione di una comunità educativa riflessiva, inclusiva e generativa.

4.4 Argomentazioni conclusive

Data la natura e la complessità dell'agire educativo delle operatrici dei servizi 0-3, si è consapevoli dell'impossibilità di generalizzare e replicare i dati e risultati emersi da questa ricerca. In quanto studio esplorativo e situato, si aspira però a generare dei risultati esemplificativi, potenzialmente ispiratori, per altre realtà analoghe a quelle osservate¹²⁸. Per via di queste caratteristiche, si vogliono innanzitutto riportare alcune sfide e criticità che sono emerse nel corso della ricerca empirica e che pertanto hanno precluso alcune scelte.

In primo luogo, la gestione del contesto di ricerca. Per via della natura collaborativa di questa ricerca, la gestione di diverse scelte è stata concordata con i Servizi, fra queste ricordiamo la scelta dei partecipanti al *focus group*, la scelta del periodo in cui iniziare le osservazioni, e le modalità di coinvolgimento e incontro con le famiglie. Si è inoltre dovuto fare i conti con altri fattori dati dall'imprevedibilità del contesto, come le assenze per malattia da parte delle educatrici, le situazioni faticose nella gestione dei gruppi di bambini delle sezioni, la sostituzione di una delle coordinatrici di riferimento. In alcuni momenti pertanto sono, giustamente, prevalse le precauzioni attuate dai Servizi volte a preservare i valori fondanti il loro agire educativo, fra cui la riservatezza e il benessere di bambini e genitori.

In secondo luogo, il posizionamento della dottoranda-ricercatrice. Quando vengono svolte osservazioni dirette è bene essere consapevoli dell'influenza che la figura del ricercatore ha nel contesto, nonché del suo sguardo soggettivo. Lasciandosi guidare dai valori etici di rispetto e onestà¹²⁹, per controllare questa influenza, si è cercato di contenere e adattare i propri comportamenti e atteggiamenti in relazione al contesto, prestando attenzione alle eventuali reazioni provocate nei soggetti osservati, e modificando conseguentemente la postura¹³⁰. Come già affermato, tale agire volto alla costruzione della fiducia con i partecipanti, è una risorsa fondamentale che «può contribuire ad attenuare quelle forme di nascondimento e/o alterazione delle rappresentazioni del sé»¹³¹, elemento quest'ultimo che è stato preso in considerazione in

¹²⁸ A. Schiedi, *La pedagogia generale: questioni e linee di ricerca contemporanee*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 28-32.

¹²⁹ M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, cit., p. 236

¹³⁰ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione e i metodi qualitativi*, cit.

¹³¹ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, cit., p. 99.

quanto dinamica inevitabile che inizialmente si instaura fra ricercatore e partecipanti. Per fare ciò è stato importante adottare una visione quanto più possibile spoglia di pregiudizi, decentrandosi e cercando di cogliere l'altro da sé senza assimilarlo a sé stessi. Ciò è stato inoltre facilitato dall'essersi presentata come novizia nella realtà osservata.

In terzo luogo, l'esplorazione e apertura al contesto ha consentito di cogliere le tensioni relazionali¹³² e conseguentemente, negoziare i punti di vista, attivando un dialogo non solo interiore e riflessivo, ma anche condiviso intersoggettivamente. In questo senso, infine, si è fatto uso del *backtalk* ovvero l'interpellare i soggetti osservati e altre figure esperte - le coordinatrici e i ricercatori esperti - in merito all'appropriatezza e attendibilità delle proprie interpretazioni, in merito alle pratiche e situazioni osservate, nonché sull'adeguatezza del proprio posizionamento e modalità di osservazione¹³³.

Il dialogo e la riflessività che hanno guidato l'indagine empirica sono inoltre stati supportati dalle premesse teorico-epistemologiche illustrate all'interno dei primi due capitoli del presente lavoro di tesi. Richiamando il movimento di provenienza e attraversamento inscritto nel termine *ex-perientia*, la ricostruzione storico-pedagogica sulla visione dell'infanzia e della genitorialità contenuta nel primo capitolo ha voluto evidenziare e far emergere il percorso riflessivo ed esperienziale di pedagogisti e studiosi che hanno costruito le solide basi sulle quali si regge il divenire dell'attuale identità pedagogica condivisa all'interno dei servizi educativi 0-3 in Italia. Senza uno sguardo rivolto al passato sarebbe infatti impossibile guardare con occhi consapevoli al presente e al futuro. Grazie a queste premesse si è potuto confermare come, nonostante i cambiamenti e trasformazioni socio-culturali che continuano ad investire il nostro tempo, le istanze e riflessioni presentate da Maria Montessori e Loris Malaguzzi rimangono fortemente attuali nel contesto indagato: i Nidi d'Infanzia afferenti ai Servizi per l'infanzia e la genitorialità del Comune di Bergamo. Fra queste istanze ritroviamo il rispetto dell'identità, delle capacità e della libertà del bambino, nonché il riconoscimento del suo diritto di essere parte attiva al contesto e alla realtà che vive. Condizioni che chiamano fortemente in causa la responsabilità e la riflessività dell'adulto - educatore

¹³² «utilizzando la propria interiorità come diapason per cogliere comunicazioni intrise di emotività e di significati» - A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Bergamo 2007, p. 10.

¹³³ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, cit., p. 110; per ulteriori approfondimenti in merito alle funzioni del *backtalk* si rimanda a G.F. Lanzara, *Come osservare l'autoosservazione?*, comunicazione al seminario «L'osservazione in sociologia: il contributo delle Teorie dei sistemi», Gorizia, Isig, 6-7 dicembre, 1988.

professionale ma anche genitore – per la predisposizione di contesti esperienziali e affettivi ideali allo sviluppo delle potenzialità del bambino, custode del futuro del mondo¹³⁴. In questo senso, dai dati emersi della ricerca empirica si è potuto constatare da una parte, la forte e attenta cura che i Nidi d’Infanzia osservati pongono alla dimensione educativo-formativa “verticale”, ovvero lo sviluppo interiore ed integrale del bambino. Dall’altra invece si è rilevato come l’azione adulta, nel rapporto di co-partecipazione e co-progettazione tra educatori-genitori, ospiti delle tensioni relazionali “orizzontali” ancora in parte da esplorare.

Questo secondo aspetto si collega ai dispositivi socio-culturali, organizzativi e normativi, descritti nel Capitolo 2, che contraddistinguono l’essere famiglia oggi e l’essere educatore socio-pedagogico attivo nei servizi 0-3. Qui, da un lato troviamo l’eterogeneità delle composizioni, caratteristiche, situazioni dei nuclei familiari. Come abbiamo avuto modo di vedere, questa non è una novità, la diversificazione della forma familiare data dal processo di *morfogenesi*, è una tendenza presente da diversi decenni¹³⁵. Inoltre, il fenomeno dell’eterogeneità dei nuclei familiari non può essere pienamente generalizzato e oggettivato, infatti, alcuni fattori come il tasso di nuzialità, la natalità, la nazionalità e la numerosità dei nuclei familiari, risultano territorialmente mutevoli. A tali variabili si sommano inoltre i differenti stili valoriali, affettivi e educativi che ogni famiglia ha in sé e sostiene, che talvolta possono portare a un maggiore distacco fra famiglie e servizi. Nel corso dell’indagine empirica, si è rilevata infatti la consapevolezza, da parte delle operatrici, che interventi educativi “ben fatti” devono essere proposti secondo una prospettiva idiografica, vicina quindi alle necessità emergenti dalla realtà e dal contesto di appartenenza di professionisti e famiglie.

Dall’altro, vi è la frammentarietà del panorama dei servizi educativi 0-3, data dalla differente offerta territoriale, governance multilivello e gestioni diversificate dei servizi.

¹³⁴ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit.; Malaguzzi L. (1989c), Seminario rivolto agli educatori svedesi, registrazione audio realizzata a Reggio Emilia il 2 maggio, doc. 364 FG-105, in AH. Planillo, *Il soggetto bambino. L’etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit.

¹³⁵ Ai riferimenti riportati all’interno del Capitolo 2 si vuole anche affiancare da uno studio sulla situazione Lombarda “*Analisi della trasformazione della famiglia in Lombardia e delle sue condizioni socio-economiche*” pubblicata nel 2020 da Polis Lombardia: https://www.lombardiafamiglia.regione.lombardia.it/wps/wcm/connect/56e593d2-ba5e-4a0f-8a5b-24bcd1b5cbb/1_Analisi+della+trasformazione+della+famiglia.pdf.pdf?MOD=AJPERES&CONVERTTO=URL&CACHEID=ROOTWORKSPACE-56e593d2-ba5e-4a0f-8a5b-24bcd1b5cbb-noEsAVz (consultato in data 19/09/2025).

Una diversificazione che, anche in questo caso, ostacola una fluida sinergia fra le parti e impone vincoli organizzativi difficili da interpretare e arginare dalle singole realtà. Fra i rischi che tale composizione può generare vi sono gli atteggiamenti recriminatori delle famiglie nei confronti dei servizi, l'aumento di formalismo o - di timore - nei rapporti e la diffusione di interventi educativi – e percezioni comuni – volti più alla protezione rispetto che al riconoscimento delle potenzialità dei bambini¹³⁶. Visione che entra quindi in contrasto con l'idea di bambino attivo e titolare di diritti esercitabili nella sua quotidianità, nonché capace di sviluppare un proprio pensiero critico promossa dalle *Linee pedagogiche zerosei*.

Ciò che deriva da queste trasformazioni si concretizza nella sfida relazionale quotidiana che si pone agli operatori dei Nidi d'Infanzia delineabile dalla tensione tra cultura educativa familiare (privata, domestica) e cultura educativa dei servizi (pubblica, comunitaria), nonché dalle differenti funzioni educativo-affettive rivestite da ogni figura coinvolta in tale relazione¹³⁷. Tensioni che, come osservato, talvolta possono influenzare negativamente i processi di costruzione di *continuità* fra la realtà della casa e la realtà del Nido. Una sfida questa che va affrontata rifuggendo da logiche di giudizio e stigmatizzazione delle diversità, ma pensando e generando spazi di partecipazione ove promuovere: accoglienza, dialogo, ascolto, confronto e negoziazione¹³⁸.

In questo senso, le suggestioni condivise in merito all'utilizzo e lettura "trasgressiva" degli strumenti/attività "triangolate" bambino-genitori-educatrici promosse all'interno dei Nidi di Bergamo - quali il *quadernetto* e il *gioco-insieme* - supportano la riflessione sul fatto che le innovazioni possono essere integrate nelle pratiche professionali grazie a processi partecipativi e contributivi, volti alla produzione di sapere situato utile al lavoro educativo che non venga "calato dall'alto" ma possa emergere dall'incontro tra esperienza sul campo e processi di ricerca – teorico-pratici – aperti all'invenzione creativa e al *rischio*, che può essere inteso non come «imprudenza o avventatezza» ma piuttosto come l'attivazione di un «*continuum*» insito nel processo di cambiamento stesso, aperto quindi alla novità, alla trasformazione, all'arricchimento della cultura professionale¹³⁹.

¹³⁶ M. Amadini, *Crescere partecipando*, cit.; A.H. Planillo, *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, cit.; M. Vinciguerra, *Servizi educativi e scuole dell'infanzia*, cit.

¹³⁷ G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit.;

¹³⁸ M. Amadini, *Crescere partecipando*, cit.; L. Pati (eds), *Pedagogia della famiglia*, cit..

¹³⁹ L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (eds.), *L'altro educatore*, cit., pp. 164-165

Senza dimenticare la centralità del bambino, queste azioni collettive possono inoltre essere occasione di costruzione di una “cornice pedagogica partecipativa”¹⁴⁰ ove l’adulto si pone in atteggiamento di ascolto e osservazione dell’universo infantile, quindi del bambino reale, ponendo così le basi di una progettualità che intreccia le tracce lasciate dalle storie, dagli sguardi e dai desideri di ognuno¹⁴¹. Infatti, solo se nelle “cornici” date dalle attività educative co-abitate si trovano anche interstizi di possibilità creativa e divergente, aperta allo stupore imprevisto e alla tensione trasformativa “eccedente”, tali attività potranno costituirsi come occasioni di vera partecipazione attiva, inventiva e generativa presente e futura tra servizi e famiglie¹⁴².

Infine, l’obiettivo di fondo del presente lavoro esplorativo è stato a contribuire a sottolineare le visioni e/o pratiche professionali dell’educatore socio-pedagogico che opera nei servizi per l’infanzia, mettendole poi in discussione «a partire da un accesso al mondo della vita dei soggetti capace di svelare punti di osservazione inesplorati»¹⁴³. Ciò è stato attuato secondo un indagare di tipo pedagogico, non volto unicamente alla ricerca di una completezza concettuale e astratta, quindi di una teoria, ma attento alla pratica che costituisce il sapere stesso e, insieme, anche alla *poiesi*, alla formazione, al far-si, soggetto dell’educazione e/o della formazione¹⁴⁴. In questo senso la ricerca qui presentata si offre come testimonianza di una sinergia di tipo dialogico-ricorsivo che ha prodotto, fra le parti coinvolte, occasione di rimodulazione «dell’una rispetto all’altra nella forma di una reciprocazione evolutiva»¹⁴⁵.

¹⁴⁰ M. Amadini, *Crescere partecipando*, cit., p. 41

¹⁴¹ L. Malaguzzi, *Progettare al nido e alla scuola dell’infanzia: Una ricerca aperta allo stupore tra probabile, possibile e imprevedibile*, Reggio Children, Reggio Emilia 2021.

¹⁴² A. Potestio, La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo», cit.;

¹⁴³ C. Sità, *Tra spazi di parola e forzature dell’identità: il posto dei soggetti nella ricerca basata su interviste*, «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica», XII, 1 (2023), p. 76 - DOI: 10.14668/Educaz_12104

¹⁴⁴ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell’educazione e/o della formazione»*, cit., p. 56

¹⁴⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, p. 13

ALLEGATO 1

Traccia dell'intervista semi-strutturata condotta con le educatrici dei Nidi d'infanzia coinvolti nel processo di ricerca

L'intenzionalità dell'educatrice di Nido d'Infanzia nella relazione educativa/professionale con i genitori

1. Da quanto tempo ricopri il ruolo di educatrice di Nido d'infanzia?
2. Che tipo di percorso formativo hai seguito prima di diventare educatrice?
3. Hai sempre lavorato per il Comune di Bergamo?
4. Quali sono state le motivazioni che ti hanno portata a scegliere questa professione?
5. Che tipo di documentazione utilizzi nel tuo lavoro quotidiano?
6. È una documentazione che avete avuto modo di presentare e condividere anche con le famiglie?
7. Nella pratica, come sono pensati e come si svolgono i momenti di lavoro d'équipe?
8. Durante questi incontri c'è spazio anche per il confronto riguardo strategie e relazioni con i genitori?
9. Durante l'ambientamento, quali sono le strategie educative che metti in atto per consentire ai genitori di vivere questa esperienza in modo equilibrato e sereno?
10. Se volessi descrivere questo processo con alcune parole chiave, quali sarebbero?
11. L'iter di accoglienza del nuovo bambino, e della sua famiglia, ha sempre gli stessi tempi e obiettivi?
12. Ci sono degli aspetti positivi (armonia) o negativi (fatiche) che vorresti evidenziare in questo iter?
13. Quali sono i concetti, metodi e approcci pedagogici a cui ti ispiri nel tuo agire professionale, in particolare nel periodo dell'ambientamento?
14. Quali sono le buone pratiche educative che condividi con i genitori quotidianamente?
15. Quali azioni / atteggiamenti / riflessioni metti in atto per favorire lo scambio di queste buone pratiche?
16. *[solo per le educatrici esperte]* Secondo la tua esperienza professionale, ci sono degli aspetti nella condivisione di informazioni, pratiche, saperi con le famiglie che sono cambiati negli ultimi anni rispetto a qualche tempo fa?
17. Avete progettato delle attività, percorsi, progetti dedicati ai genitori durante quest'anno educativo? Con quali finalità?
18. Pensando a queste attività, percorsi e progetti, che livello di partecipazione c'è tra il tuo Nido e le famiglie?
19. A livello d'équipe, avete identificato alcuni aspetti, situazioni, esperienze che mettono in difficoltà le famiglie di oggi? e se sì, me li potresti indicare e spiegare?
20. Vuoi aggiungere altro?

ALLEGATO 2

Traccia dell'intervista semi-strutturata condotta con le coordinatrici dei Nidi d'infanzia coinvolti nel processo di ricerca

L'intenzionalità della coordinatrice di Nido d'Infanzia nella relazione professionale con i genitori

1. Da quanto tempo ricopri il ruolo di coordinatrice di Nido d'infanzia?
2. Che tipo di percorso formativo hai seguito prima di diventare coordinatrice?
3. Hai sempre lavorato per il Comune di Bergamo?
4. Quali sono state le motivazioni che ti hanno portata a scegliere questa professione?
5. Che tipo di documentazione utilizzi nel tuo lavoro quotidiano?
6. È una documentazione che hai modo di presentare e condividere anche con le famiglie?
7. Gli strumenti di documentazione che usate nel vostro nido sono gli stessi che vengono utilizzati negli altri nidi Comunali?
8. Come definiresti il clima e i rapporti professionali con i colleghi/e, educatori/rici e responsabili comunali?
9. In quale misura la tua figura è coinvolta nell'iter di accoglienza del nuovo bambino e della sua famiglia?
10. Ci sono degli aspetti positivi (armonia) o negativi (fatiche) che vorresti evidenziare?
11. Quali sono i momenti, eventi, progetti, in cui hai modo di incontrare le famiglie?
12. Come reagiscono i genitori a questi incontri? Hai qualche esempio significativo?
13. Quali sono le competenze e strategie che metti in atto durante gli incontri con le famiglie?
14. Quali sono invece le competenze e strategie che metti in atto durante gli incontri con le educatrici?
15. Le attività, percorsi, progetti dedicati ai genitori che avete proposto nel vostro nido, sono state proposte anche negli altri nidi del Comune?
16. Vuoi aggiungere altro?

BIBLIOGRAFIA

- A.VV., *Rosa Agazzi e la 'Guida per le educatrici dell'infanzia'. Analisi critiche, comparative e storiche*, a cura di Evelina Scaglia, in «CQIIA Rivista» anno XV, n. 45, marzo 2025
- Agazzi R., Pasquali P., *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia 1973
- Agazzi R., *Come intendo il museo didattico*, La Scuola, Brescia 1957
- Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. critica a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024
- Aimo P., *Politiche sociali per l'infanzia ed enti locali tra Ottocento e Novecento*, in M. Minesso (a cura di), *Welfare e minori. L'Italia nel contesto europeo del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 123-146
- Ališauskienė S., Kairienė D., *Communication in Interprofessional Teams Meeting Special Educational Needs of Children in Lithuanian ECEC Settings*, in S. Ališauskienė, N. Bahdanovich Hanssen, D. Kairienė (Eds.), *Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care*, Palgrave Macmillan, Svizzera 2023, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34023-9>, pp. 120-121
- Amadini M., *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia 2020
- Amadini M., *Infanzia e famiglia*, Scholé - Editrice Morcelliana, Brescia 2023 (2a ed.)
- Amadini M., *Educare all'autonomia nell'autonomia*, in L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 39-55
- Amadini, M., Bobbio, A., Bondioli, A., Musi, E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2018
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987
- Ariès P., Duby G. (a cura di), *La vita privata. Vol. III. Dal Rinascimento all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari 1987
- Ariès P., [1975] *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it. M. Garin, Editori Laterza, Bari 2006
- Aristotele, *Politica*, I
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini Scuola, Novara 2013
- Balduzzi L., *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021

- Balduzzi L., *Qualificare il profilo professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia dopo il DM 65/2017: quale formazione universitaria per quale profilo*, in «Infanzia», 2, aprile-giugno 2018, pp. 88-92
- Balzano V., *Il primato educativo della famiglia. Mutamenti socioculturali nel tempo dell'oggi*, in «Q Times. Journal of education, Tecnology and Social Studies» Anno XIV - n. 3 (2022)
- Barbieri N.S., *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, con la collaborazione di R. Campagnolo, Cleup, Padova 2015
- Bateman A., *Conversation Analysis and Early Childhood Education. The Co-Production of Knowledge and Relationships*, Ashgate, Farnham 2015
- Bateson G. [1956], *“Questo è un gioco”*, B. Schaffner (a cura di), ed. it. D. Zoletto (a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano 1996
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi edizioni, Milano 1984
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Editori Laterza 2008
- Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia. II. Dal Settecento ad oggi*, Editori Laterza, 1996
- Beck U., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bellingreri A. (Ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2012
- Bellingreri A., *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014
- Bellingreri A., Tognon G., *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2021
- Berger P.L. - Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale* [1966], tr.it. M. Sofri Innocenti – A. Sofri Peretti, Il Mulino, Bologna 1969
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010
- Bertagna G., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012
- Bertagna G., *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione». Per un paradigma epistemologico*, in id (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018
- Bertagna G., Magni F. (a cura di), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022
- Bertagna G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012

- Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Scholé, Brescia 2013
- Bertolini P., *L'infanzia e la sua scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1984
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Bertoni A., Cattaneo F., *Promuovere generatività: i Percorsi di Enrichment Familiare*. In *Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. 155-170
- Bertuletti P., *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*, Marcianum Press, Venezia 2024
- Bichi R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007
- Bobbio A., Savio D., *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano 2019
- Bobbio A., Musi E., *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, La Scuola, Brescia 2014
- Bobbio A., *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, EME, Louvain-la-Neuve 2016
- Bobbio A., Vincenza Raso M., *Interpretare l'infanzia. Visioni, problematiche e prospettive a partire dai classici*, in «Nuova Secondaria» XXXVIII, 9 (2021), pp. 132-151
- Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*, FrancoAngeli, Milano 2001
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Bergamo 2007
- Bove C., Sita C., *Col-legare voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti*, in «Encyclopaideia», XX, 44 (2016), pp. 57-72
- Bove C., Mantovani S., Cescato S., *L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 386-394
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre*, (1969), trad. it. II ed. Bollati Boringhieri, Torino 1999
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre* (1973), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre* (1980), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1983
- Braun V., V. Clarke, *Thematic Analysis. A practical guide*, Sage, London 2022.
- Bressanelli R., Ghizzoni C., *Il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni, (ed.),

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive, Eum Edizioni Università di Macerata, Macerata 2024, pp. 375-390

Bressanelli R., *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023;

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [The culture of education, 1966]. tr.it Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001.

Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964

Bruner J., *Il significato dell'educazione* [The relevance of education, 1971], tr. it. Cesare Scurati, Armando Editore, Roma 1999

Bruner J., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972

Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006

Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia, Parte Terza: L'età moderna*, Laterza, Roma-Bari 2003

Cardano M., *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2019

Caroli D., *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2014

Carta dei Servizi dei Nidi e Poli d'Infanzia del Comune di Bergamo 2024/2025

Cavallini I., Baldini R., Vecchi V. (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, Reggio Children, Reggio Emilia 2010

Cepi G., Zini M. (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Reggio Emilia 2011.

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012

Chiosso G., *Segnalazioni storiche pedagogico educative 2023-2024*, in «History of Education & Children's Literature», XIX, 2 (2024), pp. 397-409

Comenio J.A., [1657] *Didattica Magna*, tr.it. V. Gualtieri, Introduzione a cura di G. Lombardo Radice, Remo Sandron, Milano-Palermo-Napoli 1937

Comune di Bergamo, Regolamento dei servizi comunali per l'infanzia, III stesura, approvato dal Consiglio Comunale con deliberazione n.91/i 0024001 p.g. nella seduta del 26/04/2004. Modificato con deliberazioni consiliari n. 97/i 0030347 nella seduta del 24/05/2005, 52 reg./24 prop. Del. nella seduta del 02/05/2016

- Corner P., *Italia fascista. Politica e opinione popolare sotto la dittatura*, Carrocci Editore, Roma 2015 (ed. digit.: 2021, doi: 10.978.8829/006441)
- Corradini L., *Educare in famiglia e alla famiglia: potenzialità e limiti di un'istituzione inedita*, in C. Nanni (a cura di), *La famiglia e i 'figli'. Tendenze, prospettive, educazione*, SEI, Torino 1995
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Vol. 1, Unicopli, Milano 2001
- Morgan D.L., *Focus groups as a qualitative research*, SAGE, London 1997
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 31-32.
- D'Addelfio G., *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*, Mondadori Università, Milano 2022
- D'Addelfio G., *Scuola, famiglia e bisogni di riconoscimento: una sfida etica*, in P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 221-246
- D'Addelfio, *Nuove famiglie: percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2012
- D'Aprile G., *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Edizioni ETS, Pisa 2010
- Dal Toso P., *Eglantyne Jebb*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Collana Società italiana di Pedagogia, Pensa Multimedia 2020, pp. 57-66
- Dallari M., *La bellezza può essere un obiettivo educativo?*, in «Encyclopaideia», XXI, 48 (2017), pp. 1-4
- Dallari M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erikson, Trento 2020
- Dallari M., *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*, Il Margine, Trento 2021
- Dawson S. et al., *A Manual for the Use of Focus Groups. Methods for social research in disease*, International Nutrition Foundation for Developing Countries, 1993
- De Giacinto S., *Claparède, Piaget, Vygotsky e Bruner*, in AA.VV. *Nuove questioni di storia della pedagogia. III. Dal positivismo all'età contemporanea*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 527-592
- De Giorgi F., *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020
- De Giorgi F., *Maria Montessori*, in AA.VV., *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXXVI, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 2012,; https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29/

- De Montaigne M., *Saggi* [1580], Libro I, tr.it. Fausta Garavini, Bompiani, Milano 2014 – Versione e-book
- De Singly F., *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris 1996
- Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1963
- Depaepe M., Simon F., Van Gorp A., *Ovide Decroly (1871-1932). Une approche atypique?*, Vol. 4, Theory and History of Education International Research Group, 2022.
- Desgagné S., N. Bednarz, *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens*, in «Revue des sciences de l'éducation», 31, (2)(2005), p. 250 - DOI : <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Desgagné S., Bednarz N., Couture C., Poirier L., Lebuis P., *L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation*, in «Revue des Sciences de l'Education», 27 (1) (2001), pp. 33-64
- Desgagné S., *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, in «Revue des sciences de l'éducation», vol. 23, n° 2 (1997)
- Dewey J., [1933] *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986
- Dewey J., *Arte come esperienza* [1934], Aesthetica, 2020
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2020
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938
- Di Carlo D.R., Sidoti E., *La qualità dei servizi per l'infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia*, in «Formazione, lavoro, persona» XI, 29 (2019), pp. 31-38
- Diodato R., *Virtual Reality and Aesthetic Experience*, in «Philosophies» 7, 29 (2022)
- Donati P., *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2013
- Donati P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 1999
- Durkheim É., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973
- Durkheim É., *Per una sociologia della famiglia*, Filippo Citarrella (a cura di), Armando Editore, Roma 1999.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2017
- Elfer P., Goldschmied E., Sellech D., *“Persone chiave” al nido. Costruire rapporti di qualità* [2003], trad. it, a cura di B. Ongari, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2010
- Erikson E.H., *Insight and Responsibility*, Norton, New York 1964

- Fabbri L., F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 13, n. 21/2021, pp. 68-88
- Fabbri L., F. Bianchi, *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma 2018
- Fava S., *Bellezza della parola e responsabilità autorale nella letteratura per l'infanzia*, in «Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo», 3 (2022) DOI: 10.26350/dizdott_000095
- Ferrari M. (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo*, FrancoAngeli, 2006;
- Ferrari M., *Asili nido e scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica italiana tra proposte educative e disposizioni normative*, in G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 63-84
- Ferrari M., *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia 2023
- Ferraris M., *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Laterza, Bari-Roma 2021
- Ferrière A., *Liberazione dell'uomo* [1943], La Nuova Italia, Firenze 1969
- Foucault M., *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)* [2004], Trad. it. P. Napoli, Feltrinelli, Milano 2017, pp. 49-90
- Frabboni F., *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002
- Frisina A., *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna 2010
- Fröbel F., *L'educazione dell'uomo*, tr. it., Enrico Trevisini Libraio-Editore, Milano-Roma 1889
- Galeotti G., *I focus group come strumento di ricerca in campo educativo*, in M.L. De Natale, *Pedagogia e giustizia*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006, pp. 79-106.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991
- Gianini Belotti E., Honegger Fresco G. (a cura di), *Educazione alla nascita. L'esperienza del Centro Nascita Montessori*, Emme Edizioni, Milano 1983
- Giddens A., *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne* [1993], tr. it. D. Tasso, Il Mulino, Bologna 2008
- Goss J.T., Leinbach T.R., *Focus groups as alternative research practice*, «Area» 28(2)(1996), pp. 115-123.
- Grieshaber S., *Never Certain: Research Predicaments in the Everyday World of Schools* in J.A. Hatch, *Early Childhood Qualitative Research*, Routledge Taylor & Francis Group, New York-London 2007, pp. 147-166.

- Guerra M., Luciano E., *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Spaggiari, Parma 2014
- Gardner H., *Riscoperta del pensiero e movimento strutturalista. Piaget e Lévi-Strauss*, Armando Editore, Roma 2006;
- Hall K., Horgan M., Ridgway A., Murphy R., Cunneen M., Cunningham D., *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*, Bloomsbury Publishing Plc., 2010
- Hansen L.S., Ringsmose C. (ed.), *Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning*, Organizational and Professional Development, Springer 2023 - E-book: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5>.
- Honegger Fresco G., *Da solo io!, Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, La Meridiana, Molfetta 2018
- Honegger Fresco G., *Loris Malaguzzi e i cento linguaggi dei bambini*, «Quaderno Montessori» n. 43 (1994), pp. 69-71
- Honegger Fresco G., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze* [2007], III ed. a cura di Marcello Grifò, Il Leone Verde, Torino 2018
- Honegger Fresco G., *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, La meridiana, Molfetta 2007
- Huizinga J. [1939], *Homo ludens*, tr. It., Einaudi, Milano 1964
- Husserl E., *Lineamenti di etica formale. Lezioni all'etica e la teoria dei valori del 1914*, tr. di P. Spinicci, Le Lettere, Firenze 2002
- Husserl E., *Introduzione all'etica, Lezioni del semestre estivo 1920/1924*, tr. di N. Zippel, Laterza, Roma-Bari 2004
- Ius M., Madriz E., *Urgenze pedagogiche "in famiglia": gli orientamenti e gli sguardi della ricerca contemporanea in Italia*, in «Studium Educationis» XXV, 1, (Giugno 2024), pp. 59-67. DOI: 10.7346/SE-012024-06
- Jonas H. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990
- Kahn S., *Pedagogia differenziata* [2010], trad.it, La Scuola, Brescia 2011
- Krueger R.A., *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.), SAGE, Thousand Oaks 1994
- Lanzara G.F., *Come osservare l'autoosservazione?*, comunicazione al seminario «L'osservazione in sociologia: il contributo delle Teorie dei sistemi», Gorizia, Isig, 6-7 dicembre 1988
- Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo 2016
- Lizzola I., *Condividere la vita. Legami, cura, educazione*, Roma, AVE 2018
- Locke J., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951

- Lucidi F., F. Alivernini, A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2008
- Lusardi R., Tomelleri S., *Algoritmi, cigni neri e virus: la crisi della pianificazione sociale nella modernità avanzata*, in *Sociologia Italiana*, 16 (2020), pp. 23-38.
- Magni F., A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021
- Malaguzzi, L., *Progettare al nido e alla scuola dell'infanzia: Una ricerca aperta allo stupore tra probabile, possibile e imprevedibile*, Reggio Children, Reggio Emilia 2021.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione e i metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998
- Mattei F., Minerva F.P., *Note sui concetti di educazione e formazione*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018
- Mazzini A., *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Marcianum Press, Venezia 2022
- Melacarne C., Banchetti C., *La consulenza familiare per le professionalità educative*, «Studium educationis», XXV (1)(2024), pp. 156-162 - doi: 10.7346/SE-012024-16
- Melacarne C., *Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19, (2) (2019), pp. 75-87
- Milani P., *Il sostegno alla genitorialità: i modelli*, In P. Milani (Ed.), *Co-educare i bambini*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, pp. 61-72
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carrocci, Roma 2019
- Minesso M., *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi 1925-1975*, Il Mulino, Bologna 2007
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916], Garzanti, Milano 2017, versione ebook
- Montessori M., *Il bambino in famiglia* [1923], Garzanti, Milano 1991
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia* [1936], Garzanti, Milano 1950
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo* [1946], Garzanti, Milano 1970
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente* [1949], Garzanti, Milano 2017, versione ebook.
- Montessori M., *La scoperta del bambino* [1950], Garzanti, Milano 1999
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007
- Mortari L., *Fenomenologia empirica*, Il melangolo, Genova 2022

- Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M., *La metodologia della ricerca Educativa. Un esempio di ricerca per i bambini*, in «Pedagogia più Didattica», vol. 6, n. 2 ottobre 2020, pp. 53-62
- Negri M., *Fare la rivoluzione con la bellezza. Fausta Orecchio e la responsabilità di far libri per bambini*, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, E-book Sessioni Parallele, Pensa MultiMedia, Lecce 2021
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], Il Mulino, Bologna 1986
- Palmieri C. et al. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano 2009
- Pareyson L., *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 1995
- Pati L., *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano 1981
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984
- Pati L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2009
- Pati L., Dusi P., *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011
- Pati L. (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014
- Pestalozzi J.H., *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft*, Gessner, Zurich und Bern 1803, pp. V-XVI.
- Pestalozzi J.H., *L'educazione*, pagine scelte e coordinate da E. Codignola, II ediz. accr., La Nuova Italia, Firenze 1946
- Pestalozzi J.H., *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1927
- Pignataro P.V., *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Cleup, Padova 2014
- Planillo H.A., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Spaggiari, Parma 2014
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020
- Potestio A., *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia», LXXVIII, 1-2, Fabrizio Serra Editore, Roma-Pisa Gennaio-Giugno 2020, pp. 49-92
- Potestio A., *La narrazione dell'esperienza educativa e formativa*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 51-80

- Potestio A., *Simone Weil. Una narrazione incarnata del lavoro*, in A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022
- Potestio A., *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023
- Potestio A., *Riflessioni sulla pedagogia e i suoi oggetti di ricerca*, in «Rassegna di pedagogia», 1-4, 2024, pp. 273-287 - <https://doi.org/10.19272/202402104015>
- Proudfoot K., *Inductive/Deductive Hybrid Thematic Analysis in Mixed Methods Research*, in «Journal of Mixed Methods Research», Volume 17, Issue 3, July 2023, pp. 308-326
- Pulcini E., *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, Marsilio Editori, Venezia 1990
- Pulcini E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009
- Race K.E., Hotch D.F., Parker T., *Rehabilitation program evaluation: Use of focus groups to empower clients*, in «Evaluation Review» 18(6)(1994), pp. 730-740
- Reale G., Radice R., *Saggio introduttivo*, in Id. (ed.), *Platone. Repubblica*, Bompiani Milano 2009
- Reggio Children, *Fuori dal Nido. Cento domande e mille risposte possibili per genitori e bambini che crescono*, Mondadori, Milano 2023
- Ritzer G., Stepnisky J., *Teoria sociologica* [2018], a cura di S. Tomelleri, tr.it M. Doni, UTET Università, Torino 2020
- Rosati N., *Le prime relazioni del bambino: video ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita*, in «Formazione persona lavoro» IX, 29 (2019) pp. 113-123
- Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016
- Roussel L., *La famille incertaine*, Olile Jacob, Paris 1989
- Saraceno C., *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano 2016 (II ed.)
- Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Scaglia E., *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», n. 29, IX, (2019), pp. 135-143
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia. per una storia della pedagogia 0-3*, Vol. 1-2, Edizioni Studium, Roma 2020
- Scaglia E. (a cura di), *Cuore, mente, mano. Riflessioni per un'educazione 0-6*, in «Nuova Secondaria» XXXVII, 9 (2021), pp. 46-434

- Scaglia E., *Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro*, in A. Potestio, E. Scaglia (eds), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 124-158
- Schiedi A., *La pedagogia generale: questioni e linee di ricerca contemporanee*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 28-32.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it A. Barbanente, Edizioni Dedalo, Bari 1993
- Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, *Mosaico di grafiche, parole, materia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2015
- Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, *Un pensiero in festa. Le metafore vive nei processi di apprendimento dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia 2022
- Scurati C., *John Locke*, La Scuola, Brescia 1967
- Scurati C., *Incontri e messaggi. Fra critica pedagogica e memoria educativa*, La Scuola, Brescia 1993
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Sità C., *Tra spazi di parola e forzature dell'identità: il posto dei soggetti nella ricerca basata su interviste*, «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica», XII, 1 (2023), pp. 71-89 - DOI: 10.14668/Educaz_12104
- Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, SAGE, London 1995
- Stoppa F., *Il misterioso appuntamento tra le generazioni. Trasmettere il sentimento della vita*, in V. Paglia (Ed.), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 59-80
- Sundler, A.J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L., *Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology*, in «Nursing Open», 6(3)(2019), pp. 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Tassan M., Lanzi D., *Le culture delle famiglie. Genitorialità e partecipazione nei servizi educativi per l'infanzia di Reggio Emilia*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 20, n. 1, 2022, pp. 1-12 - doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/14966>
- Tisseron S., Rivoltella P.C., *3-6-9-12 diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La scuola, Brescia 2016.

- Tomarchio M., D'Aprile G., La Rosa V., *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, in «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», n. 25, gennaio-giugno 2015, pp. 69-93
- Triani P., *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, in «Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 2 (2022), pp. 235-246
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002
- Tripi M., *Come cambiano i nidi d'infanzia. Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia*, FrancoAngeli, Milano 2024
- Vecchi V. (a cura di), *Sipario, anello delle trasformazioni*, Reggio Children, Reggio Emilia 2002
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, 2. ed., Vita e pensiero, Milano 2002
- Vinciguerra M., *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6"*, in «La Famiglia», 54 (2020) pp. 229-249
- Vinciguerra M., *Generatività*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2022
- Vinciguerra M., *Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1(1)(2023) pp. 74-80 - <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-11>
- Vinciguerra, M., *Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi» 1(1) suppl. (2023), pp. 41-45 - <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-07>.
- Vygotsky L.S., *Storia delle funzioni psichiche superiori* [1960], trad. it., Giunti- Barbera, Firenze 1974
- Vygotskij L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 1975
- Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017
- Zago G., *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*, Pensa Multimedia, Lecce 2023
- Zago G., Fasan G. (a cura di), *L'educatore nella scuola: buone pratiche e riflessioni pedagogiche*, Dossier NsRicerca, in «Nuova Secondaria», XXXIX, n. 2 (2021), pp. 115-248
- Zambrano M., *Persona e democrazia. La storia sacrificale* [1958], Trad. it. C. Marseguerra, SE, Milano 2020
- Zaninelli F.L., *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carrocci Editore, Roma 2021
- Zonca P., *Prospettive contemporanee per costruire un'educazione 0-6 rispettosa della natura dell'infanzia*, in E. Scaglia (a cura di), *Cuore, mente, mano. Riflessioni per un'educazione 0-6*, in «Nuova Secondaria» XXXVII, 9 (2021), pp. 97-115

Ringraziamenti

Il presente lavoro di tesi è stato reso possibile grazie al supporto, disponibilità e fiducia accordatami dal mio supervisor, il prof. Andrea Potestio e dalla responsabile dei Servizi per l'Infanzia e la Genitorialità del Comune di Bergamo, insieme alle Coordinatrici e alle Educatrici dei Servizi coinvolti, nonché dalla preziosa attenzione della prof.ssa Evelina Scaglia e del prof. Paolo Bertuletti. Ringrazio anche i proff. Francesco Magni e Alessandra Mazzini per l'arricchimento formativo offerto durante il mio percorso di dottorato.

Grazie infine alla mia famiglia, al mio compagno, agli amici/che, ai colleghi/e per il sostegno sempre dimostrato.

La citazione in apertura è tratta dal lavoro di Diego Cucinelli, *Volare nella notte su ali rilucenti. L'airone (sagi) nel Giappone premoderno tra letteratura, folklore e bestiari*, in Luca Capponcelli, Diego Cucinelli, Chiara Ghidini, Matilde Mastrangelo, Rolando Minuti (a cura di), *Il dono dell'airone. Scritti in onore di Ikuko Sagiya*, Firenze University Press, Firenze 2024, pp. 31-45.