



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

SID – Scuola Internazionale di Dottorato
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO

Ciclo n. XXVII

**L'educazione familiare nei servizi per la prima infanzia.
Uno studio delle conoscenze tacite ed esplicite delle educatrici nello
sviluppo dell'empowerment genitoriale**

Supervisore:
Chiar.mo Prof. Fabio Dovigo

Tesi di Dottorato di Ricerca
Francesca Gasparini
Matricola n. 43087

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

*Ai miei genitori, Valter e Franca, e a mio fratello Giovanni,
per gli insegnamenti che mi hanno dato
e per l'amore che sempre mi hanno dimostrato*

Abstract

Il presente lavoro di ricerca ha come oggetto di studio il tema dell'educazione familiare svolta all'interno dei servizi per l'infanzia da 0 a 3 anni. Le indagini inerenti ai servizi per la prima infanzia evidenziano che tali servizi realizzano i propri interventi attraverso una particolare attenzione agli eventi di transizione, in particolare a quelli che richiedono il coinvolgimento dei genitori (e talvolta di tutta la famiglia), nello sviluppo di una responsabilità condivisa durante il passaggio dalla quotidianità familiare a quella del nido (Bove 2007, Musatti 2006). Questi interventi, incentrati sul dialogo tra le educatrici e le famiglie, aspirano a sviluppare una pedagogia della comunità che ha come fine lo sviluppo dell'*empowerment* dei genitori, ovvero la costruzione della loro capacità di sentirsi sicuri e competenti nella scelte quotidiane riguardanti i figli (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005). Nel sostenere i genitori in questo percorso di *empowerment* le educatrici utilizzano un background professionale che si fonda su diverse categorie di conoscenze derivanti da diverse fonti (apprendimento formale, le convinzioni personali, l'esperienza professionale). Tuttavia questa conoscenza può operare sia a livello esplicito sia a livello tacito. Il livello esplicito denota una conoscenza codificata e trasmissibile attraverso un linguaggio formale e sistematico mentre il livello tacito si riferisce a una conoscenza personale, specifica del contesto e difficilmente formalizzabile e comunicabile (Nonaka, Takeuchi 1995; Polanyi 1958). Quindi, in termini di background professionale, la conoscenza esplicita comprende quelle risorse che un'educatrice adopera consapevolmente nella pratica quotidiana del nido. Al contrario, la conoscenza tacita comprende quelle risorse che un'educatrice non è consapevole di possedere o di adoperare in una determinata pratica educativa. Pertanto, l'analisi delle conoscenze esplicite e tacite delle educatrici diviene fondamentale in quanto permette di identificare il modo in cui si fondono fonti formali e informali di informazioni e come queste vengono incorporate nelle pratiche professionali con i bambini e con i genitori. Tale analisi, inoltre, è strettamente connessa allo sviluppo di pratiche più qualificate delle educatrici, in quanto consente loro di riconoscere come le conoscenze esplicite e tacite si intrecciano durante l'interazione quotidiana con i bambini e i genitori; e di svolgere una valutazione critica dei punti di forza e di debolezza dei diversi tipi di conoscenza per promuovere l'*empowerment* dei genitori. Pertanto, un'analisi dettagliata dei legami tra conoscenza esplicita e tacita assume un ruolo cruciale nello sviluppo della professionalità delle educatrici, soprattutto per quanto riguarda l'educazione familiare.

Abstract-English version

As an educational environment, childcare services everyday work on the relationship with families, assuming it as central mean to promote active participation by supporting, collaborating, and being partner with parents (Mantovani, 2006; Milani, 2010). Investigations concerning services for children emphasize that these services carry out their interventions paying attention to the transition events, especially those requiring the involvement of parents (and sometimes the whole family) in developing shared responsibility during the move from family to nursery school environment (Mantovani, Saitta, Bove, 2000). These practices, focused on the dialogue between teachers and family, aspire to develop a community pedagogy aimed at empowering parents and developing their ability to feel confident and competent in the daily decisions concerning the child. (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005). To support parents' empowerment, teachers develop skills based on different kinds of knowledge, a particular "blend" – made of personal experience, commonsense, tacit knowledge, lessons learned "by ear", and formal learning - which refers to a set of variously elaborated educational paradigms on early childhood (Bove, 2004; Lindon, 2010). However, this knowledge may operate both at an explicit and tacit level. The explicit level denotes an objective and rational knowledge that can be expressed in words, sentences, numbers or formulas (context free). It includes theoretical approaches, problem solving, manuals and databases (Nonaka, Takeuchi, 1995). So, in terms of the professional background, a teachers may be consciously aware of using any one of the knowledge types his/her practice. This "know-what," or systematic knowledge is readily communicated and shared through print, electronic methods and other formal means. Explicit knowledge is technical and requires a level of academic knowledge or understanding that is gained through formal education, or structured study (Smith 2001). In contrast, the tacit level denotes that which one is not focally aware of or consciously attending to in a given situation (Polanyi, 1958, 1967). The tacit knowledge is a knowing more than we can tell, or knowing how to do something without thinking about it. This highly personal, subjective form of knowledge is usually informal and can be inferred from the statements of others (Sternberg, 1997). Tacit knowledge is technical or cognitive and is made up of mental models, values, beliefs, perceptions, insights and assumptions (Smith 2001). This level of knowledge develops in a free and open environment where people exchange ideas and practicalities by face-to-face contacts, like casual conversations, stories and mentoring. Tacit knowledge tends to be local. It is not found in manuals, books and it cannot be taught by formal lessons. So, in term of education, analyzing the

tacit knowledge of teachers is critical for clear knowledge-guided practice because allows to recognize and identify the basis of their professional behavior. Recognizing and articulating the theoretical basis of tacit knowledge of teacher allows to form a spectrum framework of knowledge adopted by the teachers in their daily practice with children and parents. This knowledge spectrum framework can become an educational tool to help not only clarify the types of knowledge that can inform practice, but also the interconnections between them. In addition, this structure of knowledge can help develop more explicit practice language and a critical appreciation of the strengths and weaknesses of different knowledge type, in order to promote parental empowerment. Finally, this detailed analysis of tacit knowledge structure, allows to give future teachers a guideline in the development of their professionalism, in order family education. Analyzing this combination of knowledge allows to identify the "epistemological compass" adopted by teachers in supporting parents, and to evaluate it as a contribution to the development of a reflective professional practice (Paige-Smith, Craft, 2007).

INDICE

Indice generale

Abstract.....	5
Abstract-English version.....	7
Ringraziamenti.....	13
INTRODUZIONE.....	15
1 LE DIMENSIONI DELLA CONOSCENZA.....	21
1.1 L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI CONOSCENZA.....	21
1.2 LE CATEGORIE DELLA CONOSCENZA.....	23
1.3 CONOSCENZA TACITA E ESPLICITA: LE DUE DIMENSIONI DEL PROCESSO DI CREZIONE DELLA CONOSCENZA	26
1.4 IL PROCESSO DI CONVERSIONE COME AMPLIAMENTO DELLA CONOSCENZA ORGANIZZATIVA.....	28
1.4.1 Il concetto di Ba.....	28
1.4.2 Il modello SECI.....	30
1.4.3 Il modello SECI e la correlazione con la teoria del Ba.....	31
2 LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE ALL'INTERNO DELLE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE.....	35
2.1 LE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE E LA GESTIONE DELLA CONOSCENZA. ...	35
2.2 LE CONOSCENZE DEGLI INSEGNANTI.....	38
2.2.1 LA CONOSCENZA DEI CONTENUTI PEDAGOGICI.....	39
2.2.2 IL MODELLO DELLA CONOSCENZA DEI CONTENUTI PEDAGOGICI DI MAGNUSSON.....	40
2.3 LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE DEGLI INSEGNANTI E LO SVILUPPO PROFESSIONALE.....	42
2.4 RIFLESSIVITA' COME PERCORSO DI RICERCA DELLA PROPRIA PRATICA....	47
3 LA CONOSCENZA PROFESSIONALE NELLE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE DEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA.....	53

3.1 LA COMPLESSITA' DEL MESTIERE DI EDUCATORE D'INFANZIA.....	53
3.2 LE CATEGORIE E I MODELLI DELLA CONOSCENZA PROFESSIONALE.....	54
3.3 LE CONOSCENZE PROFESSIONALI DEGLI EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA	55
3.4 IL BACKGROUND CONOSCITIVO DEGLI EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA	58
3.5 LE CONOSCENZE CHE ORIENTANO LA PROGETTAZIONE DEL CURRICULUM	59
3.5.1 LE CONOSCENZE SULLO SVILUPPO DEL BAMBINO.....	62
3.5.2 LE CONOSCENZE SULLE PRATICHE CHILD-CENTRED.....	66
3.5.3 LE CONOSCENZE DELLE PRATICHE ADEGUATE ALLO SVILUPPO.....	68
3.6 LE CONOSCENZE SULLO SVILUPPO NECESSARIE MA NON SUFFICIENTI: VERSO L'EDUCAZIONE FAMILIARE.....	69
4 LO STUDIO DELLE CONOSCENZE TACITE DELLE EDUCATRICI E LO SVILUPPO DELL'EMPOWERMENT GENITORIALE NEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA.....	71
4.1 IL PROGETTO DI RICERCA E ANALISI DELLA LETTERATURA.....	71
4.2 OBIETTIVI DELLA RICERCA.....	72
4.3 METODOLOGIA DELLA RICERCA.....	74
4.4 FASI DEL PERCORSO DI RICERCA.....	77
4.5 LA NASCITA DEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA COME CONTESTI EDUCATIVI.....	80
4.6 I SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA COME CONTESTI DI EDUCAZIONE FAMILIARE.....	84
4.7 LE RISORSE DEGLI ASILO NIDO: FORME PECULIARI DI EDUCAZIONE FAMILIARE.....	86
4.8 OLTRE LE RISORSE: GLI INTERVENTI PROFESSIONALI.....	90
4.9 LE CONOSCENZE PROFESSIONALI	93
4.10 COME LE TEORIE ORIENTANO LA PRATICA.....	96
4.11 VERSO UNA PRATICA RIFLESSIVA.....	116
4.12 RIFLESSIONI EMERSE DURANTE IL PERCORSO DI RICERCA-AZIONE.....	121
CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI PER LA PRATICA.....	123
INDICE DELLE FIGURE.....	141
ALLEGATI.....	143

Allegato 1: Intervista alle coordinatrici e alle educatrici focalizzata sulla pianificazione del

progetto educativo e dello spazio accoglienza.....	143
Allegato 2: focus group con le coordinatrici e le educatrici per riflettere sulle pratiche di counseling rispetto le quattro aree di interesse individuate nei discorsi dei genitori.....	144
Allegato 3: focus group con le educatrici per riflettere sulla metodologia delle pratiche di consulenza familiare.....	145
Allegato 4: Schema del processo di bricolage concettuale elaborato con le educatrici al fine di de-costruire le loro pratiche secondo il modello APRED:	146
Allegato 5: Focus group con i genitori	147

Ringraziamenti

Al termine di questi tre anni di dottorato desidero ringraziare tutte le persone che a vario titolo mi hanno accompagnato in questo percorso e senza le quali questo lavoro di tesi non sarebbe stato possibile realizzare.

Innanzitutto voglio ringraziare il Prof. Fabio Dovigo, per aver creduto nel mio progetto di ricerca, per essersi sempre dimostrato disponibile a offrirmi il proprio preziosissimo contributo teorico e metodologico durante tutte le fasi del mio lavoro di ricerca e per essersi sempre prodigato a far sì che potessi fare esperienze costruttive e utili alla mia crescita personale e professionale.

Un ringraziamento speciale poi lo dedico alle insegnati, ai genitori e ai bambini dei servizi della prima infanzia che hanno partecipato al progetto di ricerca. Ciascuno di loro mi ha dedicato tempo prezioso, speso a discutere e a trovare risposte ai miei interrogativi, alle mie convinzioni ed idee.

Voglio, inoltre, ringraziare tutti i colleghi e amici dottorandi con cui ho condiviso lezioni, impegni, preoccupazioni e frustrazioni, oltre a idee e soddisfazioni.

Ringrazio, infine, immensamente la mia famiglia per non avermi mai fatto mancare il proprio sostegno morale e purtroppo spesso anche materiale e senza la quale nulla sarebbe stato possibile.

INTRODUZIONE

L'elaborato si propone di analizzare i legami tra la conoscenza esplicita e tacita nello sviluppo della professionalità delle educatrici nell'ambito dell'educazione familiare; in particolare svolgendo uno studio approfondito sulle pratiche pedagogiche adottate dalle educatrici nel supportare i genitori in un percorso di empowerment. Tale studio, ispirandosi al modello della ricerca sulle pratiche educative proposte dall'associazione APRED coordinata dai Prof. Cosimo Laneve e Elio Damiano, ha avuto l'intento di analizzare i processi educativi (in questo caso le attività di counselling) in situazione, al fine di rendere espliciti una serie di atti che coinvolgono educatori, genitori e bambini, nella complessità dei contesti in cui la pratica si realizza. La pratica educativa è vista secondo una prospettiva diacronica ed olistica, come un processo che tende verso strutture più complesse ed evolute, un processo che vede impegnati molteplici sistemi interagenti: educatrici-bambini-genitori. In tale prospettiva diviene centrale lo studio del sistema di interrelazioni che i vari protagonisti dell'agire educativo cercano di costruire così come il sistema dei significati condiviso, le modalità di spiegazione, interpretazione e intervento sui fenomeni concreti (Bellatalla e Marescotti 2011). Lo scopo principale, dunque, di un lavoro di ricerca caratterizzato dall'analisi delle pratiche è certamente quello di conoscere, non in modo parcellizzato, ma secondo la logica integrata e complessa della comprensione: le dinamiche connesse alla pratica educativa, come gli educatori, agiscono in un certo contesto, ma anche i significati che le persone attribuiscono a tale azione, le attese e le aspettative che vi hanno investito, le conoscenze tacite che vi sono implicate; tutto ciò al fine di interrogare le pratiche, problematizzarle, per migliorarle e promuovere la qualità educativa, una qualità che interessa tutti i molteplici e complessi aspetti della pratica, ma in primo luogo l'azione dell'educatore nella relazione con l'educando (Laneve, 2005; Bellatalla e Marescotti 2011). Per questo il presente studio intende anche promuovere e sostenere la pratica riflessiva degli educatori sulle loro azioni, orientandoli a scelte e decisioni sempre più consapevoli che producano un miglioramento della pratica stessa. L'elaborato, a tal proposito, si suddivide in due parti: nella prima, che comprende i primi due capitoli, vengono analizzate le varie definizioni e categorie di conoscenza elaborate dalla letteratura, e il significato che assumo nei contesti lavorativi e nelle organizzazioni educative. La seconda parte, invece, comprende gli ultimi due capitoli, nei quali viene svolta un'analisi delle conoscenze che informano la pratica professionale degli educatori. In particolare, nel primo capitolo vengono analizzate alcune delle più significative definizioni di conoscenza presenti all'interno della letteratura e per ciascuna si sono evidenziati i punti di forza e

di debolezza. L'intento di questo capitolo, infatti, è quello di fornire una panoramica di teorie e modelli relativi la conoscenza, la sua gestione e l'apprendimento organizzativo. In tal senso si è fatto riferimento alle teorie di Polanyi (1979), integrandole con gli studi condotti da Nonaka, Takeuchi e Konno (Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka e Konno, 1998) e con gli studi di Davenport e Prusak (1998), di Wiig (1993). Dall'analisi di questi studi è emerso che, a differenza degli altri beni economici, che periscono o perdono la loro fruibilità a seguito del loro utilizzo o del loro trasferimento ad altri, la conoscenza resta in possesso del suo detentore originale oltre ad essere acquisita dal suo nuovo destinatario e spesso il suo valore e la sua ampiezza ne risultano incrementati. La conoscenza, se diffusa all'interno dell'organizzazione, aumenta il valore del capitale economico dell'impresa in quanto gli fornisce dei margini strategici mirati alla creazione ed al mantenimento di un determinato vantaggio competitivo. Il secondo capitolo, invece, vuole fornire un quadro teorico relativo la conoscenza, la sua gestione e l'apprendimento organizzativo all'interno dei contesti educativi. In particolare, dall'analisi della letteratura è emerso che le istituzioni e i sistemi educativi mostrano un'interesse sempre più crescente rispetto le modalità di individuazione, raccolta, condivisione e diffusione di conoscenza. Thambi e O' Toole (2012), inoltre, hanno evidenziato che il *knowledge management* ha il potenziale per essere pienamente adottato anche nei contesti educativi per favorire la condivisione di pratiche innovative, evitare duplicazioni e soprattutto per limitare la perdita di conoscenza. Per tale ragione il *knowledge management* è stato riconosciuto come tecnica principale per facilitare l'apprendimento degli insegnanti a livello organizzativo. L'apprendimento degli insegnanti, infatti, è riconosciuto come uno degli elementi chiave nello sviluppo dell'efficacia della scuola, dei risultati raggiunti dagli studenti e delle performance organizzative (Newmann, King e Youngs, 2000; Guskey, 2003). In tale prospettiva il sapere degli insegnanti viene concepito come conoscenza artigianale, *craft knowledge*: una conoscenza che gli insegnanti sviluppano nella quotidianità lavorativa; contraddistinta dalla riflessione sulla pratica, dalla realizzazione di reti informali che rappresentano le fonti principali delle informazioni della conoscenza base dei docenti e dalla pianificazione di un progetto educativo condiviso. Pensare l'insegnamento come pratica artigianale, dunque, significa considerare i docenti come professionisti in grado di interpretare e agire nella complessità delle situazioni investendo sulle proprie conoscenze sia per delineare possibili campi di azione professionale sia per costruire e per ampliare il patrimonio professionale di cui la scuola dispone (Cambi, 2004; Marconi, 2008; Striano, 2001). Queste prospettive di ricerca e i modelli di informazione ad esse ispirati hanno diffuso un'immagine dell'insegnante come *ricercatore della propria pratica*, che assegna ai docenti un ruolo attivo nella produzione della propria conoscenza professionale a partire dalla pratica

(Donald Schön; 1983,1992; Cochran-Smith e Lytle, 1999; Lytle e Cochran-Smith, 1990). Il terzo capitolo ha lo scopo di illustrare la complessità del mestiere dell'educatore della prima infanzia. Tale professione, infatti, richiede la messa in campo di una professionalità multiforme che sia in grado di guardare contemporaneamente alle cure materiali dei bambini, allo sviluppo, alla loro integrazione nella comunità dei pari, al contesto educativo e alla sua organizzazione, ovvero agli spazi, ai tempi, alle relazioni, alla famiglia, e all'ambiente sociale nel quale il servizio è inserito (Borghi, 2007). Occorre, dunque una varietà diversificata e adeguata di conoscenze. In particolare dall'analisi della letteratura è emerso che i professionisti della prima infanzia devono possedere delle buone conoscenze sui metodi di valutazione da adottare con i bambini appartenenti alla fascia 0-3 anni, devono essere in grado di pianificare una vasta gamma di esperienze di apprendimento; di realizzare un progetto educativo che tenga in considerazione lo sviluppo del bambino, e sviluppare degli obiettivi educativi condivisi con i genitori attraverso una comunicazione efficace. Infine, è emerso che, in risposta al bisogno sempre più crescente delle famiglie di essere sostenute nelle loro funzioni educative, i servizi per la prima infanzia stanno attualmente aumentando l'offerta di interventi di educazione familiare, soprattutto in termini di counselling educativo (Morrison 2004, Yelland 2005, Mantovani 2007). Ciò ha richiesto alle educatrici l'acquisizione e lo sviluppo di nuove conoscenze, in particolare quelle relative la pedagogia familiare, la genitorialità e le pratiche di counselling individuale e di gruppo. L'individuazione dei riferimenti teorici che strutturano ed orientano gli interventi di educazione familiare consente di fornire alle educatrici uno strumento teorico e metodologico attraverso il quale costruire buone pratiche di gestione degli incontri con i genitori, e sviluppare un profilo di alta qualità come professioniste (Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence, 2005).

Il quarto capitolo, che conclude l'elaborato, rappresenta il mio lavoro di ricerca presso quattro servizi della prima infanzia della provincia di Bergamo. Lo scopo della ricerca è stato quello di indagare e promuovere contesti educativi e pratiche pedagogiche che rendano più efficaci i dialoghi tra educatrici e genitori nei servizi della prima infanzia in generale e, in particolare in situazioni di counselling, che sostengano approcci e stili comunicativi rispettosi dei ruoli genitoriali e che facilitino il confronto sui temi dell'educazione e dello sviluppo. Il progetto di ricerca, quindi, ha voluto individuare strumenti e metodi per avviare un processo di responsabilità educativa condivisa tra educatrici e genitori, nella prospettiva di rendere i servizi della prima infanzia maggiormente sensibili ai valori e alle credenze di ciascun genitore presente nel contesto, mediante la diffusione di attività di educazione familiare e la formazione dei coordinatori e delle educatrici dei servizi della prima infanzia. Il progetto di ricerca, in tal senso, ha sia finalità di tipo descrittivo-conoscitivo sia di

tipo formativo, in quanto affida alle figure professionali delle coordinatrici e educatrici il ruolo di promotrici di buone pratiche di consulenza pedagogica all'interno dei contesti educativi della prima infanzia. Attraverso il lavoro di ricerca, quindi, si è voluto rilevare il background professionale utilizzato dalle educatrici per sostenere i genitori nel percorso di *empowerment* (esperienze, apprendimenti espliciti ed impliciti, credenze e conoscenze tacite, competenze, emozioni, ruoli, pratiche discorsive, saperi disciplinari e scientifici), stimolando una partecipazione attiva delle stesse sulle tematiche inerenti l'educazione familiare e le attività di consulenza pedagogica che esse svolgono all'interno del proprio contesto lavorativo. Alla luce degli obiettivi specifici della ricerca si è valutato di adottare una metodologia flessibile e orientata alla ricerca-azione. Gli strumenti utilizzati per la realizzazione della ricerca sono stati:

- Osservazione partecipata delle interazioni tra educatrici, genitori e bambini durante le attività di accoglienza;
- Interviste audio-registrate con i genitori e le educatrici;
- Raccolta di materiali relativi la documentazione del servizio e delle attività svolte

I dati sono stati integralmente trascritti e successivamente analizzati attraverso l'uso di IPA (analisi fenomenologica interpretativa) e il software Atlas-ti per esaminare come le educatrici utilizzano la conoscenza esplicita e tacita per accogliere genitori e bambini all'asilo nido.

L'analisi e l'elaborazione dei materiali raccolti durante l'attività di ricerca hanno messo in evidenza che i servizi per la prima infanzia svolgono un ruolo importante nel dispiegarsi in interventi educativi che non sono solamente limitati alla cura quotidiana dei bambini, ma che sono anche in grado di mediare positivamente la comunicazione tra genitori e figli, e di sostenere le famiglie nei loro compiti educativi. Per realizzare questi interventi, le coordinatrici e le educatrici hanno rivisto l'organizzazione dei servizi attraverso una rilevante (e talvolta scrupolosa) attività di lavoro di gruppo. Ciò ha incluso una condivisione di conoscenze fini e obiettivi del servizio, allo scopo di riprogettare e ristrutturare gli spazi e le modalità d'accoglienza, in modo tale da adattare gli interventi educativi alle esigenze di genitori e figli. In particolare, gli spazi d'accoglienza sono stati riorganizzati per consentire ai genitori di soggiornare più a lungo con i propri figli all'interno di spazi confortevoli, di giocare con gli altri bambini e parlare con gli altri genitori e le educatrici. Inoltre, i nuovi spazi concepiti offrono alle coordinatrici e alle educatrici l'opportunità di svolgere un'attività di orientamento individuale o di gruppo ai genitori sull'educazione dei loro figli, spesso supportati dall'osservazione diretta dei bambini che giocano. In questo modo, l'attività di counselling ai genitori - in precedenza considerata marginale rispetto alla missione del servizio di offrire assistenza diretta ai bambini - è diventata una parte sistematica e integrata del lavoro

quotidiano. L'ampliamento del ruolo professionale verso la consulenza familiare ha imposto alle educatrici di rendere esplicite le proprie opinioni sullo sviluppo infantile e sull'educazione. Ciò ha permesso a sua volta di identificare e analizzare la peculiare "costellazione epistemologica" che ogni educatrice usa come riferimento teorico per dare consigli ai genitori. Questa costellazione di conoscenza formale e informale fa riferimento ad una serie di paradigmi educativi variamente elaborati sulla prima infanzia che vengono utilizzati dalle educatrici durante il loro lavoro con i genitori. Anche se le educatrici, raramente, li menzionano in modo esplicito, questi riferimenti teorici hanno dimostrato di essere profondamente incorporati nella conoscenza utilizzata durante l'interazione quotidiana con i genitori. Inoltre, i costrutti riferiti alle differenti tradizioni scientifiche sono spesso adottati e adattati dalle educatrici a seconda della situazione specifica, attraverso un lavoro di bricolage concettuale che attraversa e unisce i vari paradigmi. L'analisi delle attività di consulenza, le interviste con le educatrici e la raccolta di materiali relativi la documentazione dei servizi ha consentito di tracciare una mappa delle diverse combinazioni di conoscenza esplicita e tacita che le educatrici utilizzano per creare il background professionale di conoscenze adoperato durante gli incontri con i genitori. La mappa a sua volta ha dimostrato di essere un utile strumento per lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo delle educatrici coinvolte nella ricerca. Discutere la mappa con le coordinatrici e le educatrici ha contribuito a migliorare la consapevolezza dei quadri concettuali adottati nel corso degli interventi professionali con i genitori e, di conseguenza, a favorire l'efficacia dei servizi di consulenza finalizzati all'empowerment genitoriale.

1 LE DIMENSIONI DELLA CONOSCENZA

1.1 L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI CONOSCENZA

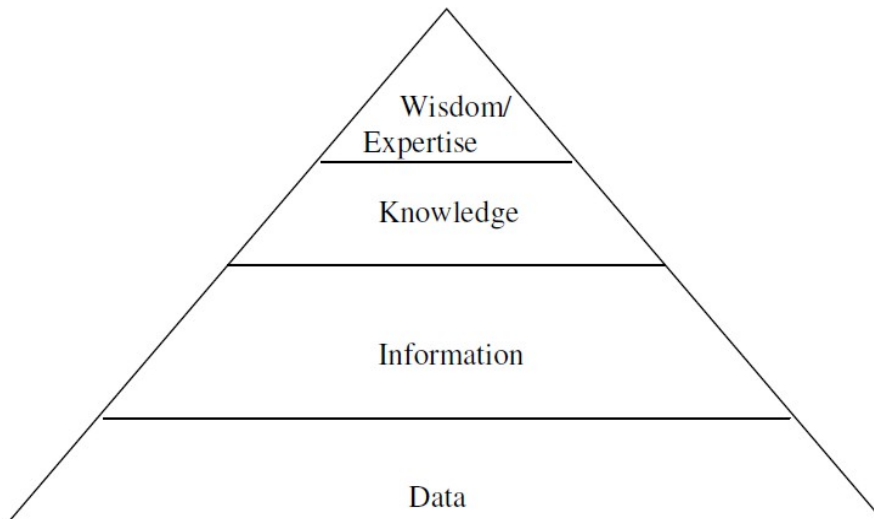
La conoscenza è un concetto complesso e sfuggente e la ricerca del suo significato ha origini antiche. Secondo Jashapara (2004), la ricerca del significato della conoscenza risale all'anno 360 A.C, momento in cui Platone esplorandone la natura la definì come una “*credenza dimostrata vera*”. Da allora diversi studiosi hanno offerto differenti punti di vista sul significato della conoscenza. Tuttavia, come emerge dalla letteratura, tali contributi sono in discordanza tra loro. Davenport e Prusak (1998) sostengono che la conoscenza è legata alle credenze, all'esperienza, al contesto e all'interpretazione. Tale concezione della conoscenza, però è in contrasto con quella elaborata da Malchup (1986), il quale afferma che tutte le informazioni sono da considerarsi conoscenza. Tale posizione è stata sottoposta a molte critiche da parte di alcuni studiosi, tra cui Wiig (1993) e Bender e Fish (2000). Un tentativo di fornire una chiara distinzione tra i dati, le informazioni e la conoscenza è stato avviato da Cong e Pandya (2003), sulla base del modello di Wiig (1993). Secondo tali studiosi i dati rappresentano solamente dei fatti grezzi che per acquisire qualsiasi valore, devono essere riorganizzati in modo tale da poter descrivere una particolare situazione o condizione, essi quindi, diventano informazioni, intorno alle quali si sviluppa una decisione. In altre parole, si usa la conoscenza per attribuire un significato ad una situazione specifica: la conoscenza interpreta l'informazione relativa ad una determinata situazione, per decidere come gestirla. Bhatt (2001) ha sostenuto un'ipotesi simile, affermando che i dati sono fatti grezzi, e che quando vengono organizzati si trasformano in informazioni. La conoscenza, al contrario, viene concepita come un'insieme di informazioni significative o, come li le definisce Jashapara (2004) *informazioni utili*. La conoscenza, quindi, non è né dati, né informazioni. La conoscenza migliora la nostra capacità decisionale in termini di dialogo organizzativo e creatività (Tiwana, 2000). La conoscenza permette agli individui di agire in modo più efficace, e dà loro la possibilità di prevedere i risultati del loro agire, ciò non sarebbe possibile con il solo accesso alle informazioni e ai dati. E' opportuno in questa sede fare una distinzione tra dati, informazioni, e conoscenza per poter chiarire il ruolo svolto dalla gestione della conoscenza e dai sistemi di gestione delle informazioni.

Il modello di Ackoff (1978), che si presenta, in una versione leggermente modificata in figura 1.1, è una rappresentazione gerarchica di come la conoscenza si relaziona rispetto ai dati, alle informazioni, e all'esperienza/saggezza. Nel modello i dati rappresentano un insieme di fatti distinti ed oggettivi riferiti ad un evento o ad una situazione (Davenport e Prusak, 1998). Bender e Fish (2000) affermano che tali dati si trasformano in informazioni quando guadagnano senso, comprensione, pertinenza e mirano a raggiungere un determinato scopo. L'informazione, invece, viene definita come una completa o parziale descrizione di una situazione particolare (Wiig, 1993). Tale prospettiva, quindi, concepisce le informazioni come un insieme di dati grezzi che vengono selezionati e organizzati in modo tale da rendere più efficace il processo decisionale.

Attraverso il processo di internalizzazione, le informazioni possono essere trasformate in conoscenza. L'internalizzazione è un processo mentale, attraverso il quale le informazioni vengono elaborate, e poi integrate, nel quadro delle conoscenze di un individuo, con il conseguente apprendimento. Le informazioni che non vengono trasformate non possono pertanto essere considerate delle conoscenze e anche, a livello implicito non possono determinare l'apprendimento individuale o quello organizzativo. La padronanza della conoscenza, di conseguenza, determina lo status di esperto. Secondo Alexander (2003), un esperto è colui che possiede ampi e altamente integrati domini di conoscenza, ed è quindi in grado di riconoscere efficacemente la struttura sottostante dei problemi e di selezionare e applicare appropriate tecniche di problem solving. Un esperto è in grado di recuperare i domini di conoscenze e di strategie con il minimo sforzo cognitivo, e la facilità con cui è in grado di ragionare intorno ad un determinato problema si basa sul livello di conoscenza che egli ha accumulato nel tempo attraverso il suo percorso formativo e l'esperienza.

Negli studi di Bender and Fish (2000) il posizionamento delle competenze al vertice della piramide differisce leggermente dall'interpretazione della *piramide della conoscenza* elaborata da Wiig (1993), in cui la saggezza è situata sopra tutti gli altri concetti. Wiig ha motivato tale scelta affermando che la padronanza della saggezza richiede un alto livello di comprensione per una specifica area di interesse, maestria e delle buone caratteristiche personali quali la volontà di imparare e la flessibilità. Wiig (1993) sostiene, inoltre, che la competenza comprende sia le conoscenze specialistiche sia le competenze sviluppate all'interno di un determinato contesto. La condivisione delle conoscenze con le persone che non hanno interesse per l'apprendimento, non si tradurrà per loro in acquisizione di competenze, in quanto la volontà di imparare è la pietra miliare per l'acquisizione della conoscenza individuale.

Fig. 1.1 : Piramide della saggezza. Fonte Ackoff (1978); Wiig (1993); Bender and Fish (2000); Cong and Pandya (2003)



La rappresentazione piramidale classica della conoscenza (figura 1.1) è stata pesantemente criticata dagli studiosi Curry (1997) e Tuomi (1999), i quali sostengono che i dati devono essere posti ad un livello superiore rispetto alle conoscenze e alle informazioni. Entrambi i ricercatori sostengono che la conoscenza è una forma superiore di informazione. In sostanza, essi capovolgono la piramide, affermando che, una volta che la conoscenza è stata verbalizzata, strutturata, e articolata, si trasforma in informazioni, mentre le informazioni possono essere a loro volta trasformate in dati quando essi sono posizionati in strutture predeterminate. Le ricerche odierne, invece, reputano il modello classico tecno-centrico, in quanto esso propone come centrale per la gestione delle conoscenze la comprensione dei sistemi di conoscenza, piuttosto che le risorse umane.

1.2 LE CATEGORIE DELLA CONOSCENZA

Yahya e Goh (2002) classificano le conoscenze in due grandi categorie: la conoscenza individuale e la conoscenza organizzativa. Mentre la prima categoria si riferisce alla comprensione cognitiva, la seconda riguarda la conoscenza che si sviluppa dai significati dell'interazione con la tecnologia, le tecniche e le persone. La gestione di conoscenza individuale, che a volte viene definita come conoscenza personale, è problematica, a causa della sua natura tacita, mentre quella della

conoscenza organizzativa, grazie al suo essere esplicita, è relativamente semplice.

Davenport e Prusak (1998) definiscono la conoscenza come una miscela fluida di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenza specialistica che fornisce un quadro di riferimento per la valutazione e l'assimilazione di nuova esperienza e nuove informazioni. Essa si origina e viene applicata attraverso i conoscitori. Nelle organizzazioni la conoscenza risulta legata non solo ai documenti, ma anche alle procedure e ai processi organizzativi, alle pratiche e alle norme. Un'ulteriore categorizzazione della conoscenza organizzativa è stata fornita da Venzin, Von Krogh e Roos (1998), che hanno individuato una serie di diverse categorie, tra cui la conoscenza tacita, incorporata e incarnata. Kogut e Zander (1992) hanno individuato due tipi di conoscenza: l'*informazione* e il *know-how*. La prima si identifica con il saper il significato di qualcosa, mentre la seconda con il sapere fare qualcosa. Secondo Polanyi (1962), la conoscenza è costituita da due categorie: il livello tacito e il livello esplicito. La conoscenza tacita è quella conoscenza che non può essere verbalizzata, essendo intuitiva e inarticolata. Tale conoscenza comprende le abilità, le competenze, e le capacità, che costituiscono il *know-how*, e le esperienze che non possono essere codificate e formalizzate in formule o in programmi. La conoscenza tacita è personale, specifica del contesto, e difficile da regolarizzare. Ordenez de Pablos (2006), inoltre, sostiene che la conoscenza tacita aiuta gli individui a prendere e a definire i propri spazi. Al contrario, la conoscenza esplicita può essere codificata e essere facilmente trasferita da una persona all'altra, così come da un posto ad un altro, con metodi specifici, ossia attraverso gli strumenti di formazione, i programmi informatici e i database (Nonaka e Takeuchi, 1995). Ordenez de Pablos (2006) fa notare che quando aumenta il grado di *tacitness* di una determinata conoscenza all'interno di un'organizzazione, questa diviene meno insegnabile, più difficile da codificare, e in ultima analisi meno trasferibile tra le entità organizzative. Ordenez de Pablos (2006), in risposta al modello di conversione della conoscenza di Nonaka e Takeuchi (1995), afferma inoltre che il grado di trasferibilità di una determinata conoscenza tra le entità organizzative può essere compreso meglio attraverso la prospettiva delle due dimensioni del processo di creazione della conoscenza, ossia la dimensione epistemologica e la dimensione ontologica. La dimensione della conoscenza epistemologica si riferisce al grado di *tacit-ness* e *explicit-ness* del sapere, mentre la dimensione della conoscenza ontologica esamina le organizzazioni come depositarie dei diversi tipi di conoscenza (cioè, tacite ed esplicite), che esistono nei diversi livelli dell'organizzazione (individuali, di gruppo/squadra, organizzativa e inter-organizzativa). A partire da queste considerazioni si possono trarre due conseguenze. La prima è che, ontologicamente, le conoscenze si possono trovare in quattro livelli diversi all'interno di un'organizzazione, a partire dal livello individuale, progredendo fino al livello di squadra, poi vi è il

livello organizzativo, con all'apice, il livello inter-organizzativo. Il livello individuale è di fondamentale importanza, in quanto rappresenta, in primo luogo, la base del livello di gruppo, e, in secondo luogo, quella del livello organizzativo. La seconda conseguenza che emerge è che epistemologicamente, la conoscenza può essere sia tacita che esplicita, anche se la conoscenza tacita è la più difficile da gestire, poichè risiede nella mente dell'individuo. Ciò significa che il focus dev'essere posto proprio sulla gestione di quest'ultima forma di conoscenza. In tal senso si può affermare che l'individuo costituisce la più piccola unità dell'organizzazione, e allo stesso tempo, è il possessore della conoscenza tacita che è fondamentale per comprendere come le organizzazioni gestiscono le proprie conoscenze, e come le acquisiscono.

Fig.1.2: La dimensione epistemologica e ontologica della creazione della conoscenza (Ordenez de pablos 2006)

		<i>ONTOLOGICAL</i>			
		Individual	Group/Team	Organisation	Inter-Organisational
<i>EPISTEMOLOGICAL</i>	Explicit knowledge	A	B	C	D
	Tacit knowledge	E	F	G	H

La matrice che viene presentata nella Fig 1.2 è costituita da otto celle, ognuna delle quali rappresenta una combinazione della conoscenze di tipo epistemologico e di quelle ontologiche che avviene all'interno di un'organizzazione. Ad esempio, la cella A rappresenta la conoscenza individuale, che può essere esplicitata mediante determinati processi di codificazione. La griglia B rappresenta la conoscenza esplicita del gruppo di lavoro e la cella C rappresenta la conoscenza esplicita dell'organizzazione. Quest'ultima rappresenta quella categoria di conoscenza che è stata completamente documentata, e che è accessibile a tutti i membri dell'organizzazione. Tale

conoscenza è facilmente reperibile attraverso gli archivi elettronici dell'organizzazione. La cella D rappresenta la conoscenza esplicita a livello inter-organizzativo. Tale tipo di conoscenza si può trovare all'interno di alleanze solide che sono state documentate dalle organizzazioni al fine di poter trasferire i vari saperi da un'organizzazione all'altra. Le griglie nella sezione inferiore, invece rappresentano la conoscenza implicita dei vari livelli organizzativi. Ad Esempio, la griglia E rappresenta la conoscenza tacita di un individuo, ovvero quella conoscenza che è difficile da codificare e che risiede nella mentalità cognitiva dell'individuo. La cella F, invece, rappresenta la conoscenza tacita dei membri dell'organizzazione e che non è stata ancora formalizzata. Infine, la griglia G rappresenta la conoscenza tacita del livello organizzativo, mentre la cella H rappresenta la conoscenza tacita a livello inter-organizzativo. Quest'ultimo tipo di conoscenza è presente all'interno di una cooperazione tra organizzazioni che sono in possesso di conoscenze non ancora completamente documentate e accessibili ai loro vari membri. La comprensione delle dimensioni del processo di creazione della conoscenza aiuta le organizzazioni ad acquisire la consapevolezza del proprio capitale intellettuale e di conseguenza a gestirlo in modo più adeguato ed efficiente.

1.3 CONOSCENZA TACITA E ESPLICITA: LE DUE DIMENSIONI DEL PROCESSO DI CREAZIONE DELLA CONOSCENZA

La conoscenza esplicita, come già affermato nei precedenti paragrafi, può essere facilmente riconoscibile, essa si presenta in una varietà di forme tra cui libri, dati, manuali e internet ed è la principale fonte di trasferimento delle conoscenze sia per il settore dell'istruzione che per i settori di altre attività. La conoscenza tacita è un po 'più difficile da riconoscere in quanto è profondamente radicata nelle azioni, nelle pratiche, nelle routine nelle idee, nei valori e nelle emozioni (Schon 1983).

Secondo gli studi condotti da Polanyi, inoltre la conoscenza tacita rappresenta la conoscenza fondamentale: tutta la conoscenza dell'individuo sia quella esplicita trova le sue radici in essa. Polanyi, infatti, sostiene che gli esseri umani acquisiscono conoscenza creando e organizzando attivamente le loro esperienze; conseguentemente, la conoscenza che può essere espressa in parole e numeri, rappresenta solo la punta dell'iceberg del corpo complessivo delle conoscenze. Come ha scritto lui stesso, *possiamo conoscere più di ciò che possiamo esprimere* (Polanyi, 1962). Gli studi di Johnson-Laird (1983) ampliano ulteriormente il concetto della conoscenza tacita elaborato da Polanyi, associando ad essa elementi cognitivi e tecnici. Secondo l'autore gli elementi cognitivi della

conoscenza tacita si basano su ciò che egli definisce *modelli mentali*, ossia modelli provvisori del mondo che gli esseri umani creano costruendo e manipolando analogie nella loro mente. Modelli mentali, schemi, paradigmi, prospettive, credenze e punti di vista che aiutano gli individui a percepire il mondo e a definirlo. Mentre l'elemento tecnico della conoscenza tacita riguarda il know-how, le arti e le abilità concrete. Tale ipotesi è stata anche abbracciata da Nonaka e Takeuchi che hanno elaborato la seguente tabella per distinguere le differenze tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita (Fig.1.2):

Fig. 1.3.: Le differenze tra conoscenza tacita ed esplicita

Tacit Knowledge (subjective)	Explicit Knowledge (objective)
Knowledge of experience (body)	Knowledge of rationality (mind)
Simultaneous knowledge (here and now)	Sequential knowledge (there and then)
Analogue knowledge (practice)	Digital knowledge (theory)

(Nonaka & Takeuchi 1995, p.61)

Le caratteristiche generalmente associate agli aspetti impliciti della conoscenza sono riportati a sinistra, mentre le qualità corrispondenti relative alla conoscenza esplicita vengono elencate a destra. In particolare, la conoscenza che deriva dall'esperienza tende ad essere tacita, corporea e soggettiva, mentre quella che deriva dalla ragione tende ad essere esplicita, astratta e oggettiva. La conoscenza tacita sorge dal "qui e ora" in un contesto specifico e concreto e comprende l'elemento analogico di cui parla Bateson. I due studiosi, affermano che condividere la conoscenza tacita tra individui attraverso la comunicazione è un processo analogico che richiede una sorta di "trattamento simultaneo" delle complessità di problemi condivisi dagli individui. Mentre la conoscenza esplicita è legata ad eventi ed oggetti passati, con la dimensione del "là e allora"; e mira all'elaborazione di una teoria decontestualizzata e trae origine da una successione di attività che Bateson chiamava digitale.

Nonaka e Takeuchi, infine, evidenziano il fatto che la conoscenza tacita e esplicita non sono entità separabili ma entità reciprocamente complementari. Le conoscenze tacite ed esplicite, infatti, interagiscono tra loro attraverso le attività creative degli esseri umani. La conoscenza umana, quindi, è creata e ampliata attraverso l'interazione sociale delle conoscenze tacite ed esplicite. Tale

interazione viene definita dai due autori come conversione della conoscenza. Una conversione, dunque che arricchisce in termini di quantità e qualità il bagaglio conoscitivo di un individuo e quindi anche dell'organizzazione di cui fa parte.

1.4 IL PROCESSO DI CONVERSIONE COME AMPLIAMENTO DELLA CONOSCENZA ORGANIZZATIVA

Secondo gli studi di Spender (1996) e Grant (1996) relativi la conoscenza delle aziende, le più importanti risorse interne di una organizzazione sono le loro conoscenze tacite ed esplicite. Grant (1996) sottolinea il fatto che le imprese possono essere considerate come delle comunità sociali specializzate sia nella creazione della conoscenza sia nel trasferimento di conoscenza tra i membri dell'organizzazione. Tali processi vengono realizzati attraverso la trasformazione degli input organizzativi in output, utilizzando le conoscenze possedute dalle organizzazioni. Pertanto, i processi relativi la creazione di conoscenza, l'acquisizione, la conservazione e l'utilizzo avvengono tutti all'interno di tali comunità sociali. Se secondo Grant (1996), il ruolo della società è quello di coordinare tali processi all'interno dell'organizzazione al fine di generare un vantaggio competitivo, allora l'esplicitazione e la condivisione delle conoscenze all'interno della società sono gli elementi più rilevanti per poter gestire tale risorsa intellettuale. Le organizzazioni, dunque, devono riconoscere la necessità di creare un ambiente in cui la conoscenza possa essere condivisa tra la forza lavoro. Con il continuo aggiornamento e il continuo rinnovo della conoscenza tacita, un'organizzazione avrà le risorse necessarie per mantenere la propria flessibilità strategica e la gestione del proprio capitale di conoscenze. Quando si parla della conversione di conoscenza tacita in conoscenza esplicita si deve obbligatoriamente fare riferimento a due modelli che sono stati costruiti al fine di poter facilitare questo processo trasformativo: il Concetto di Ba e il modello SECI.

1.4.1 Il concetto di Ba

Nonaka e Takeuchi (1995) nel loro libro *The knowledge creating company* analizzano il processo di creazione della conoscenza all'interno delle imprese attraverso un confronto tra le pratiche commerciali giapponesi e quelle occidentali. Per descrivere l'elemento costitutivo del processo di creazione della conoscenza i due studiosi utilizzano le parole del filosofo Kitaro Nishida, che ha

proposto il concetto di "Ba". Approssimativamente tradotto in inglese, *Ba* si traduce come "Place", quindi in italiano come spazio, luogo. Il concetto Ba può essere pensato sia come uno spazio condiviso di relazioni emergenti (Nonaka e Konno 1998) e sia come spazio costruito che può essere fisico, virtuale e mentale (condivisione di idee ed esperienze). Tale concetto, inoltre, focalizza l'attenzione sulla promozione delle interazioni che facilitano la condivisione di idee e di feedback (Jones et al., 2003). Esistono un'infinità di differenti *Ba* che costituiscono l'ambiente globale, denominato *Bashu*, Nonaka ne individua quattro al fondamento della sua teoria della conoscenza (Fig. 1.4).

Il primo è il Ba originario e rappresenta la prima fase della creazione della conoscenza. Gli individui attraverso le interazioni *face to face* e la condivisione di emozioni, esperienze e percezioni, si scambiano le proprie conoscenze tacite. Il secondo Ba è quello interattivo, è il luogo dove la conoscenza tacita si trasforma in esplicita attraverso il dialogo e la formalizzazione delle informazioni (esternalizzazione). Il Ba cibernetico è il terzo ambiente individuato da Nonaka e rappresenta la piattaforma virtuale di comunicazione e scambio delle informazioni. Esso è il luogo di scambio e diffusione della conoscenza esplicita attraverso la quale si crea conoscenza a livello organizzativo (Combinazione). L'ultimo Ba individuato è quello esecutivo, è il luogo dove la conoscenza esplicita si trasforma in tacita attraverso l'implementazione di nuove idee, di nuove pratiche e di esperienza. Questa conoscenza, che si concretizza attraverso le azioni dei suoi detentori, è detta conoscenza operativa.

Fig. 1.4 Il Modello Ba

Originating Ba (Tacit to Tacit)	Interacting Ba (Tacit to Explicit)
Exercising Ba (Explicit to Tacit)	Cyber Ba (Explicit to Explicit)

1.4.2 Il modello SECI

All'interno di un'organizzazione, al fine di aumentare la propria ricchezza in termini di conoscenza si deve favorire la trasformazione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita. Tale processo trasformativo viene definito da Nonaka come *conversione della conoscenza*. Lo stesso autore, inoltre individua quattro modalità di conversione della conoscenza:

- Socializzazione (tacita a tacita),
- Esternalizzazione (tacita a esplicita)
- Combinazione (esplicita a esplicita)
- Internalizzazione (esplicita a tacita)

La socializzazione è il processo di condivisione di conoscenza tacita che avviene attraverso scambi informali di informazioni, svolgendo delle attività assieme. E' il tipico rapporto che si instaura tra artigiano e apprendista, nel quale la conoscenza tacita dell'esperto viene trasferita al discepolo senza una spiegazione scritta o orale ma attraverso il trasferimento tacito del know-how.

Il secondo processo individuato da Nonaka è l'internalizzazione dove la conoscenza tacita viene tradotta in una forma che può essere facilmente compresa e assimilata da parte di altre persone. Attraverso le interazioni e i dialoghi si riesce a convertire la conoscenza tacita in nuova conoscenza esplicita.

La combinazione è il terzo processo trasformativo e corrisponde alla diffusione della conoscenza esplicita all'interno del sistema organizzativo. Tale processo prevede la raccolta di varie conoscenze esplicite e la loro successiva integrazione con il sapere già dichiarato all'interno dell'organizzazione al fine di generare un livello più complesso di conoscenza esplicita.

L'ultimo processo è l'internalizzazione nel quale la conoscenza esplicita viene convertita di nuovo in conoscenza tacita all'interno dell'organizzazione. Ciò avviene attraverso l'applicazione pratica nel proprio campo di attività, a dimostrazione dell'assimilazione profonda della conoscenza all'interno della persona. Il processo di creazione della conoscenza è quindi pronto a ripartire per una nuova conversione della conoscenza (Fig. 1.5).

Fig.1.5: Il modello SECI

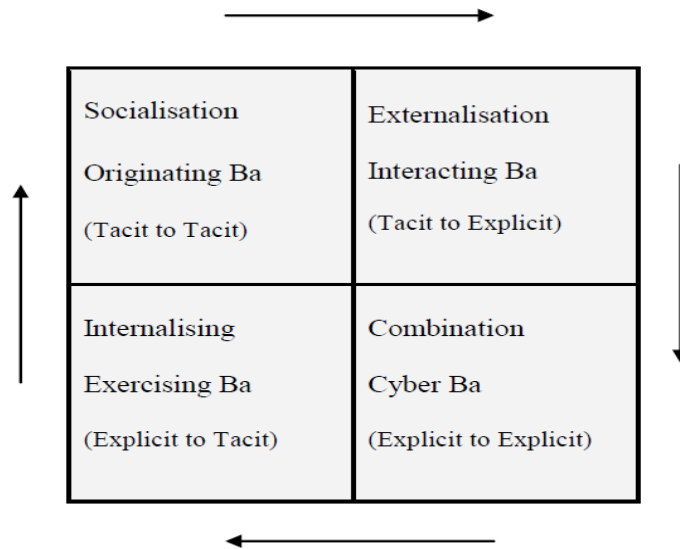
		Conoscenza Tacita	A	Conoscenza Esplicita
Conoscenza Tacita		(socializzazione): Conoscenza simpatetica		(esteriorizzazione): Conoscenza concettuale
	DA	(interiorizzazione): Conoscenza operativa		(combinazione): Conoscenza sistemica
Conoscenza Esplicita				

Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 115 Gestione della conoscenza

1.4.3 Il modello SECI e la correlazione con la teoria del Ba

Nonaka e Konno (1998) hanno analizzato la correlazione che unisce il SECI con il concetto del Ba. Dalla lettura del loro lavoro si può notare che ciascuna delle quattro conversioni di conoscenza corrisponde una modalità del modello del Ba. In tal modo il processo descritto dal modello SECI e il concetto del Ba si combinano per creare un unico modello di conversione della conoscenza. Tale modello, quindi combina l'ambiente con i processi necessari per migliorare la conversione della conoscenza. Si tratta di un approccio ciclico, in cui la conoscenza tacita viene condivisa da tutta l'organizzazione, e mentre attraversa tutte le fasi del modello diventa parte del capitale intellettuale dell'organizzazione, ovvero diviene parte della cultura aziendale integrata nel mondo della realtà e della pratica lavorativa, e quindi tacita. Il processo è continuo e se gestito correttamente determinerà la crescita del capitale intellettuale dell'organizzazione (Fig.6).

Fig. 1.6: Il Modello SECI e la teoria del Ba



Il modello SECI integrato con il concetto del Ba, come illustrato dalla figura 1.6, descrive, quindi, un processo dinamico a spirale nel quale le conoscenze tacite ed esplicite vengono scambiate e trasformate tra i diversi individui al fine di creare una nuova conoscenza. Nonaka e Takeuchi, infatti, riferendosi a questo processo affermano che:

Un'organizzazione non può da sola creare conoscenze. La conoscenza tacita degli individui è la base per la creazione della conoscenza organizzativa. L'azienda deve mobilitare la conoscenza tacita creata e accumulata a livello individuale. La conoscenza tacita mobilitata, è organizzativamente amplificata attraverso le quattro modalità di creazione della conoscenza e cristallizzata a livelli ontologici più elevati. Noi chiamiamo questo processo come la “*spirale della conoscenza*”, in cui l'interazione tra la conoscenza tacita e la conoscenza esplicita diventerà sempre più ampio e raggiungerà nuovi livelli ontologici. Così, la creazione della conoscenza organizzativa è un processo a spirale, che parte dal livello individuale e si muove verso l'espansione della comunità di interazione, che attraversa i confini delle diverse sezioni dipartimentali, divisionali e organizzative¹

Si deduce quindi che, a differenza degli altri beni economici, che periscono o perdono la loro fruibilità a seguito del loro utilizzo o del loro trasferimento ad altri, la conoscenza resta in possesso del suo detentore originale oltre ad essere acquisita dal suo nuovo destinatario e spesso il suo valore e la sua ampiezza ne risultano incrementati. La conoscenza, se diffusa all'interno

¹ Nonaka Takeuchi, *The Knowledge-creating Company*, New York, Oxford University Press, 1995 p.72

dell'organizzazione, aumenta il valore del capitale economico dell'impresa in quanto gli fornisce dei margini strategici mirati alla creazione ed al mantenimento di un determinato vantaggio competitivo.

Si può concludere affermando che la comprensione e la gestione di tali processi di creazione della conoscenza rappresentano un elemento fondamentale per lo sviluppo di qualsiasi tipo di organizzazione, aziendale, sanitaria o educativa, in quanto essa si traduce, all'interno del contesto lavorativo, nello sviluppo di capacità atte a favorire il processo di elaborazione delle idee e di problem solving. E' un processo che comporta lo sviluppo di nuove conoscenze e l'acquisizione di consapevolezza di quelle già possedute dall'organizzazione, al fine di rendere tali conoscenze utilizzabili all'interno del contesto lavorativo.

2 LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE ALL'INTERNO DELLE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE

2.1 LE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE E LA GESTIONE DELLA CONOSCENZA

Come emerso dai paragrafi precedenti il patrimonio più prezioso delle organizzazioni consiste nelle conoscenze possedute dai propri dipendenti. Nell'era dell'informazione è questo tipo di *know-how* che permette alle diverse organizzazioni di raggiungere i propri obiettivi. La conoscenza e la capacità di apprendere sono diventate la risorsa strategica più importante di qualsiasi organizzazione (Zack, 1999). Le imprese cercano in tutti i modi di rendere disponibili a tutti i dipendenti le conoscenze accumulate dai singoli (Davenport e Prusak, 1998). Tuttavia la conoscenza, soprattutto quella riferita a uno specifico ambito, così come la conoscenza tacita, si sviluppa in anni di esperienza e tende ad essere unica per ogni individuo e quindi difficilmente imitabile. A partire da tale considerazione sorge un problema cruciale per molte organizzazioni, ovvero quello di come individuare le conoscenze possedute dagli individui all'interno di un'organizzazione e renderle disponibili. Negli ultimi anni, infatti, all'interno delle organizzazioni si sono svolti molti sforzi mirati alla cattura delle conoscenze e alla loro diffusione. Tali sforzi hanno prodotto risultati positivi. Questo lavoro, viene denominato *knowledge management* e ha permesso ad aziende quali BP Amoco, Andersen Consulting, Monsanto, Chevron, Ministero della Difesa, Sun Microsystems, Dow Chemical, IBM e altre di raccogliere sistematicamente le conoscenze accumulate dai loro dipendenti per migliorare la performance individuale ed accorciare i tempi necessari ad un dipendente per diventare produttivo (Wallace Hannum, 2002). In particolare queste organizzazioni hanno permesso ai loro dipendenti di trarre vantaggio dalle nozioni apprese dai colleghi con più esperienza. Inizialmente gli sforzi puntavano alla raccolta delle conoscenze ed alla creazione di grandi database o archivi elettronici. Le aziende trattavano il loro patrimonio intellettuale alla stregua di quello materiale: lo mettevano insieme e lo immagazzinavano per un uso

futuro. I dipendenti avevano quindi un nuovo compito da aggiungere alla lista delle loro mansioni professionali: controllare i database delle conoscenze. Più recentemente l'attività di *knowledge management* si è focalizzata sui dipendenti e sulle loro attività professionali (Davenport, 1999). Le esperienze più recenti integrano armoniosamente le attività connesse al *knowledge management* con la quotidianità lavorativa. In questo modo i dipendenti si muovono liberamente all'interno del compito assegnato, scoprendo quello che sanno i colleghi e condividendo quello che loro imparano mentre assistono gli altri. L'obiettivo del *knowledge management*, quindi, è quello di migliorare la qualità dei contributi delle persone che fanno parte delle organizzazioni, di aiutarle a dare un senso al loro agire operativo all'interno dell'organizzazione, a prendere delle responsabilità, a cooperare e a condividere le proprie conoscenze, a negoziare ed imparare in modo efficace dagli altri. Sebbene le organizzazioni commerciali abbiano già da tempo sviluppato delle tecniche di *knowledge management* in grado di sfruttare le risorse intellettuali e di garantire il raggiungimento di un vantaggio competitivo, le organizzazioni non commerciali, come ad esempio quelle appartenenti al settore pubblico ed educativo risultano essere in ritardo nell'introduzione del *knowledge management* come pratica finalizzata al miglioramento del lavoro dei docenti. I motivi di questo ritardo possono essere ricondotti alla natura stessa dei contesti educativi che sono contraddistinti da un'apparente mancanza di concorrenza e da una poca pressante necessità di migliorare l'efficienza del proprio servizio (Van Beveren 2003, Yao, Kam e Chan, 2007; Seba e Rowley, 2010) e dalla mancanza di motivazione da parte dei dipendenti di apportare miglioramenti ai interventi professionali (Syed-Ikhsan e Rowland, 2004). Nonostante queste ragioni che giustificano lo scarso sviluppo di pratiche di *Knowledge management* all'interno delle organizzazioni non commerciali, Yao, Kam e Chan (2007) affermano che tali tecniche sono fondamentali per lo sviluppo di ogni tipo di organizzazione, sia che sia appartenente al settore commerciale, sia che sia appartenente ad altri settori (sanitario, educativo e sociale) in quanto consentono di individuare e mettere in pratica le conoscenze possedute dai vari membri di un'organizzazione in modo tale da poter sfruttare a pieno il proprio capitale umano e conseguentemente di sviluppare il proprio potenziale. Petrides e Nodine (2003), infatti, hanno osservato che recentemente anche le istituzioni e i sistemi educativi mostrano un'interesse sempre più crescente rispetto le modalità di individuazione, raccolta, condivisione e diffusione di conoscenza. Thambi and O' Toole (2012), inoltre, hanno evidenziato che il *knowledge management* ha il potenziale per essere pienamente adottato anche nei contesti educativi per favorire la condivisione di pratiche innovative, evitare duplicazioni e soprattutto per limitare la perdita di conoscenza. Il beneficio ottenuto, quindi, è simile a quello ottenuto dall'implementazione del *knowledge management* delle organizzazioni imprenditoriali (Becerra-Fernandez e Stevenson,

2001; Bain, 2006). Questo è il motivo per cui i ricercatori sostengono che il *knowledge management* può essere applicato anche nel settore educativo. In particolare il *knowledge management* è stato riconosciuto come la tecnica principale per facilitare l'apprendimento degli insegnanti a livello organizzativo. L'apprendimento degli insegnanti, infatti, è riconosciuto come uno degli elementi chiave per lo sviluppo dell'efficacia della scuola, dei risultati raggiunti dagli studenti e delle performance organizzative (Newmann, King e Youngs, 2000; Guskey, 2003). Recenti ricerche, inoltre, dimostrano che i risultati raggiunti dagli studenti sono fortemente correlati con la qualità dell'istruzione ricevuta (Creemers, 1994; Thoonen *et al.* 2011). Pertanto, le organizzazioni educative attraverso l'apprendimento organizzativo degli insegnanti possono migliorare la qualità di istruzione e conseguentemente la realizzazione degli studenti. L'impegno degli insegnanti nello sviluppo professionale è anche riconosciuto come un requisito necessario per migliorare la competitività della scuola di fronte alle sfide che oggi le istituzioni scolastiche devono affrontare. Wallace Hannum (2002), infatti, afferma che il bisogno di condividere le conoscenze può essere anche più acuto nella scuola, in quanto, i docenti affrontano una miriade di problemi e, per la maggior parte, insegnano isolati dagli altri colleghi. A ciò si aggiunge il turnover che crea il problema della presenza nelle scuole di un alto numero di insegnanti nuovi ed inesperti ogni anno. Abbiamo di fronte una situazione in cui le aspettative sono alte così come la richiesta di assunzione di responsabilità. Tuttavia i docenti sono per lo più lasciati soli nel tentativo di lavorare con successo con un gruppo di studenti sempre più diversificato. Certamente essi si misurano ogni giorno con un numero di problemi e situazioni che non riescono a risolvere immediatamente e in modo positivo. In un qualche luogo, qualcuno, in una qualche scuola ha avuto quel problema e lo ha risolto con successo, oppure ha affrontato quella determinata situazione positivamente, tuttavia quel docente specifico che ha quel problema oggi non è in grado di accedere a quelle conoscenze ed a quella persona. Nella scuola ci si trova, quindi, a procedere per tentativi con i rischi che ciò comporta. Conseguentemente gli studenti non apprendono quanto potrebbero e dovrebbero. I docenti bruciano troppo rapidamente le proprie risorse e in troppi lasciano le aule troppo presto. Anche se l'apprendimento organizzativo attualmente viene considerato come una prassi comune di gestione di conoscenza che attraversa i vari settori, le scuole non riescono ad essere un luogo per l'apprendimento. Le organizzazioni educative, infatti, riescono solamente a fornire i contenuti del curriculum scolastico per gli studenti, ma non l'apprendimento che avviene all'interno delle dinamiche relazionali del personale educativo. Non vi è l'apprendimento tra gli insegnanti rispetto alle pratiche quotidiane adottate nel contesto lavorativo. Gli studi svolti da Zhao (2010) mettono in evidenza il fatto che le organizzazioni educative per migliorare la qualità del proprio servizio

devono superare questo loro limite e diventare delle organizzazioni di apprendimento attraverso l'esplicitazione delle proprie conoscenze e la condivisione con i colleghi.

2.2 LE CONOSCENZE DEGLI INSEGNANTI

Gli insegnanti rappresentano il fattore più importante per l'apprendimento degli studenti (Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1996). Essi determinano ciò che viene insegnato in classe e come viene insegnato, e questo dà a loro un ruolo significativo nel processo dell'apprendimento (Abell, 2007; King e Newman, 2000). Le ricerche sulle conoscenze disciplinari dei docenti, inizialmente collegavano la qualità dell'insegnamento ad una buona conoscenza della disciplina insegnata. Nel corso degli anni, tuttavia, è diventato evidente che il possesso di una buona conoscenza dei contenuti non è sufficiente a garantire una pratica qualificata di insegnamento. I docenti devono avere non solo una buona conoscenza della materia, ma devono anche possedere delle conoscenze pedagogiche. Recenti studi (Darling e Hammond, 2008), infatti, hanno dimostrato che gli insegnanti nel corso della propria pratica padroneggiano diverse competenze che non comprendono solamente una profonda comprensione dei concetti relativi alla materia di insegnamento ma anche la conoscenza degli studenti come discenti, la conoscenza di strategie didattiche, la conoscenza di strategie di valutazione e la conoscenza delle risorse curriculari. Diventare un insegnante, dunque, implica la necessità di imparare come organizzare le proprie conoscenze in modo tale da poterle utilizzare nella quotidianità lavorativa (Berliner, 2001). Per descrivere la relazione tra la quantità e l'organizzazione della conoscenza di un determinato contenuto e la conoscenza relativa a come insegnare i vari tipi di contenuto (pedagogia) Shulman (1986, 1987) ha introdotto il concetto della conoscenza dei contenuti pedagogici, che identifica sistemi di conoscenze specifiche per l'insegnamento. Essa, infatti, rappresenta un miscuglio di contenuto e di pedagogia per la comprensione di come particolari argomenti, problemi o questioni siano organizzati, rappresentati e adattati ai diversi interessi ed abilità degli allievi, e dunque presentati per l'apprendimento. La conoscenza del contenuto pedagogico è la categoria che molto probabilmente distingue i saperi disciplinari dello specialista da quelli del pedagogo. In generale, dunque, la conoscenza del contenuto pedagogico si riferisce alla conoscenza dei processi d'insegnamento-apprendimento di una particolare disciplina. In tal senso gli insegnanti per realizzare delle pratiche d'insegnamento efficaci hanno bisogno di sviluppare la propria conoscenza professionale nella sua globalità, ossia rispetto a tutti gli aspetti della conoscenza dei contenuti pedagogici e rispetto a tutti gli argomenti che devono insegnare (Magnusson, Krajcik, e Borko, 1999). Pertanto, per comprendere l'arte

dell'insegnamento diviene di fondamentale importanza analizzare la natura della conoscenza dei contenuti pedagogici sviluppata dagli insegnanti nel corso della propria esperienza lavorativa e come essa orienta le loro pratiche: un problema reale e grave all'interno dei contesti scolastici, è proprio la difficoltà di cogliere, esplicitare, e condividere la conoscenza della pratica in modo tale da renderla articolabile e significativa anche per altri (Loughran, Berry e Mulhall, 2006). Una comprensione più profonda della natura della conoscenza dei contenuti pedagogici degli insegnanti, invece, fornisce degli importanti spunti di riflessione per i formatori degli insegnanti e su come essi progettano i propri programmi formativi (Abell, 2008). Barnett e Hodson (2001), inoltre, hanno osservato che l'insegnamento è un'attività complessa, ove i docenti hanno bisogno di elaborare continuamente le proprie strategie didattiche al fine di garantire l'apprendimento degli studenti. Esplicitare le conoscenze professionali degli insegnanti in termini di conoscenza dei contenuti pedagogici e la condivisione con i colleghi, potrebbe essere lo strumento principale per avviare un effettivo sviluppo professionale degli insegnanti all'interno del contesto lavorativo (Wallace e Louden, 1992).

2.2.1 LA CONOSCENZA DEI CONTENUTI PEDAGOGICI

La conoscenza dei contenuti pedagogici è la componente principale della conoscenza pratica degli insegnanti e si basa sia sulle conoscenze della specifica materia di insegnamento sia sulle conoscenze pedagogiche (Van Driel et al, 1998, 2001.; Van Driel, De Jong, e Verloop, 2002). La conoscenza pratica, inoltre, comprende quell'insieme integrato di conoscenze, concezioni, credenze e valori che gli insegnanti sviluppano nel contesto della situazione di insegnamento (Van Driel et al, 2001). La conoscenza pratica degli insegnanti, dunque, è orientata verso l'azione (Beijaard e Verloop, 1996) ed è legata alla personalità e al contesto (Johnston, 1992; Stigler, Gallimore e Hiebert, 2000). Essa comprende la conoscenza tacita che influenza anche lo sviluppo della conoscenza dei contenuti pedagogici (Beijaard e Verloop, 1996; Clermont, Borko, e Krajcik, 1994). Per tale ragione Shulman (1986, 1987) ha espresso la necessità di realizzare una formulazione teorica per identificare le diverse componenti della capacità di insegnamento dei docenti, e per individuare le condizioni che determinano il loro sviluppo. In particolare, lo studioso ha classificato le conoscenze degli insegnanti in conoscenza dei contenuti (conoscenza della disciplina), conoscenze pedagogiche, e conoscenza dei contenuti pedagogici. La conoscenza dei contenuti pedagogici rappresenta quel tipo di conoscenza che gli insegnanti utilizzano nell'impostare il loro

insegnamento in classe. Lee Shulman (1986, 1987) ha descritto questa tipologia di conoscenza come una forma unica di conoscenza, un amalgama di contenuto (fisico) e pedagogia che è esclusivamente territorio dell'insegnante, la sua personale forma di comprensione professionale. Essa si fonda sulla conoscenza della disciplina di insegnamento, la conoscenza delle potenziali difficoltà di apprendimento degli studenti e la conoscenza di strategie didattiche che rendono possibile una multirappresentazione attraverso l'utilizzazione di modalità e linguaggi diversi di comunicazione: analogie, illustrazioni, esempi e dimostrazioni.

Secondo i suoi studi, gli insegnanti per promuovere l'apprendimento degli studenti utilizzano in modo misto sia la conoscenza dei contenuti che la conoscenza pedagogica. La teoria di Shulman è stata ampiamente utilizzata da molti studiosi che nel corso degli anni l'hanno re-interpretata e hanno formulato diversi modelli di conoscenza dei contenuti pedagogici (Grossman, 1990; Marks, 1990; Magnusson et al., 1999; Hashweh, 2005; Fernández-Balboa e Stiehl, 1995; Koballa, 1999; Cochran, DeRuiter, e King, 1993 Kind, 2009). In particolare, Magnusson et al. (1999) hanno proposto un modello di conoscenza dei contenuti pedagogici che descrive il lavoro dell'insegnamento nella sua complessità. Tali studiosi, infatti, hanno dimostrato che per insegnare un determinato contenuto, gli insegnanti adoperano diverse tipologie di conoscenza (compresa la conoscenza della disciplina) che vengono trasformate nelle conoscenze dei contenuti pedagogici e adattate per l'insegnamento.

2.2.2 IL MODELLO DELLA CONOSCENZA DEI CONTENUTI PEDAGOGICI DI MAGNUSSON.

Magnusson et al.(1999), come anticipato nel paragrafo precedente, per comprendere le varie tipologie di conoscenza utilizzate dagli insegnanti hanno elaborato un modello per analizzare in modo approfondito la conoscenza dei contenuti pedagogici.

Questo modello è stato elaborato a partire dagli studi precedenti svolti da Shulman (1986) e Grossman (1990). Magnusson et al. (1999) hanno individuato cinque componenti della conoscenza dei contenuti pedagogici: orientamento verso l'insegnamento disciplinare; la conoscenza e le credenze relative al curriculum disciplinare; la conoscenza e le credenze relative la comprensione degli studenti di argomenti specifici; conoscenze e convinzioni sulla valutazione, la conoscenza e le convinzioni inerenti le strategie didattiche da utilizzare per l'insegnamento della disciplina.

L'orientamento verso l'insegnamento disciplinare è costituito dalle conoscenze e dalle credenze

degli insegnanti relative le finalità e gli obiettivi che contraddistinguono l'insegnamento disciplinare. Tali orientamenti didattici agiscono come mappe concettuali che guidano le decisioni inerenti gli obiettivi di apprendimento, la realizzazione di materiali curriculari, e la valutazione dell'apprendimento degli studenti (Magnusson et al., 1999).

La *conoscenza del curriculum disciplinare*, invece, si riferisce alla comprensione da parte dell'insegnante delle finalità e degli obiettivi per l'apprendimento degli studenti e dell'ampiezza e della sequenza dei contenuti disciplinari. La conoscenza del curriculum disciplinare, dunque è composta a sua volta da due categorie di conoscenza: la conoscenza delle finalità e degli obiettivi e la conoscenza di specifici programmi curriculari (Magnusson et al. 1999).

La *conoscenza della comprensione da parte degli studenti della disciplina curricolare* è una componente della conoscenza dei contenuti pedagogici che comprende la conoscenza dei requisiti per l'apprendimento, che si riferisce a tutte quelle conoscenze di base che favoriscono l'apprendimento dei contenuti disciplinari specifici e alla conoscenza delle aree di difficoltà degli studenti; ovvero quelle conoscenze e quei concetti disciplinari che per gli studenti sono di difficile comprensione. Halim e Meerah (2002), inoltre, hanno evidenziato che gli insegnanti non sono consapevoli delle idee errate che gli studenti sviluppano intorno ad una disciplina specifica. De Jong e Van Driel (1999) hanno scoperto che una tale consapevolezza può essere sviluppata dagli insegnanti attraverso la riflessione sulla propria pratica. Infine, Abell (2007) ha rilevato che, generalmente, all'inizio della carriera professionale gli insegnanti non sono in grado di cogliere le concezioni degli studenti rispetto ad un determinato argomento, ma che questa capacità migliora con l'accrescere dell'esperienza lavorativa.

La quarta componente della conoscenza dei contenuti pedagogici, ovvero *la conoscenza della valutazione*, comprende la conoscenza delle dimensioni da valutare per verificare l'effettivo apprendimento di una determinata materia, e la conoscenza dei metodi di valutazione. Quest'ultima sotto-categoria comprende la conoscenza di specifici strumenti, procedure, approcci o le attività che possono essere utilizzate nel corso delle valutazioni.

La *conoscenza delle strategie didattiche*, infine, comprende due tipi di conoscenza: la prima conoscenza è relativa alle strategie soggettive specifiche e si riferisce all'abilità degli insegnanti di utilizzare e applicare metodi generali d'insegnamento in una specifica situazione, mentre la seconda è inerente alle strategie specifiche di un determinato argomento ed include le modalità di rappresentazione dei concetti, le strategie didattiche utilizzate per coinvolgere gli studenti e facilitarne l'apprendimento.

Abel e Darling, analizzando il modello di Magnusson (1999), hanno notato, che esso risulta

essere un utile strumento di ricerca per comprendere quali sono le conoscenze e le credenze dei docenti e come questi le utilizzano per realizzare pratiche di insegnamento efficaci. Esso, inoltre, permette di individuare le diverse tipologie di conoscenza possedute dagli insegnanti e che la scuola deve imparare a gestire al fine di migliorare il proprio servizio. Tali conoscenze sono relative ai contenuti e ai metodi di conduzione della lezione, alle attività e ai materiali utilizzati dagli insegnanti per ciascuna lezione, alle modalità di progettazione della lezione e di gestione delle interazioni, alla metodologia di valutazione sia individuale che di gruppo. La presa di coscienza e la conseguente gestione di queste conoscenze attraverso il pensiero riflessivo consente di avviare un complesso sistema di processi di sviluppo professionale.

2.3 LA GESTIONE DELLE CONOSCENZE DEGLI INSEGNANTI E LO SVILUPPO PROFESSIONALE

Ci sono molti tipi di conoscenza che devono essere gestiti dalle scuole. Cochran-Smith e Lytle (1999) forniscono una significativa categorizzazione delle varie conoscenze che informano la pratica dei docenti:

- *La conoscenza nella pratica:* viene creata attraverso la riflessione sull'azione e la trasformazione delle proprie e personali conoscenze in pratiche pedagogiche e didattiche.
- *La conoscenza per la pratica:* viene creata attraverso una rielaborazione della propria pratica attingendo alle varie risorse esterne che sono a disposizione della comunità. Lo scopo è quello di migliorare la propria pratica. In questo processo si costituisce una comunità di pratica degli insegnanti con l'intento di costruire un background professionale, attraverso il quale realizzare delle buone pratiche di insegnamento.
- *La conoscenza della pratica:* rappresenta quella conoscenza creata attraverso l'analisi dei lavori svolti dagli studenti, prestando attenzione alle connessioni esistenti tra la pratica e i risultati ottenuti. Gli insegnanti, dunque possono costruire nuove conoscenze a partire da quello che fanno sui propri studenti, e le difficoltà che essi incontrano nel processo di apprendimento, rappresentano delle importanti occasioni di riflessione e di problem solving. Essi, inoltre, conducono un'analisi sulle proprie conoscenze e sulle proprie pratiche e le accrescono attraverso l'apprendimento collaborativo. In questo senso, la scuola diventa una comunità di apprendimento che costruisce nuova conoscenza, fornendo un processo

dinamico di condivisione delle informazioni, una situazione in cui i dati possono entrare in una nuova comprensione attraverso la discussione e la riflessione; e conseguentemente trasformarsi in conoscenza organizzativa.

Le tre tipologie di conoscenza, individuate dalle studiose, sono essenziali per promuovere sia la qualità delle pratiche di insegnamento dei docenti sia la qualità del servizio scolastico. Anche se tutte e tre le tipologie sono utili per la pratica quotidiana degli insegnanti, la *conoscenza della pratica* sembra assumere un ruolo cruciale per l'integrazione delle conoscenze pratiche con le situazioni specifiche degli insegnanti; soprattutto nelle interazioni con gli studenti e con i colleghi. Hiebert et al. (2002), nei loro studi hanno elaborato una categorizzazione della conoscenza dei docenti che riconferma il ruolo cruciale della conoscenza pratica nella progettazione delle attività didattiche quotidiane. In particolare, gli autori individuano due tipologie di conoscenza: la *conoscenza professionale*, che comprende le conoscenze di base degli insegnanti e che possono essere generalizzabili nei diversi contesti e la *conoscenza dei praticanti*, ovvero la conoscenza artigianale, la *craft knowledge* che viene creata attraverso l'esperienza in aula e forgiata dalla pratica. E' la conoscenza che rappresenta la possibilità di intercettare gli eventi pratici e le conoscenze efficaci e di adattarli all'attività didattica. Gholami e Husu (2010) hanno osservato che la conoscenza pratica degli insegnanti è simile alla conoscenza degli artigiani, essa infatti è strettamente connessa al contesto didattico. Lo scopo del sapere pratico è quello di aiutare gli insegnanti quando si trovano ad affrontare situazioni critiche. Tale conoscenza ha tre caratteristiche:

- E' collegata con la pratica in risposta ai problemi specifici che si presentano nei contesti in cui gli insegnanti lavorano
- E' dettagliata, concreta e specifica,
- E' integrata e organizzata attorno alle problematiche della pratica.

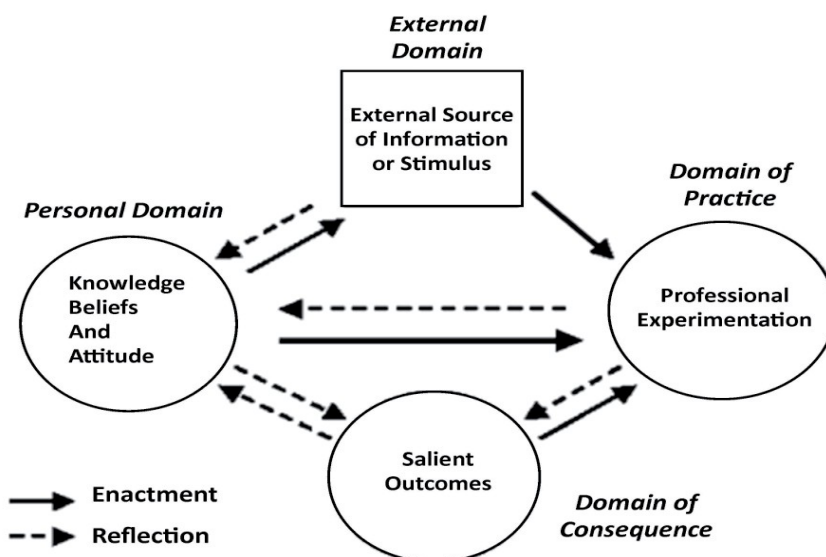
Nonostante la natura discreta di queste due tipologie di conoscenza, la conoscenza pratica che nasce nei contesti didattici non può esser giustificata o fondata all'interno di un terreno professionale comune. Hiebert e i suoi collaboratori (2002) hanno evidenziato la necessità di convertire la conoscenza pratica in una conoscenza professionale di base affidabile che può essere ampiamente accessibile e condivisibile da tutti i membri della professione. Essi, infatti, affermano che la conoscenza pratica può essere trasformata in conoscenza professionale quando essa viene resa pubblica, esplicitata e presentata attraverso un linguaggio comune che consente di accumularla e condividerla con gli altri membri della professione, e di aggiornarla e migliorarla in modo costante.

Clarke e Hollingsworth (2002) hanno constatato che gli insegnanti hanno un ruolo attivo nello

sviluppo delle loro conoscenze e nel processo di sviluppo professionale, che avviene promuovendo la connessione tra riflessione e azione. Gli studiosi, in particolare hanno individuato quattro diversi ambiti, che costituiscono la realtà lavorativa degli insegnanti, e quindi, svolgono un ruolo importante nello sviluppo professionale dei docenti (Fig. 2.1):

- *Il dominio personale*, che è determinato dalle conoscenze, dalle credenze e le attitudini degli insegnanti;
- *Il dominio esterno*, che comprende le fonti esterne delle informazioni o di stimoli;
- *Il dominio della pratica* che coinvolge la sperimentazione professionale;
- *Il dominio delle conseguenze*, che comprende i risultati salienti relativi alla pratica in classe

Fig.2.1 Clarke & Hollingsworth's (2002) IMTPG model



Utilizzando questo modello Clarke e Hollingsworth (2002) mostrano che un cambiamento di uno dei domini si traduce in un cambiamento di un altro dominio attraverso i processi di mediazione tra l'azione e la riflessione. L'azione rappresenta ciò che l'insegnante compie durante le sue attività didattiche e che sono il risultato delle sue conoscenze, delle esperienze e dei suoi vissuti. Il termine riflessione, invece, fa riferimento ad una serie di attività mentali che servono a costruire o ricostruire le esperienze, i problemi, le conoscenze o le intuizioni (Zwart et al., 2007).

Clarke e Hollingsworth (2002) tengono a precisare che i percorsi di cambiamento avvengono attraverso processi di mediazione tra l'azione e la riflessione. Tali percorsi possono risultare sia in una sequenza di cambiamento che in una rete di crescita. La sequenza di cambiamento si verifica quando un cambiamento di un dominio di conoscenza comporta il cambiamento di un altro, ed è

sostenuto da collegamenti riflessivi; una rete di crescita è un cambiamento più complesso e in continua formazione che si verifica contemporaneamente in più domini di conoscenza. In termini di sviluppo professionale, i due autori interpretano questi percorsi di cambiamento della conoscenza dei docenti come il risultato di un apprendimento attivo e significativo. Lo sviluppo professionale dei docenti, dunque, diventa un processo di costruzione di una varietà di tipi di conoscenza (conoscenza dei contenuti, conoscenze pedagogiche, e le conoscenze del contenuto pedagogico) che avviene sia a livello individuale, attraverso le conoscenze ed esperienze personali dei docenti, sia a livello di comunità mediante lo scambio di conoscenze e riflessioni sulla pratica tra colleghi.

Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) sostengono che il processo di sviluppo professionale si verifica attraverso l'esperienza, le interazioni con altri colleghi, la partecipazione ad eventi formativi esterni alla scuola, la consultazione di fonti di informazioni professionali (riviste, libri, ecc.), la riflessione sulla propria pratica professionale. Tynjälä (2008) propone le seguenti situazioni come fonti principali di apprendimento: cooperare e interagire con i colleghi; sfidare la propria competenza all'interno di nuovi compiti; auto-valutare la propria esperienza professionale; partecipare a corsi e impegnarsi in contesti extra-lavorativi. In queste prospettive di studi emerge l'importanza di favorire lo scambio di esperienze tra colleghi. Charalambos e Michalinos (2004), hanno osservato che lo scambio di esperienze tra colleghi nella forma della comunità di pratica favorisce l'apprendimento degli insegnanti e quindi un loro sviluppo professionale. Questa prospettiva dell'apprendimento degli insegnanti enfatizza il ruolo centrale dell'interazione nelle esperienze di apprendimento dei docenti (Dewey, 1938). I due studiosi, in particolare, hanno notato che la conoscenza non viene costruita solamente nella mente del discente ma anche attraverso le interazioni sociali e che non vi è una chiara distinzione tra questi due processi. Charalambos e Michalinos, inoltre, hanno identificato due tipi di cognizione: situata e distribuita. La cognizione situata comprende la conoscenza che è costruita all'interno di una determinata situazione; la conoscenza e la situazione sono strettamente collegate tra loro e non possono essere separate (Brown, Collins e Duguid, 1989). La cognizione distribuita si riferisce alle conoscenze e alle cognizioni che sono distribuite tra tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, gli studenti, gli insegnanti, e la loro interazione sociale con gli altri (Vygotskij, 1978). Il concetto di cognizione distribuita ha quindi un forte legame con il costruttivismo sociale, in quanto entrambe le prospettive teoriche sottolineano l'importanza delle altre persone e dell'interazione sociale nel processo di costruzione e condivisione di conoscenza. Pertanto, Charalambos e Michalinos (2004) hanno sottolineato l'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento tra insegnanti all'interno di una comunità di pratica. Le comunità di pratica, infatti, consentendo agli insegnanti di

condividere le proprie conoscenze ed esperienze con altri professionisti, offrono loro l'opportunità di riflettere sulla propria pratica e di conseguenza migliorare la qualità del proprio servizio.

Da un'analisi trasversale degli studi presentati in questo paragrafo, quindi, emerge l'arte artigianale del docente, ovvero un professionista che :

- *Impara attraverso le azioni:* i docenti migliorano la propria pratica attraverso un processo di apprendimento che nasce dalla propria esperienza lavorativa contraddistinta da tentativi e da errori che permettono di riflettere sul proprio agire professionale
- *Pianifica le pratiche tramite forme di apprendimento cooperativo:* una forma di apprendimento in cui il ruolo e il comportamento dei soggetti coinvolti diventano oggetto di riflessione comune;
- *Garantisce forme di responsabilizzazione condivise:* il docente all'interno del gruppo di lavoro motiva l'attività interdisciplinare e rafforza i momenti informali del gruppo, nel contempo riduce il potere dell'individualizzazione quali fattori di solitudine e stress;
- *Sviluppa una leadership comune e condivisa:* in tal senso il dirigente scolastico assume un ruolo centrale di guida per aiutare a comprendere il percorso professionale intrapreso all'interno della scuola, la *vision* e a favorire momenti di dialogo e di confronto, al fine di suscitare l'impegno verso l'obiettivo comune di creare una scuola cooperativa che si ispira al concetto di comunità di pratica.
- *Sviluppa un potere equamente distribuito:* un potere in grado di trasmettere al gruppo, ad esempio nei momenti collegiali, supporto sociale e responsabilità
- *Coltiva un'immagine professionale condivisa:* in tal senso i docenti sviluppano e condividono tra loro competenze, conoscenze e saperi al fine di valorizzare pienamente la propria comunità;
- *Incoraggia la persistenza:* ovvero l'impegno a lungo termine, l'impegno a sforzarsi continuamente a migliorare le proprie competenze, ad arricchire costantemente la propria conoscenza professionale.

Gli studi di Grimmet e MacKinnon (1992) confermano le ipotesi sopra citate definendo il sapere degli insegnanti come conoscenza artigianale, *craft knowledge*: una conoscenza che gli insegnanti sviluppano nella quotidianità lavorativa; contraddistinta dalla riflessione sulla pratica, dalla realizzazione di reti informali che rappresentano le fonti principali delle informazioni della conoscenza base dei docenti e dalla pianificazione di un progetto educativo condiviso. Pensare

l'insegnamento come pratica artigianale, dunque, significa considerare i docenti come professionisti in grado di interpretare e agire nella complessità delle situazioni, investendo sulle proprie conoscenze, sia per delineare possibili campi di azione professionale sia per costruire e per ampliare il patrimonio professionale di cui la scuola dispone (Cambi, 2004; Marconi, 2008; Striano, 2001). Queste prospettive di ricerca e i modelli di informazione ad esse ispirati hanno diffuso un'immagine dell'insegnante come *ricercatore della propria pratica*, che assegna ai docenti un ruolo attivo nella produzione della propria conoscenza professionale a partire dalla pratica (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Lytle e Cochran-Smith, 1992). La preoccupazione principale di queste prospettive di ricerca è quella di approfondire la comprensione delle conoscenze professionali e valorizzarle “dando voce” agli insegnanti stessi, lasciando emergere non più solo le componenti cognitive, ma anche quelle morali, emotive, la relazione con gli altri e con se stessi e l'importanza dei contesti di formazione, non solo nel campo professionale ma anche privato. Tale approccio ha prodotto un largo seguito ed è ancora oggi molto utilizzato, grazie anche alle evoluzioni nei metodi di analisi delle narrative che ne hanno permesso una graduale legittimazione come fonte di conoscenza “scientifica”.

2.4 RIFLESSIVITA' COME PERCORSO DI RICERCA DELLA PROPRIA PRATICA

Il ruolo della pratica e della riflessione su di essa come fonte principale di conoscenza per i professionisti, tra cui gli insegnanti, trova le sue origini scientifiche nelle opere di Donald Schön (1983,1992). L'approccio teorico di questo autore ha avuto una portata rivoluzionaria in molti campi, ed è ancora oggi uno dei riferimenti irrinunciabili per la maggior parte degli studi sulla formazione degli insegnanti. Per quanto riguarda la letteratura di ricerca italiana, in modo particolare, il modello di formazione teorizzato da Schön rappresenta attualmente il riferimento principale. L'interesse per questo modello sembra anzi particolarmente vivo negli studi più recenti (come ad esempio Colombo e Varani, 2008; Fabbri et Al. 2008; Mortari, 2009) sia per quanto riguarda le premesse epistemologiche che la progettazione pratica dei percorsi di formazione degli insegnanti. Tale modello di formazione propone un cambiamento di paradigma che superi il modello della *razionalità tecnica*, nel quale la conoscenza teorica prodotta dagli esperti accademici deve essere semplicemente applicata dai *practitioners*. Tale modello, infatti, secondo Schön ha

ormai ampiamente dimostrato la propria inadeguatezza alla risoluzione dei problemi, fondamentali nella società contemporanea, che emergono nella pratica quotidiana dei professionisti di ogni settore. Le professioni, tra cui quella degli insegnanti, sono attività complesse, non routinarie, caratterizzate dall'incertezza (Urban, 2008) che va affrontata attraverso processi di pensiero creativi e attivi. In questo senso, come nel caso delle altre professioni, l'insegnante apprende attraverso la propria pratica e la riflessione sulle problematiche che essa comporta. L'autore distingue due momenti fondamentali della riflessione: il primo momento è la riflessione nell'azione, che avviene normalmente in forma non verbale, il secondo è di carattere meta-riflessivo, ovvero si riflette sulla riflessione che si è svolta durante l'azione. Nell'applicare la propria teoria alla formazione dell'insegnante, Schön propone una descrizione della riflessione nell'azione in cui interagiscono componenti cognitive ed emotive. Ciò che innesca la riflessione è la sorpresa:

Un insegnante riflessivo si permette di essere sorpreso da ciò che l'alunno fa. In un secondo momento, riflette su questo fatto, ossia, pensa a quello che l'alunno ha detto o ha fatto e, simultaneamente, cerca di comprendere la ragione della propria sorpresa. Poi, in un terzo momento, riformula il problema suscitato dalla situazione¹

L'autore prosegue affermando che la riformulazione del problema avviene attraverso il superamento di facili etichettature del comportamento del bambino, ma cerca di formulare un'ipotesi circa il significato delle azioni o delle parole dell'alunno, chiedendosi in che modo questi abbia interpretato l'esperienza in corso oppure il comportamento o le richieste dell'insegnante. Il quarto passaggio che Schön individua nella sequenza della riflessione nell'azione è la realizzazione di un'esperienza (per esempio una domanda diversa sull'esperienza in corso, o la proposta di un nuovo compito) per testare la nuova ipotesi sul pensiero dell'alunno. A livello meta-riflessivo l'insegnante ripensa a quanto ha osservato, ai significati che ha attribuito, e li rivede pensando ad eventuali altre possibilità di interpretazione e azione. In questo processo la parola svolge un ruolo fondamentale, al contrario di quanto avviene per la riflessione nell'azione. Questa considerazione implica, per la formazione degli insegnanti, l'importanza di utilizzare pratiche di scrittura e/o varie forme di discussione, ad esempio nel gruppo di lavoro. Un presupposto per poter condurre la riflessione (a partire dalla riflessione nell'azione) è, secondo l'autore, la questione delle *rappresentazioni multiple*: è necessario partire dalla consapevolezza che non esiste un solo modo di interpretare o costruire una rappresentazione (mentale o concreta, attraverso oggetti o simboli) di una situazione. La rappresentazione adottata dagli alunni può essere molto diversa da quella data per scontata dall'insegnante. In proposito, Schön fa riferimento non solo ad esempi in cui la differenza tra insegnante e alunno è riconducibile soprattutto a modi di pensare individuali, o legati alla fase di

¹ Donald A. Schön, *Formar professores como profissionais reflexivos*, Lisboa, Dom Quixote, 1992 p. 69

sviluppo dei bambini, ma anche a differenze culturali tra alunni adulti e insegnanti, legate ad esperienze di vita differenti. L'idea delle *rappresentazioni multiple* proposta dall'autore presuppone però che a scuola sia data centralità a delle attività che siano effettive esperienze capaci di essere rappresentate in modo differente. A proposito della riflessione nell'azione, inoltre, Schön individua altre dimensioni legate alle *emozioni cognitive*. Una di queste è la confusione. Per poter costruire una nuova prospettiva attorno a una determinata situazione, è necessario prenderne le distanze. La confusione è il sentimento che consente di allontanarsi dallo scorrere routinario degli avvenimenti. È un'emozione che segna profondamente. Proprio grazie alla sua negatività spinge a riconoscere un problema e attivarsi per cercare una soluzione. Un insegnante riflessivo ha il compito di incoraggiare e riconoscere, e addirittura dare valore alla confusione dei propri alunni. Ma fa anche parte delle sue incombenze incoraggiare e dare valore alla sua stessa confusione. Per potersi permettere di valorizzare la confusione, propone l'autore, l'insegnante deve allontanarsi dalla visione del proprio ruolo come quello dell'esperto che deve dare risposte assunte come verità unica. Tali risposte non esistono. L'insegnante può permettersi di essere riflessivo nel momento in cui smette di essere spaventato dall'idea dell'errore e perseguitato dalla paura che i propri errori possano essere scoperti. L'errore va assunto come una componente fondamentale dell'apprendimento, un punto di partenza per la ricerca, tanto per gli alunni quanto per gli insegnanti. Altro aspetto fondamentale per lo sviluppo professionale degli insegnanti è secondo Schön, l'imitazione. Nella sua teoria dell'apprendimento nei contesti professionali anche l'imitazione è vista come attività creativa e riflessiva. L'imitazione presuppone infatti un'interpretazione di quanto si osserva, alla ricerca di quanto è essenziale distinguendolo dagli aspetti accessori. La convergenza di significati tra formatore e apprendista avviene gradualmente, attraverso *il dialogo della parola e dell'azione, dimostrazione e imitazione*. Questi processi avvengono in quello che l'autore chiama *practicum riflessivo*, ovvero un contesto protetto che rappresenta il mondo della pratica. Le caratteristiche del *practicum* fanno sì che si possa far esperienza, commettere errori, prenderne coscienza e ritentare, grazie ad una protezione che ci permette di limitare le conseguenze degli errori. Dalle considerazioni di Schön, dunque, emerge il ruolo della riflessività come pratica di sviluppo professionale per i docenti. Oggi probabilmente tutti i progetti di formazione degli insegnanti fanno riferimento, in modo più o meno approfondito, alle idee di Schön; l'immagine dell'insegnante come professionista riflessivo si è diffusa ormai come una moda, con il conseguente rischio di svuotamento di significato (Pimenta, 2002). Questo probabilmente dipende anche dalla difficoltà di realizzare efficacemente una formazione che sia davvero in grado di accrescere le competenze riflessive degli insegnanti, anche quando i formatori si impegnano realmente in questo senso;

specialmente quando ci si riferisce a progetti in grande scala (Menezes, 2008) e non a piccoli gruppi di insegnanti che hanno già in partenza una particolare attitudine riflessiva. Le ragioni di questa difficoltà possono essere individuate nel fatto che l'atteggiamento riflessivo è in forte contrasto con la tradizione del contesto scolastico, orientato, come rileva Schön (1992), all'imposizione di risposte giuste agli alunni, e all'imposizione di direttive di comportamento agli insegnanti, che non sono dunque, abituati a riflettere sui propri percorsi di apprendimento né sulle proprie pratiche. Un ulteriore ostacolo può essere identificato nei fattori esposti sopra: è necessario chiedersi quali fattori possano impedire ad un insegnante di sentirsi abbastanza sicuro da permettersi un atteggiamento riflessivo, ovvero allontanarsi da percorsi di routine, ascoltare la propria confusione, lasciarsi sorprendere e mettere in discussione dai comportamenti o dalle parole degli alunni.

Malgrado queste difficoltà, in anni recenti si sono sviluppati degli studi nell'ambito della ricerca educativa che, pur confermando l'importanza dell'approccio di Schön, propongono di andare oltre. Tali studi comprendono i modelli teorici presentati nel paragrafo precedente di Cochran Smith e Lytle (1999), i quali notano che la prospettiva teorica di Schön e di altri autori che enfatizzano il ruolo della conoscenza acquisita "*nella pratica*", pur avendo superato il paradigma della *razionalità tecnica*, non rinunciano alla dicotomia tra teoria e pratica. Ovvero, la conoscenza acquisita *nella pratica* ha valore appunto per la risoluzione dei problemi pratici, ma non si innalza al livello teorico.

L'approccio che le autrici propongono, come precedentemente illustrato, è quello della *conoscenza della pratica*, che sottolinea il fatto che le conoscenze acquisite dagli insegnanti nel contesto professionale possono costituirsi in un processo di teorizzazione, il cui valore oltrepassa le necessità del singolo, rivolgendosi alla comunità professionale e scientifica, e che si realizza attraverso percorsi intenzionali di ricerca. In questa prospettiva la riflessività diviene un percorso di ricerca attivo attraverso il quale gli insegnanti de-costruiscono e ri-costruiscono la propria pratica. Tale percorso di ricerca non avviene solo a livello individuale ma anche a livello di comunità educativa. La collaborazione tra docenti, infatti, è un ulteriore elemento che è stato riconosciuto come possibile catalizzatore dello sviluppo professionale, anche quando non è connesso alla ricerca delle proprie pratiche. Il valore della collaborazione nei processi di apprendimento organizzativo può essere riconosciuto, come afferma Guimarães (2005), in un ottica vygotskiana che attribuisce un ruolo fondamentale all'interazione sociale nei processi di costruzione della conoscenza. Diversi autori si sono inoltre occupati di definire le caratteristiche e gli effetti di una collaborazione produttiva. In particolare Hargreaves (1998) mette in evidenza come la condivisione e l'apprendimento all'interno di un gruppo di pari riduca la dipendenza degli insegnanti dagli esperti

esterni, fungendo anche da elemento compensatore dei disagi provocati dai rapidi processi di mutamento dei sistemi educativi, e più in generale della società attuale: l'intensificazione delle relazioni collaborative riduce il senso di incertezza per gli insegnanti così come per altri gruppi professionali, ponendosi come strumento flessibile per elaborare risposte ai mutamenti e sviluppare competenze tramite percorsi auto-diretti. Tali effetti secondo l'autore si verificano però solo in determinate condizioni. Le forme di collaborazione positive sono a suo parere spontanee e volontarie, nel senso che sorgono principalmente dalle esigenze degli insegnanti, anche se possono essere facilitate istituzionalmente da altri agenti educativi. Le culture di collaborazione sono diffuse nel tempo e nello spazio, e non contraddistinte da una frequenza determinata di incontri da compiersi indipendentemente dalle necessità del momento. Gli obiettivi sono fissati in modo autonomo e non controllati esternamente. Altri autori (Ponte, 2008, Stewart, 1997, cit. in Menezes, 2004), hanno riscontrato l'importanza anche delle caratteristiche personali dei docenti, quali la fiducia e l'impegno reciproci, in quanto elementi necessari per potersi mettere in gioco nei processi di mutamento che possono richiedere anche un coinvolgimento profondo, o la capacità di trarre partito dalle differenze tra i membri di un gruppo, vista come elemento dinamico, che può aprire nuove prospettive di pensiero e azione, estendibili dai gruppi più ristretti in direzione della società. È necessario pertanto orientare le politiche educative e formative verso processi innovativi di arricchimento della pratica professionale in grado di promuovere dei percorsi di ricerca della pratica collaborativi in cui gli insegnanti possano esplicitare, individuare e condividere quei saperi che sono tacitamente immersi nelle attività quotidiane lavorative, a volte non codificabili e in continua trasformazione. In tale *altalena di specificità e trasversalità* assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con *strategie d'improvvisazione* (Viteritti, 2004).

Tale modello teorico è altrettanto valevole per i contesti educativi della prima infanzia che, come sottolineato da Borghi, necessitano di politiche educative e formative orientate alla messa appunto di uno statuto pedagogico che mira alla definizione di un curriculum aperto e flessibile per lo sviluppo professionale degli educatori. Questo tipo di approccio all'interno dei servizi della prima infanzia rappresenta il tentativo di sintetizzare teoria e prassi nella prospettiva di tracciare linee guida riconoscibili e condivise nella consapevolezza che un servizio educativo come quello del nido d'infanzia migliora la propria qualità nel momento in cui rinuncia a forme di improvvisazione e di spontaneismo e si muove su criteri non solo coerenti ma anche ampiamente accettati, quando cioè diventa un punto di riferimento per tutti e conseguentemente diviene un metodo, o come lo

definisce Borghi un *quadro di riferimento*.

3 LA CONOSCENZA PROFESSIONALE NELLE ORGANIZZAZIONI EDUCATIVE DEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA

3.1 LA COMPLESSITA' DEL MESTIERE DI EDUCATORE D'INFANZIA

Il mestiere di educatore della prima infanzia è complesso e richiede nello stesso tempo doti umane e competenze tecniche. Occorre indubbiamente anche una varietà diversificata e adeguata di conoscenze: è necessaria una cultura, iniziale ed in itinere, su e intorno alla prima infanzia. Battista Q. Borghi, infatti, tiene a sottolineare che il mestiere dell'educatore richiede la messa in campo di una professionalità multiforme che sia in grado di guardare contemporaneamente alle cure materiali dei bambini, allo sviluppo, alla loro integrazione nella comunità dei pari, al contesto educativo e alla sua organizzazione, ovvero agli spazi, ai tempi, alle relazioni, alla famiglia, e all'ambiente sociale nel quale il servizio è inserito. La complessità del mestiere di educatore d'infanzia, è stata individuata anche da studi internazionali recenti (Bowman et al, 1994; S.E. Farquhar, 2003; Siraj-Blatchford e Sylva, 2004; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden e Bell, 2002), che hanno constatato che tale professione presenta delle caratteristiche peculiari che la rendono multidimensionale, ossia una professione che integra diversi aspetti dell'educazione della prima infanzia, tra i quali lo sviluppo del bambino, la progettazione di interventi pedagogici, e la *partnership* con i genitori. In particolare, S.E. Farquhar (2003) ha individuato sette caratteristiche del lavoro professionale degli educatori della prima infanzia. Molte di queste caratteristiche sono relative alla definizione del gioco come attività pedagogica, quindi comprendono il modo in cui gli educatori organizzano esperienze di apprendimento fondate sulla dimensione ludica, la progettazione del gioco e degli ambienti d'apprendimento, e le tecniche pedagogiche e le strategie utilizzate per sostenere e migliorare il processo di apprendimento mediante le attività ludiche (E. Wood, 2004). Tali conoscenze, inoltre, abbracciano una prospettiva socio-culturale focalizzata sul ruolo delle famiglie e delle comunità di apprendimento dei bambini e sulle capacità degli educatori

di capire come i bambini apprendono e di costruire delle esperienze d'apprendimento nel contesto della prima infanzia. Siraj-Blatchford et al. (2002) hanno osservato che la pedagogia sviluppata all'interno dei contesti educativi della prima infanzia presenta tre caratteristiche fondamentali: adulti e bambini comunicano tra loro attraverso un dialogo di alta qualità, l'impegno cognitivo o la co-costruzione del processo di apprendimento in un attento accostamento delle iniziative proposte dagli educatori con le esperienze vissute dal bambino, e l'adozione di tecniche pedagogiche quali la modellazione, la dimostrazione, la discussione e la spiegazione. Questi studi relativi alla professione degli educatori della prima infanzia, inoltre, forniscono una guida esplicita in merito agli elementi essenziali della conoscenza professionale degli insegnanti. In particolare, dall'analisi di questi studi è emerso che i professionisti della prima infanzia devono possedere delle buone conoscenze sui metodi di valutazione da adottare con i bambini appartenenti alla fascia 0-3 anni, devono essere in grado di pianificare una vasta gamma di esperienze di apprendimento; di realizzare un progetto educativo che tenga in considerazione lo sviluppo del bambino, e sviluppare degli obiettivi educativi condivisi con i genitori attraverso una comunicazione efficace. Dall'analisi degli studi svolti da Siraj-Blatchford et al., infine, è emersa l'importanza della capacità degli insegnanti di gestire i momenti di conflittualità con i bambini attraverso il confronto e il dialogo al fine di insegnare ai bambini l'arte della discussione ragionata.

3.2 LE CATEGORIE E I MODELLI DELLA CONOSCENZA PROFESSIONALE

Carr e Kemmis (1986) hanno individuato sette categorie di conoscenze degli insegnanti: la conoscenza professionale della pedagogia generale e del curriculum, la teoria educativa; la conoscenza contestuale dei singoli studenti, della classe, della comunità e della cultura; la conoscenza di strategie educative efficaci; le teorie sociali, etiche e filosofie; la conoscenza del senso comune e la saggezza popolare degli insegnanti. Analogamente, anche negli studi di Shulman (1986), e di Wilson, Shulman e Richert (1987), sono state individuate sette categorie di conoscenza dei docenti: la conoscenza del contenuto, la pedagogia, il curriculum, la conoscenza dei discenti e dei processi di apprendimento, i contesti educativi scolastici, la conoscenza dei contenuti pedagogici e la filosofia educativa. Questi modelli sono in armonia con gli studi relativi alla professione degli educatori della prima infanzia citati nel paragrafo precedente. Dall'analisi

trasversale di questi studi, infatti, emerge che agli insegnanti della prima infanzia è richiesta una profonda conoscenza teorica dei processi di apprendimento, una conoscenza del progetto educativo e della pedagogia relativa la prima infanzia, una conoscenza contestuale dei singoli bambini, delle loro famiglie e della comunità e della cultura del contesto educativo, una conoscenza adeguata delle strategie pedagogiche, una comprensione della filosofia della prima infanzia e le conoscenze personali, ovvero una serie di conoscenze generali e di esperienze dalle quali attingere informazioni utili per svolgere la propria mansione. Tali conoscenze personali, quindi, rappresentano una gamma di conoscenze informali attraverso le quali l'educatore realizza il proprio processo decisionale e d'azione. Di questi modelli appena presentati solo Carr e Kemmis (1986) includono la conoscenza informale come parte integrante della conoscenza professionale degli insegnanti della prima infanzia, incorporandola nella categoria di conoscenza definita dagli studiosi, *common-sense knowledge and folk wisdom*, ossia conoscenza del senso comune e della saggezza popolare. Secondo gli autori infatti, questo *background personale* di conoscenze e di esperienze che gli insegnanti vivono nel corso della propria vita diviene una parte integrante della conoscenza professionale, in quanto esso rappresenta la base fondante delle proprie teorie implicite e della pratica lavorativa quotidiana. Bereiter (2002) sostiene che le conoscenze del senso comune sono:

Teorie o quadri concettuali che le persone estrapolano dalla cultura popolare e le utilizzano nelle propria attività quotidiane per dare un senso agli eventi e per pianificare le proprie azioni. Siamo inclini a continuare a usarle fino a che non abbiamo bisogno di adottare delle conoscenze specialistiche.¹

L'autore prosegue affermando che i ricercatori attraverso l'analisi di queste conoscenze tacite e l'analisi dei processi di cognizione degli insegnanti possono aiutare i docenti ad orientare la propria pratica. Per Bereiter ciò faciliterebbe un processo di continua riflessione e di sviluppo professionale.

3.3 LE CONOSCENZE PROFESSIONALI DEGLI EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA

E' ormai ampiamente riconosciuto che i professionisti della prima infanzia hanno bisogno di sviluppare specifiche conoscenze relative l'educazione della prima infanzia, per poter realizzare progetti educativi di qualità (Borghi, 2002; Bowman et al, 2001; Cullen, 2003; Howes, 1997;). Gli educatori della prima infanzia posseggono un insieme diversificato di conoscenze professionali

¹ C. Bereiter, *Education and mind in the knowledge age*, Malwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2002, p. 9

(Kane, 2005). L'attuale politica europea è quella di incrementare il numero degli educatori qualificati. Per molti ciò si traduce in percorsi di ricerca finalizzati all'esplicitazione e conseguente integrazione delle conoscenze tacite e pratiche con le conoscenze scientifiche in ambito educativo e pedagogico. Si tratta, quindi di realizzare un curriculum che rappresenti una guida per la pratica, è il caso del *Te Whāriki*, un documento redatto dal ministero dell'istruzione della Nuova Zelanda. Lo scopo di questo documento è stato quello di fornire un curriculum nazionale per i servizi educativi della prima infanzia. Questo curriculum rappresenta la base per lo sviluppo di interventi altamente qualificati dei professionisti della prima infanzia. Esso, infatti, fornisce i principi, le finalità e gli obiettivi che sono specificatamente appropriati per la realizzazione di un progetto educativo rivolto ai bambini della fascia 0-3 anni, e fornisce esempi di pratiche di continuità tra l'educazione della prima infanzia e gli anni scolastici successivi. Il termine curriculum è usato in questo documento per descrivere la somma totale delle esperienze, attività, ed eventi sia diretti che indiretti, che si verificano all'interno di un ambiente progettato per favorire l'apprendimento dei bambini e il loro sviluppo. In particolare, il documento vuole promuovere pratiche pedagogiche ispirate al *partnership learning* tra *kaiako* (insegnanti), genitori e *whanau* (famiglie). I *Kaiako* (insegnanti) rispondono direttamente al *Tamariki*, all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini, impostando le attività in base alle proprie conoscenze sulla prima infanzia e il mondo del bambino. In tal senso il presente documento ha proposto una serie di principi, di obiettivi e finalità. Vi sono quattro principi generali al centro del curriculum della prima infanzia:

1. L'empowerment: il curriculum della prima infanzia è finalizzato all'empowerment del bambino;
2. Lo sviluppo olistico: il curriculum riflette il modo olistico di apprendere e crescere del bambino;
3. Il partenariato con la famiglia e la comunità: esse rappresentano una parte integrante del progetto educativo della prima infanzia;
4. L'importanza delle relazioni nel processo di apprendimento: i bambini imparano attraverso reciproche relazioni con le persone, i luoghi e gli oggetti.

Le finalità e gli obiettivi derivano da questi quattro principi. Il *whāriki*, infatti è intessuto di questi quattro principi e dalle conseguenti cinque finalità, o aree essenziali per l'apprendimento e lo sviluppo (Fig.3.1). L'intreccio dei principi con le finalità e gli obiettivi forniscono il quadro di riferimento per il curriculum. Ogni finalità ha diversi obiettivi ai quali consegue il processo di

apprendimento. In questo modo il *whàriki* diventa un fondamento integrato per lo sviluppo di ogni bambino.

Fig. 3.1: Te Whàriki. Ministero dell'istruzione, Nuova Zelanda (1996)



La prima finalità è relativa al benessere del bambino l'obiettivo che ne consegue è quello di far sperimentare al bambino un ambiente in cui viene promossa la sua salute, si risponde prontamente ai suoi bisogni emotivi e in cui si tutela la sua integrità fisica. La seconda finalità è quella di garantire un senso di appartenenza sia ai bambini che ai loro genitori attraverso la realizzazione di un ambiente che riconosca e sviluppi una relazione con le famiglie, in cui i genitori hanno l'opportunità di costruirsi un proprio ruolo all'interno delle routine quotidiane del nido e del quale conoscano i limiti di un comportamento accettabile. La terza finalità è quella di garantire ai bambini opportunità di apprendimento eque e che ogni contributo dei bambini venga valutato attraverso la realizzazione di un contesto educativo in cui vi siano eque opportunità di apprendimento a prescindere dal sesso, dalle abilità, dall'età e dall'etnia. Un contesto in cui vengono affermati come individui e vengono incoraggiati a imparare insieme agli altri. La quarta finalità, invece, è la promozione della comunicazione attraverso un ambiente in cui vengono promossi e tutelati i

linguaggi e i simboli della propria e altrui cultura. L'ultima finalità è la promozione della sperimentazione, ovvero, aiutare il bambino ad apprendere attraverso l'esplorazione attiva dell'ambiente. I bambini di conseguenza sperimentano un ambiente in cui il loro gioco viene considerato come un'esperienza significativa di apprendimento e viene riconosciuta l'importanza del gioco spontaneo, sviluppano la fiducia e il controllo del proprio corpo, imparano strategie per l'esplorazione attiva e sviluppano teorie sulla realtà sociale e materiale che li circonda.

Dall'analisi di questo programma nazionale, emerge che i professionisti della prima infanzia devono possedere una vasta gamma di conoscenze professionali (conoscenze sullo sviluppo, sull'apprendimento infantile, sulla prospettiva eco-sistemica, sulla pedagogia attiva e sulle strategie comunicative) per la realizzazione di un progetto educativo fondato sullo sviluppo olistico del bambino. I risultati di un progetto di ricerca-azione nel Regno Unito (Anning & A. Edwards, 1999) ha constatato che l'esplicitazione e la conseguente presa di coscienza di queste conoscenze professionali consente ai professionisti della prima infanzia di riconoscere e massimizzare il proprio background conoscitivo e di utilizzarlo per migliorare la propria pratica quotidiana con i bambini. Inoltre, esso permette agli educatori di esaminare la propria pratica attraverso la riflessione, e conseguentemente di adattarla ai bisogni mutevoli dei bambini e dei loro genitori. In tal modo è possibile costruire un curriculum che risponda alle diverse priorità che sono in una costante evoluzione.

3.4 IL BACKGROUND CONOSCITIVO DEGLI EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA

I professionisti della prima infanzia, come affermato precedentemente, posseggono un'ampia gamma di conoscenze formali e informali e di esperienze che orientano la progettazione del curriculum e le pratiche pedagogiche. Ciò significa che gli educatori sono plasmati dai vissuti delle proprie esperienze personali e professionali. Le conoscenze pratiche rientrano in questa gamma di conoscenze formali e informali ed esperienziali che costituiscono il background conoscitivo che gli insegnanti della prima infanzia utilizzano per la costruzione di un curriculum con i bambini (Bell, 1990). Dagli studi svolti da Bell (1990) emerge che queste conoscenze sono strettamente connesse con la realizzazione di ambienti favorevoli ai processi di apprendimento, e con il curriculum e le pratiche pedagogiche sviluppate dagli insegnanti nel corso del loro percorso formativo e lavorativo. Queste conoscenze possono essere anche denominate *working theories*, ovvero conoscenze che gli insegnanti hanno sviluppato attraverso le proprie esperienze lavorative e la propria pratica, con o

senza riferimento alla conoscenza formale (Claxton, 1990). E' però opportuno sottolineare che tali conoscenze non sono del tutto scollegate alla conoscenza formale in quanto essa assume un ruolo rilevante nella loro elaborazione. Attraverso la conoscenza formale, infatti, i professionisti della prima infanzia rileggono le proprie esperienze e le proprie pratiche pedagogiche (Schoonmaker e Ryan, 1996).

Studi recenti (Anning, Cullen e Flear, 2004; Cannella, 1997) hanno constatato che le conoscenze personali e professionali e le esperienze lavorative degli insegnanti della prima infanzia sono influenzate soprattutto dalla prospettiva del gioco come attività pedagogica e dalle teorie sullo sviluppo. Gli insegnanti attraverso queste conoscenze integrate con le proprie conoscenze implicite e soprattutto attraverso l'osservazione e la partecipazione dei colleghi costruiscono ed elaborano la propria pratica e progettano un curriculum condiviso. Le conoscenze professionali, dunque, assumono un ruolo centrale per lo sviluppo di interventi professionali qualificati, in quanto attraverso esse gli educatori possono riflettere sul proprio agire educativo, sull'ambiente di apprendimento strutturato all'interno del contesto lavorativo, sulle routine che scandiscono le opportunità di apprendimento, sulla quantità e la qualità delle interazioni con il gruppo dei pari e con gli adulti e sulla fornitura di risorse per lo sviluppo olistico di ciascun bambino (Bennett et al, 1997; Brooker, 2002; Cannella e Viruru, 1997; M.Hughes e Tizard 1984, 2002).

3.5 LE CONOSCENZE CHE ORIENTANO LA PROGETTAZIONE DEL CURRICULUM

Il background conoscitivo degli insegnanti della prima infanzia assume un ruolo centrale nella determinazione del contenuto del curriculum, della selezione dei materiali di gioco e delle risorse, della pianificazione delle attività ed esperienze di apprendimento, delle pratiche di gestione del comportamento dei bambini, dei metodi di analisi e valutazione, della promozione dello sviluppo dei bambini e dei metodi di insegnamento e strategie di apprendimento da realizzare (Stipek e Byler, 1997; Wood e Bennett, 2001). Tra le conoscenze principali che orientano la progettazione del curriculum emergono soprattutto quelle che permettono agli educatori di utilizzare il gioco come strumento di apprendimento (Saracho, 2001). In tal senso, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore del processo di apprendimento dei bambini attraverso la realizzazione di attività ludiche (Logue e Harvey, 2010). Strettamente legato alla progettazione di un curriculum per i servizi della prima

infanzia è il concetto di pedagogia, poiché essa costituisce quell'insieme di saperi che governano tutte le azioni connesse all'insegnamento e all'apprendimento. La pedagogia nell'educazione della prima infanzia viene descritta come la scienza dell'insegnamento (Mantovani, 2007; Watkins e Mortimore, 1999) ed include i modi in cui i professionisti della prima infanzia strutturano le esperienze di apprendimento dei bambini di 0-3 anni: la progettazione dell'ambiente di apprendimento, le tecniche e le strategie utilizzate (Wood, 2004). Il concetto di pedagogia nel campo dell'educazione della prima infanzia assume differenti significati nelle diverse parti del mondo in accordo con le diverse tradizioni educative. Le interpretazioni del concetto di pedagogia sono influenzate dalle aspettative che si generano nei contesti lavorativi degli insegnanti (Edwards, 2005; Nuttall, Coxon, e Read, 2009) e dal tipo di conoscenza che è stata trasmessa agli educatori all'interno dei loro sistemi formativi (K. Smith, 1997; Snider e Fu, 1990). Per esempio, alcune interpretazioni includono oltre alle capacità di insegnamento e apprendimento anche gli aspetti sociali del lavoro pedagogico abbracciando una visione olistica della professione dell'educatore in cui il processo di apprendimento, la cura e l'educazione sono aspetti interconnessi della vita (Moss, 2006). Nel contesto italiano ove, i servizi educativi della prima infanzia sono disciplinati e gestiti a livello regionale e comunale, la pedagogia della prima infanzia viene concepita come una "*cultura dell'infanzia*" (Mantovani, 2007) che pone i bambini e le loro relazioni al centro del discorso pedagogico. La pedagogia in questo contesto fa riferimento a prospettive, approcci, e categorie generali, piuttosto che a prospettive teoriche specifiche, a processi di insegnamento e ad attività di apprendimento (Mantovani, 2007). Il concetto di pedagogia espresso nel contesto italiano, dunque, aspira alla realizzazione di un progetto educativo che riconosca il bambino come una persona competente e sociale, prestando attenzione alla didattica, alla cura dell'ambiente, al benessere e alla qualità delle relazioni (Mantovani, 2007). In Inghilterra, si è sviluppata una concezione diversa della pedagogia della prima infanzia. Tale concezione può essere riassunta come:

Il risultato dell'esplorazione auto-diretta e auto-motivata dei bambini piuttosto che come il risultato dell'insegnamento.²

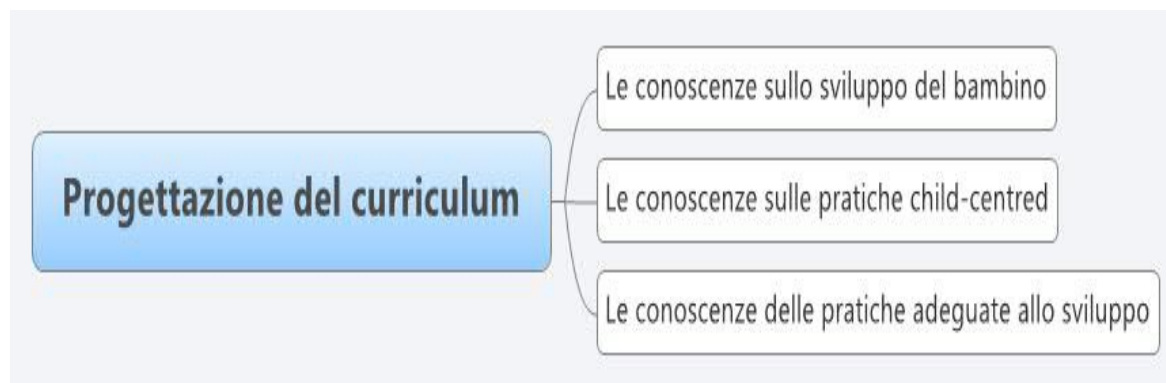
Fino al 1999, si pensava che ogni forma di pedagogia della prima infanzia in Inghilterra fosse fondata quasi esclusivamente sulle attività ludiche dei bambini (Siraj-Blatchford, 1999). Recentemente, invece, Sylva, Taggart, Siraj-Blatchford, et al. (2007) hanno definito la pedagogia come la pratica, l'arte, la scienza o la capacità artigianale di creare un ambiente stimolante per il gioco e l'esplorazione, in cui i bambini possono imparare senza una guida adulta. Nel contesto inglese, quindi, vi è il presupposto pedagogico che i bambini possono imparare e comprendere la

² L. Brooker, *Learning to be a child: cultural diversity and early years ideology*, Maidenhead, Open University Press, 2005, p.119

realtà che li circonda anche senza la guida degli adulti. Tale presupposto però è stato leggermente modificato nel 2008 con l'introduzione dell'*Early Years Foundation stage* (EYFS) (Department of Children, Schools and Families, [DCSF], 2008). L'EYFS (DCSF, 2008a), infatti, sostiene che gli operatori dovrebbero assumere un ruolo più attivo nei processi di insegnamento e apprendimento. I professionisti della prima infanzia, secondo questo documento dovrebbero pianificare un progetto educativo in grado di sostenere ed ampliare l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini, rispettando gli interessi e i bisogni dei bambini stessi. In tal senso il compito principale dell'educatore è quello di realizzare delle attività che rispecchino gli interessi e i bisogni specifici dei bambini e di sostenere lo sviluppo e l'apprendimento di tutti i bambini attraverso l'ascolto attivo, intervenendo e partecipando solo nei momenti opportuni. In Inghilterra, dunque, nel campo della prima infanzia si è sviluppata una pedagogia che viene descritta come *child-centred* (Walkerdine, 1998). Tale approccio centrato sul bambino, nonostante le diverse interpretazioni date al termine di pedagogia e al ruolo degli educatori della prima infanzia, si è diffuso anche in Italia ed in altre parti dell'Europa, tra le quali Finlandia, Svezia, Nuova Zelanda, Francia e Spagna (Walkerdine, 1984; Yelland, 2005; Mantovani 2007), divenendo la base fondante di un programma pedagogico condiviso a livello europeo che mira a soddisfare le esigenze complessive dei bambini: cognitive, emotive, sociali e fisiche (Comunicazione della Commissione Europea del 17 febbraio 2011, dal titolo "*Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*").

Walkerdine (1984) sostiene che, già all'inizio del XX secolo, si diffusero le prime idee di una pedagogia individualizzata. Secondo lo studioso tale diffusione era dovuta soprattutto alla teoria delle fasi di sviluppo di Piaget. Gli apparati scientifici di tale teoria, quali, l'osservazione e il monitoraggio dello sviluppo dei bambini, infatti, diventarono una prima forma di pedagogia della prima infanzia e vennero incorporati nella formazione e nelle pratiche degli educatori (Walkerdine, 1984). Gli studi di Walkerdine sono tutt'oggi confermati. Recenti studi (Borghi, 2002; Morrison, 2004; Stephen, 2010), infatti etichettano le conoscenze sullo sviluppo, le attività ludiche e le pratiche *child-centred*, come i principi fondamentali della pedagogia della prima infanzia. A partire da queste considerazioni, e come confermato dagli studi di Morrison (2004), di Yelland (2005) e Taguchi (2010), è possibile individuare tre ambiti di conoscenze che orientano l'agire educativo delle educatrici nella progettazione del curriculum: Le conoscenze sullo sviluppo dei bambini, le conoscenze sulle pratiche *child-centred* e le conoscenze delle pratiche adeguate allo sviluppo. Gli ambiti di conoscenza che riflettono le pratiche pedagogiche degli insegnanti e la progettazione del curriculum sono illustrati nella figura 3.2.

Fig. 3.2 Gli ambiti di conoscenza che orientano la progettazione del curriculum



Questi ambiti di conoscenza sono di natura dinamica in quanto i loro confini sono in continua evoluzione (Gee, 2011).

3.5.1 LE CONOSCENZE SULLO SVILUPPO DEL BAMBINO

Le conoscenze sullo sviluppo del bambino possono essere rintracciate nelle parole, nelle ipotesi, nei valori e nelle credenze degli insegnanti della prima infanzia (Fairclough, 2001; Gee, 2011). In particolare, tali conoscenze possono essere riconducibili a due principi fondamentali della pedagogia della prima infanzia:

- 1) I bambini sviluppano le proprie capacità in modo specifico ed individualizzato,
- 2) Lo sviluppo dei bambini è un processo olistico, ovvero coinvolge la persona nella sua globalità, a livello emotivo, sociale, fisico e cognitivo (Bowman e Stott, 1994)

Questi due principi aiutano gli educatori a comprendere il processo di apprendimento e il comportamento dei bambini, ed orientano il loro lavoro educativo (Bowman e Stott, 1994). Le conoscenze sullo sviluppo del bambino fanno riferimento alle teorie elaborate dalla psicologia dello sviluppo (Edwards e Flear, 2003). La psicologia dello sviluppo, infatti, si occupa dei cambiamenti psicologici e biologici che si verificano negli esseri umani nelle diverse fasi di crescita e di sviluppo fisico e cognitivo (Muir, 1999). Essa, inoltre, include cambiamenti che si verificano nel corso della vita e che sono influenzati dalla specificità del contesto. Lo sviluppo del bambino

rappresenta il concetto chiave della psicologia dello sviluppo (Walkerdine, 1998). Le conoscenze sullo sviluppo del bambino, quindi, sono relative ai diversi processi di crescita dei bambini, biologici, sociali, emotivi e cognitivi (Berk, 2003; Doherty e Hughes, 2009; Kaplan, 2000; Santrock, 2004). I primi studi nell'ambito del paradigma di sviluppo del bambino è stata intrapresa da Gesell (1950), che ne ha seguito le leggi e le sequenze di maturazione. Questa prospettiva evolutiva, ha comportato all'interno dei contesti educativi della prima infanzia lo sviluppo di una nuova modalità di relazionarsi con i bambini:

che è veramente intrisa della prospettiva evolutiva dello sviluppo ed è acutamente sensibile alla storia passata del bambino, e considera tale analisi psicologica, non come una serie di prove comprovanti, ma come un dispositivo o uno strumento per evocare i modi in cui questo particolare bambino affronta tipicamente le situazioni di vita.³

L'ambito delle conoscenze sullo sviluppo del bambino ha avuto un dominio secolare nel contesto dell'educazione della prima infanzia e numerosi programmi educativi per la professionalizzazione e specializzazione degli educatori sono stati costruiti intorno alle conoscenze e ai valori, contenuti nelle teorie della psicologia dello sviluppo. (Bloch, 1992; Krieg, 2010; Zimiles, 2000).

Anche se l'ambito delle conoscenze sullo sviluppo del bambino non può essere considerato come una disciplina vera e propria dell'educazione della prima infanzia, in quanto rappresenta solamente un insieme elaborato e diversificato di riferimenti teorici e credenze tratte dalla psicologia dello sviluppo, esso è la pietra miliare della professione degli educatori che li aiuta a comprendere come i bambini crescono e si sviluppano attraverso tutti i livelli evolutivi, cognitivo, linguistico, sociale, emotivo e fisico (Fleer, 1995; Morrison 2004). Tale ambito di conoscenze è costituito da un insieme di teorie che fanno riferimento a campi disciplinari diversi, quali Locke, Rousseau, Montessori, Piaget, Erikson, Freud, Gesell, Vygotskij, e Bruner.

La prospettiva storico-culturale di Vygotskij è un esempio di come una teoria può essere intesa come parte integrante dell'ambito di conoscenze sullo sviluppo del bambino. Anche se la teoria di Vygotskij (1987, 1978) è ispirata alla psicologia dello sviluppo, i presupposti teorici sono disegnati all'interno di una più ampia prospettiva sociale, culturale e storica. In particolare, Vygotskij (1934) nel libro *“Pensiero e linguaggio”* afferma che l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano: la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale. I processi cognitivi, dunque si attivano quando il bambino sta interagendo con persone

3 A. Gesell, *The First five years of life: A guide to the study of the preschool child*, London, Methuen & Co, 1950, p.

del suo ambiente e in cooperazione con i suoi compagni che lo inducono a riflettere ed autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventano parte del risultato evolutivo autonomo del bambino. La teoria storico-culturale di Vygotskij ha avuto un ruolo significativo nel plasmare le pratiche pedagogiche nell'educazione della prima infanzia, promuovendo l'idea di un apprendimento socializzato nella zona di sviluppo prossimale, e quindi la diffusione di attività di apprendimento tra pari, alle quali può partecipare anche l'educatore ma non in modo direttivo (Anning, Cullen e Flear, 2004).

Un'altra teoria che ha dominato le pratiche pedagogiche della prima infanzia è la teoria evolutiva di Piaget (Edwards, 2009; Farquhar e Flear, 2007; Grieshaber 2008). Il principale contributo che Piaget ha dato all'educazione della prima infanzia è stato quello di riconoscere il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento, soprattutto dal punto di vista cognitivo (Bowman & Stott, 1994). La sua teoria è stata utilizzata dai professionisti della prima infanzia per dare un nuovo significato al proprio lavoro: lo scopo dell'insegnamento non è quello di produrre apprendimento, ma di produrre le condizioni dell'apprendimento, quindi di accrescere le possibilità del bambino di esplorare e scoprire la realtà che lo circonda. La teoria di Piaget, inoltre, ha diffuso l'idea del bambino come un oggetto di studio in grado di sviluppare all'interno dei contesti educativi della prima infanzia innovazioni pedagogiche. L'osservazione dei bambini, infatti, può fornire una serie di informazioni importanti circa il benessere del bambino e il suo stare bene al nido (Walkerdine, 1998; Borghi, 2002). Una pedagogia ispirata dalla teoria di Piaget è evidente in quei contesti ove gli insegnanti costruiscono degli ambienti educativi in cui i bambini hanno l'opportunità di esplorare in modo attivo ed autonomo la realtà sociale e materiale che li circonda (Stephen, 2010).

La teoria di Piaget ha avuto un'influenza senza precedenti del campo dell'educazione della prima infanzia (Stephen, 2010; Walkerdine, 1984, 1998; Walsh, 2005). Grazie alla sua influenza, Piaget è stato etichettato il “*Santo Patrono*” dell'educazione della prima infanzia (D. Walsh, 2005). La sua influenza è stata talmente significativa (Stephen, 2010) da definire la sua teoria come “*weapons of mass seduction in ECE [early childhood education] across the globe*” (Grieshaber, 2008). La teoria di Piaget ha assunto un ruolo cruciale nell'identificare nel contesto lavorativo della prima infanzia l'interdisciplinarietà tra l'ambito psicologico e quello pedagogico. (Walkerdine, 1998). Anche se la sua teoria non può essere definita come una disciplina dell'educazione della prima infanzia, rappresenta comunque il quadro concettuale didattico di riferimento per la pratica pedagogica del nido (S. Grant, 1999; Sullivan, 1967). La natura e l'applicabilità della teoria di Piaget, infatti, ha portato gli educatori ad utilizzare i suoi studi per strutturare e dare un senso alla propria pratica (Walkerdine, 1998).

In particolare, l'enfasi di Piaget sulla capacità dei bambini di apprendere in modo autonomo attraverso l'esplorazione attiva e la manipolazione è diventata la base scientifica per i metodi educativi che promuovono la scoperta e l'apprendimento attraverso il paradigma teorico noto come costruttivismo (Spodek e Saracho, 2002; Sullivan, 1967). In tal senso, imparare non significa apprendere la vera natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva rappresentazione del mondo esterno. La realtà in quanto oggetto della nostra conoscenza sarebbe dunque creata dal nostro continuo fare esperienza di essa. La costruzione si poggia, quindi, su mappe cognitive che servono agli individui per orientarsi e costruire le proprie interpretazioni. L'ambiente educativo in questa prospettiva non è più un luogo denso di informazioni precostituite all'esterno, da trarre o raccogliere, ma diviene luogo di esperienza, che offre ai bambini diverse possibilità ed opportunità di costruire informazioni e conoscenze (Stephen 2010). Vi sono poi altri riferimenti teorici che hanno sviluppato all'interno dei contesti educativi della prima infanzia l'idea di un processo attivo e legato alle esperienze individuali e sociali, quali l'attivismo pedagogico di Dewey, la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner. In particolare, Dewey, padre dell'attivismo pedagogico, ha sviluppato l'idea di un'educazione che deve promuovere l'esperienza e le "transazioni" fra il bambino e il mondo; e che ogni esperienza è educativa, nella misura in cui produce un incremento dell'esperienza stessa, ovvero se contiene le premesse per nuovi problemi e nuove vie di osservazione e conoscenza del mondo (Kohlberg e Mayer 1972). La prospettiva ecologica di Bronfenbrenner, invece, rappresenta il presupposto teorico per un'idea di apprendimento come processo attivo ed ecologico di co-evoluzione del bambino, in un contesto di socialità e di interconnessione fra i fattori culturali, cognitivi ed emozionali, che contribuiscono a costruire la conoscenza (Catarsi, 2008).

Gardner, infine, dimostra che, pur non perdendo mai di vista la globalità della persona, sono presenti nel bambino ben otto tipi di intelligenze: linguistica, logico-matematica, musicale, corporea, psicologica, scientifica-tecnica, naturalistica ed esistenziale. A sua volta ogni forma di intelligenza è percorsa da una *scheggia di genio*, che attraversa tutte le menti, che sono sempre inclinate in una certa direzione a partire dalla quale scaturisce per ognuno, la sua particolare visione del mondo. Le ricadute sul piano educativo e didattico sono molte, l'idea di una intelligenza dinamica, polidimensionale, apre la prospettiva di una didattica aperta e flessibile, orientata alla divergenza e alla problematicità dell'educazione:

Specie quando i bambini si mettono insieme e si aprono sfide, i bambini sanno camminare anche lungo i sentieri del capire. Motivazioni e interessi sono potenziali destinati a emergere e a esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto di indagare – da soli e con gli altri – le cose fin lì ignote... I bambini sono perennemente in attesa delle differenze, delle discrepanze, degli stupori..

E la bidirezionalità è un principio immancabile. E' come una partita di ping pong ... dove le abilità dell'adulto e del bambino hanno bisogno, perché il gioco continui e si affini di una equa misura, che agevoli la crescita "per apprendimento" delle abilità del bambino. A ricordare che, al di là dei contenuti, i modi con cui stiamo con i bambini hanno un gran peso su ciò che li motiva e imparano. Ciò che conta è la costituzione di un terreno confluyente che ponga in risalto gli accoppiamenti strutturali del cognitivo, del relazionale, dell'affettivo.⁴

Pedagogia della relazione e pedagogia dell'apprendimento sono quindi termini coincidenti (Henry, 1996). Il momento dell'attività è parte di una giornata educativa, che si presenta fin dal mattino piena di cose da fare. Una vita operosa che aiuta i bambini a dare senso alla propria giornata. Il momento delle attività si colloca, quindi, su uno sfondo stabile e ordinato, dove tutta l'esperienza globale e quotidiana dei bambini è emotivamente e materialmente rassicurante e ricca. Lo è emotivamente perché le insegnanti partecipano agli interessi dei bambini, con sollecitudine e rispetto, senza fretta, cercando di coltivare le loro motivazioni, esplicitando e narrando continuamente ai bambini gli eventi che si intrecciano, parlando insieme di ciò che si sta facendo, senza preoccupazioni o ansie per gli apprendimenti finali. E' un contesto materialmente rassicurante perché organizzato nei tempi e negli spazi ed orientato a fornire al bambino, sempre, una molteplicità di stimoli e di impulsi, ma anche sedimentare le conoscenze. Dove l'abitudine alla riflessione ed alla motivazione alla conoscenza sono sempre sostenute, e non solo durante le attività. Diversamente la qualità del contesto educativo è povera e le proposte degli adulti rischiano di essere finalizzate a "far star buoni i bambini" o a "far passare il tempo", azioni casuali senza filo logico, come diaframma tra l'insegnante ed i bambini, anziché come situazioni privilegiate di relazione (Galardini, 2004).

3.5.2 LE CONOSCENZE SULLE PRATICHE CHILD-CENTRED

L'educazione child-centred può essere fatta risalire all'opera di Jean-Jacques Rousseau, l'*Émile*, nel quale sostiene che l'infanzia è o dovrebbe essere un momento di gioco. Il gioco, come elemento intrinseco alla natura dei bambini, emerge anche negli scritti di Froebel, nei quali egli dimostra che i bambini imparano attraverso il gioco (Froebel, 1912). Nei Primi Anni del ventesimo secolo John Dewey in "*Il bambino e il Curriculum*" sviluppa ulteriormente il concetto di educazione child-centred. In particolare, Dewey ha sostenuto che la progettazione del curriculum (*subject-matter*) non può non prescindere dall'esperienza del bambino. Si è quindi abbandonata l'idea che il

4 V. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Ed. Junior 1995, p. 55

curriculum sia qualcosa di fisso e prestabilito, che è al di fuori dell'esperienza del bambino; e soprattutto si abbandona l'idea che le esperienze dei bambini siano solamente degli eventi casuali, intensi e veloci; ma si inizia a percepirle come eventi fluidi, embrionali e di vitale importanza. Gli educatori, quindi, si rendono conto che il bambino e il curriculum sono semplicemente due componenti di un unico processo. Conosciuto come progressismo educativo, il lavoro di Dewey si fonda sul principio che bambino sviluppa le proprie abilità in modo naturale, mentre il ruolo dell'insegnante è quello di essere ricettivo alla natura del bambino (Darling 1994).

In termini di educazione della prima infanzia, l'idea del bambino che sviluppa le proprie capacità in modo naturale si traduce in pratiche pedagogiche che sostengono lo sviluppo progressivo del singolo bambino, ovvero che rispondono agli interessi e alle esigenze dei bambini (David, 1990; Dewey, 1952, Walkerdine 1984, 1998). Ciò avviene in tutti quei contesti in cui i bambini sperimentano degli ambienti di apprendimento che rispettano i loro ritmi e le loro capacità di maturazione (Darling 1994). La realizzazione di tali ambienti trova le sue radici scientifiche nel campo della pedagogia attiva, le cui massime esponenti sono Montessori, Pinkler, e Goldschmied, le quali propongono e promuovono all'interno dei servizi educativi della prima infanzia un modello educativo in cui il bambino è posto al centro delle proprie esperienze ed è totalmente soggetto attivo nelle scelte permettendogli di vivere il cambiamento come crescita (Morisson, 2004, Goldschmied, 1996).

La realizzazione di tali pratiche, inoltre, rispondono alle cinque caratteristiche individuate da Burman (2008), nei suoi studi relativi l'educazione delle prima infanzia: *prontezza, scelta, bisogni, gioco, e scoperta*. Il concetto di *prontezza* si riferisce alla valutazione degli insegnanti sullo sviluppo delle capacità complessive sviluppate dal bambino, attraverso la quale gli educatori (insieme ai genitori) stabiliscono se il bambino è pronto ad affrontare forme di apprendimento più complesse, ed è quindi pronto per l'istruzione formale (Woodrow e Press, 2007). Tale valutazione, la maggior parte delle volte serve per fornire ai genitori e ai futuri insegnanti del bambino delle informazioni utili per facilitare il suo ingresso nel nuovo contesto educativo (Mantovani, 2007).

La seconda caratteristica individuata da Burman è la *scelta*, ossia la scelta dei bambini. Tale concetto si riferisce alla necessità di rispettare gli interessi del bambino. All'interno dei contesti educativi della prima infanzia, ciò si è tradotto nella realizzazione di attività ludiche che rispondono ai vari bisogni fase-specifici dei bambini ai quali corrispondono gli specifici interessi del singolo bambino: le attività di manipolazione, le attività psico-motorie, le attività di lettura, le attività all'aperto e le attività artistiche (Ryan, 2005). La terza componente delle pratiche *child-centred* è rappresentata dai *bisogni* dei bambini, che vengono individuati attraverso l'osservazione dei

bambini durante le attività di gioco. Gli adulti, infatti, sono addestrati ad osservare il gioco dei bambini in modo tale da individuare i bisogni specifici di ciascun bambino, ed in base a questi orientare la propria pratica (Ailwood, 2003).

Il gioco, nelle pratiche child-centred si riferisce alla concezione dell'esperienza ludica come forma spontanea e naturale del processo di apprendimento dei bambini (Burman, 2008; Froebel, 1912). Il gioco libero nell'educazione della prima infanzia, infatti, assolve un ruolo cruciale nello sviluppo del bambino, in quanto stimola la sua curiosità, incrementa il suo senso di fiducia e promuove lo sviluppo delle sue competenze e la sua autonomia (Burman, 2008; Froebel, 1912). Il quinto e ultimo principio dell'educazione della prima infanzia è la *scoperta*, e si riferisce al presupposto che i bambini imparano attraverso le scoperte che svolgono nelle attività ludiche (Burman, 2008; Rousseau, 1974). Il ruolo dell'insegnante in termini di pratiche child-centred è quello di impostare un ambiente di gioco in cui i bambini possono esplorare la realtà materiale e sociale che li circonda seguendo i propri ritmi e le proprie attitudini (Ryan, 2005).

Tutti e cinque i principi individuati da Burman sono elementi imprescindibili dell'educazione della prima infanzia, e sono riconoscibili nelle pratiche child-centred sviluppate dagli educatori nei loro contesti lavorativi.

3.5.3 LE CONOSCENZE DELLE PRATICHE ADEGUATE ALLO SVILUPPO

L'ambito delle conoscenze delle pratiche adeguate allo sviluppo fa riferimento a quegli inserti teorici sullo sviluppo psicologico dei bambini che approvano una presunta universalità nel rispetto dei bisogni dei bambini e di come dovrebbero essere soddisfatti (Woodhead, 1997). Le pratiche occidentali di cura del bambino sono state incorporate in quella che è stata definita come *appropriata pratica di sviluppo* (DAP – *developmentally appropriate practice*) dall'Associazione Nazionale per l'Educazione dei Bambini più Giovani, l'agenzia leader negli USA per la professione legata all'infanzia. La DAP produce teorie fortemente organizzate per ogni stadio di sviluppo del bambino e identifica i tipi di pratiche che gli adulti dovrebbero adottare per far sì che i bambini passino con successo attraverso questi stadi. In questo modello i professionisti della prima infanzia hanno un ruolo cruciale nel influenzare il percorso di crescita e di sviluppo del bambino. Ciò significa lo sviluppo dei bambini può essere accresciuto dagli interventi educativi degli adulti (genitori e insegnanti) e impedito da una scarsa educazione. Tale modello adotta due principi

fondamentali dell'educazione della prima infanzia: il primo è che i bambini si sviluppano in modo prevedibile e l'altro è che ogni bambino è unico e sviluppa le proprie capacità individualmente (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997; Lubecca, 1994). Questi principi si rispecchiano anche nelle pratiche *child-centred*, le quali sono orientate dal presupposto che i bambini dovrebbero essere trattati come persone che sono in grado di crescere in modo graduale e naturale attraverso la scoperta, e che il ruolo dell'insegnante è quello di rispettare la natura del bambino (Darling, 1994). Le conoscenze delle pratiche appropriate allo sviluppo sono riconoscibili in quelle pratiche che prevedono la riflessione sulla pratica, in cui l'adeguatezza dello sviluppo dei bambini viene valutata confrontando i singoli livelli di sviluppo con le attività proposte dagli educatori in risposta ai bisogni specifici del bambino (Hoffman, 2000). In tal senso le attività di insegnamento vengono costruite a partire dagli interessi dei bambini e dai loro bisogni evolutivi (Graue, 2008). Questa pratica rappresenta una caratteristica peculiare dell'educazione della prima infanzia e che la distingue dagli approcci formali scolastici.

3.6 LE CONOSCENZE SULLO SVILUPPO NECESSARIE MA NON SUFFICIENTI: VERSO L'EDUCAZIONE FAMILIARE

Da recenti studi sui servizi della prima infanzia (Morrison 2004, Yelland 2005, Mantovani 2007) emerge la necessità di prendere in considerazione bisogni che vanno al di là dell'educazione e della cura del bambino, in quanto i genitori nel personale educativo non ricercano solamente la persona di fiducia alla quale affidare il proprio figlio, ma ricercano soprattutto un interlocutore qualificato con il quale confrontarsi sulle ansie, le paure, le problematiche che l'essere genitore comporta. I servizi della prima infanzia rispondono a questi bisogni delle famiglie attraverso modalità e strategie che favoriscono: la partecipazione delle famiglie, lo scambio e il confronto con i genitori, la valorizzazione dei saperi e delle competenze della famiglia intesa come risorsa. Ciò significa instaurare con le famiglie un forte legame collaborativo che aspira ad una pedagogia familiare. Tale disciplina si occupa di sostenere i genitori nel loro compito educativo verso i figli; difatti il rapporto tra bambino e genitori risulta, nella maggior parte dei casi, inscindibile; per questo motivo nel momento in cui l'educatore accoglie un bambino all'interno del nido, deve saper accogliere anche la sua famiglia attraverso un progetto educativo condiviso. La pedagogia familiare aiuta l'operatore educativo a sostenere i genitori con l'obiettivo di mobilitare in loro il giusto potenziale educativo;

tale processo viene definito come *partenariato* (Mantovani 2006). Esso rappresenta un modello di relazione asimmetrico nel quale la famiglia e il nido costruiscono un rapporto alla pari, dove il nido riconosce alla famiglia la competenza genitoriale, mentre la famiglia riconosce alla struttura la competenza assistenziale ed educativa. Il nido aiuta la famiglia, in particolare i genitori, ad inserirsi nella rete sociale, uscendo da un contesto d'isolamento e stabilendo legami di fiducia con l'ambiente sociale, al fine di trovare risposte efficaci ai loro bisogni genitoriali e a riflettere sui propri valori, modelli e pratiche in materia di educazione. La famiglia, nel contempo, mediante la propria conoscenza personale ed affettiva del bambino può aiutare il lo staff educativo a conoscere a fondo il bambino nella sua autenticità, cogliendo i suoi punti di forza e di debolezza. (Cortecci e tommaselli 2007; Henry, 2006). Nella relazione di partenariato i soggetti coinvolti hanno dunque ruoli ben definiti e complementari, ma entrambi sono considerati alla pari, con saperi e competenze interdipendenti, al fine di raggiungere un comune obiettivo: la co-educazione del bambino e la formulazione di un intervento educativo adeguato ed efficace (Mantovani 2006). Nell'ambito dell'educazione familiare, dunque, il professionista della prima infanzia deve acquisire la capacità di utilizzare le sue competenze e deve sviluppare la capacità di volgarizzare le proprie conoscenze; al contempo deve imparare i saperi esibiti dai genitori così come deve conoscere le risorse attive nell'ambiente e sentirsi infine a proprio agio in gruppi interdisciplinari in cui, insieme ad altri specialisti, siano partners attivi anche i genitori (Catarsi, 2006). A partire da tali considerazioni risulta evidente che le conoscenze sullo sviluppo sono necessarie per l'implementazione delle pratiche pedagogiche degli educatori ma non sono sufficienti per la realizzazione di un servizio educativo che vuole estendere i propri interventi verso l'educazione familiare. Tale disciplina infatti, richiede ai professionisti della prima infanzia l'acquisizione e lo sviluppo di nuove conoscenze relative la consulenza familiare, la genitorialità e le pratiche di counselling. L'individuazione dei riferimenti teorici che strutturano ed orientano gli interventi di educazione familiare consente di fornire alle educatrici uno strumento teorico e metodologico attraverso il quale costruire buone pratiche di gestione degli incontri con i genitori, e sviluppare un profilo di alta qualità come professioniste (Dahlberg G., Moss P. e Pence A., 2005).

4 LO STUDIO DELLE CONOSCENZE TACITE DELLE EDUCATRICI E LO SVILUPPO DELL'EMPOWERMENT GENITORIALE NEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA

4.1 IL PROGETTO DI RICERCA E ANALISI DELLA LETTERATURA

Il presente progetto di ricerca si è proposto di analizzare l'educazione familiare svolta all'interno dei servizi per l'infanzia da 0 a 3 anni. Le indagini inerenti ai servizi per la prima infanzia evidenziano che tali servizi realizzano i propri interventi attraverso una particolare attenzione agli eventi di transizione, in particolare a quelli che richiedono il coinvolgimento dei genitori (e talvolta di tutta la famiglia), nello sviluppo di una responsabilità condivisa durante il passaggio dalla quotidianità familiare a quella del nido (Bove 2007, Musatti 2006). Questi interventi, incentrati sul dialogo tra le educatrici e le famiglie, aspirano a sviluppare una pedagogia della comunità che ha come fine lo sviluppo dell'*empowerment* dei genitori, ovvero la costruzione della loro capacità di sentirsi sicuri e competenti nella scelte quotidiane riguardanti i figli (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005). Nel sostenere i genitori in questo percorso di *empowerment* le educatrici utilizzano un background professionale che si fonda su diverse categorie di conoscenze derivanti da diverse fonti (apprendimento formale, le convinzioni personali, l'esperienza professionale). Tuttavia questa conoscenza può operare sia a livello esplicito sia a livello tacito.

Il livello esplicito denota una conoscenza codificata e trasmissibile attraverso un linguaggio formale e sistematico mentre il livello tacito si riferisce a una conoscenza personale, specifica del contesto e difficilmente formalizzabile e comunicabile (Nonaka, Takeuchi 1995; Polanyi 1958).

Quindi, in termini di background professionale, la conoscenza esplicita comprende quelle risorse che un'educatrice adopera consapevolmente nella pratica quotidiana del nido. Al contrario, la conoscenza tacita comprende quelle risorse che un'educatrice non è consapevole di possedere o di adoperare in una determinata pratica educativa. Pertanto, l'analisi delle conoscenze esplicite e tacite delle educatrici diviene fondamentale in quanto permette di identificare il modo in cui si fondono

fonti formali e informali di informazioni e come queste vengono incorporate nelle pratiche professionali con i bambini e con i genitori. Tale analisi, inoltre, è strettamente connessa allo sviluppo di pratiche più qualificate delle educatrici, in quanto consente loro di riconoscere come le conoscenze esplicite e tacite si intrecciano durante l'interazione quotidiana con i bambini e i genitori; e di svolgere una valutazione critica dei punti di forza e di debolezza dei diversi tipi di conoscenza per promuovere l'empowerment dei genitori. Pertanto, un'analisi dettagliata dei legami tra conoscenza esplicita e tacita assume un ruolo cruciale nello sviluppo della professionalità delle educatrici, soprattutto per quanto riguarda l'educazione familiare.

4.2 OBIETTIVI DELLA RICERCA

Lo scopo della ricerca è stato quello di indagare e promuovere contesti educativi e pratiche pedagogiche che rendano più efficaci i dialoghi tra educatrici e genitori nei servizi della prima infanzia in generale e, in particolare in situazioni di counselling, che sostengano approcci e stili comunicativi rispettosi dei ruoli genitoriali e che facilitino il confronto sui temi dell'educazione e dello sviluppo. Il progetto di ricerca, quindi, ha voluto individuare strumenti e metodi per avviare un processo di responsabilità educativa condivisa tra educatrici e genitori, nella prospettiva di rendere i servizi della prima infanzia maggiormente sensibili ai valori e alle credenze di ciascun genitore presente nel contesto, mediante la diffusione di attività di educazione familiare e la formazione dei coordinatori e delle educatrici dei servizi della prima infanzia.

Il progetto di ricerca, in tal senso, ha sia finalità di tipo descrittivo-conoscitivo sia di tipo formativo, in quanto affida alle figure professionali delle coordinatrici e educatrici il ruolo di promotrici di buone pratiche di consulenza pedagogica all'interno dei contesti educativi della prima infanzia. Lo studio in particolare ha avuto l'intento di:

- a) Esplorare il contesto educativo dei servizi della prima infanzia e le pratiche messe in atto dalle coordinatrici e dalle educatrici per favorire il confronto con i genitori sui temi inerenti l'educazione e lo sviluppo;
- b) Individuare le diverse tipologie di conoscenza (esplicita e tacita) che il personale educativo utilizza durante gli incontri di counselling con i genitori,
- c) Comprendere come questo *background conoscitivo* orienta gli interventi professionali di coordinatrici e educatrici nell'ambito dell'educazione familiare;
- d) Individuare e sviluppare materiali e metodi di organizzazione e conduzione per facilitare la comunicazione verbale e non verbale tra i genitori e le educatrici sollecitando

contemporaneamente il confronto sui temi dello sviluppo e dell'educazione dei bambini di 0-3 anni;

- e) Promuovere la formazione delle figure professionali della prima infanzia sulle tematiche della conduzione di gruppi di genitori e educatrici, mettendo a confronto pratiche professionali ed esperienze pedagogiche diverse;
- f) Verificare l'impatto di tale percorso conoscitivo e formativo sulle pratiche adottate da coordinatrici ed educatrici per sviluppare interventi qualificati di educazione familiare all'interno dei servizi coinvolti;

Attraverso il lavoro di ricerca, quindi, si è voluto rilevare il background professionale utilizzato dalle educatrici per sostenere i genitori nel percorso di empowerment (esperienze, apprendimenti espliciti ed impliciti, credenze e conoscenze tacite, competenze, emozioni, ruoli, pratiche discorsive, saperi disciplinari e scientifici), stimolando una partecipazione attiva delle stesse sulle tematiche inerenti l'educazione familiare e le attività di consulenza pedagogica che esse svolgono all'interno del proprio contesto lavorativo.

Lo scopo del lavoro è stato quello di raccogliere materiali concernenti l'educazione familiare svolta all'interno dei servizi della prima infanzia e di rilevare il ruolo del background professionale delle educatrici nello sviluppo di interventi professionali finalizzati al *empowerment* genitoriale; e quindi di fornire degli strumenti di riflessione sulle teorie e pratiche pedagogiche che guidano gli interventi professionali delle educatrici dei servizi per la prima infanzia nell'ambito dell'educazione familiare. Il lavoro di ricerca, inoltre, ha avuto l'intento di dare voce ai genitori che usufruiscono dei servizi della prima infanzia; dai quali emerge, come evidenziato anche da una recente indagine sull'utenza dei servizi della prima infanzia (Alba Cortecchi e Anna Tomaselli 2007), la necessità di prendere in considerazione bisogni che vanno oltre la cura e l'educazione dei bambini. In particolare, i genitori chiedono al personale educativo di accompagnare i propri figli nel percorso di crescita e contemporaneamente necessitano di interlocutori validi per la soluzione dei problemi quotidiani, per confrontarsi sull'educazione dei propri figli, professionisti in grado di comprenderli e di accogliere i loro dubbi senza esprimere giudizi ed entrare in conflitto con loro.

La ricerca è nata dalla volontà di esplorare e individuare quei *saperi invisibili* (Elisabetta Musi, 2011) sottesi al lavoro di cura che le educatrici esprimono nel sostenere i genitori nel percorso di *empowerment*. Far emergere queste sapienze invisibili consente di individuare la "bussola epistemologica" che le educatrici seguono nel fornire supporto ai genitori, e farne quindi l'oggetto di una pratica professionale riflessiva.

4.3 METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il percorso di ricerca si colloca nella prospettiva della ricerca sul campo in educazione e coinvolge quattro servizi della prima infanzia nella provincia di Bergamo. Il lavoro di ricerca, quindi, è stato realizzato mediante la frequenza delle attività che i servizi della prima infanzia propongono ai genitori (accoglienza, laboratori, consulenza pedagogica e colloqui); in funzione sia della conoscenza di tali attività e della loro organizzazione, sia dell'approfondimento dello studio sulle strategie educative utilizzate dalle educatrici per accogliere i bambini e i loro genitori. Tali obiettivi sono stati perseguiti attraverso un coinvolgimento attivo e diretto dell'equipe professionale dei quattro servizi per la prima infanzia che hanno partecipato all'indagine. I servizi educativi della provincia di Bergamo, coinvolti nella ricerca, sono stati scelti quali contesti che si caratterizzano per una attenzione e una tradizione consolidata di partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi e per il ruolo cruciale svolto dalle figure di coordinamento nel contesto delle relazioni e comunicazioni tra nido e famiglia. Tale peculiarità dei servizi coinvolti ha permesso di esplorare ed analizzare in modo approfondito le pratiche professionali adottate dalle educatrici nel supportare i genitori in un percorso di empowerment, e soprattutto, di sviluppare una riflessione sulla relazione tra qualità dei servizi della prima infanzia e la diffusione di pratiche di incontro e di relazione in grado di migliorare il dialogo tra i genitori e il personale educativo, e in grado di consentire ai genitori di discutere di temi educativi sentendosi attori attivi e corresponsabili con le educatrici dell'educazione dei figli.

A livello metodologico la ricerca si avvale di un approccio che unisce le indicazioni della tradizione qualitativa della ricerca sul campo in educazione (Mantovani, 1998; Caronia, 1997; Mortari, 2007) a recenti prospettive di studio inerenti la psicanalisi infantile e la consulenza familiare (Bettelheim 1987; Dolto 1992; Winnicott 1993; Juul 2009) che offrono importanti spunti di riflessione sulle pratiche professionali nell'ambito dell'educazione familiare.

Il progetto di ricerca presenta una struttura metodologica flessibile e orientata dalla ricerca-azione, in particolare da quella definita da Roberto Albano (2012) come *ricerca-azione nella soluzione della doppia ermeneutica*. Nella *soluzione della doppia ermeneutica*, come sottolineato anche dall'autore, chi guida la ricerca è un ricercatore esterno al contesto oggetto di analisi, anche quando ricopre il ruolo di osservatore partecipante. Tale approccio prevede la comprensione del contesto lavorativo come realtà psico-sociale, costituita dalle dinamiche socio-relazionali dei soggetti coinvolti nelle molteplici interazioni quotidiane. Tale realtà è accessibile attraverso l'analisi dei vissuti soggettivi, composti da stereotipi, emozioni, valutazioni morali e da elementi di razionalità

cognitiva. La ricostruzione delle dinamiche socio-relazionali tra gli attori, effettuata osservando e ascoltando i partecipanti al progetto di ricerca, deve prendere in considerazione in modo equo i vari punti di vista. Tale ricostruzione, successivamente, viene restituita ai soggetti osservati, in modo tale da offrire loro l'opportunità di rileggere la propria esperienza quotidiana filtrata dall'esperienza del ricercatore. Ciò permette agli attori del contesto osservato di acquisire una maggiore consapevolezza delle conseguenze delle loro azioni, mentre al ricercatore di ricevere maggiori informazioni sulla possibile presenza di carenze nella sua ricostruzione della realtà analizzata, omissioni, sopravvalutazioni. L'obiettivo principale è quello di giungere a una maggiore comprensione reciproca del contesto osservato.

Dunque, il percorso di ricerca, collocandosi nella prospettiva della *ricerca-azione* della *doppia ermeneutica*, è stato realizzato adottando metodologie qualitative, in particolare etnografiche, alternate a situazioni di confronto tra le partecipanti rispetto a questioni di contenuto e di metodo, e di discussione, analisi e interpretazioni dei materiali testuali (Focus Group) e delle documentazioni dei servizi (progetti educativi, le restituzioni dei genitori relative l'offerta formativa dei servizi e le attività laboratoriali offerte dai nidi).

La metodologia qualitativa etnografica ha svolto un ruolo cruciale sia nel lavoro di analisi della cultura dei contesti educativi oggetto di studio sia nella fase formativa del progetto di ricerca. Tale metodo di ricerca, infatti, è particolarmente adatto allo studio dei contesti ed interazioni educative per tre ragioni fondamentali. In primo luogo perchè offre al ricercatore un paradigma metodologico flessibile che permette di analizzare i processi e le interazioni educative cogliendo la loro connotazione culturale, dialogica e collaborativa. Si tratta di un metodo di ricerca che rappresenta un modo generale di guardare una realtà, composta da micro-cosmi continuamente modificati dalle interazioni e interpretazioni dei membri che li compongono e che consente di inquadrare gli eventi ordinari in una prospettiva non scontata e di problematizzarli (Dal Lago e De Biasi 2002). In secondo luogo perchè è un metodo che ha un legame consolidato con la *ricerca-azione* (Bove 2009), in quanto il fulcro di tale metodologia è la dimensione dei significati; e la finalità è comprendere cosa significano per i soggetti che partecipano all'indagine le azioni, le pratiche e i comportamenti osservati. L'attività di indagine etnografica è quindi strettamente connessa ai rapporti umani che il ricercatore instaura con i partecipanti attraverso il contatto quotidiano, l'osservazione e la sua partecipazione alle loro pratiche quotidiane. I soggetti che partecipano all'indagine, quindi, come avviene *nella ricerca azione della doppia ermeneutica* vengono coinvolti direttamente nel processo di ricerca in quanto le loro strategie interpretative e il modo con cui essi assegnano un significato a un determinato evento rappresentano per il ricercatore etnografo dei dati

essenziali per comprendere e ricostruire in modo congruo e fedele quanto accade e perchè accade. Il principio base dell'approccio etnografico è che la conoscenza è un processo dialogico e negoziato che avviene tra i ricercatori e i partecipanti all'indagine, ove, i primi osservano e studiano il contesto, i secondi hanno l'opportunità di diventare più consapevoli dei propri processi di attribuzione di senso dovendo presentarli ad altri. Vi è quindi l'idea di una ricerca empirica non unilaterale, una ricerca che non può escludere dal proprio percorso le esperienze del ricercatore e dei partecipanti e ciò richiede procedure di studio non lineari. L'etnografo con la sua presenza modifica il contesto; le relazioni che insatura con i soggetti, influenza, dunque, il percorso di ricerca, la scelta del metodo, i risultati, ma anche i soggetti stessi. In terzo luogo, perchè è un metodo che propone una casualità rigorosa che promuove il superamento della prospettiva etnocentrica della conoscenza (Bove 2009). Una prospettiva che impone al ricercatore di descrivere il contesto, oggetto di studio mostrando la coerenza logica e culturale di alcune pratiche senza perdere la prospettiva di esterno. Cioè senza perdere la dimensione di straniero tipica dello sguardo del ricercatore. Uno sguardo, che nelle ricerche svolte all'interno dei contesti educativi e scolastici, assolve una funzione formativa, in quanto aiuta insegnanti e educatori a distanziarsi dall'azione per riflettere sui propri comportamenti e modelli interpretativi con altri, attraverso il coinvolgimento di tutti i partecipanti della ricerca, chiedendo loro di esprimersi rispetto a quanto osservano o di utilizzare degli strumenti come le immagini, i filmati, le fotografie per coinvolgere i soggetti attivando momenti di revisione e ricostruzione critica dei fenomeni studiati e dei loro significati. Grazie a tali caratteristiche del metodo etnografico è stato possibile realizzare un percorso condiviso di conoscenza tra ricercatore e professionisti della prima infanzia. Un percorso in cui il ruolo del ricercatore è stato quello di facilitatore dei processi euristici e di riflessione sull'esperienza, stimolando la partecipazione di tutti i soggetti. I partecipanti sono stati coinvolti attivamente attraverso la creazione di momenti collaborativi di confronto in cui i materiali raccolti durante la ricerca e le relative interpretazioni sono stati messi a disposizione delle educatrici e delle coordinatrici sia per stimolare delle riflessioni intorno alla questione delle pratiche di cura adottate nei servizi sia per trasformare questi momenti di riflessività in uno strumento o in un metodo che coordinatrici e educatrici possono utilizzare anche dopo il percorso di ricerca. Le tecniche utilizzate per la raccolta dei materiali sono state: l'osservazione partecipata e interviste semi-strutturate, focus group mediante l'ausilio di un registratore e la raccolta di materiali riguardanti la documentazione del servizio e delle attività svolte con relativa trascrizione e rielaborazione dei materiali raccolti durante gli incontri. L'osservazione partecipante è la tecnica principe per lo studio dell'interazione sociale in quanto l'interazione sociale è colta osservata in un contesto naturale. L'utilizzo di tale

tecnica è stato orientato dall'intento di ottenere informazioni di prima mano e una conoscenza dei fenomeni dal punto di vista dei soggetti che li vivono e li esperiscono. Con tale tecnica, inoltre, è stato possibile raccogliere un elevato quantitativo di materiale relativo agli incontri tra i genitori e le loro interazioni con i bambini, con le coordinatrici e con le educatrici. Attraverso l'osservazione e l'ascolto delle interazioni dei genitori si è rilevato quanto per loro i servizi della prima infanzia non rappresentino solo luoghi che offrono servizi di *babysitting* ma anche luoghi di sostegno e d'incontro. L'utilizzo di tale tecnica, infine, ha permesso di entrare in contatto in modo diretto con la cultura organizzativa di tali servizi, e pertanto, di individuare alcuni elementi pedagogici che contraddistinguono le pratiche di cura delle educatrici, quali ad esempio l'attenzione alla transizione e alla continuità nido-famiglia. Si è potuto comprendere quali siano le problematiche relative la crescita e l'educazione di un figlio e come queste siano affrontate dai genitori osservati all'interno dei servizi. Si è compreso come le relazioni tra genitori e educatrici sono strutturate e la modalità di costruzione di strategie educative in grado di promuovere un percorso di *empowerment* genitoriale. Le interviste e i focus group svolti hanno coinvolto il gruppo di genitori e il gruppo dei professionisti della prima infanzia di ciascun servizio che ha partecipato all'indagine. La realizzazione delle interviste è stata possibile grazie alla disponibilità degli utenti e degli operatori dei servizi. Le domande delle interviste semi-strutturate poste alle coordinatrici e alle educatrici hanno avuto l'intento di analizzare e approfondire le pratiche educative utilizzate per accogliere i bambini e i loro genitori all'interno del servizio e di sviluppare nelle operatrici stesse la capacità di appropriarsi della riflessività per sottoporre ad indagine critica i problemi posti dalla propria pratica nell'ambito dell'educazione familiare. E' stato possibile, grazie alle interviste, individuare il *background conoscitivo* di coordinatrici e educatrici, le idee, le credenze, le concezioni e i valori educativi fortemente intrecciati ai loro comportamenti e alle loro pratiche. Le domande, invece, poste ai genitori hanno avuto l'intento di individuare le loro percezioni rispetto la loro relazione con le operatrici del servizio e rispetto all'impatto che tali relazioni hanno avuto sul loro stile educativo. I dati sono stati integralmente trascritti e analizzati attraverso l'uso di IPA (*analisi fenomenologica interpretativa*) e l'utilizzo del software *Atlas-ti*.

4.4 FASI DEL PERCORSO DI RICERCA

Il percorso di ricerca, ai fini del raggiungimento degli obiettivi precedentemente elencati, è stato suddiviso in tre fasi: la fase di rilevazione, la fase operativa di raccolta dati e analisi e la fase formativa.

La fase di rilevazione è iniziata nel mese di aprile 2012 ed ha avuto lo scopo di prendere i primi contatti con le coordinatrici dei servizi della prima infanzia coinvolti nell'indagine. Questi primi contatti sono serviti ad illustrare le finalità, l'articolazione metodologica e le fasi del percorso di ricerca. Affianco all'articolazione metodologica e le fasi della ricerca è stata indicata la durata di ciascuna fase. A questo fine è stato predisposto un calendario che indicava non solo quando (e il numero di volte) sarebbero stati raccolti i dati ma anche quando avrebbero avuto luogo i momenti collettivi e collaborativi di analisi, riflessione e valutazione. Così facendo si è potuto offrire ai servizi coinvolti un'indicazione precisa relativa non solo l'inizio del progetto ma anche la sua conclusione. Occorre sin da ora sottolineare che le coordinatrici e le educatrici dei servizi hanno accolto positivamente la possibilità di avviare un percorso di ricerca-azione relativo l'educazione familiare e hanno richiesto la presentazione del progetto alle famiglie iscritte ai servizi. Dopo la presentazione del progetto alle famiglie, si è poi proceduto alla fase di richiesta di autorizzazione, un percorso burocratico che i ricercatori dell'infanzia devono obbligatoriamente attraversare prima di stabilire anche il minimo contatto con i bambini. Terminata la fase di richiesta di autorizzazione si è proceduto alla raccolta delle documentazioni dei servizi (progetti educativi, le restituzioni dei genitori relative l'offerta formativa dei servizi e le attività laboratoriali offerte dai nidi). La raccolta delle documentazioni ha permesso di svolgere una prima ricognizione e riflessione rispetto alle pratiche di incontro e confronto tra genitori ed educatrici, in particolare prestando attenzione al contesto educativo dei servizi della prima infanzia e la sua evoluzione nel corso del tempo, alla pedagogia della transizione sviluppata all'interno di tale contesto, alle pratiche dedicate alla continuità nido-famiglia, alle strategie adottate per promuovere la partecipazione attiva dei genitori, ai momenti di scambio reciproco tra i genitori stessi e le educatrici per meglio comprendere le competenze e le conoscenze che orientano le pratiche pedagogiche delle educatrici durante l'attività di counselling con i genitori e alle esigenze e alle problematiche familiari che possono emergere nei contesti educativi della prima infanzia.

La fase operativa di raccolta dati e analisi è iniziata con la frequenza e le osservazioni sul campo delle attività offerte ai genitori da parte dei servizi coinvolti nel percorso di ricerca. Successivamente, si è proceduto con le interviste semi-strutturate alle coordinatrici e con la realizzazione dei focus group prima alle educatrici ed in un secondo momento ai genitori. Le osservazioni effettuate sul campo sono state supportate dall'utilizzo della macchina fotografica, mentre le interviste e i focus group sono stati audio-registrati, grazie all'autorizzazione dei partecipanti. Il numero massimo dei partecipanti per ogni focus group è stato sei/cinque persone che hanno risposto ad una scaletta di domande a risposta aperta focalizzate sul tema specifico

dell'educazione familiare all'interno dei servizi della prima infanzia. Il gruppo è stato sollecitato a parlare con domande, racconti di vita e con le fotografie raccolte durante il lavoro sul campo e la durata di ciascun focus group è stata di 60 minuti. Le scelte inerenti la numerosità, la gestione e la stimolazione dei partecipanti sono state fatte per facilitare la discussione tra gli interlocutori e conseguentemente per approfondire i processi di formazione delle opinioni e le dinamiche relazionali interne ai gruppi (gruppo genitori e staff educativo).

Terminati i focus group, è stata realizzata l'analisi qualitativa. Per evitare che tale analisi diventasse troppo intuitiva e soggettiva si è fatto ricorso al *content analysis*. Tale procedura, inoltre è stata ottimizzata mediante l'utilizzo del software atlas.ti.

L'analisi e la valutazione dei dati è stata, infine, oggetto di riflessione nella fase finale del percorso di ricerca, ovvero la fase formativa. Questa fase è stata finalizzata ad avviare con lo staff educativo un confronto e una riflessione rispetto a pratiche, modalità di conduzione, e contenuti delle comunicazioni e degli incontri tra personale educativo e genitori in atto nei servizi ed individuare rispetto ad esse gli elementi di criticità e di positività, promuovendo una riflessione comune intorno alle possibili strade da percorrere per sviluppare interventi qualificati di educazione familiare nei contesti educativi. Dal punto di vista metodologico si è quindi deciso di procedere organizzando momenti collaborativi di confronto tra ricercatore e personale educativo. In tal senso, sono stati individuati e proposti materiali testuali (brani tratti dalle osservazioni e dalle interviste con i genitori) come stimolo alla discussione e analisi del gruppo delle partecipanti. La condivisione di quanto rilevato durante il percorso di ricerca ha permesso di costruire una mappa ragionata e aggiornata delle modalità, delle pratiche, degli obiettivi e dei contenuti che orientano gli interventi educativi delle educatrici durante gli incontri con i genitori, individuandone i punti di forza e di debolezza dal punto di vista di tutti i soggetti coinvolti. Tale condivisione, inoltre, ha consentito alle partecipanti di individuare probabili percorsi tematici e modalità di conduzione da utilizzare nei propri contesti educativi durante le attività di counselling con i genitori.

A partire dai dati emersi dal confronto, è stato possibile realizzare un percorso condiviso di riflessione sull'esperienza, che ha consentito alle educatrici di esprimere e condividere con le colleghe le proprie opinioni sullo sviluppo infantile, sull'educazione e sul rapporto con le famiglie iscritte al servizio, e quindi, di essere più consapevoli di se stesse e delle proprie motivazioni.

L'intero percorso della ricerca, per l'implementazione di tutte le sue fasi ha avuto una durata complessiva di 24 mesi, 6 mesi per ciascun servizio, suddivisi nell'arco di due anni: dal maggio 2012 al maggio 2013. La scelta di rilevare i dati in anni scolastici differenti è stata dettata dall'esigenza di dover verificare l'impatto del percorso di ricerca-azione sulle pratiche adottate da

coordinatrici ed educatrici per sviluppare interventi qualificati di educazione familiare all'interno dei propri servizi. Inoltre, la rilevazione dei dati in tempi distinti ha permesso di osservare i cambiamenti degli stili educativi dei genitori a seguito delle relazioni instaurate nell'arco di un anno con le educatrici e quindi di poter verificare l'efficacia di tali pratiche in termini di *empowerment genitoriale*.

4.5 LA NASCITA DEI SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA COME CONTESTI EDUCATIVI

I servizi della prima infanzia sono contesti educativi rivolti ai bambini di 0-36 mesi che nell'ultimo decennio si sono diversificati cercando di modulare l'offerta formativa a seconda dei bisogni e delle esigenze delle famiglie. Tali servizi hanno lo scopo di offrire ai bambini un luogo di socializzazione e di stimolo delle loro potenzialità cognitive, emotive e sociali al fine di garantire il loro benessere e il loro armonico sviluppo. Per tali motivi essi svolgono un'azione educativa di supporto nella prospettiva di una continuità con il contesto familiare, di prevenzione dello svantaggio sociale, culturale o fisico e di valorizzazione delle differenze individuali e di promozione di una cultura relativa al mondo della prima infanzia. I servizi della prima infanzia, così concepiti, sono un'acquisizione piuttosto recente. Le prime strutture iniziano ad apparire in Europa intorno alla metà del XIX secolo nelle grandi città industriali: a Parigi nel 1844, a Vienna nel 1849 e a Milano nel 1850. In Italia i primi asili nido nascono come istituzioni di carattere assistenziale, frutto del filantropismo borghese ottocentesco (Catarsi, 1994). Gli unici servizi, infatti, erano offerti a titolo caritatevole da privati filantropi che si impegnarono alla realizzazione di strutture assistenziali destinate ai bambini delle fasce d'età più basse. Le motivazioni che spinsero la società a promuovere iniziative assistenziali rivolte ai bambini nei primissimi anni di vita, furono la diffusione del fenomeno dell'esposizione, che consentiva di lasciare in modo anonimo gli infanti agli ospizi dei trovatelli, l'incremento dei ricoveri dei lattanti negli istituti ospedalieri e, più in generale, l'altissima mortalità infantile (Della Peruta, 1980). La presa in carico a livello nazionale di tali emergenze sociali avviene con l'ottava riunione degli scienziati italiani (Genova, Settembre 1846), all'interno della quale, a seguito di una relazione sulle *crèches* parigine, prende avvio una prima riflessione sulla scarsità delle iniziative rivolte ai lattanti o ai bambini da poco svezzati. Durante questo evento scientifico si porta a conoscenza l'esperienza del "*presepio*" organizzato da un industriale per i figli delle 300 operaie al suo filatoio di seta ubicato presso Pinerolo e

dell'opportunità di aprirne altri. In questa stessa sede i congressisti vengono informati dei progetti avviati a Milano per l'apertura del "ricovero per i bambini lattanti" che può essere ricordato come l'inizio delle istituzioni assistenziali per la prima infanzia in Italia. Tale struttura, infatti, apre nel 1850 a Milano per volontà di un gruppo di famiglie benestanti e di studiosi illuminati che denunciano le cattive condizioni di vita dei bambini, in particolare di quelli appartenenti alle famiglie di ceto popolare, e che si prefiggevano l'obiettivo di supportare le madri povere e lavoratrici nell'allattamento e allevamento dei loro bambini. Tale impronta assistenzialistica e caritatevole fu ancor più suggellata dall'intervento del regime fascista che nel 1925 fondò l'Opera Nazionale Maternità Infanzia allo solo scopo di difendere e potenziare la famiglia e la natalità attraverso la riduzione della partecipazione femminile al mercato del lavoro e l'esaltazione della maternità, per perseguire le politiche di sviluppo demografico. Gli scopi assistenziali dell'OMNI sono esplicitati chiaramente nella legge istitutiva, ove è scritto chiaramente che i benefici previsti sono diretti alle madri abbandonate e ai bambini provenienti da famiglie bisognose. In questo contesto storico-culturale, quindi, gli asili nido che vengono istituiti si pongono essenzialmente finalità assistenziali e sanitarie, escludendo completamente quelle educative, peraltro sottaciute anche nella legge istitutiva degli asili nido così descritti all'inizio del paragrafo e come li concepiamo oggi. La legge 1044/1971, infatti, nonostante presenti indubbe aperture sociali, come ad esempio il riconoscimento del valore sociale della maternità, non approfondisce la questione delle finalità del nido, riconosciuto, inoltre, come un servizio sociale di interesse pubblico (Art. 1 comma 1 della L.1044/1971). E' opportuno sottolineare che tale legge, comunque, può essere considerata una tappa fondamentale, determinante e decisiva che consiste in un superamento del carattere caritativo dei servizi dedicati alla prima infanzia, essa, infatti, dichiara che il nido non è solamente un servizio di natura assistenziale ma ha anche il fine dichiarato di educare il soggetto-infanzia (Frabboni, 1985). Per tale motivo l'art. 6 comma 1 punto 3 precisa che gli asili devono "essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino". Viene altresì riconosciuto il diritto del bambino ad avere un ambiente che integri la famiglia in un'ottica di integrazione sociale, soggettiva e cognitiva. L'art. 6 comma 1 punto 2 affidando la gestione dei servizi alle famiglie e alle rappresentanze delle formazioni sociali presenti nel territorio pone le basi per l'instaurazione di un nuovo rapporto tra il nido e le famiglie, che si concretizza nell'esperienza della *gestione sociale*, saldamente radicato nel clima culturale del 1968, quando prendono forma le prime iniziative di decentramento istituzionale. A seguito della presente normativa che richiedeva ai contesti educativi di "possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino", le stanze vengono predisposte

secondo un'ottica accogliente: ambienti colorati e a misura di bambino, e aree per i genitori. A partire da queste considerazioni legislative il “nuovo asilo nido” si istituiva su due fronti fondamentali. Da un fronte iniziava ad orientarsi verso una prospettiva educativa, superando, se pur in modo flemmatico ed incostante, la vecchia impronta sanitaria e assistenziale. Dall'altro tentava di prendere le distanze dalla successiva scuola dell'infanzia, che con apposita legge (L.444/1968) era stata riorganizzata proprio in quegli stessi anni (B.Q. Borghi, 2011). Il nido delle origini, dunque, voleva esplicitamente prendere le distanze, sul piano interno e delle prassi educative, dalla tradizione e cercava le proprie finalità istitutive su basi completamente nuove. Le caratteristiche costitutive dei servizi della prima infanzia, così come gradualmente si configuravano, possono essere riassunte in alcune tappe significative che evolvono e confluiscono nelle nuove forme di sviluppo di tali contesti educativi. Se inizialmente tali servizi erano contraddistinti da una struttura istitutiva di tipo sanitario e assistenziale, successivamente assunsero un'impronta maggiormente focalizzata ai rapporti di cura. In tal senso, è opportuno ricordare che i servizi dell'Onmi, avevano un orientamento prettamente sanitario strettamente connesso alla prevenzione delle malattie infantili, che rappresentavano in quel determinato periodo storico un'emergenza. In questo senso si può notare una caratteristica di tali servizi che è presente ancora oggi, ovvero la loro capacità di adeguarsi ai bisogni emergenti. Inoltre, le cure sanitarie adottate all'interno dei nidi rappresentarono uno spunto di riflessione sulle pratiche di cura e i comportamenti che i genitori potevano apprendere e vantaggiosamente adottare anche all'interno del proprio contesto familiare. In questo modo, l'asilo nido contribuiva non solo a tutelare la salute del bambino ma anche a fornire dei modelli di cura alle famiglie, alle quale veniva insegnato indirettamente come si alleva un bambino. Come sottolineato dagli studi di Borghi, vi era però anche il timore che la validità degli asili nido in quanto tali non fosse riconosciuta da tutti. Vi era chi temeva che l'asilo nido potesse in qualche modo, sostituire la famiglia nella cura dei bambini. La preoccupazione principale era che i professionisti di tali servizi assumessero il ruolo di madre sostitutiva. In un periodo storico contraddistinto dai movimenti femministi e dal mercato del lavoro che reclamava manodopera femminile, non mancarono coloro che si opponevano all'asilo nido in difesa del ruolo insostituibile della madre. Tale preoccupazione, piuttosto diffusa, confluì nella necessità di realizzare progetti educativi ad hoc. Vi era, quindi, l'esigenza di dimostrare che inserire un bambino al nido non rappresentava un abbandono o un evento traumatico per il bambino. In particolare, si voleva dimostrare che con una particolare attenzione all'inserimento iniziale e all'accoglienza giornaliera, per il bambino la separazione dalla madre non avrebbe rappresentato un problema.

L'attenzione che i servizi della prima infanzia dedicarono alla separazione madre-bambino portò a

scoprire la teoria dell'attaccamento di Bowlby. Orientati da questa tematica, i professionisti del mondo della prima infanzia iniziarono a studiare, ai fini pratici dell'inserimento e di una buona integrazione al nido, diversi autori e studiosi tra i quali, Winnicott, Erikson, Isaacs, Bettelheim, Dolto. Un ruolo centrale viene assunto dagli studi di Piaget. A partire da questi studi si delinea in modo sempre più netto il ruolo dell'educatore della prima infanzia. La professionalità dell'educatore, infatti, trova la sua base culturale soprattutto all'interno di questi studi psicologici e sociali rivolti alla prima infanzia. Successivamente, tali basi culturali vengono arricchite dagli studi di Vygotskij, Bruner e Gardner. A seguito di tali studi il nido assunse un'impronta di carattere sociale incentrata sugli aspetti psicologici connessi allo sviluppo, alle relazioni e ai processi di apprendimento. L'offerta educativa dei nidi, negli anni successivi, si sviluppa attorno ad una riflessione approfondita sulle relazioni del bambino e sull'acquisizione della prospettiva ecologica che valorizza la realtà in cui i bambini crescono nel rapporto con tutti gli altri soggetti (Catarsi 2008). Si sviluppa, inoltre, una maggior consapevolezza dell'importanza delle interconnessioni esistenti fra le diverse dimensioni di vita del bambino nell'ambito dell'elaborazione di una prospettiva sistemica dello sviluppo. A tale riguardo è opportuno sottolineare che per la pedagogia italiana dell'infanzia assume un notevole significato la traduzione del libro *Ecologia dello sviluppo umano* di Urie Bronfenbrenner (1986), in cui l'autore propone la sua teoria dell'ecologia dello sviluppo umano e rileva quanto le relazioni tra le figure educative e i genitori siano efficaci ai fini del successo scolastico e del permanere nel tempo di risultati relativi allo sviluppo intellettuale e socio-emotivo dei bambini. Questa prospettiva teorica ha promosso un orientamento d'azione diverso rispetto la presenza dei genitori all'interno del nido finalizzato allo sviluppo di una partecipazione attiva di questi ultimi, in un'ottica di continuità nido-famiglia. Tale partecipazione inoltre, comportava un miglioramento delle relazioni tra bambini ed educatrici. In ragione di ciò alla prospettiva istituzionale, propria degli anni settanta è stata sostituita una prospettiva relazionale che permane tutt'oggi in tali contesti. Una prospettiva che prevede momenti collettivi e di piccolo gruppo, ma anche occasioni di incontro individuale tra l'educatrice e i genitori. È opportuno ricordare che il nido vuole proporsi anche come luogo di aggregazione per i genitori, in modo tale da stimolarli a vivere esperienze sociali. Tali momenti, soventemente, si legano a quelli delle "feste", che costituiscono un'altra delle tipologie più originali di relazione con i genitori. Instaurare una buona relazione con le famiglie è dunque un elemento essenziale nell'ambito delle attività del nido. In questa prospettiva vi è la convinzione che esso possa divenire un utile contesto di educazione familiare, nel quale offrire ai genitori rassicurazione e qualificazione del loro impegno con i figli, sempre più vissuto nell'isolamento del proprio nucleo familiare. È evidente, quindi,

come i servizi della prima infanzia siano utili non solo per i bambini e lo sviluppo della loro personalità, ma anche per i genitori e il miglioramento delle loro competenze genitoriali (Sharmahd, 2007). Il nido, dunque, dopo aver vissuto l'esperienza della gestione sociale e promosso una partecipazione più individualizzata e coinvolta dei genitori ha oggi l'opportunità di vivere un'ulteriore evoluzione, proponendosi come contesto di educazione familiare e luogo di sostegno dell'esperienza dei genitori (Mantovani, 2006; Catarsi, 2008).

4.6 I SERVIZI DELLA PRIMA INFANZIA COME CONTESTI DI EDUCAZIONE FAMILIARE

Il sistema dei servizi della prima infanzia, come enunciato nel paragrafo precedente, si è modificato nel corso del tempo, in particolar modo nel corso degli ultimi decenni. Questa evoluzione nel corso degli anni è stata determinata dalla necessità di diversificare l'offerta formativa e di articolarsi in interventi educativi nuovi, più flessibili e aperti al cambiamento, e soprattutto capaci di rispondere tempestivamente alle diverse esigenze e alle differenti situazioni sociali e culturali in cui si trova ad intervenire. Oggi, infatti, la famiglia è cambiata rispetto ai tempi della legge 1044. In particolare, vi è stato un cambiamento a livello sia economico che sociale, ovvero la famiglia nel corso di quest'ultimo decennio ha sviluppato una nuova consapevolezza educativa che spinge i genitori a delegare di meno l'educazione del proprio figlio; e vi è il desiderio di partecipare maggiormente all'educazione dei propri figli. Da un'analisi trasversale degli studi svolti da Aldo Fortunati, Enzo Catarsi, Alba Cortecchi e Alba Tommaselli, Paola Milani e infine da Susanna Mantovani emerge con forza il bisogno dei genitori di essere supportati nelle proprie funzioni specifiche. Si evidenzia, inoltre, la richiesta di competenze educative complesse, determinata dalla presenza di informazioni contrastanti e dalla conflittualità di riferimenti psicologici e culturali che spesso causano insicurezza e confusione rispetto ai compiti educativi da svolgere per crescere e per educare i propri figli. Lo scopo principale dei servizi per l'infanzia, quindi, è di rispondere alla complessità dei bisogni del bambino, in funzione delle attese della sua famiglia. Un modello istituzionale e uguale per tutti di asilo nido, come quello presente negli anni settanta non può rispondere ad una domanda tanto diversificata; pertanto, oggi i servizi della prima infanzia si sono orientati verso un modello relazionale ispirato al *partenariato*. Tale modello riconosce la necessità di promuovere, nel rispetto della specificità dei diversi ruoli, nuove e più produttive relazioni tra le istituzioni formative, le famiglie e la società (Catarsi 2006). A livello educativo ciò significa, come individuato da Pugh, De'Ath e Smith (1994), instaurare un rapporto di lavoro contraddistinto da un'interesse comune di

intenti, dal rispetto reciproco, dal riconoscimento dell'individualità delle famiglie e dell'uguaglianza tra genitori e professionisti e dalla disponibilità di negoziare. Ciò implica una condivisione di sentimenti, informazioni, competenze, responsabilità e un compartecipazione al processo decisionale. Tale rapporto di lavoro è determinato dal fatto che il modello del *partenariato* pone le sue basi intorno a due concetti fondamentali: *empowerment* e *enabling*. Il concetto di *empowerment* fa riferimento alle potenzialità dell'individuo e alle opportunità di valorizzarle, mentre il concetto di *enabling* richiama la necessità di riconoscere ad ognuno la possibilità di autodeterminare il proprio ruolo, decidendo nello specifico, le modalità di collaborazione. Secondo questa prospettiva i partner hanno la possibilità di imparare dagli altri, mettendo a disposizione i propri saperi e le proprie competenze. Tale modello relazionale ha portato i professionisti della prima infanzia a prendere in considerazione le famiglie non solo come portatrici di problemi, ma soprattutto come portatrici di risorse in grado di cooperare nella costruzione di un progetto educativo (P. Milani e D. Orlando, 2001). I genitori, infatti, come emerge dagli studi di Audrey Curtis (2003) e di Cathy Nutbrown (2006) sono i primi educatori dei bambini e conoscono i loro figli e la storia della loro crescita meglio di qualsiasi altra persona, e conseguentemente possono fornire alle educatrici informazioni sul bambino importanti per la pianificazione dell'attività didattica. Per tale motivo all'interno dei servizi della prima dell'infanzia si sono adottate strategie di intervento incentrate sul dialogo tra educatrici e genitori finalizzati alla costruzione di un progetto pedagogico comune e integrato che mira allo sviluppo di tutte le potenzialità del bambino. L'intervento educativo, quindi, mira alla realizzazione di momenti di riflessioni tra adulti (coordinatrici, educatrici e genitori) sui significati delle esperienze educative e sul significato del ruolo genitoriale. In questi momenti di confronto gli educatori usano il proprio ruolo di esperti non per diventare istruttivi o per dare risposte materiali ai bisogni, ma per aiutare i genitori ad auto-valutarsi, a ricercare attivamente le risorse esterne e a valorizzare quelle interne (Formenti, 2000). Tale prospettiva, quindi, promuove una *pedagogia del empowerment*, che non si limita a fornire ai genitori conoscenze sullo sviluppo dei figli ma che li mette nelle condizioni di maturare delle consapevolezze riguardo i propri stili educativi e i valori cui essi si riferiscono. L'acquisizione di potere (*empowerment*), quindi di consapevolezza, porta ad una maggiore responsabilizzazione genitoriale, favorisce il raggiungimento di un adeguato livello di autostima, permette di superare il vissuto d'impotenza raggiungendo la capacità di progettazione e di autodeterminazione.

In questo panorama, la funzione dei servizi per la prima infanzia quali contesti di promozione di consapevolezza educativa e di fiducia, e partner con il quale condividere l'educazione dei figli e dunque quale sostegno ed agente di educazione familiare sembra particolarmente significativo.

4.7 LE RISORSE DEGLI ASILO NIDO: FORME PECULIARI DI EDUCAZIONE FAMILIARE

I servizi della prima infanzia, come si evince dai paragrafi precedenti, possono essere considerati dei contesti privilegiati per l'educazione familiare intesa come un insieme di pratiche e interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità e allo sviluppo del *empowerment genitoriale*. I servizi della prima infanzia, inoltre, come rilevato e documentato dalle ricerche sull'infanzia (Mantovani 2006, Netbrown 2006) possiedono una serie di risorse che possono essere considerate delle vere e peculiari forme di educazione familiare. Tali risorse sono: la *pedagogia della transizione* sviluppata all'interno dei contesti educativi dei servizi nido, l'attenzione alle routines, la documentazione, il gruppo dei pari, l'osservazione, spazi e tempi, e partecipazione.

La *pedagogia della transizione* fa riferimento a quell'insieme di rituali, di pratiche e regole condivise adottate nel periodo di inserimento e ambientamento e che prevedono il coinvolgimento dei genitori nello sviluppo di una responsabilità condivisa durante il passaggio dalla quotidianità familiare a quella del nido. Tale pedagogia che inizialmente nasce dall'esigenza di contenere gli eventuali disagi provati dal bambino durante la separazione dalla madre, è divenuta parte integrante del lavoro quotidiano delle educatrici e mira a garantire ai genitori la piena titolarità dell'educazione dei figli, attraverso la realizzazione di esperienze condivise tra i genitori e il gruppo delle educatrici, i genitori tra loro e tra i genitori e gli altri bambini. All'interno di tali esperienze i genitori hanno l'opportunità di condividere sentimenti, incertezze e dubbi, senza negare le proprie emozioni, bensì imparando a riconoscerle, a parlarne, a governarle in un obiettivo comune di crescita (Mantovani 2006).

La seconda risorsa individuata negli studi sull'infanzia è strettamente connessa alla *pedagogia della transizione*, ovvero l'attenzione alle routines. Per routines, parafrasando Bertolini, si intendono:

Le attività quotidiane abitualizzate, che rappresentano frequenze fisse di natura diversa. Esse si riferiscono ad alcuni momenti organizzativi della vita al nido come l'entrata, l'uscita, il saluto e momenti biologici di cura personale come l'igiene, l'alimentazione, il riposo. E infine momenti funzionali come l'organizzazione degli spazi, la gestione di certi materiali, alcuni tipi di gioco cui frequentemente si ricorre.¹

L'autore prosegue affermando che tali attività consentono al bambino di acquisire conoscenze e

¹ P. Bertolini, *L'uso educativo della quotidianità: le routine*, in F. Finardi F. Fabbroni, M. traversi, C. Volpi, *Costruire l'infanzia. Tecniche educative per l'asilo nido*, Napoli, Tecnodid, 1993, p. 108

competenze organizzative, e abilità comunicative convenzionali, attraverso l'intima relazione che si viene a creare tra il fanciullo e tutte le persone che a vario titolo fanno parte delle *routines* quotidiane (genitori, educatori, compagni). In tale prospettiva accompagnare la crescita di ogni singolo bambino significa condividere con le figure per lui più significative, cioè i genitori, una progettualità delle *routines*, riconoscendo ai gesti di tenerezza e ai riti raccontati o mostrati dai genitori una valenza educativa che mira a rispondere ai bisogni complessivi del bambino, quali stimolazione tattile (contatto e *holding*), interazione visiva (contatto oculare), fisica e verbale, soddisfazione affettiva e emotiva. In tal senso i genitori, non sono semplicemente degli utenti ma divengono collaboratori alla crescita che assolvono un ruolo fondamentale nell'organizzare il lavoro quotidiano al nido:

Non come modo per permettere ai genitori di avere una maggiore influenza sul lavoro svolto dagli educatori dei nidi nei confronti dei loro figli, ma piuttosto come modo per arricchire il modo di prendersi cura del bambino e diventare genitori migliori²

Una modalità di collaborare, quindi, che rimanda al genitore la titolarità primaria dell'allevamento e contemporaneamente lo pone nella condizione di confrontarsi con altre pratiche, pensate, sicure, consolidate, e meno gravate dalle ansie che caratterizzano in questi momenti molte relazioni con il proprio bambino.

Un'altra risorsa che va declinata in termini di educazione familiare è la documentazione, intesa come una forma di pedagogia, la *pedagogia della documentazione* (Mantovani, 2007) che nasce dall'approccio di Reggio Emilia. Tale pedagogia consiste nel documentare le esperienze vissute dai bambini durante la quotidianità al nido. Ciò al fine di stimolare i professionisti della prima infanzia a riflettere criticamente sul proprio agire educativo; e per favorire la continuità orizzontale e verticale, la documentazione, infatti, può essere arricchita attraverso il contributo dei genitori, i quali possono essere chiamati fin dai primi momenti a costruire la documentazione della storia personale del bambino, mettendo a disposizione foto e materiali in grado di delineare le precedenti esperienze familiari. Il passaggio di informazioni, inoltre, può mostrarsi utile anche per le insegnanti della scuola dell'infanzia che dovranno accogliere i bambini alla fine della frequenza dell'asilo nido. La documentazione, quindi, si rivela di importanza cruciale per favorire una *transizione* lieve, che prevede il contributo dei genitori al fine di alleviare le ansie e i timori provocati dal passaggio da un'istituzione scolastica all'altra.

Nell'ambito dell'educazione familiare e alla luce di quanto affermato precedentemente la documentazione assume il significato di narrazione, memoria e soprattutto di riflessività, in quanto, i genitori sono invitati a costruire una documentazione, raccontando il proprio bambino, la propria

2 E. Goldschmied, S. Jackson, *Persone da zero a tre anni*, Bergamo, edizioni Junior, 1996, p. 24

esperienza avendo così la possibilità di rileggere e ripensare l'esperienza del proprio figlio e il ruolo che hanno avuto in essa.

La quarta risorsa individuata è il gruppo dei pari: i servizi per l'infanzia offrono ai genitori la possibilità di sperimentare il proprio gruppo come gruppo dei pari e di apprendere, attraverso l'osservazione quotidiana e la conoscenza diretta dei figli, come il confronto con i pari e anche l'emergere di conflitti, favorisca nei bambini il superamento del loro normale egocentrismo e a sviluppare le capacità di apprendimento cooperativo (Dunn 2004).

Un'altra risorsa della prima infanzia che ha una valenza educativa per i genitori è l'osservazione intesa come strumento che consente all'educatore di individuare le molteplici informazioni relative alle relazioni che si instaurano tra i bambini all'interno del nido e di cogliere quella che Corsaro definisce la *vita sotterranea* che scorre all'interno del gruppo di bambini parallelamente a quella ufficiale. I bambini, infatti, costruiscono un loro mondo fondato su logiche, norme e valori differenti da quelle degli adulti e che rappresentano dei veri e propri sistemi di codificazione della realtà e del mondo degli adulti. Per l'educatore risulta difficile scoprire questa *vita sotterranea* a causa del suo ruolo istituzionale che gli impedisce di cogliere come i bambini cercano di comprendere il mondo adulto ma anche di opporvisi. E' proprio a partire da questa considerazione che Walter Corsaro parla di osservazione a *partecipazione periferica*. Tale modalità osservativa, che ha origine nella tradizione etnografica e che poi si è sviluppata nei contesti educativi della prima infanzia, prevede che l'educatore si sieda in un angolo della stanza e non agisca fino a quando non sono i bambini a chiedergli di partecipare alle attività. Una volta guadagnata la fiducia dei bambini, l'educatore viene accolto come membro del gruppo, giungendo ad ottenere le informazioni, che generalmente i bambini tendono a nascondere agli adulti (Molinari, 2002). Tale modalità osservativa all'interno dei servizi della prima infanzia si è estesa anche ai genitori che osservando il proprio bambino mentre gioca e interagisce con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento hanno l'opportunità di scoprire le sue potenzialità e il suo modo di interpretare la realtà che lo circonda. I servizi per l'infanzia, inoltre, sono luoghi nei quali è possibile osservare gli educatori mentre interagiscono con i bambini e quindi di vedere altri possibili *modelli di stile educativo*.

Gli spazi e i tempi dei servizi della prima infanzia rappresentano un'ulteriore espressione di educazione familiare: gli spazi sono curati, sicuri e soprattutto a misura di bambino, offrendo al bambino stesso l'opportunità di percorrerli senza tracciati predefiniti, di impadronirsene, di modificarli, controllarli e interpretarli favorendo così la costruzione dell'immagine di sé, l'organizzazione delle sue conoscenze e del suo processo di acculturazione. Ne consegue, quindi, una concezione dello spazio attivo ed influente in cui le stesse parti architettoniche e i materiali

assumo un ruolo centrale nel pensiero e nella pratica educativa.

I tempi all'interno del nido sono temporalmente scanditi da sequenze organizzative (l'accoglienza e il ricongiungimento con i relativi rituali), da momenti biologici (la cura del corpo, l'alimentazione, il riposo pomeridiano) e funzionali (la dislocazione negli spazi a seconda delle attività, la gestione di determinati materiali) la cui organizzazione, come osservato da Borghi, crea la struttura temporale all'interno della quale il bambino trova un contesto educativo che lo fa sentire a proprio agio nell'esercizio dell'autonomia e delle competenze personali. I genitori respirando questi aspetti della quotidianità del nido scoprono che bisogna fare spazio ai bambini, anche nella loro mente, dare tempo ai bambini, anche al loro pensiero (Mantovani, 2006). L'ultima risorsa che rappresenta una peculiare forma di educazione familiare è la partecipazione intesa come corresponsabilità educativa, collaborazione, *partnership*. Nel nido la *partnership* con i genitori costituisce un elemento fondante del progetto educativo, dal momento che ad essi viene riconosciuto il ruolo cruciale di primi educatori. In tal senso all'interno della progettualità del nido si riconosce ai genitori il ruolo attivo di interlocutori e non solo di fruitori del servizio, valorizzando l'importanza del legame di attaccamento alle figure familiari, legame che costituisce il "*sistema motivazionale centrale nei primi anni di vita*" (M. Ammaniti, 1995). Ciò significa, come individuato da Restuccia Saitta, riconoscere che vi sia un legame di interdipendenza tra i professionisti della prima infanzia, famiglia e bambino che determina il fatto che le relazioni che intercorrono fra alcuni soggetti si riverberano su tutti gli altri e che l'intervento del professionista sugli utenti modifica i comportamenti e le relazioni che intercorrono fra questi e la famiglia:

Infatti, le competenze sviluppate dal bambino in seguito alle attività educative progettate e pianificate dagli operatori, promuovono, da parte della famiglia, comportamenti in linea con le nuove capacità acquisite dal bambino. A loro volta, questi nuovi comportamenti intrapresi dai genitori influenzano le interazioni fra il bambino e l'educatore. Avviene, in tal modo, in una prospettiva circolare, una co-evoluzione data dalla costruzione *rielaborativa e trasformativa* di significati tra bambino educatore e genitori.³

Si tratta, quindi, di realizzare un progetto pedagogico comune e integrato attraverso la presa in carico dei problemi educativi dei genitori e la costruzione di un rapporto empatico e simmetrico con la famiglia fondato sulla collaborazione e che mira a valorizzare le competenze sia degli educatori sia dei genitori. E' proprio attraverso l'instaurarsi di un rapporto collaborativo che si affina, la consapevolezza del genitore nel ri-conoscere le risorse personali da mettere in gioco nella relazione con il proprio figlio (Emiliani 2003).

I servizi della prima infanzia, quindi, attraverso tali risorse, diventano dei contesti di formazione

3 L. Restuccia Saitta, *Genitori al nido*, Milano, La Nuova Italia, 2002, p. 130

anche per la famiglia, in quanto forniscono ai genitori un'esperienza di condivisione educativa che pone le basi per una riflessione autocritica e per una qualificazione delle relazioni con i figli.

E' però opportuno precisare che la presenza di queste risorse all'interno del contesto educativo rappresenta solamente il primo passo verso la realizzazione di un percorso di empowerment genitoriale, in quanto esso richiede alle educatrici la costruzione e l'assunzione di un nuovo ruolo professionale, quello di consulente familiare. Il nuovo ruolo assunto dalle educatrici, quindi, deve essere accompagnato anche da una progettazione riflessiva dell'offerta di interventi professionali dedicati ai genitori. Questo aspetto è emerso dall'osservazione e dall'analisi dei servizi che le strutture coinvolte nell'attività di ricerca offrono ai genitori. I servizi della prima infanzia osservati, infatti, hanno mostrato una progettualità che non si limita a utilizzare le risorse costitutive dei servizi ma le potenzia e le traduce in interventi professionali finalizzati al sostegno delle famiglie nelle loro funzioni educative.

4.8 OLTRE LE RISORSE: GLI INTERVENTI PROFESSIONALI

Come anticipato nel paragrafo precedente l'analisi e l'elaborazione dei materiali raccolti durante l'attività di ricerca hanno confermato che i servizi per la prima infanzia svolgono un ruolo importante nel dispiegarsi in interventi educativi che non sono solamente limitati alla cura quotidiana dei bambini, ma anche in grado di mediare positivamente la comunicazione tra genitori e figli, e di sostenere le famiglie nei loro compiti educativi. Per realizzare questi interventi, le coordinatrici e le educatrici hanno rivisto l'organizzazione dei servizi attraverso una rilevante attività di lavoro di gruppo. Ciò ha incluso una condivisione di finalità e obiettivi, e di conoscenze rispetto al servizio, allo scopo di riprogettare e ristrutturare gli spazi e le modalità d'accoglienza, in modo tale da adattare gli interventi educativi alle esigenze di genitori e figli. In particolare, gli spazi d'accoglienza sono stati riorganizzati per consentire ai genitori di soggiornare più a lungo con i propri figli all'interno di spazi confortevoli, di giocare con gli altri bambini e parlare con gli altri genitori e le educatrici. Inoltre, i nuovi spazi così concepiti offrono alle coordinatrici e alle educatrici l'opportunità di svolgere un'attività di orientamento individuale o di gruppo per i genitori sull'educazione dei loro figli, supportata dall'osservazione diretta dei bambini che giocano.

In questo modo, l'attività di counselling con i genitori - in precedenza considerata marginale rispetto al lavoro diretto con i bambini - è diventata una parte sistematica e integrata del lavoro quotidiano. Questa attività di counselling viene strutturata in due fasi: *La fase di legittimazione e di attribuzione*

di ruolo, e la fase di counselling.

Nella fase di legittimazione e di attribuzione di ruolo le educatrici guidano i genitori nell'orientarsi e a costruirsi un proprio ruolo all'interno di un contesto educativo tradizionalmente pensato soprattutto in funzione dei bambini, e che non prevede un loro intervento. In questa fase si verifica un ampliamento reciproco di ruoli: i genitori rafforzano il loro ruolo di adulto di riferimento, assumendo parte dei compiti educativi di accudimento delle educatrici, e dando così l'opportunità a queste ultime di ampliare a loro volta il ruolo professionale in direzione della consulenza familiare. Da un'attenta analisi dei contesti educativi coinvolti nel progetto di ricerca è emerso che le educatrici per orientare i genitori a costruirsi un ruolo attivo all'interno del servizio mettono in atto due tipologie di strategie educative finalizzate a promuovere la partecipazione attiva dei genitori all'interno del contesto educativo. Una tipologia prevede la realizzazione di un contesto educativo che sia in grado di stimolare la partecipazione attiva dei genitori. L'altra tipologia, invece, prevede il potenziamento delle capacità dei genitori ad assumere un ruolo attivo nel contesto educativo. In particolare, le strategie educative finalizzate alla realizzazione di un contesto educativo capace di stimolare la partecipazione attiva dei genitori, comprendono una serie di interventi che mirano a quattro obiettivi fondamentali.

Il primo è quello di creare un contesto educativo invitante e accogliente attraverso:

- a) la costruzione di spazi visivi, nelle aree di ingresso del nido e nei corridoi che riflettono la presenza delle famiglie nel servizio (foto, manufatti, immagini); e la creazione di un forte senso di appartenenza al nido (“questo è *il nostro* nido”),
- b) l'assunzione di un ruolo centrale nello sviluppo di un contesto educativo positivo e quindi, rafforzare la leadership principale; assumersi l'impegno a lungo termine di migliorare e mantenere il contesto educativo positivo; creare un senso di fiducia attraverso la realizzazione di relazioni educatrice-genitore reciprocamente rispettose, reattive, e comunicative,
- c) la costruzione all'interno delle strutture di spazi confortevoli per i genitori, in funzione sia dei colloqui genitori-educatrici sia per lo sviluppo di un networking tra genitori.

Il secondo obiettivo è quello di sviluppare nelle educatrici quelle capacità in grado di promuovere la partecipazione attiva dei genitori; creare un contesto educativo dei servizi della prima infanzia dinamico, sistematico e coerente per migliorare le relazioni nido-famiglia. Questo significa sviluppare pratiche pedagogiche di routine incentrate sulla discussione e sullo sviluppo di relazioni di fiducia tra educatrici e genitori e instaurare relazioni positive tra famiglia e il nido, favorendo lo sviluppo delle interazioni quotidiane tra educatrici e genitori.

Ciò è possibile attraverso:

- a) La costante ricerca di un confronto con i genitori per comprendere le loro aspettative e opinioni sul servizio e sui compiti educativi e di crescita,
- b) La realizzazione di uno spazio prestabilito all'interno delle riunioni di equipe per discutere sulla partecipazione dei genitori alle attività offerte dal servizio, sulle pratiche di partecipazione che hanno avuto successo nel nido, e sulle informazioni provenienti da altre fonti che suggeriscono nuove idee,
- c) La realizzazione di programmi dinamici all'interno del servizio che supportano le educatrici nella realizzazione di un partenariato efficace con le famiglie. Tali programmi vengono realizzati per offrire alle educatrici: l'opportunità di collaborare e imparare da colleghi e genitori, e di mettere in pratica e modificare le strategie acquisite.

Il terzo obiettivo è quello di approfondire le tematiche in materia di prima infanzia, relazioni nido-famiglia, co-responsabilità educativa. Ciò all'interno dei contesti osservati è stato possibile attraverso:

- a) La ricerca insieme ai colleghi di testi ed informazioni che possono fornire utili suggerimenti per migliorare le relazioni nido-famiglia
- b) La promozione di pratiche pedagogiche incentrate sullo sviluppo di capacità comunicative in grado di promuovere un ruolo attivo dei genitori all'interno del contesto educativo
- c) Il confronto quotidiano con i genitori sul percorso di crescita del figlio e la condivisione dei compiti educativi che ne derivano.

L'ultimo obiettivo è quello di offrire una gamma completa di opportunità per promuovere la partecipazione attiva dei genitori all'interno del servizio attraverso inviti ad eventi specifici (laboratori, celebrazioni, gite, *networking*), e l'organizzazione di attività schedate in grado di soddisfare le esigenze delle famiglie coerentemente con gli orari di lavoro.

In merito alle strategie educative finalizzate al potenziamento delle capacità dei genitori ad assumere un ruolo attivo nel contesto educativo dall'analisi dei materiali è emerso che esse comprendono quattro interventi educativi significativi per i genitori. Il primo è quello di comunicare chiaramente che *tutti* i genitori hanno un ruolo importante nella crescita e nello sviluppo dei bambini e di sottolineare tale aspetto sia nelle comunicazioni scritte (Es. nel progetto educativo del servizio) sia nelle comunicazioni verbali relative allo sviluppo del bambino e ai compiti educativi degli adulti (es. nei colloqui individuali). Il secondo prevede di dare ai genitori informazioni specifiche su ciò che possono fare per partecipare, ovvero offrire informazioni sul ruolo dell'adulto nelle attività del servizio che prevedono la partecipazione dei genitori e di ascoltare le opinioni dei

genitori riguardo alle attività offerte dal servizio che promuovono la partecipazione della famiglia. Il terzo intervento si fonda sulla necessità di offrire ai genitori un feedback positivo sugli effetti della loro partecipazione, ciò significa esprimere chiaramente che le attività dei genitori stanno facendo la differenza nella crescita del figlio. L'ultimo intervento è quello di creare e sostenere le reti di genitori e genitori-educatrici nel nido, e quindi di realizzare un ambiente di sostegno. Tale strategia rispecchia il concetto di *ambiente di sostegno* sviluppato da Winnicott. Creare un ambiente di sostegno, come dice Winnicott, significa mantenere una rete di relazioni affettive solide intorno ai bambini e ai loro genitori, fornire aiuto materiale anche se apparentemente non sembra essercene bisogno, nutrire i bambini e i genitori con l'attenzione, l'amore nello stesso modo in cui una madre nutre il suo bambino, alimentare la fiducia nelle loro competenze senza esprimere giudizi.

Tutte queste strategie all'interno dei servizi della prima infanzia coinvolti nell'indagine hanno assolto un ruolo cruciale nel accompagnare i genitori ad assumere un ruolo attivo all'interno del contesto educativo e conseguentemente di sentirsi legittimati e liberi di muoversi in esso.

La *Fase di counselling*, invece, è il lavoro di consulenza vero e proprio svolto dalle educatrici, che prevede un ruolo attivo da parte dei genitori. Durante la consulenza, infatti, educatrici e genitori sviluppano una lettura congiunta del comportamento del bambino, lo analizzano, per sforzarsi di far emergere le ragioni costitutive del suo comportamento e ravvisarne le dinamiche meno visibili.

In questo modo, inoltre, si contribuisce alla realizzazione di una rinnovata prospettiva di educazione familiare, che non è orientata da una tradizionale logica trasmissiva del sapere, ma da una condivisione educativa frutto di un confronto e di un incontro che valorizza le differenze degli stili educativi messi in atto dai genitori e dalle educatrici allo scopo di migliorarli per rispondere in modo sempre più adeguato ai bisogni dei bambini.

4.9 LE CONOSCENZE PROFESSIONALI

La ricerca sul campo svolta durante le attività di counselling ha permesso di cogliere gli interventi professionali delle educatrici nella loro globalità, ovvero di analizzarli a partire dalle conoscenze essenziali che li compongono relative al ruolo e alla pratica professionale. Prendendo in considerazione gli studi di Mathias Urban e J. Morrison è stato possibile individuare tre tipologie di conoscenze che orientano il lavoro delle educatrici: *conoscenze sullo sviluppo*, *conoscenze di progettazione e intervento pedagogico* e *conoscenze organizzative di rete*. Ognuna di queste conoscenze gioca un ruolo importante nel determinare chi è che cos'è un professionista della prima

infanzia e come agisce all'interno del gruppo classe. Tale classificazione, infatti, evidenzia quanto osservato da Urban, è cioè che gli operatori della prima infanzia devono affrontare non solo la necessità di fornire assistenza ai bambini ma anche di rispondere a requisiti più ampi, educativi, sociali e culturali.

Le conoscenze sullo sviluppo fanno riferimento a tutte le teorie relative lo sviluppo del bambino: lo sviluppo cognitivo, psico-sociale ed emotivo. Tali conoscenze come confermato anche dagli studi di Morrison (2004) rappresentano la pietra miliare della pratica dei professionisti della prima infanzia. Esse, infatti, consentono alle educatrici di comprendere come i bambini crescono e si sviluppano attraverso tutti i livelli evolutivi, cognitivo, linguistico, sociale, emotivo e fisico. La conoscenza dei singoli bambini, combinata, con la conoscenza delle teorie relative la crescita del bambino, consente di realizzare delle pratiche di cura e educative adeguate allo sviluppo di ciascun bambino.

Le conoscenze di progettazione e intervento pedagogico fanno riferimento a tutte quelle teorie relative la pianificazione delle attività didattiche dei servizi della prima infanzia. A questa categoria appartengono gli approcci della pedagogia attiva che hanno orientato i professionisti della prima infanzia a considerare il bambino come il protagonista attivo del processo educativo e non come ricevente passivo dell'azione dell'adulto e di conseguenza a trasformare i contesti educativi scolastici a sua misura per permettergli di vivere attivamente la propria crescita. In questa prospettiva il gioco e l'esplorazione spontanea assumono un ruolo centrale nella pianificazione dell'attività didattica, in quanto viene concepito come attività di indagine e apprendimento.

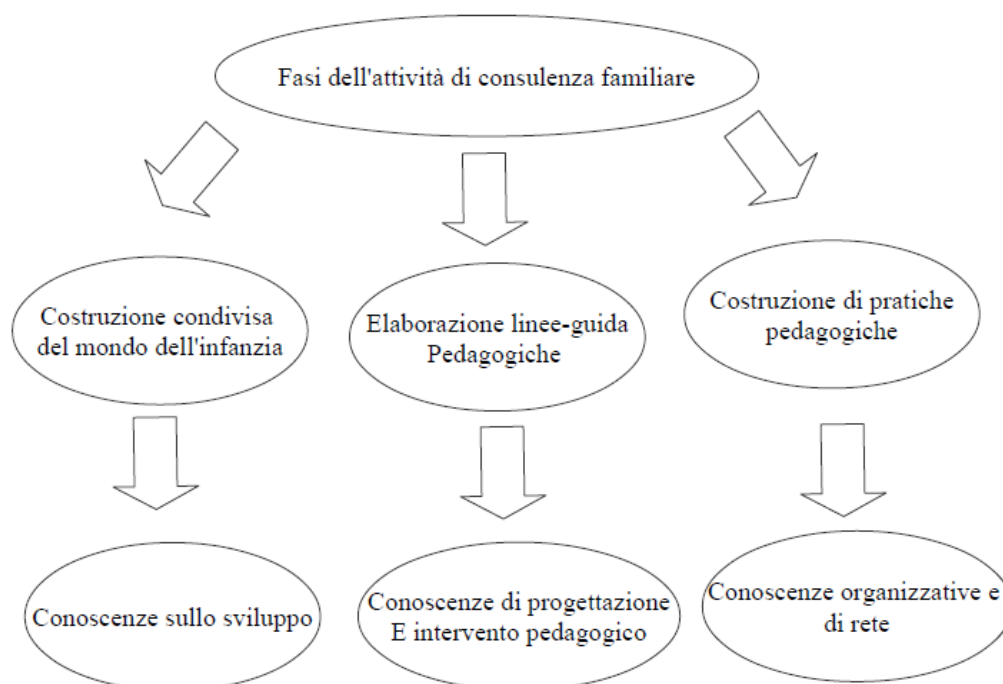
Le conoscenze organizzative e di rete comprendono quelle teorie relative l'ambiente educativo, il coordinamento pedagogico, il lavoro collegiale di tutto il personale e la partecipazione delle famiglie. In particolare, a questa categoria appartengono prospettive di studio inerenti la psicanalisi infantile, la consulenza familiare e la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979). Tali conoscenze consentono alle educatrici di estendere i propri interventi educativi al complesso sistema genitori-bambini-operatori e ambienti. L'educatrice quindi può assumere molteplici ruoli e dunque utilizzare meglio le risorse potenziali, non solo del bambino e dei genitori ma anche delle altre professioniste. Il ruolo dell'educatrice, quindi, si colloca necessariamente nel quadro di un azione in rete con i genitori, le colleghe e gli enti interessati ad un contesto interdisciplinare.

Tale classificazione, inoltre, ha permesso nel corso della ricerca di individuare il ruolo che ogni categoria assume nella progettazione degli interventi di consulenza familiare. Da un'attenta analisi dei contesti educativi che hanno partecipato all'indagine, infatti, è emerso che l'attività di counselling svolta dalle educatrici all'interno dei propri servizi è contraddistinta da diverse fasi, le cui fondamenta si sviluppano proprio a partire dalle categorie di conoscenza precedentemente

individuate. La prima fase dell'attività di counselling prevede una lettura congiunta tra i professionisti i genitori sul mondo della prima infanzia, sui bisogni e le capacità dei bambini e sulle forze responsabili delle modificazioni inerenti il loro sviluppo. Questa fase, quindi, mira a restituire al genitore un'immagine della prima infanzia il quanto più possibile vicina alla realtà concreta. In questo senso si può affermare che le *conoscenze sullo sviluppo* rappresentano il nucleo fondante di questa fase, in quanto rappresentano la fonte principale delle informazioni e dei saperi che vengono trasmessi ai genitori per comprendere lo sviluppo e il comportamento del bambino. La seconda fase, prevede l'elaborazione, a partire dalle riflessioni emerse nella prima fase, di linee guida per i genitori relative l'accudimento e l'educazione dei bambini finalizzate al benessere psicosociale del bambino. In tale fase, assumono un ruolo centrale le *conoscenze di progettazione e intervento pedagogico*, in quanto riferendosi ai costrutti tradizionali della pedagogia attiva, rappresentano per le educatrici la chiave di lettura pedagogica dei saperi relativi lo sviluppo infantile, e quindi di stabilire il ruolo e i comportamenti che gli adulti di riferimento devono adottare per accompagnare il bambino nello sviluppo di tutte le sue abilità evolutive (cognitive, emotive e sociali) garantendone il pieno benessere psico-sociale. L'ultima fase, invece è inerente alla costruzione di pratiche pedagogiche in grado di promuovere nei genitori sia una lettura del mondo dell'infanzia, sia la messa in pratica delle linee guida ricevute dalle educatrici. In questa fase diventano, quindi, fondamentali le conoscenze organizzative e di rete che rappresentano la base scientifica della metodologia adottata dalle educatrici per promuovere nei genitori la capacità di svolgere una lettura del comportamento infantile e di realizzare delle pratiche educative conformi alle linee guida elaborate dalle educatrici stesse.

Le tre categorie di conoscenza, dunque, sono strettamente connesse alle diverse fasi di pianificazione degli interventi di consulenza (Fig. 4.1).

Fig.4.1 : Fasi delle attività di consulenza familiare e le conoscenze implicate



L'individuazione del ruolo di ciascuna categoria nella progettazione degli interventi di consulenza familiare si è mostrato uno strumento utile ai fini di un'analisi approfondita delle attività di counselling, in quanto ha permesso di individuare non solo le fasi che ne costituiscono la realizzazione ma anche quali conoscenze orientano le educatrici nell'implementazione delle stesse.

4.10 COME LE TEORIE ORIENTANO LA PRATICA

Come emerso nel paragrafo precedente la progettazione delle attività di consulenza prevede la realizzazione di tre fasi: la costruzione condivisa del mondo dell'infanzia, realizzazione di linee-guida pedagogiche per i genitori e costruzione di pratiche pedagogiche in grado di promuovere nei genitori sia la lettura dei comportamenti infantili sia la messa in pratica delle linee-guida pedagogiche. Dalle osservazioni svolte durante l'attività di ricerca sul campo è emerso che tale pianificazione lavora su due piani cognitivi, l'esplicito e l'implicito. In particolare, la prima e la seconda fase di pianificazione lavorano a livello esplicito, mentre l'ultima fase inerente le pratiche

pedagogiche da adottare con i genitori si esplica a livello implicito. Infatti, il lavoro di costruzione di una lettura congiunta con i genitori costringe le educatrici a esplicitare e condividere con i genitori le proprie opinioni e i propri pensieri sullo sviluppo infantile e sull'educazione. Nel costruire una lettura congiunta con i genitori del mondo dell'infanzia e del comportamento infantile, ogni educatrice usa come riferimento teorico una serie di paradigmi variamente elaborati sulla prima infanzia. Tali costrutti riferiti alle differenti tradizioni scientifiche sono spesso adottati e adattati dalle educatrici a seconda della situazione specifica, attraverso un lavoro di “bricolage concettuale” che attraversa e combina i vari paradigmi. Tale lavoro di bricolage, viene quindi verbalizzato e condiviso con i genitori. Nella seconda fase quanto emerso dal lavoro di bricolage concettuale viene ridefinito in termini pedagogici e tradotto in linee guida per i genitori finalizzate al benessere psico-sociale del bambino. Nella terza fase, infine, le educatrici costruiscono delle pratiche pedagogiche in grado di favorire la messa in pratica delle linee-guida elaborate nella seconda fase del processo di counselling. Per l'implementazione di questa fase le educatrici fanno riferimento alle conoscenze organizzative e di rete, di cui i riferimenti teorici rimangono sottesi e impliciti nel agire dei professionisti. In tal senso, per procedere all'individuazione dei vari paradigmi educativi che orientano le attività di consulenza delle educatrici si è dovuto svolgere un duplice lavoro di analisi: l'analisi del contenuto dei dialoghi tra i genitori e il personale educativo e l'analisi del setting operativo.

L'analisi di contenuto dei dialoghi tra educatrici e genitori ha permesso di individuare i vari paradigmi educativi che costituiscono la “bussola epistemologica” che orienta il personale educativo a creare insieme ai genitori una lettura del mondo dell'infanzia e dei comportamenti infantili. Mentre l'analisi del setting operativo ha permesso di individuare i riferimenti teorici che motivano la scelta metodologica di un determinato intervento.

Attraverso il *content analysis*, mettendo insieme i vari elementi, e organizzandoli per nuclei di contenuto è stato possibile notare la ricorrenza di temi persistenti nei discorsi dei genitori. Ciò ha consentito a sua volta di ricondurre l'attività di counselling a quattro aree di interesse generale per i genitori: gli stili educativi, promozione dello sviluppo intellettuale del bambino e il gioco, gestione del comportamento aggressivo e gestione del comportamento caparcioso. Per ciascuna area d'interesse generale il personale educativo fa riferimento ad uno specifico insieme di paradigmi educativi che vengono condivisi con i genitori e rielaborati in linee-guida pedagogiche orientate dalle teorie relative la pedagogia attiva che contraddistingue la progettazione della quotidianità al nido. Tali teorie, come emerso dall'analisi delle varie linee-guida pedagogiche, sono relative alle esperienze educative di Emmi Pikler (2003), Maria Montessori (1950, 1970), Elinor Goldschmied

(1979, 1996).

L'area degli stili educativi fa riferimento alle tematiche relative il ruolo genitoriale, alle funzioni materne e paterne, alle dimensioni della permissività e severità, alle punizioni fisiche e alle tecniche educative dei genitori (disciplina orientata all'amore, disciplina orientata al potere, disciplina induttiva). L'insieme dei paradigmi utilizzati prevalentemente dalle educatrici per costruire un'attività di counselling intorno a queste tematiche è costituito dai seguenti riferimenti teorici:

- psicanalisi infantile: Spock(1948), Bettelheim (1962, 1987), Juul (2013),
- Prospettiva ecologica: Bronfenbrenner (1979)
- Psicologia dello sviluppo: i modelli delle tecniche educative genitoriali e l'apprendimento delle regole sociali di Hoffmann (1977,1988) Baumrind (1967,1971,1973), Dunn (1988), Schaffer (1996), Eisenberg (1992),
- L'intersoggettività e il legame madre-figlio: Stern (1985, 1998)

In particolare, le teorie della psicanalisi infantile degli studi di Spock, Bettelheim e Juul, vengono utilizzate dalle educatrici per promuovere nei genitori un'immagine del bambino come persona competente, ragionevole ed intelligente. Una persona, quindi, con la quale poter ragionare e dialogare. Questi riferimenti vengono ulteriormente integrati dalle educatrici con gli studi della psicologia dello sviluppo inerenti le tecniche educative genitoriali e l'apprendimento delle regole sociali. Infatti, tali studi mettono in evidenza il legame tra lo sviluppo morale del bambino e l'utilizzo di tutte quelle tecniche educative che implicano il dare ai bambini delle spiegazioni, ovvero quelle che prevedono il dialogo con il bambino. Tali tecniche fanno riferimento a quella definita da Hoffman *disciplina induttiva*, una strategia educativa non punitiva che confida sulla possibilità di fornire al bambino una ragione cognitiva per convincerlo a conformarsi a determinati modelli sociali. Lo stesso autore, proprio come le educatrici, critica fortemente quelle tecniche che coinvolgono prevalentemente l'uso del potere (sia fisico che verbale) in quanto sviluppano nel bambino un orientamento morale basato sulla paura di essere scoperto e punito, e di conseguenza non favoriscono l'interiorizzazione degli standard morali. Il controllo attraverso le spiegazioni, invece, aiuta i bambini a generalizzare la regola, così che essi possono applicarla in occasioni seguenti. Tale tecnica, inoltre, come sottolineato dagli studi di A. R. Eisenberg e in concordanza con le credenze delle educatrici, favorisce nei bambini l'arte della discussione ragionata, l'arte della negoziazione. Tali riferimenti, quindi, servono alle educatrici per spiegare ai genitori l'importanza

di uno stile educativo fondato sul dialogo con il bambino. Al fine di facilitare il passaggio di queste nozioni ai genitori, le educatrici rielaborano tali riferimenti teorici in linee guida attraverso l'utilizzo delle conoscenze di progettazione e intervento pedagogico fondate sulla pedagogia attiva. Le linee-guida elaborate per questa area di interesse sono essenzialmente due:

- I bambini sono delle persone intelligenti e vanno rispettati e trattati in quanto tali
- Le punizioni fisiche vanno sempre evitate perchè i bambini vanno guidati verso una verbalizzazione dei loro pensieri.

Tali linee-guida si ispirano, infatti, soprattutto agli studi della Goldschmied, la quale afferma che uno dei compiti dell'educatore è quello di opporsi alle punizioni fisiche e insegnare ai genitori a dialogare con i propri figli e a ragionare con loro. Questi aspetti e il lavoro di bricolage concettuale dei vari paradigmi educativi inerenti gli stili educativi genitoriali sono rintracciabili dalle parole delle educatrici durante due colloqui con i genitori:

Caso specifico: punizioni fisiche

Mamma: “ A casa siamo un po' perplessi non sappiamo come comportarci quando spintona o graffia gli amichetti...quando capita le picchiamo le mani, va bene o no?”

Educatrice: “Noi tendiamo a verbalizzare a spiegare ai bambini, anche perchè sarebbe un controsenso spiegare che non si deve picchiare picchiando. Qua, quando capita noi spieghiamo ai bambini di esprimersi a parole, i bambini sono intelligenti, con loro puoi parlare tranquillamente e capiscono...sono nati per diventare degli esseri umani ragionevoli...certo è un lavoro più lungo ma anche il più efficace”

Caso specifico: tecniche educative

Mamma: “ A casa abbiamo dei problemi con le regole io e mio marito abbiamo provato di tutto ma neanche le minacce servono...come possiamo comportarci forse dovremmo essere più severi e punirlo di più...”

Educatrice: “ Guarda i giochi di potere, non funzionano mai...non servono ai bambini...secondo te se lo punisci e basta lui capisce il perchè deve fare una determinata cosa o la fa solo perchè a paura delle conseguenze?”

Mamma: “ Credo che abbia solo paura...”

Educatrice: “Si è proprio così...mentre se tu gli dai una spiegazione lo aiuti ad apprendere il

significato delle regole e lui le accetterà più facilmente.....oltretutto con la spiegazione lui è costretto a negoziare, e quindi inizia a scoprire che se non vuole far qualcosa non basta dire di no ma che deve anche dare delle motivazioni”

La seconda area di interesse generale, *lo sviluppo intellettuale del bambino e il gioco*, è inerente a tutte quelle azioni educative che favoriscono lo sviluppo delle abilità evolutive del bambino: cognitive, senso-motorie, linguistiche e tattili. I paradigmi educativi sulla prima infanzia intorno ai quali le educatrici sviluppatore la loro attività di counselling emersi dall'analisi dei dati sono:

- Epistemologia genetica e lo sviluppo cognitivo: Piaget (1952, 1962)
- Psicologia dell'educazione: la didattica ludica (Bruner, 1983, 1977)
- Psicologia dello sviluppo: lo sviluppo visivo del bambino (Ahrens, 1954), lo sviluppo sensoriale (Kaye e Fogel, 1980), apprendimento cognitivo sociale (Collins 2007), lo sviluppo delle capacità di reciprocità e intenzionalità (Travartan, Hubley 1978 e Bretherton, 1981) le conversazioni tra adulto e bambino Eisenberg (1992),
- Teoria dell'attaccamento: Bowlby (1955, 1999), Ainsworth (1978)
- Teoria della zona di sviluppo prossimale Vygotskij (1978)

Il lavoro di bricolage di queste teorie mira a promuovere nei genitori la consapevolezza che il gioco e le interazioni con gli adulti rappresentano dei contesti favorevoli per l'apprendimento di nuove abilità. In particolare, l'integrazione degli studi dello sviluppo visivo, dello sviluppo sensoriale e dell'apprendimento cognitivo sociale e sullo sviluppo delle capacità di reciprocità ed intenzionalità vengono utilizzate dalle educatrici per spiegare ai genitori le varie tappe dello sviluppo ludico dei bambini: il gioco di sguardi, la manipolazione, la condivisione di argomenti e la collaborazione. Tali nozioni vengono poi integrate con le teorie dell'attaccamento e gli studi delle conversazioni tra adulto e bambino, al fine di dimostrare che anche le interazioni con le figure di riferimento rappresentano un'importante stimolo allo sviluppo di nuove abilità, quali quelle sociali e linguistico-cognitive. Tali riferimenti teorici in alcuni casi sono serviti alle educatrici per fornire ai genitori delle delucidazioni rispetto alla richiesta del “perché” dei bambini. In particolare, le educatrici, proprio come Eisenberg, tendono collegare questa particolare richiesta al bisogno del bambino di ricercare gli elementi di base che legano ciascuna situazione ad un significato sociale. Infine la teoria della zona di sviluppo prossimale è stata utilizzata dalle educatrici per sottolineare il ruolo centrale dell'adulto per lo sviluppo delle abilità potenziali del bambino. Come affermato

precedentemente anche queste esplicitazioni vengono riformulate in termini di pedagogia attiva, per fornire ai genitori delle linee-guida da applicare e adattare alle singole situazioni. Le linee-guida emerse dalle analisi di contenuto dei dialoghi relativi questa area di interesse sono principalmente tre:

- I bambini hanno bisogno di attività ludiche in grado di stimolare un'ampia gamma di capacità : sensoriali, motorie, cognitive, ed emotiv
- Gli adulti devono sempre essere responsivi e attenti alla curiosità mostrata dai bambini. Se esprimono il desiderio di voler comprendere qualcosa bisogna sempre fornir loro delle spiegazioni semplici e chiare
- Le interazioni con gli adulti di riferimento, sono fondamentali per lo sviluppo delle capacità linguistiche-cognitive e soprattutto per quelle sociali.

Tali linee-guida si ispirano ai modelli educativi di Emmi Pikler (2003), Maria Montessori (1950, 1970), Elinor Goldschmied (1979, 1996), e ai loro valori di libertà di movimento e di scoperta della realtà, garantendo lo sviluppo del bambino nelle sua globalità.

Tali aspetti si possono rilevare dalle parole delle educatrici durante l'attività di accoglienza quotidiana:

Caso specifico: i perchè

Mamma: “ Ormai è da una settimana che ogni cosa che faccio è un perchè e io la sto assecondando perchè ho letto che così imparano parole nuove, voi avete notato qualche cambiamento?

Educatrice: “ Eh cara...ci siamo...è proprio nella fase dei perchè... è una fase che ha inizio con lo sviluppo del linguaggio, a questa età il bambino è in grado di capire ciò che gli dici e comincia a parlare e farsi capire piuttosto bene, quindi sente il bisogno di usare questa sua nuova abilità... Quindi i suoi perchè sono un modo per esercitare questa sua nuova abilità. Il dialogo con l'adulto lo aiuta a sviluppare questa abilità ed acquisire nuovi vocaboli...e stai facendo davvero un buon lavoro con tua figlia perchè io e le mie colleghe abbiamo notato che ha imparato tante nuove parole...e questo è davvero importante perchè questi nuovi vocaboli in futuro la aiuteranno ad esprimere meglio il proprio pensiero e le proprie emozioni”

Caso specifico il gioco

Padre: “ Mi sento un po' in colpa vorrei interagire di più quando interagisco con lui”

Educatrice “ E' normale che i bambini di questa età non sono capaci di giocare veramente insieme agli altri, sono ancora nella fase dell'egocentrismo...esiste solo il proprio punto di vista. Il primo strumento di gioco a questa età è il proprio corpo che si divertono a muovere per scoprire com'è fatto e come può essere utilizzato per interagire con il modo esterno. Poi si interessano anche a chi li circonda e agli oggetti, che toccano e portano alla bocca, per scoprire che cosa sono e come utilizzarli. Noi al nido proponiamo ai bambini il cestino dei tesori...è un insieme di oggetti di uso comune che servono a stimolare i cinque sensi del bambino e a soddisfare il suo bisogno di scoperta...se vuoi puoi assistere all'attività oggi pomeriggio così la puoi riproporre al tuo figlio quando è a casa con te...vedrai ti divertirai anche tu insieme a lui”

La terza area di interesse generale individuata dall'analisi dei colloqui con i genitori è relativa alla gestione del comportamento aggressivo e riguarda tutte quelle preoccupazioni che si generano nei genitori quando il proprio figlio manifesta degli atteggiamenti aggressivi: morsi, graffi e spintoni nei confronti degli adulti o nei confronti degli altri bambini. Le educatrici per affrontare questa tematica con i genitori e per svolgere con loro una lettura congiunta dei comportamenti aggressivi dei bambini utilizzano principalmente i seguenti paradigmi di riferimento:

- Psicanalisi infantile: lo sviluppo emotivo (Klein 1984)
- Psicologia dello sviluppo: la natura e lo sviluppo dell'aggressività (Schaffer 1998, Hartup, 1974), la comprensione di sé e degli altri (Selman), l'importanza dell'espressione facciale (Malatesta, 1989),
- Epistemologia genetica e lo sviluppo cognitivo: Piaget (1952, 1962)
- Teoria dell'apprendimento: l'ipotesi dell'aggressività-frustrazione (Dollard et al., 1939 e Serars (1958).
- Teoria della zona di sviluppo prossimale Vygotskij (1978)

Tali riferimenti teorici vengono utilizzati per alleviare le preoccupazione e le ansie che i comportamenti aggressivi dei figli provocano nell'animo dei genitori. Le educatrici, infatti, utilizzano tali paradigmi educativi per spiegare che i comportamenti aggressivi nei bambini rappresentano una fase normale dello sviluppo dei bambini. In particolare, le educatrici intrecciando e connettendo tra loro gli studi sulla natura e lo sviluppo dell'aggressività, gli studi di Selman e

l'epistemologia genetica, individuano nell'egocentrismo l'origine principale dell'aggressività. In questa fase, infatti, il bambino non è in grado di condividere un gioco con un suo pari e di conseguenza la disputa per l'oggetto del desiderio insorge i gesti aggressivi. Le educatrici, inoltre, sembrano abbracciare l'ipotesi formulata dai teorici sull'apprendimento Dollard (1939) e Serars (1958), ovvero che l'aggressività sia determinata dal senso di frustrazione del bambino, dalla sua rabbia per non avere ottenuto l'oggetto desiderato. Infine, questo lavoro di bricolage comprende anche l'interconnessione tra le teorie dello sviluppo emotivo, gli studi dell'espressione facciale e la teoria della zona di sviluppo prossimale. Queste ultime servono alle educatrici per promuovere nei genitori un atteggiamento che si oppone a questi comportamenti aggressivi non solo con le parole ma anche visivamente, cioè con le espressioni facciali, per aiutare il bambino a comprendere la gravità del suo comportamento. L'orientamento di fondo delle educatrici abbraccia anche le teorie sullo sviluppo intellettuale ed emotivo della Klein, in quanto mira a favorire nell'adulto un ruolo centrale nell'aiutare il bambino a verbalizzare le emozioni.

Tali riferimenti, in termini di pedagogia attiva, si traducono in un'unica linea-guida pedagogica per i genitori finalizzata soprattutto al benessere emotivo del bambino:

- I comportamenti aggressivi dei bambini sono generati da un loro disagio emotivo, quindi noi adulti dobbiamo riconoscere tale disagio e insegnare ai bambini a verbalizzare le proprie emozioni.

Tali aspetti sono ben illustrati dal seguente colloquio avvenuto tra una madre e l'educatrice di riferimento:

Caso specifico i morsi

Madre: “ Sono un po' preoccupata per mia figlia perchè osservandola mentre gioca ho notato che gioca male con gli altri bambini...spintona graffia e poi soprattutto morde, mi sembra un gesto così animalesco, ma è normale? Non so proprio come comportarmi.”

Educatrice: “ Intanto rilassati e stai tranquilla...si è normale alcuni spingono, altri tirano i capelli e altri mordono....e una fase che tutti i bambini attraversano, perchè sono nella fase dell'egocentrismo e non riescono a cogliere il punto di vista dell'altro, a condividere con lui un gioco...se lo litigano e quando uno dei due non ottiene l'oggetto tanto desiderato scatta il sentimento di frustrazione e di rabbia e quindi mordono o graffiano...L'unica cosa è che quando si comportano in questo modo non bisogna ridere, anche se loro cercheranno di strapparti qualche

sorriso, perchè bisogna mostrare la serietà del gesto e poi spiegare loro che se vogliono qualcosa lo devono dire con le parole.”

L'ultima area di interesse è relativa alla gestione del comportamento capriccioso ed è quindi relativa a tutte quelle strategie adottate dal bambino per opporsi alla figura genitoriale e ai conflitti che ne derivano. Dall'analisi dei dati è emerso, inoltre, che queste tematiche sono quelle più significative per i genitori, probabilmente ciò è determinato dal fatto che i momenti di conflittualità rappresentano per i genitori dei veri e propri momenti di messa in discussione del proprio ruolo. Per affrontare queste tematiche le educatrici fanno riferimento ai seguenti paradigmi educativi:

- L'epistemologia genetica e lo sviluppo cognitivo: Piaget (1952, 1962)
- La psicoanalisi: Anna Freud (1966-1980), Bettelheim (1962, 1987), Dolto (1990), Klein (1984), Winnicott (1993)
- La psicologia dello sviluppo: Spitz (1957)
- La teoria dell'attaccamento: Bowlby (1995, 1999), Ainsworth (1978)
- La teoria della zona di sviluppo prossimale Vygotskij (1978)
- L'intersoggettività e il legame madre-figlio: Stern (1985, 1998)

Tali paradigmi scientifici vengono utilizzati dalle educatrici soprattutto per compiere con i genitori una lettura congiunta dei comportamenti capricciosi per farne emergere le ragioni costitutive. Le educatrici, infatti, tendono ad avere un'opinione comune di fondo riguardo alle ragioni costitutive dei comportamenti capricciosi dei bambini, ovvero tendono a ricondurli ai diversi bisogni fase-evolutivi specifici del bambino. In tal senso, le educatrici riconoscono tra le cause dei comportamenti capricciosi l'egocentrismo che non consente al bambino di comprendere quali sono i desideri ed i diritti degli altri, diversi dai suoi, e questo gli provoca sentimenti di rabbia e frustrazione che spesso si traducono in crisi di opposizione. Un'ulteriore causa che definisce le crisi di opposizione è strettamente legata alle teorie del attaccamento, ovvero per le educatrici il capriccio per il bambino rappresenta un modo di esprimere il proprio bisogno di distaccarsi dalla figura di attaccamento, e quindi di affermare la propria autonomia e identità. Questa linea di pensiero trova la sua ragione scientifica negli studi di Spitz, nell'ambito della psicologia dello sviluppo, il quale ha constatato che l'opposizione è il risultato intellettuale più spettacolare che viene raggiunto durante l'infanzia. L'opposizione, infatti, rappresenta la capacità del bambino di affermare se stesso ed è l'espressione di una crescente autonomia. Infine, in alcuni casi le educatrici hanno fatto riferimento ai paradigmi psicanalitici per spiegare ai genitori che talvolta il capriccio può

essere determinato dal bisogno del bambino di sperimentare la propria onnipotenza e quella dei propri genitori e talvolta, invece, rappresenta il bisogno di affermare la propria identità di genere.

Tali riferimenti teorici nella prospettiva della pedagogia attiva hanno portato alla formazione di tre linee-guida pedagogiche che mirano al benessere psico-sociale del bambino attraverso il riconoscimento dei suoi bisogni, dei suoi disagi e delle sue emozioni. Le linee-guida individuate dall'analisi di contenuto dei colloqui relativi quest'area di interesse sono le seguenti.

- I capricci dei bambini sono la manifestazione di un disagio, quindi prima di intervenire bisogna comprendere l'origine di tale disagio
- I bambini cercano continuamente i limiti e l'adulto ha il compito di fornire tali limiti.
- I comportamenti capricciosi sono un modo del bambino per affermare la propria identità e autonomia tuttavia l'adulto deve insegnare e mostrare al bambino modi alternativi per affermare se stesso e la propria indipendenza.

Tali aspetti sono particolarmente evidenti nei seguenti interventi delle educatrici:

Caso specifico: la fase dei no

M.1: “ Uffa è un continuo no a casa, soprattutto con me...magari ho fatto qualcosa che l'ha ferito...non saprei però”

Educatrice: “Il NO non lo devi prendere come affronto personale...uno perchè è una fase normale dello sviluppo dei bambini, e con la quale tutti i genitori e anche noi maestre prima o poi dobbiamo fare i conti. Due il bambino sta crescendo e questo è il suo modo di distaccarsi dalla figura di attaccamento. Tre è un maschio quindi dice no soprattutto a te perchè deve opporsi al genere femminile ed affermare la propria identità di maschio”

Madre 2: “ Eh anche il mio è da tre giorni che ogni cosa che gli dico è un no e lo fa sia con me e con mio marito in egual modo ed è davvero esagerato nei comportamenti mi sembra quasi una cosa non normale”

Educatrice: “ Eh sì sta proprio iniziando la fase dei no...lui a tre anni quindi sta uscendo dall'attaccamento e vuole affermare la propria identità e lo fa anche scoprendo i limiti di mamma e

papà... Sì, è uno stadio normale dello sviluppo, solo che alcuni bambini la vivono in modo più o meno intenso. Più il carattere è forte, come nel caso di A., più il bambino la vive in modo intenso... E poi lui sta anche vivendo il passaggio dal nido alla materna, ed è un cambiamento importante per lui”

Caso specifico: i capricci e le crisi di pianto

Mamma: “ Oh mamma mia! In questo periodo non lo sopporto più, è strilla e urla e non vuole fare niente di quello che gli si dice ma è normale?”

Educatrice: “Sì è normale...anzi questo periodo è una fase molto importante per i bambini è il passaggio obbligato per raggiungere l'indipendenza, ed è quindi un periodo positivo... certo è difficile affrontare le loro sfide, anche perchè spesso si concludono con crisi di pianto e urla, ma ciò accade perchè i bambini non sanno esprimere i loro bisogni perchè non sanno usare bene ancora le parole e quindi vanno in crisi. Tu tieni presente che a questa età i bambini capiscono di essere delle persone a sé rispetto alla mamma e quindi vanno alla ricerca della propria personalità, della propria identità che è diversa da quella della mamma. Compito dell'adulto è porre dei limiti perchè sono un modo per guidarlo in questa ricerca”

Intorno a queste quattro aree di interesse generale le educatrici, hanno sviluppato delle pratiche pedagogiche in grado di promuovere nei genitori sia la lettura dei comportamenti infantili sia la messa in pratica delle linee-guida pedagogiche. Dall'analisi del setting operativo è emerso che tali pratiche pedagogiche si contraddistinguono per un'attenzione particolare alla partecipazione attiva dei genitori e alla condivisione di un modello operativo comune fondato sul dialogo, sull'ascolto e sul contenimento delle emozioni del bambino. Ciò a livello metodologico si è tradotto nella realizzazione di tre tipologie di interventi professionali: intervento individuale (Fig.4.2), l'intervento di gruppo (Fig.4.3) e intervento laboratoriale (Fig.4.4).

Fig.4.2: *Intervento professionale individuale*



Fig.4.3: *Intervento professionale di gruppo*



Fig.4.4: *Intervento laboratoriale*



L'intervento individuale comprende sia i colloqui periodici tra il personale educativo e la famiglia sia i momenti privilegiati tra educatrice e genitore che possono venire a crearsi nella quotidianità del nido. Questa tipologia di intervento avviene all'interno di un clima collaborativo, in cui il genitore assume un ruolo attivo nel processo educativo della consulenza familiare. *Nell'intervento*

di gruppo, invece, i genitori hanno la possibilità di condividere in gruppo le gioie ma anche le preoccupazioni e le paure che l'essere genitore comporta. Tale tipo d'intervento professionale, inoltre, promuove la condivisione, il rispecchiamento ed il confronto tra pari, oltre a stimolare le capacità empatiche, di collaborazione, di socializzazione e a facilitare la sperimentazione di nuove modalità di espressione e comunicazione; ma soprattutto a promuovere lo sviluppo di reti sociali sia formali che informali tra i genitori. *L'intervento laboratoriale* comprende tutte quelle attività creative in cui gli adulti possono riflettere sui significati delle esperienze educative e sviluppare le proprie abilità di accudimento. Inoltre, i genitori attraverso l'osservazione delle attività di gioco hanno la possibilità di comprendere come il bambino sviluppa la propria autonomia nell'esplorare il mondo e come si sforza a comprendere come può interagire con esso.

Tali interventi, quindi, fondano la loro azione educativa all'interno di un processo condiviso in cui i genitori sono i partner attivi nella costruzione di obiettivi negoziati, supporto reciproco e ruoli complementari. All'interno di questo processo condiviso le educatrici non assumono il tradizionale ruolo direttivo dell'esperto ma quello che Paola Milani definisce di *enabling agent*, un professionista dell'empowerment che lavora attivamente e sistematicamente per identificare, creare, utilizzare le competenze dei genitori in modo da facilitare il loro impegno nei processi di crescita, senza renderli dipendenti dai professionisti che forniscono loro aiuto. A partire da queste osservazioni, quindi, è stato possibile risalire ai riferimenti teorici che orientano le educatrici nella realizzazione delle pratiche pedagogiche.

Il primo riferimento teorico è emerso dallo stile non direttivo adottato dalle educatrici durante i colloqui che segue l'accezione del modello Rogersiano (2000). Le educatrici, infatti, attraverso il colloquio tentano di esplorare i vissuti, le immagini, gli atteggiamenti, le opinioni dei genitori intorno a determinati fenomeni, tematiche e oggetti. Un'esplorazione che si configura anche come un contesto formativo "sui generis" all'interno del quale i ruoli tradizionali tra l'esperto, in questo caso l'educatore di riferimento e l'utente del servizio (il genitore) vengono rovesciati e si costituiscono le basi per una effettiva co-costruzione delle conoscenze. Secondo tale approccio il modo migliore per sostenere i genitori nei loro compiti educativi non consiste nel dire loro cosa fare ma piuttosto nell'aiutarli a comprendere la specifica situazione e a gestirla utilizzando le proprie risorse. L'aiuto consiste proprio nel rendere possibile una riattivazione e riorganizzazione delle risorse (cognitive, emotive, strategiche) dei genitori partendo dal presupposto che in ogni persona vi sono delle potenzialità che gli permettono di sfruttare l'aiuto ricevuto e di farlo diventare una propria risorsa. Un'esemplificazione di questa tecnica comunicativa non direttiva è data dal seguente colloquio tra una madre e l'educatrice di riferimento:

Educatrice: “ Come si comporta la ragazza a casa?”

Madre: “ Beh...quando torniamo a casa nel momento del ricongiungimento lei vuole le coccole e si attacca ancora al seno...il latte c'è e ho deciso che fin che c'è continuo ad allattarla, anche perchè ho visto che per lei è una consolazione, quindi all'occorrenza gli do il seno. Poi ho notato che a volte c'è un momento di....penso di gelosia tra i genitori...ad esempio quando il sabato vado al lavoro e sta a casa con il papà, quando rientra non mi cerca come il solito è come se si fosse creato un feeling particolare con il padre e quindi penso che sia un po' gelosa del suo papà...e non so se è un comportamento normale”

L'educatrice interviene: “ ma questo lo fa solo con te o anche con tuo marito?”

La madre riflette un pò e poi risponde: “ No lo fa anche con me, quando a casa passa il pomeriggio con me e poi rientra il padre non lo cerca come il solito”

Educatrice: “ Quindi pensi ancora che lo faccia per gelosia o per farti pesare l'assenza?”

La madre riflette un po' e poi risponde: “Per fare pesare l'assenza perchè si comporta così con entrambi indifferentemente e soprattutto perchè manifesta questo comportamento sempre nei momenti di ricongiungimento...quindi questo atteggiamento visto l'età penso che sia normale...”

Educatrice: “Si è normale, fa parte della fase dell'attaccamento”

Come si evince dal colloquio l'educatrice dedica molto tempo ai pensieri e alle emozioni della madre ed i suoi interventi sono limitati semplicemente verso la comprensione della situazione riportata dalla madre.

Dalla strutturazione dei vari interventi svolti dalle educatrici che consentono la partecipazione dei genitori a determinate attività quali l'accoglienza e i laboratori, è emerso un ulteriore riferimento teorico, ed è legato al concetto di *partecipazione guidata* e di *appropriazione partecipativa* di B. Rogoff (1990), che descrive il processo educativo come atto reciproco in cui il discente, in questo caso il genitore, si appropria delle conoscenze e delle pratiche dell'esperto (l'educatore) attraverso la partecipazione ad attività contestualmente situate. I vari interventi professionali, infatti, sono stati strutturati in modo tale da poter garantire ai genitori l'opportunità di interagire con i propri figli e gli altri bambini, con i genitori e le educatrici. Questi momenti di partecipazione, inoltre, offrono l'opportunità ai genitori di osservare le educatrici mentre interagiscono con i bambini e conseguentemente di appropriarsi di alcune loro pratiche educative. Infatti, dalla ricerca sul campo

è emerso che i genitori osservando le educatrici, durante le dispute con i bambini, hanno appreso delle buone pratiche di gestione dei conflitti che prevedono l'ascolto e il dialogo con i bambini. In particolare, i genitori, quando i capricci dei figli si traducono in urla e lacrime, lasciano un po' di tempo ai bambini per esprimere la propria rabbia, successivamente li invitano ad esprimere le emozioni e infine intervengono sul comportamento capriccioso. L'acquisizione di questa pratica è stata particolarmente significativa, in quanto i conflitti con i propri figli rappresentano per i genitori dei veri e propri momenti di messa in discussione del proprio ruolo, e di conseguenza del proprio empowerment. Tale aspetto emerge dalle parole dei genitori, durante un'intervista di gruppo:

Ricercatore: Cosa avete appreso dalle educatrici che vi ha portato ad essere più sicuri del vostro ruolo di genitori?

Madre1: “Sicuramente la calma...io sono sempre stata una persona impulsiva e impaziente e quando mio figlio cominciava a fare i capricci io perdevo subito la pazienza ed ero sbrigativa nel cercare di placare i suoi pianti e lo sgridavo, questo ovviamente non faceva che peggiorare la situazione e lui strillava di più, si sdraiava per terra e il tutto durava infiniti minuti e io mi sentivo impotente...poi un giorno nel momento del ricongiungimento stava facendo i capricci perchè non voleva tornare a casa e ho visto l'educatrice prenderlo in disparte, calmarlo e poi spiegarli tranquillamente che era ora di tornare a casa. Lui si è calmato ed ha obbedito. Mi sono meravigliata di come aveva gestito la cosa, perchè parlava con lui come se fosse un adulto io non avrei mai potuto pensare che si potessero fare certi discorsi con i bambini. Da allora mi sono comportata come lei...è un lavoro che richiede tempo, però almeno non è un tempo scandito da urla...e adesso sento di poter controllare la situazione”

Madre 2: “Anche per me è la stessa cosa, i suoi capricci stavano diventando un vero problema a casa...non mi sentivo all'altezza e mi chiedevo in che cosa avessi sbagliato, poi loro mi hanno spiegato che i capricci hanno sempre un perchè e che bisogna cercare di invitare il bambino ad esprimere a parole quello che voleva...ho seguito i loro consigli anche guardando come si comportavano loro con i bambini e ora non ho più problemi e ora mi sento più sicura come mamma.

M3: “Anche per me la stessa cosa, i capricci ti provano veramente tanto come genitore, e pensare che basta davvero poco, a volte si pensa che a parlare con i bambini non si risolve nulla o che ci vuole troppo tempo ma non è così”

Madre 4: “Lo stesso per me penso che la fase dei no sia stata quella più difficile d'affrontare perchè ti blocca totalmente, anche mio marito per la prima volta l'ho visto veramente in

difficoltà...e l'ansia poi che ti sale di fronte agli altri perchè hai paura di sentirti giudicato come genitore....e anch'io ho imparato a gestire i conflitti osservando le educatrici durante i momenti di accoglienza e durante il ricongiungimento...loro parlano molto con i bambini e soprattutto la prima cosa che fanno è quella di calmarli”

Oltre alle buone pratiche di gestione dei conflitti i genitori attraverso il processo di partecipazione guidata hanno appreso altre pratiche educative che non sono affatto da considerarsi scontate per un genitore, tra le quali la gestione del gioco fisico con un gruppo di bambini (Fig. 4.5), la gestione di un'attività di gruppo e il contenimento delle possibili tensioni (Fig. 4.6) e la gestione del gioco euristico (Fig.4.7).



Fig. 4.5: Il gioco fisico



Fig. 4.6: Le bolle: Attività di gruppo



Fig. 4.7: Il gioco euristico

L'aspetto interessante di questi interventi è proprio lo spazio che dedicano alla dimensione ludica in quanto essa permette ai genitori di conoscere meglio i propri figli. I bambini, infatti, attraverso il gioco non solo sperimentano il proprio agire nel mondo ma esprimono anche le proprie emozioni. In particolare, il gioco fisico, come fa notare J. Juul (2013) aiuta i bambini a sviluppare le abilità motorie e a gestire le proprie energie, cosa che possono imparare a fare solo con un uomo, facendo confusione e azzuffandosi per gioco. A sua volta il padre sviluppa il proprio ruolo di stimolo verso una fiduciosa costruzione e conquista della sicurezza e dell'autonomia. Inoltre, la possibilità di partecipare alle attività euristiche svolte all'interno del nido risponde al bisogno dei genitori di ampliare la propria conoscenza sulle attività ludiche da proporre ai figli. Quest'ultimo aspetto si rintraccia nelle parole di due madri che hanno partecipato al laboratorio euristico di uno dei servizi coinvolti nella ricerca:

M.1: "Guarda come gioca bene...e pensare che a casa passa da un gioco all'altro e ribalta tutta la cameretta..."

La seconda mamma interviene: "Non mi dire niente anche il mio...ogni cosa che gli propongo gli interessa solo per pochi minuti...ed è così tutti i giorni...penso proprio che ogni tanto gli proporrò questa attività, magari il sabato, quando è casa anche mio marito"

M.1: " Sì, sì, anch'io quando non va al nido ho lo stesso problema...vedremo di organizzarci anche noi a casa."

L'ultimo riferimento teorico è emerso dall'analisi degli interventi professionali di gruppo che seguono i modelli psicanalitici della conduzione di piccoli gruppi proposti da Bettelheim (1962, 1987), Winnicott (1993) e Juul (2009). Tali interventi hanno portato alla formazione di una nuova modalità di educazione familiare che supera le tradizionali conferenze e lezioni cattedratiche che era alla base delle scuole per genitori degli anni sessanta e settanta, e si orienta verso la strategia del piccolo gruppo all'interno del quale l'educatore assolve il ruolo di coordinatore non direttivo della situazione e nel quale nascono pensieri che sempre più si organizzano, si chiariscono permettendo ad ognuno di raggiungere una maggiore consapevolezza delle proprie azioni educative (Furtunati 2006). Ciò significa che coordinatrici e educatrici all'interno del gruppo genitori non forniscono delle soluzioni prestabilite, ma le fanno emergere tra le pieghe delle conversazioni, inducendo i genitori a mettere in discussione e a confronto i propri valori e i propri metodi educativi. Lo scopo è quello di fornire ai genitori un contesto educativo nel quale ogni genitore possa trovare e accogliere le soluzioni più adatte per sé e per gli obiettivi che intende raggiungere.

Tale aspetto emerge dalle parole dei genitori durante l'intervento di gruppo svolto durante l'accoglienza:

Madre 1: “ Siccome di solito all'ora della cena mi fa sempre disperare ieri ho provato a coinvolgerlo nella preparazione della cena ed è stato bravissimo abbiamo cucinato gli spinaci, messi del forno ha preso i tovaglioli...e poi ha mangiato tutto non me l'aspettavo”

Madre 2: “ Volevo provare anch'io a coinvolgerlo durante l'ora dei pasti, perchè ho letto su un libro che questo gli aiuta a sviluppare le capacità di movimento e il coordinamento dei movimenti e soprattutto va a colmare l'impazienza dei bambini causata dall'ansia dell'attesa e poi stimola l'appetito”

Educatrice: “ E' tutto vero, e poi soprattutto si sentono responsabilizzati, per loro è un compito importante, è una conquista”

Madre 1: “E' verissimo infatti ora che ci penso ieri quando è arrivato mio marito è andato subito da lui a dire guarda papà guarda l'ho fatto io...era tutto fiero”

Madre 3: “Io ho provato una volta ma non è stato molto efficace era tutto faccio io, faccio io ed è stato un tira e molla continuo”

Educatrice: “Ma cosa voleva fare esattamente?”

Madre 3: “Beh io le avevo proposto di aiutarmi in cucina ed era entusiasta di questo, poi le ho

detto di prendere la tovaglia e mi ha aiutato a metterla sul tavolo l'ho ringraziata e poi le ho detto di non toccare più nulla perchè era pericoloso, invece lei voleva aiutarmi a mettere il cibo nel forno e prendere i piatti...ma io avevo paura che potesse farsi male...e da lì ogni cosa che dovevo fare la voleva fare anche lei”

Madre 1: “Forse si è comportata così perchè si aspettava di fare di più...io con lui sono partita prevenuta perchè so com'è e gli ho detto che se voleva aiutarmi poteva farlo ma che non avrebbe toccato il forno perchè altrimenti avrebbe potuto scottarsi, lui ha recepito il messaggio e mi ha aiutato in altre cose”

Madre 2: “Già penso anch'io...altrimenti avresti potuto farti aiutare ad apparecchiare la tavola...”

Madre 3: “Mah...forse sul fatto che si aspettava di fare di più è vero però io ho paura a darle in mano piatti e bicchieri perchè magari se le cadono tra le mani si fa male...”

Educatrice: “ Probabilmente le sue aspettative erano altre perchè i bambini prendono il significato letterale delle parole e quindi quando tu le hai chiesto di aiutarti in cucina, lei ha pensato bene che ti avrebbe aiutato ad apparecchiare e a cucinare e poi con loro bisogna sempre negoziare all'inizio di ogni attività...ma non pensi che potrebbe aiutarti in qualche altro modo? Giusto per renderla più partecipe”

Madre 3: “In effetti se mi metto nei suoi panni deve esserci rimasta un po' male, la prossima volta le dirò cosa deve fare prima, e magari potrei farmi dare una mano a prendere le cose più piccole o più leggere, magari i tovaglioli, la saliera, l'oliera...ora che ci penso potrei preparare insieme a lei la macedonia, così lei è più soddisfatta e io sto più tranquilla”

Come si nota il ruolo dell'educatrice all'interno di questa conversazione tra genitori non è quello di fornire una soluzione “brevettata” ma di indurre i genitori a riflettere ed ad interpretare i comportamenti dei bambini. Da questa conversazione, inoltre, la madre attraverso il confronto con gli altri genitori e la guida esperta dell'educatrice è riuscita a trovare una soluzione al comportamento di sua figlia in conformità con i suoi sentimenti di ansia e di paura. Ha trovato, dunque una soluzione adatta ai suoi valori e metodi educativi.

Lo scopo dichiarato di questi interventi professionali, infatti, non è quello di dare ai genitori la ricetta ma di offrire loro una chiave di lettura dei comportamenti dei propri bambini per riflettere sull'approccio da adottare per la risoluzione del problema. Tale aspetto emerge dalle parole delle educatrici durante un focus group:

Ricercatore: “Vi è un orientamento di fondo che accompagna il vostro lavoro con i genitori?”

Coordinatrice: “Sì l'idea è quella di non dare la ricetta ai genitori ma di costruire insieme la soluzione ai problemi...perchè noi siamo le educatrici ma loro sono i genitori...e lo diciamo anche ai genitori di non aspettarsi delle ricette...”

Interviene un'educatrice: “E soprattutto noi diciamo che si va per tentativi e per errori”.

In questa prospettiva, quindi, l'educazione familiare, assume una dimensione globale, un avviamento alla pratica come definito da Patricia Nimal e Cristine Barras delle relazioni umane che impegna la persona in un vero e proprio processo di tras-formazione. Un processo che parte dal presupposto che il genitore non è un soggetto privo di saperi, di capacità e competenze, ma che anzi possiede un background culturale, segnato dalla propria educazione familiare e istituzionale. Egli, quindi possiede dei saperi, delle capacità e delle competenze impliciti a partire dai quali si potrà costruire il lavoro di consulenza. L'intento è quello di esplicitare tali esperienze già presenti nei genitori per amplificarle, strutturarle e completarle. Ciò in termini di empowerment significa raggiungere un maggior grado di consapevolezza e quindi una maggiore responsabilizzazione genitoriale che permette di acquisire un adeguato livello di autostima e di superare il vissuto d'impotenza raggiungendo la capacità di progettazione e di autodeterminazione. Un'attività di consulenza familiare così altamente qualificata, richiede al professionista la necessità di acquisire a sua volta la consapevolezza dei propri saperi, delle proprie attitudini e delle proprie competenze implicite. Una necessità determinata dal fatto che la consapevolezza, come evidenziato da Urban (2008), rappresenta un mezzo efficace di controllo e regolazione di una pratica individuale e diversificata. Inoltre, colui che conduce un colloquio deve essere consapevole che egli sta conducendo un colloquio con un particolare scopo e che la qualità della propria interazione verbale e non-verbale può incidere sulla produzione verbale di chi ha di fronte, sia sul piano del contenuto che sul flusso comunicativo.

E' proprio a partire da queste considerazioni si è proceduto con la fase formativa del percorso di ricerca, nel quale i dati emersi in questo capitolo sono diventati oggetto di riflessione per avviare con lo staff educativo un confronto e una riflessione rispetto a pratiche, modalità di conduzione, e contenuti delle comunicazioni e degli incontri tra personale educativo e genitori in atto nei servizi.

4.11 VERSO UNA PRATICA RIFLESSIVA

Nella fase formativa del percorso di ricerca, attraverso la condivisione di quanto rilevato dall'indagine, si è avviato un vero e proprio processo di esplicitazione dei saperi, delle capacità e delle competenze implicite dello staff educativo al fine di promuovere nelle coordinatrici e nelle educatrici una maggior consapevolezza delle proprie potenzialità educative nell'ambito dell'educazione familiare. L'implicito diventato esplicito, quindi, è stato messo a confronto con le diverse rappresentazioni, i saperi teorici, le analisi e le griglie di lettura dei vari interventi. In seguito a questo lavoro finalizzato alla presa di coscienza e all'apertura ad altri modi di vedere e di agire, si è puntato all'individuazione di indici in grado di promuovere lo sviluppo di pratiche più qualificate delle educatrici.

Da tale percorso formativo, quindi sono emersi tre aspetti particolarmente interessanti: l'utilizzo dell'analisi delle conoscenze tacite e esplicite come strumento di pratica riflessiva, la presa di coscienza delle educatrici del loro ruolo di consulenti familiari e l'individuazione di indici per lo sviluppo di pratiche educative più qualificate.

Il primo aspetto emerso dal confronto con le educatrici è che il lavoro di individuazione e di analisi delle conoscenze tacite ed esplicite può essere utilizzato come strumento per lo sviluppo di una pratica riflessiva. Tale analisi, infatti, ha consentito alle educatrici di riconoscere come le conoscenze esplicite e tacite si intrecciano durante l'interazione quotidiana con i bambini e i genitori; e di svolgere una valutazione critica dei punti di forza e di debolezza dei diversi tipi di conoscenza per promuovere l'empowerment dei genitori. Tale aspetto emerge dalle parole del personale educativo durante un momento di condivisione:

Ricercatore riporta l'esempio di un colloquio tra l'educatrice e una madre rispetto alla tematica della gestione del comportamento capriccioso: I capricci a volte esprimono il bisogno del bambino di sperimentare fino a dove può spingersi, fino a dove è arrivato il suo potere, a volte sono un modo per esprimere la propria identità...a volte invece può essere la manifestazione di un suo disagio...e allora in questi momenti bisogna ascoltarlo e aprire un dialogo con lui.

Educatrice: “Si mi ricordo di quel colloquio...la mamma era preoccupata per i capricci costanti del bambino e mi aveva chiesto da che cosa potevano essere causati...”

Coordinatrice: “Mi sembra che la mamma fosse la mamma di G. vero?”

Educatrice: “ Si”

Educatrice 2: “ Ma G. Ormai va per i tre, quindi io per tranquillizzarla ulteriormente forse avrei un po' integrato facendo riferimento alle teorie dell'attaccamento..”

Educatrice1: “Beh si perchè lui sta uscendo da questa fase perciò...adesso che ci penso forse non era il caso di prendere come riferimento le letture che avevo fatto della Dolto per parlare dei capricci come disagio, perchè lei era particolarmente preoccupata e quindi magari in questo caso non sono riuscita a tranquillizzarla del tutto”

Coordinatrice: “Si stavo pensando la stessa cosa...in questo caso l'ipotesi della Dolto era da scartare”

Il secondo aspetto, invece, riguarda la presa di coscienza delle educatrici del loro ruolo di consulenti familiari, ovvero prima di questo percorso di ricerca le educatrici non avevano mai pensato a se stesse come consulenti familiari. Infatti, dalle interviste di gruppo è emerso che tutti gli interventi organizzati all'interno del nido avevano come fine il benessere del bambino nell'ottica della pedagogia della transizione, della continuità nido-famiglia e non alla promozione dell'empowerment genitoriale. Tale aspetto emerge dalle parole di una coordinatrice durante un focus group:

Ricercatore: “Lo spazio accoglienza che avete strutturato rispecchia l'organizzazione degli incontri dopo-parto dei consultori che mirano al sostegno della genitorialità, ciò è voluto?”

Coordinatrice: “Sinceramente no...tutto quello che organizziamo al nido è mirato al benessere e all'equilibrio del bambino...lo spazio lo abbiamo ristrutturato per facilitare l'inserimento al nido...ci siamo accorte che se i genitori stavano sulla soglia e non entravano in sezione, mandavano un messaggio implicito al bambino: guarda il nido è bello però io non entro non condivido con te questa esperienza e quindi abbiamo ripensato gli spazi....anche il fatto che gli adulti possono fermarsi a giocare con i bambini lo abbiamo principalmente fatto per loro, perchè così possono interagire e socializzare con adulti che non appartengono alla cerchia familiare”.

Lo staff educativo, quindi, non aveva la consapevolezza della duplice funzione dei propri interventi, ovvero quella di garantire al bambino la continuità nido-famiglia e quella della consulenza familiare. In tal senso, il percorso di ricerca azione ha favorito all'interno dei contesti educativi un cambio di prospettiva, un superamento della tradizione pedagogica dei servizi della prima infanzia che esclude qualsiasi intervento da parte degli educatori nei riguardi dei genitori verso una cultura della pedagogia familiare che mira invece all'empowerment genitoriale. E' opportuno però sottolineare che tale passaggio non sempre è stato così lineare, in quanto, alcune educatrici hanno mostrato una certa resistenza rispetto agli interventi di consulenza. Tale aspetto emerge dal

confronto tra due educatrici:

Educatrice1: “Non avevo mai pensato a me come una consulente, però è vero che con i genitori condividiamo dei compiti educativi e ora che lo sappiamo possiamo orientare meglio i nostri interventi e renderli di maggiore qualità”

Educatrice2: “Io ho dei dubbi su certi comportamenti è difficile intervenire, certi valori sono talmente radicati nei genitori che non so se possono essere modificati”

Educatrice1: “Per me invece, sì anche perchè non si tratta di modificare un comportamento ma si tratta di fare quello che facciamo con i bambini, di accompagnarli alla scoperta...noi dobbiamo fare da intermediari tra loro e il mondo dell'infanzia...certo bisogna lavorare sul metodo da adottare”

Durante questo, confronto tra le due educatrici è emerso da parte di tutta l'equipe un significativo interesse per i riferimenti teorici individuati dall'analisi del setting operativo, ovvero il modello del colloquio non direttivo di Carl Rogers, la partecipazione guidata di Rogoff e i modelli psicanalitici di conduzione dei gruppi di Bettelheim, Winnicott e Juul. L'interesse verso questi riferimenti teorici è determinato dal fatto che essi rappresentano quei saperi di cui le educatrici sono meno consapevoli e di conseguenza la loro esplicitazione ha portato nelle educatrici stesse una maggior consapevolezza del proprio agire metodologico e quindi ad una progettazione degli interventi di consulenza familiare più specifica e qualificata. Inoltre, intorno a tali interventi lo staff educativo ha costruito dei percorsi tematici a partire dalle aree di interesse generale dei genitori individuati durante l'indagine: gli stili educativi, lo sviluppo intellettuale e il gioco, la gestione del comportamento aggressivo e la gestione del comportamento caparcioso.

L'ultimo aspetto, invece, è relativo all'individuazione di indici per lo sviluppo di pratiche educative più qualificate. Durante la fase formativa, infatti, si è sviluppata una riflessione sulla relazione tra qualità dei servizi della prima infanzia e la diffusione di pratiche di incontro e di relazione in grado di migliorare il dialogo tra i genitori e il personale educativo, all'interno della quale le educatrici hanno esplicitato la necessità di individuare le caratteristiche di un contesto educativo in grado di fornire pratiche educative più aggiornate e qualificate. Dal confronto con il personale educativo di ciascun servizio della prima infanzia coinvolto nella ricerca e dall'analisi e valutazione finale dei dati è stato possibile individuare sedici indici per lo sviluppo di pratiche pedagogiche più qualificate:

1. **CONOSCENZA DELLE BASI TEORICHE FONDAMENTALI DELL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA:** Lo staff educativo è consapevole dell'attività che si vuole svolgere con i bambini e dei principi importanti e dei concetti delineati in standard professionali, statali e istituzionali.
2. **CONOSCENZE PEDAGOGICHE:** all'interno del contesto lavorativo vengono regolarmente svolti degli incontri di riflessione su una conoscenza approfondita dei contenuti pedagogici che orientano le pratiche educative con i bambini e i loro genitori. Le educatrici hanno una conoscenza approfondita delle attività che si svolgono con i bambini che consente loro di fornire maggiori spiegazioni sulle strategie didattiche in modo che tutti i genitori ne comprendano la valenza educativa per i figli.
3. **CONOSCENZE PROFESSIONALI/ TECNICHE:** le educatrici hanno una comprensione completa delle conoscenze e competenze professionali e pedagogiche delineate dagli standard professionali, statali, e istituzionali. All'interno del contesto lavorativo viene promosso lo sviluppo di nuove esperienze di attività educative in grado di facilitare lo sviluppo cognitivo e psico-sociale di ciascun bambino. Il personale educativo riflette sulla loro pratica per migliorare la crescita educativa dei bambini. Si è a conoscenza di come i bambini di 0-3 anni imparano a sviluppare le proprie capacità e di come creare situazioni favorevoli a tale sviluppo nel contesto educativo e come promuoverlo nel contesto familiare. Vi è la consapevolezza che la continuità nido-famiglia è un elemento fondamentale per lo sviluppo e l'acquisizione di nuove abilità da parte dei bambini.
4. **SVILUPPO DELLE PRATICHE PROFESSIONALI:** il personale educativo costruisce in itinere un piano di carriera professionale per progetti futuri. Vi è la consapevolezza che il lavoro professionale non è solo quello del contesto lavorativo ma che comprende anche le attività di studio personale e quelle formative mirate al miglioramento della propria conoscenza e competenza. Le educatrici hanno la consapevolezza di appartenere ad una organizzazione professionale, e quindi vi è la necessità di creare un rapporto collaborativo positivo con i colleghi e il datore di lavoro.
5. **DISPOSIZIONI PROFESSIONALI:** l'equipe educativa lavora con i bambini, le famiglie e le comunità secondo le disposizioni previste in tale ambito lavorativo e come definito dagli standard statali ed istituzionali. L'equipe, però, riconosce la necessità di andare oltre gli standard prefissati legislativamente per migliorare la qualità dei servizi educativi presso i quali lavorano e sono consapevoli di quanto il loro background professionale può facilitare

tale sviluppo.

6. IL PARADIGMA DI CURA DI RIFERIMENTO: l'equipe e ciascuna educatrice è consapevole del paradigma teorico di riferimento che orienta le proprie pratiche di cura verso i bambini. E le loro azioni sono coerenti con tale paradigma.
7. SVILUPPO DI PRATICHE ATTUALI IN UN'EPOCA DI CAMBIAMENTI SOCIO-CULTURALI: le educatrici hanno un elevato grado di familiarità con lo sviluppo moderno della professione, e capiscono i problemi attuali della società e le tendenze del settore. Sono disposte a cambiare le proprie idee, il pensiero, e le pratiche attraverso l'attività di studio personale, l'acquisizione di nuove informazioni e la consulenza di colleghi e professionisti.
8. LA CONOSCENZA STORICA: ciascun educatore ha familiarità con la storia della sua professione e utilizza la propria conoscenza del passato per orientare la sua pratica.
9. TEORIE SULL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA: l'equipe conosce e ha compreso i principi teorici relativi l'educazione dei bambini di 0-3 anni. Gli approcci adottati dai professionisti sono coerenti con le proprie convinzioni relative l'apprendimento infantile.
10. EDUCAZIONE E CURA: L'EQUIPE EDUCATIVA: le educatrici hanno familiarità con una varietà di modelli e approcci relativi l'educazione e la cura dei bambini, ed utilizzano questa conoscenza per fornire educazione e cura ai bambini in un ambiente sicuro, sano e ricco di esperienze di apprendimento.
11. OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE: vi è una particolare attenzione alle azioni e ai sentimenti dei bambini e dei loro genitori. L'osservazione e la valutazione vengono utilizzate per guidare le proprie pratiche di cura.
12. PRATICHE EDUCATIVE ADEGUATE ALLO SVILUPPO DEI BAMBINI DI 0-3 ANNI: L'equipe conosce in modo approfondito le fasi di sviluppo dei bambini, dalla nascita fino ai tre anni di vita e utilizza tale conoscenza per implementare delle pratiche adeguate allo sviluppo di ciascun bambino. I professionisti condividono queste conoscenze e queste pratiche con i genitori per creare delle esperienze il più possibile efficaci per promuovere lo sviluppo fisico, intellettuale, sociale ed emotivo dei bambini e quindi sviluppare a pieno il loro potenziale.
13. PROMUOVERE LO SVILUPPO DI TUTTI I BAMBINI: dall'esperienza lavorativa si evince che tutti i bambini sono persone con punti di forza e di debolezza. L'equipe abbraccia queste differenze e lavora per rispondere ad esigenze speciali, e promuove la

tolleranza e l'inclusione nella propria sezione. Viene apprezzata e rispettata la dignità di tutti i bambini.

14. GUIDA AL COMPORTAMENTO: si è consapevoli dell'importanza del ruolo di guida del comportamento. Le educatrici orientano i bambini verso un comportamento pacifico e cooperativo e contengono i loro comportamenti di aggressività e frustrazione.

15. COLLABORAZIONE CON LA FAMIGLIA: Vi è la consapevolezza che la realizzazione di buone pratiche di cura non può escludere i genitori dal progetto educativo rivolto ai loro figli. Ogni genitore viene trattato con dignità e rispetto. I genitori vengono incoraggiati ad assumere parte dei compiti educativi di accudimento delle educatrici rafforzando così ulteriormente il loro ruolo di adulti di riferimento.

16. PRATICHE DI EDUCAZIONE FAMILIARE: l'equipe utilizza le proprie conoscenze per sviluppare degli interventi educativi che non sono solamente limitati alla cura quotidiana dei bambini, ma anche in grado di mediare positivamente la comunicazione tra genitori e figli, e di sostenere le famiglie nei loro compiti educativi. In tal senso il ruolo dell'educatrice si amplia e si dispiega in quello più qualificato di consulente familiare.

Tali indici, infine, hanno permesso di promuovere all'interno dei servizi coinvolti nel percorso di ricerca il metodo della riflessività come strumento per consolidare un profilo di alta qualità di coordinatrici e educatrici nell'ambito dell'educazione familiare.

4.12 RIFLESSIONI EMERSE DURANTE IL PERCORSO DI RICERCA-AZIONE

Durante il percorso di ricerca sono emerse due riflessioni che meriterebbero ulteriori approfondimenti in future ricerche nel campo educativo: la prima è relativa al ruolo dei servizi della prima infanzia come luogo di *networking* per i genitori, mentre la seconda è inerente al ruolo dei genitori all'interno dei contesti educativi.

Durante l'osservazione partecipante all'interno dei contesti educativi, infatti, è emerso che per i genitori il nido non è solamente un servizio di *babyparking* o di *babysitting*, ma rappresenta soprattutto un luogo di riferimento dove poter confrontarsi con altri genitori in merito ai propri compiti educativi e alle difficoltà di gestire i conflitti con i propri figli. In questa prospettiva,

il ruolo dell'educatore, come sottolineato da Catarsi (2000), diviene quello di *facilitatore della comunicazione*, cui compito è quello di promuovere l'aggregazione e il confronto fra genitori. La seconda riflessione è nata dalla constatazione che i genitori non sono soggetti privi di saperi, di capacità e competenze, ma che anzi possiedono un background culturale, segnato dalla propria educazione familiare e istituzionale. I genitori, infatti elaborano teorie implicite, in parte incoscienti e ingenuie nella loro formulazione. Tali teorie formano un insieme più o meno articolato di credenze o conoscenze relative ai bisogni del bambino e all'azione educativa dei genitori in un contesto istituzionale (Vandenplas-Holper, 1995). Queste teorie implicite si sviluppano intorno a saperi di azione, fortemente legati al contesto, mobilitati in situazioni note. Nell'incorporare queste due fonti, le credenze genitoriali sottendono l'attuazione delle pratiche educative. Per tale ragione i genitori dovrebbero essere considerati all'interno dei servizi della prima infanzia membri effettivi e reali della comunità di pratica alla pari del personale educativo.

CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI PER LA PRATICA

I servizi per la prima infanzia stanno attualmente aumentando l'offerta di interventi di orientamento per le famiglie, soprattutto in termini di counselling educativo. L'attività di counselling richiede alle educatrici di costruire la propria pratica educativa adoperando modelli concettuali basati su un intreccio di conoscenze esplicite e tacite inerenti lo sviluppo del bambino. Il presente lavoro di ricerca dimostra che durante la consulenza con i genitori ogni educatrice usa un insieme elaborato di paradigmi educativi relativi la prima infanzia provenienti da fonti formali (letteratura) e informali (esperienza, buon senso), che di solito sono implicitamente incorporati nelle pratiche quotidiane. Far emergere e analizzare questo intreccio di conoscenze tacite ed esplicite si è rivelato un'utile strumento per promuovere nelle educatrici un atteggiamento riflessivo nei confronti delle attività di consulenza, migliorare le loro abilità in termini di consapevolezza professionale e consentire al team di accordarsi su uno stile coerente di intervento con le famiglie. Esplicitare e condividere il bagaglio nascosto di conoscenze diviene, quindi, una fase di lavoro importante per garantire una buona gestione degli incontri con i genitori e, più in generale, per consolidare un profilo di alta qualità delle educatrici come professioniste.

BIBILOGRAFIA

Ainsworth M. D. (2006), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, A cura di: N. Dazzi, A. M. Speranza, Ed. Raffaello Cortina

Ammaniti M., (1995) a cura di, *Attaccamento e rapporto di coppia*, Ed. Raffaello Cortina

Abell, S. K. (2007), *Research on science teacher knowledge*. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ackoff, R. L. (1978), *The Art of Problem Solving: Accompanied by Ackoff's Fables*, New York, Wiley and Sons

Ailwood, J. (2003), *Governing early childhood education through play. Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299.

Albano R. (2012), *La ricerca-intervento*, Bologna, TAO Digital Library

Alberici A. (2002), *Apprendere a tutte le età*, Milano, Bruno Mondadori Editore

Alexander, P. A. (2003), *The development of expertise: The journey from acclimation to Proficiency*, Educational Researcher, 32 (8) pp.10-14

Anning, A., Cullen, J., & Fler, M. (2004), Research contexts across cultures. In A. Anning, J. Cullen & M. Fler (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 1-15). London: Sage

Anning, A., & Edwards, A. (1999), *Promoting children's learning from birth to five: Developing the new early years professional*. Buckingham, UK, Open University Press

Asgeirsdottir, B. (2005) *OECD work on knowledge and the knowledge economy. OECD/NSF Conference on Advancing Knowledge and The Knowledge Economy*, January 10-11, Washington DC. Retrieved on December 21, from http://www.oecdwash.org/PDFILES/advancingknowledge_speech_jan2005.pdf

Bain, A. (2006), *Can Schools Realize the Learning Potential of Knowledge Management?*, Canadian Journal of Learning and Technology 32/2

Barnett, J. & Hodson, D. (2001), PCK: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Teacher Education*, 85, 426-453

Becerra-Fernandez, I., and Stevenson, J. (2001), *Knowledge Management Systems and Solutions for the School Principal as Chief Learning Officer Education*, 121 (3), 508-518.

Beijaard, D. & Verloop, N. (1996), *Assessing teachers' practical knowledge*. Studies in Educational Evaluation, 22(3), 275-286

Bender, S. and Fish, A. (2000), *The transfer of knowledge and expertise: The continuing need for global assignments*, Journal of Knowledge Management, 4, pp. 125-137

Bereiter, C. (2002), *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum

- Berliner, D. C. (2001), Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482
- Berk, L. E. (2003), *Child development* (6th Ed.). Boston, MA, Allyn and Bacon
- Berry, A., Loughran, J., Smith, K., & Lindsay, S. (2008), *Capturing and enhancing science teachers' professional knowledge*. *Research in Science Education*, 39, 575-594
- Bellinger, G., Castro, D. & Mills, A. (2004). *Data, information, knowledge and wisdom*. Retrieved on June 15, 2010, from <http://www.systemsthinking.org/dikw/dikw.htm>
- Bell, N. N. (1990), *Theorising practice in early childhood education*. Unpublished Master's thesis, Palmerston North, Massey University
- Bhatt, G. D. (2001), *Knowledge management in organisations: Examining the interactions between technologies, techniques and people*, *Journal of Knowledge Management*, 5(1), pp. 68–75
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010), *Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers*. *Learning and Instruction*, 20, 533-548
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- Bellatalla e Marescotti (2011), *I sentieri della scienza in educazione*, Milano, FrancoAngeli
- Bettelheim Bruno (1962), *Dialoghi con le madri*, Milano, Pgreco edizioni
- Bettelheim Bruno (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli Editore
- Bion, W. R. (1961), *Experiences in Groups*, London, Tavistock
- Borghi B.Q. (2002), *Star bene al nido*, Trento, Azzano San Paolo, BG, edizioni Junior
- Bowlby, J. (1995) *Maternal Care and Mental Health*. The master work series (2nd ed.), NJ; London, Northvale,
- Bowlby, J. (1999) [1969]. *Attachment. Attachment and Loss* (vol. 1) (2nd ed.). New York, Basic Books
- Borghi B.Q. (2007), *Nido d'infanzia: Buone pratiche e problemi degli educatori*, Trento, Edizioni Erickson
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli
- Bowman, B. T., Donovan, M. S, & Burns, M. S. (Eds.) (2001), *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press
- Bowman, B. T., & Stott, F. M. (1994), *Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers*. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds.), *Diversity and developmental appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 119-133). New York: Teachers College Press

- Bloch, M. N. (1992), *Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood educational research*. In S. A. Kessler & B. B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press
- Bredenkamp, S. (1991), Redeveloping early childhood education: A response to Kessler. *Early Childhood Research Quarterly*, (6)1, 199-209
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8* (Revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Brofenbrenner (1986) U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino
- Brooker, L. (2002), *Starting school – Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press
- Brown J. S., Collins A., Duguid P., (1989), *Situated cognition and Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42
- Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Burman, E. (2008), *Deconstructing developmental psychology 2nd Ed*. Hove, East Sussex: Routledge
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza
- Cannella, G. (1997), *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang
- Cannella, G., & Viruru, R. (1997), *Privileging child-centred, play-based instruction*. In G. Cannella (Ed.), *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution* (pp. 117-136). New York: Peter Lang
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986), *Becoming critical: Knowing through action research*. London, Falmer Press
- Catarsi E. (1994), *L'asilo e la scuola dell'infanzia: storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2006), *Diventare genitori. Educazione familiare e corsi di preparazione alla nascita*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2011, pp. 5-14
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*. Roma, Carocci
- Charalambos V., Michalinos Z. (2004), *Online professional development. Lessons from the Field*. *Education & Training*, 46(6/7), 326-334
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002), *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn: A direction for education*. London, Cassell Educational

- Clermont, C. P., Borko, H., & Krajcik, J. S. (1994), *Comparative study of the pedagogical content knowledge of experienced and novice chemical demonstrators*. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 419–441
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993), *Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation*. *Journal of Teacher Education*, 44, 263- 272
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990), *Research on teaching and teacher-research: The issues that divide*. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999), *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. *Review of Research in Education*, 24, 249-305
- Colombo, M., Varani, A., (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior
- Cong, X. and Pandya, K. V. (2003), *Issues of knowledge management in the public sector*, *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1(2), pp. 25–33
- Cortecchi A. e Tomaselli A. (2007), *Il sostegno alla genitorialità nei servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 - 2007, pp. 44-57
- Corsaro W. A. (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna
- Craft, A., Paige-Smith, A. (2007) *Developing reflective practice in the early Years*, UK, Open University
- Creemers, B. P. M. (1994), *The Effective Classroom*. London, Cassell
- Cullen, J. (2003), *The challenge of Te Whāriki: Catalyst for change?* In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice* (pp. 269-296). Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- Curry, J. (1997), *The dialect of knowledge in production: Value creation in late capitalism and the rise of knowledge centred production*, *Electronic Journal of Sociology*, from <http://www.sociology.org/content/vol002.003/curry.html>
- Curtis A., O'Hagan M. (2003), *Care and education in early childhood. A student's guide to theory and practice*, New York, RoutledgeFalmer
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2005), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London, Falmer Press
- Dal Lago A., De Biasi R. (2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Roma-Bari, Laterza
- Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola
- Damon W., Lerner Richard M. (2008), *Child and Adolescent Development, An Advanced Course*, New Jersey, John Wiley and Sons
- Darling, J. (1994), *Child-centred education and its critics*. London: Paul Chapman

- Darling-Hammond, L. (2008), *Teacher learning that supports student learning*. In B.Z. Presseisen (Ed.) *Teaching for Intelligence* (3rd ed., pp. 91-100). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Davenport T., Prusak L. (1998), *Working Knowledge*, Cambridge, Harvard Business School Press
- Davenport T. (1999), *Knowledge management: Round two*, CIO Magazine
- David, T. (1990), *Under five- under-educated?* Milton Keynes, Open University Press.
- Davies Douglas (2011), *Child development. A practitioner's guide*, New York, Guilford Press
- De Jong, O. & Van Driel, J. H. (1999), *The development of pre-service teachers concerns about teaching chemistry topics at a macro-microrepresentational interface*. In: M. Komorek et al. (Eds.). *Research in science education: Past, present and future* (596-598). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Dell Clark Cindy (2011), *In a younger voice. doing children's qualitative research*, New York, Oxford University Press
- Della Peruta F. (1980), *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in Sala La Guardia L. e Lucchini E., *Asili Nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*, Vol. 1, Milano, Marzorati, pp. 13-39.
- Dewey J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt
- Dewey, J. (1956), *The child and the curriculum. The school and society*. Chicago, The University of Chicago Press
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, Firenze, Edizione La nuova Italia
- Doherty, J., & Hughes, M. (2009), *Child development: Theory and practice 0-11*. Harlow, Essex: Pearson
- Dolto Françoise (1995), *Come allevare un bambino felice*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore
- Dunn J. (2004): *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. (Trad. it. 2006), Milano, Cortina.
- Eraut M. (1994), *Developing professional Knowledge and competence*, Londra, Falmer Press
- Edwards, S. (2005), *Children's learning and developmental potential: examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective*. *Early Years*, 25(1), 67-80
- Edwards S., Fleer, M. (2003, January), *The theoretical informants of the early childhood curriculum: A historical review*. Paper presented at the Australian Research in Early Childhood Education conference, Melbourne, Monash University
- Edwards V. C., Gandini L., Forman G., (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Azzano San Paolo, BG, Edizioni Junior
- Fabrizi L., Striano M., Melacarne C., (2008), *L'insegnante riflessivo, coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano
- Frabboni F. (1985), *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia

- Farquhar, S.-E. (2003), *Quality teaching early foundations: Best evidence synthesis* Wellington: Ministry of Education
- Farquhar, S., & Fleer, M. (2007), Developmental colonisation of early childhood education in Aotearoa/New Zealand and Australia. In L. Keesing-Styles & H. Hedges (Eds.), *Theorising early childhood practice: Emerging dialogues* (pp.27-49). Baulkham Hills, NSW: Pademelon Press.
- Fenwick T. (2003), *Learning through experience: Troubling orthodoxies and in-tersecting questions*,
- FL Krieger, Malabar, Fivaz-Deperusinge E., Corboz-Warnery A. (2000), *Il triangolo primario*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*. Milano, Guerini edizioni
- Fortunati A. (a cura di) (2002), *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia. L'esperienza del Comune di San Miniato*, Bergamo, Edizioni Junior
- Freud, A. (1966–1980). *The Writings of Anna Freud: 8 Volumes*. New York: Indiana University of Pennsylvania
- Froebel, F. (1912), *Froebel's chief writings on education*. London: Arnold.
- Fullan, M. (March 18-19, 2002), *The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. OECD Conference* from <http://www.oecd.org/dataoecd/46/43/2074954.pdf>
- Gagne, M. (2009), *A model of knowledge sharing motivation. Human Resource Management*. Vol. 48, No. 4, 571-589
- Galardini A.L (2004), *Crescere al nido*, Roma, Carocci
- Gardner (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli
- Gesell, A. (1950), *The First five years of life: A guide to the study of the preschoolchild*. London: Methuen & Co
- Gholam i, K., Husu, J. (2010), *How Do Teachers Reason About Their Practice? Representing the Epistemic Nature of Teachers' Practical Knowledge* in *Teaching and Teacher Education*, 26 (8)
- Goldschnied E. (1979), *Il bambino nell'asilo nido. Guida per le educatrici e i genitori*, Milano, Fabbri Editori
- Goldschmied E. (1996), *Persone da 0 a 3 anni. Crescere e lavorare nell'ambiente nido*, Bergamo, Edizioni Junior
- Goldstein S., Naglieri Jack A. (2011), *Enciclopedia of child behavior and development*, New York, Springer
- Grant, R. M. (1996), *Toward a knowledge-based theory of the firm*, *Strategic Management Journal*, 17 (special issue), pp. 109–122
- Graue, E. (2008), Teaching and learning in a post- DAP world. *Early Education and Development*,

19(3), 441-447

Grimmett P.P., Mackinnon A.M.(1992), *Craft knowledge and the education of teachers*, in *Review of Research in Education*, 18

Grieshaber, S. (2008), *Interrupting stereotypes: Teaching and the education of young children*. *Early Education and Development*, 19(3), 505-518

Grossman, P. L. (1989), *A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English*. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31

Guimarães, M.F. (2005), *A Fidelidade À Origem. O Desenvolvimento de uma Professora de Matemática*. Lisboa, Colibri/Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa

Gürsoy, G. (2010), *Managerial approaches for expliciting tacit knowledge in the university of Firat*. A thesis, Elazig, Firat University

Guskey, T. R. (2003), *Analyzing Lists of the Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership*. National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin, 87(634–20)

Halim, L. & Meerah, S. M. (2002), *Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching*. *Research in Science and Technology Education*, 20(2), 215-226

Hargreaves, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Lisboa McGraw-Hill

Hargraves,(2001), *Teaching in the knowledge society*, from http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf

Harris P. (1991), *Il bambino e le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Hashweh, M. Z. (2005), *Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of PCK*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 273-292

Henry M. (1996), *Young children, parents and professionals. Enhancing the links in early childhood*, New York, Routledge

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002), *A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?* *Educational Researcher*, Volume 31, Number 5, 3-15

Hoffman, D. (2000), *Pedagogies of self in American and Japanese early childhood education: A critical conceptual analysis*. *The Elementary School Journal*, 101(2), 193-208

Jashapara, A. (2004), *Knowledge Management: An Integrated Approach*, London, PearsonEducation Ltd

Johnson-Laird P.N. (1983), *Mental models*, Cambridge, Cambridge University Press

Jones, E., Keeling, D., Davies, R., Hampson, D., Attwell, G., & Hughes, J.(2003), *Applying a Typology*

- of Innovation to Innovate Tourism Entrepreneurship* UWIC Press, Cardiff UK Kidwell, J.J.
- Juul J. (2013), *Parliamone in famiglia*, Milano, Feltrinelli Editore
- Kaplan, P. S. (2000), *A child's odyssey: Child and adolescent development* (3rd ed.) Belmont, CA: Wadsworth
- Kind, V. (2009), *Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress*. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204
- Kirtchener K.S. (1983), *Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three level model of cognitive processing*, in «Human Development», 26 , pp. 222-232
- Klein, M. (1984). *The psycho-analysis of children* (A. Strachey, Trans.). R. Money-Kyrle (Ed.), *The writings of Melanie Klein* (Vol. 2). New York, Free Press
- Kogut, B., Zander, U. (1992), *Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology*, *Organisational Science*, 3, pp. 383–393
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972), *Development as the aim of education*. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning*, Boston, McBer and Co
- Kontopodis M., Wulf C., Fichtner B.(2011), *Children, Development and Education Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*, New York, Springer
- Krieg, S. (2010), *The professional knowledge that counts in Australian contemporary early childhood teacher education*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 144-155
- Laneve, C. (2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola
- Leiponen, A. (2006), *Managing knowledge for innovation: the case of business to business services*. *The Journal of Product Innovation Management*, No. 23, 238-258
- Lindon J. (2010), *Understanding child development. Linking Theory and Practice*, London, Hodder Arnold
- Logue, M. E., & Harvey, H. (2010), *Preschool teachers' views of active play*. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49
- Malchup, F. (1986), *Knowledge: Its creation, distribution and economic significance*, Vol. 1, Princeton University Press, Princeton.
- Macintyre Christine (2007), *Understanding Children's Development in the Early Years Questions practitioners frequently ask*, New York, Routledge
- Magnusson, S., Krajacik, J., & Borko, H. (1999), *Nature, sources, and development of PCK for science teaching*. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.) *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-120). Dordrecht: Kluwer Academic Press

- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L. (2005), *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci Editore
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C. (2000), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, Franco Angeli Editore
- Mantovani S. (2001), *Gli interventi innovativi in educazione familiare*. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*
- Mantovani S. (2005), *Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano*. In: T. Musatti, Picchio M.C.: *Un luogo per bambini e genitori nelle città*. Bologna, Il Mulino
- Mantovani S. (2006), *Educazione Familiare e servizi per l'infanzia*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare* n. 2
- Mantovani, S. (2007). Pedagogy. In R. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia, Vol 4*, (pp. 1115-1118). Westport, CT: Praeger
- Marconi A.(2008), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma, Armando Editore
- Marks, R. (1990), *Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception*. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11
- McLeod, P.J., Steinert, Y., Meagner, T. Schuwirth, L.Tabatabai, D. & McLeod, A.H. (2006), *The acquisition of tacit knowledge in medical education: learning by doing*. *Medical Education*, No. 40, 146-149
- Menezes, L. (2008), *Desenvolvimento profissional de professores em matemática num contexto de formação contínua*, in: Domingos, A., Carvalho, C., Matos, J.M., Texeira, P., (Eds.), *Actas SIEM 2007*, Lisboa: APM (edizione in CD ROM)
- Milam, J.H. (2001). *Knowledge management for higher education*. *Eric Digest* from <http://highered.org/docs/milamericdigest-km.pdf>
- Milani P. (2009), *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 17-35
- Milani P. (2010), *Anch'io vado a scuola! I primi giorni con mamma e papà*, Padova, Piazzola sul Brenta, Kite Edizioni
- Mitri, M. (2003), *Applying tacit knowledge management techniques for performance assessment*. *Computers and Education*, 41, 173-189
- Molinari M. (2002), *Ambientamento. Linee guida per i servizi educativi della prima infanzia*, Azzano San Paolo, BG, edizioni Jjunior
- Montessori M.(1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano
- Morrison, G. S. (2004), *Early Childhood Education Today*, Ninth Edition, New Jersey, Pearson Prentice Hall

- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci
- Moss, P. (2006), *Structures, understandings and discourses: Possibilities for reenvisioning the early childhood worker. Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41
- Muir, D. (1999), *Theories and methods in developmental psychology. In A. Slater and D. Muir (Eds), The Blackwell reader in developmental psychology* (pp. 3-16). Oxford: Blackwell
- Musi E. (2011), *Invisibili sapienze : pratiche di cura al nido*, Azzano San Paolo, BG, Edizioni Junior
- Norris, D.M., Mason, J., Robson, R., Lefrere, P. & Collier, G. (2003). *A revolution in knowledge sharing*. Educase Review
- Neaum S. (2010), *Child Development for Early Childhood Studies-Learning Matters*, London, Learning Matters Ltd
- Newmann F., King M.B., Youngs P. (2000), *Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary School*, American Journal of Education, 108(4), 259–299
- Nimal P. e Barras C. *Formare operatori in educazione familiare all'università*, in *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, Pisa, Edizioni ETS
- Nonaka, I., e Konno, N. (1998), *The concept of "Ba: building a foundation for knowledge creation*, in: *California Management Review*
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, Oxford, University Press
- Nutbrown C. (2006), *Key concepts in early childhood education and care*, London, SAGE Publications Inc
- Nuttall, J., Coxon, L., & Read, S. (2009), *Structure, agency and artefacts: mediating professional learning in early childhood education*. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds.), *Professional learning in early childhood settings* (pp. 97-115). Netherlands: Sense Publications
- Ordenez de Pablos, P. (2006), *Trans-national corporations and strategic challenges: Analysis of knowledge flows and competitive advantage*, The Learning Organisation, 13(6), pp. 544–559
- Ozmen, F. & Muratoglu, V. (2010), *The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies-The views of principals and teachers according to gender variable. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5370-5376
- Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003), *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. (Report), Half Moon Bay, CA: Institute for the Study of Knowledge Management in Education
- Piaget, J. (1953), *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul
- Piaget, J. (1959), *The language and thought of the child*. (3rd ed.). London: Routledge
- Pikler E. (2003), *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento*

- dei bambini fin dal primo anno di vita*, Torino, Editore Cortina
- Pimenta, S.G., (2002), *Professor reflexivo: construindo uma crítica* In: PIMENTA, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, Cortez, São Paulo
- Polanyi, M. (1962), *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday
- Polanyi. M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando Editore
- Ponte, J.P. (2008), *Researching our own practice*, in Czarnocha, B (ed): *Handbook of Mathematics Teaching Research*, Rzeszów University press, Rzeszów (Poland)
- Pugh,G., De'Ath, E., Smith, C. (1994), *Confident Parents, Confident Children: Policy and Practice in Parents' Education and Support*. London: National Children's Bureau
- Ryan, S. (2005), *Freedom to choose: Examining children's experiences in choice time*. In N. J. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp.99-114). Maidenhead: Open University Press
- Restuccia Saitta L., Saitta L. (2002), *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatrici e famiglia*, Firenze, Edizione La nuova Italia
- Robinson M. (2011), *Understanding Behaviour and Development in Early Childhood*, London and New York, Routledge
- Rousseau J.J. (1965), *Emilio*, trad.it., introduzione e note di G. Roggerone, Brescia, La Scuola
- Santrock, J. W. (2004), *Child development* (10th ed.). Boston: McGraw-Hill
- Saracho, O. N. (2001), *Teachers' perceptions of their roles in promoting literacy in the context of play in a spanish-speaking kindergarten*. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 18-31
- Shaffer David R., Kipp Katherine (2010), *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Wadsworth, Cengage Learning
- Schaffer H.R. (1996), *Lo sviluppo sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Schimid Verena (2005), *Venire al mondo e dare alla luce*, Milano, Feltrinelli Editore
- Schimid Verena (2010), *Apprendere la maternità*, Milano, Feltrinelli Editore
- Seba I. Rowley, (2010), *Knowledge management in UK police Forces*, *Journal of Knowledge Management*, 14 (4), 611-626
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). *Researching pedagogy in English preschools*. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Retrieved June 18, 2003 from <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR356.pdf>
- Schön (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, London, Temple Smith

- Schön (1992), *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa 1992 b (Org.). *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote
- Schoonmaker, F., & Ryan, S. (1996), *Does theory lead to practice? Teachers' constructs about teaching: Top-down perspectives*. *Advances in Early Education and Day Care*, 8, 117-151
- Shulman, L. S. (1986), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- Shulman, L. S. (1987), *Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- Shulman, L. S., Grossman, P. (1988), *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Shulman, L. S., Shulman, J. H. (2004), *How and what teachers learn: A shifting perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271
- Smith, K. E. (1997), *Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control*. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 221-243
- Smith Peter K., Hart Craig H. (2011), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd
- Snider, M., & Fu, V. (1990), *The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice*. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 69-78
- Sommer D. Samuelsson I. Hundeide K. (2010), *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*, London and New York, Springer
- Spender, J. C. (1996), *Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm*, *Strategic Management Journal*, 17 (Special Issue), pp. 45-62
- Spodek, B., Saracho, O. (2002), *Influences on early childhood curriculum development*. In O. Saracho and B. Spodek, (Eds.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (pp. 1-15). Greenwich, CO: Information Age
- Stern Daniel N., (1987), *Il mondo Interpersonale del Bambino*, Torino, Bollati Boringheri Editore
- Stephen, C. (2010), *Pedagogy: The silent partner in early years learning*. *Early Years*, 30(1), 15-28
- Stipek, D.J., & Byler, P. (1997), *Early childhood teachers: Do they practice what they preach?* *Early Childhood Research Quarterly* (3)12, 305-325
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori
- Sullivan, E.V. (1967), *Piaget and the school curriculum: A critical appraisal*. (Bulletin No. 2 Ed). Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education
- Syed-Ikhsan, S.O.S. and Rowland, F. (2004), *Knowledge Management in a Public Organization: A Study on the Relationship between Organizational Elements and the Performance of Knowledge*

Transfer, Journal Knowledge Management, 8 (2), 95-111

Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gildena, R., & Bell, D. (2007). *Curricular quality and day-to-day learning activities in the preschool*. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-64

Tizard, B., & Hughes, M. (2002), *Young children learning* (2nd ed.). Malden, MA : Blackwell.

Thambi M., O' Tool (2012), *Applying a Knowledge Management Taxonomy to Secondary School*. *School Leadership & Management*, 32(1), 91-102

The Corner (2006), *Factors affecting knowledge management in schools*, from http://www.thecorner.org/ict/km_in_school.htm

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijssel(2011). *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher, Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices*, *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536

Tiwana, A. (2000), *The Knowledge Management Tool Kit: Practical Techniques for Building a Knowledge Management System*, NJ, Prentice-Hall

Tuomi, I. (1999), *Hierarchy of knowledge management and organisational memory*, *Journal of Management Information Systems*, 16, pp. 103–117

Tynjälä, P. (2008), *Perspectives into learning at the workplace*. *Educational Research Review*, 3, 130-154

Urban M. (2008), *Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession*, *European Early Childhood Education Research Journal*, v16 n2 p135-152

Van Beveren J. (2003), *Does Health Care For Knowledge management?* *Journal of Knowledge Management*, 7 (1), 90-95

Van Driel, J. H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002), *The development of preservice chemistry teachers' PCK*. *Science Education*, 86, 572-590

Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998), *Developing science teachers' pedagogical content knowledge*. In *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695

Venzin, M., Von Krogh, G. and Roos, J. (1998), *Future research into knowledge management*, In Von Krogh, G., Roos, J. and Kleine, D. (eds) *Knowing in Firms*, London, SagenmPublications

Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in Benadusi L. e CONSOLI F. (a cura di), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Bologna, Il Mulino

Vygotskij, L.S., (1934), *Myšlenie i rec'*. *Psichologiceskie issledovanija*, Mosca (Trad. ital.: *Pensiero e Linguaggio*. *Ricerche psicologiche*. (a cura di L. Mecacci), Laterza, Bari, 1990)

Vygotskij, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wallace H. (2002), *Il Knowledge Management nell'istruzione: come aiutare i docenti a migliorare*

il loro lavoro, in TD n. 2, pp. 15-17

Wallace, J. & Louden, W. (1992), *Science teaching and teachers' knowledge: prospects for reform of elementary classrooms*, *Science Education*, 76, 507-521

Walkerdine, V. (1984), *Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education*. In J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject: Psychology, social regulations and subjectivity* (pp. 153-202). London: Methuen & Co

Walkerdine, V. (1998), *Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education*. In J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject: Psychology, social regulations and subjectivity* (Reissued ed.) (pp. 153-202). London: Routledge

Walsh, D. J. (2005), *Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient*. In N. J. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 40-48). Maidenhead: Open University Press

Watkins, C., & Mortimore, P. (1999), *Pedagogy: What do we know?* In P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (pp. 1-19). London: Sage.

Wiig, K.M. (1993), *Knowledge management foundation: thinking about thinking-how people and organization create, represent, and use knowledge*, TX, Arlington: Scheme Press

Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. (1987), "150 different ways of knowing": *Representations of knowledge in teaching*. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp. 104-124). London, Cassell

Wenger E., (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Winnicott Donald W., (1974), *Gioco e Realtà*, Roma, Armando editore

Winnicott Donald W., (1987), *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Winnicott Donald W., (1993), *Colloqui con i genitori*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Wong, E.S. (2008), *Explication of tacit knowledge in higher education institutional research through the criteria of professional practice action research approach: a focus group case study at an Australian university*. *International Journal of Doctoral Studies*, Vol. 3, 43-58

Wood, E. (2004), *Developing a pedagogy of play*. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 19-30), London, Sage

Wood, E., & Bennett, N. (2001), *Early childhood teachers' theories of progression and continuity*. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 229-243

Woodhead, M. (1997), *Psychology and the cultural construction of children's needs*. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.), (pp. 63-84). London: Falmer.

- Woodrow, C., & Press, F. (2007), *(Re)Positioning the child in the policy/politics of early childhood*. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 312-325.
- Yahya, S. and Goh, W. (2002), *Managing human resources towards achieving knowledgemanagement*, *Journal of Knowledge Management*, 6 (5), pp. 457–468
- Yelland N. (2005), *Critical issues in early childhood education*, New York, Open University Press
- Yao, L.J., Kam, T.H.Y., and Chan, S. H (2007), *Knowledge Sharing in Asian inistration Sector: The Case of Hong Kong*. *Journal of Enterprise Information Management* 20 (1), pp.51-69
- Zack M.H. (1999), *Developing a knowledge strategy*. *California Management Review*, 41(3), pp. 125-145
- Zimiles, H. (2000). *On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education*. *Human Development*, 43, 235-245
- Zwart, R. C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. *Doctoral dissertation. Radboud University Nijmegen*. Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. (2007). *Experienced teacherlearning within the context of reciprocal peer coaching*. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(2), 165–187

INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1.1 : Piramide della saggezza. Fonte Ackoff (1978); Wiig (1993); Bender and Fish (2000); Cong and Pandya (2003).....	23
Fig. 1.2: La dimensione epistemologica e ontologica della creazione della conoscenza (Ordenez de pablos 2006).....	25
Fig. 1.3: Le differenze tra conoscenza tacita e esplicita.....	27
Fig. 1.4: Il modello Ba.....	29
Fig. 1.5: Il modello SECI	31
Fig. 1.6: Il modello SECI e la teoria del Ba	32
Fig.2.1 Clarke & Hollingsworth's (2002) IMTPG model	44
Fig. 3.1:Te Whàriki. Ministero dell'istruzione, Nuova Zelanda (1996)	57
Fig. 3.2 Gli ambiti di conoscenza che orientano la progettazione del curriculum.....	62
Fig.4.1 : Fasi delle attività di consulenza familiare e le conoscenze implicate.....	96
Fig.4.2: Intervento professionale individuale	107
Fig.4.3: Intervento professionale di gruppo	107
Fig.4.4: Intervento laboratoriale.....	107
Fig. 4.5: Il gioco fisico.....	111
Fig. 4.6: Le bolle: Attività di gruppo.....	111
Fig. 4.7: Il gioco euristico.....	112

ALLEGATI

Allegato 1: Intervista alle coordinatrici e alle educatrici focalizzata sulla pianificazione del progetto educativo e dello spazio accoglienza.

- 1) Mi potete descrivere com'è organizzato il servizio educativo nell'ambito dell'offerta formativa?
 - Quali sono le dimensioni sociali attorno alle quali è stato costruito il progetto educativo?
 - Quali sono i principi pedagogici a cui si ispira il progetto educativo?
 - I bambini e i loro genitori hanno un ruolo attivo nella progettazione del progetto educativo?
 - I genitori hanno espresso il desiderio di partecipare attivamente alla vita scolastica dei propri figli?
 - Che iniziative o attività sono state predisposte per favorire la partecipazione?
- 2) Nella Carta dei servizi della prima infanzia è esplicitato che è parte della progettualità del nido offrire, nel tempo, a ciascun bambino esperienze di condivisione allo scopo di arricchire le relazioni e le capacità di entrare in rapporto con il gruppo dei pari e con il mondo degli adulti. Per raggiungere questa finalità voi avete strutturato uno spazio accoglienza aperto ai genitori, con la finalità dichiarata di garantire al bambino la continuità nido-famiglia e contemporaneamente offrirgli l'opportunità di relazionarsi con altri adulti, esterni alla cerchia familiare allo scopo di promuovere le sue capacità di socializzazione. La strutturazione di tale spazio però rispecchia quella degli incontri dopo-parto promossi dai consultori familiari, che mirano al sostegno della genitorialità. Ciò è voluto?
- 3) Siete consapevoli del fatto che durante lo spazio accoglienza offrite ai genitori l'opportunità di osservare e quindi di acquisire nuovi stili educativi?
- 4) Siete consapevoli del fatto che durante lo spazio accoglienza oltre alla mansione di educatori svolgete anche un'attività di educazione familiare?
- 5) Avete mai pensato a voi come consulenti familiari?

Allegato 2: focus group con le coordinatrici e le educatrici per riflettere sulle pratiche di counselling rispetto le quattro aree di interesse individuate nei discorsi dei genitori

1) Stili educativi:

- Quando i genitori vi chiedono un consiglio sullo stile educativo da adottare con i propri figli voi tendete a scoraggiare qualsiasi forma di punizione in favore di uno stile incentrato sul dialogo. Per quale ragione? Vi è una base scientifica vi porta a favorire uno stile educativo piuttosto che un altro o vi siete ispirate a qualche orientamento pedagogico?

2) Promozione dello sviluppo intellettuale e il gioco:

- Quando vi confrontate con i genitori in merito alle attività ludiche da proporre al bambino per sviluppare le sue capacità senso-motorie e cognitive spesso paragonate il dialogo al gioco, affermando che le interazioni con i bambini, tanto quanto l'esperienza del gioco favoriscono lo sviluppo intellettuale del bambino. Questo presupposto nasce da una vostra ipotesi iniziale confermata poi dall'esperienza o da percorsi formativi o da letture personali?

3) Gestione del comportamento aggressivo:

- Quando i genitori vi chiedono le cause dei comportamenti aggressivi dei bambini, quali morsi, graffi e spintoni spesso e sovente gli associate o ad una fase normale dello sviluppo, o al senso di frustrazione che nasce dall'incapacità del bambino di condividere il gioco con gli altri dovuta al suo egocentrismo. A cosa vi riferite precisamente quando parlate di fasi di sviluppo ed egocentrismo? Fate riferimento a qualche letteratura? . Per quanto riguarda, invece, il nesso tra aggressività e senso di frustrazione è un aspetto che avete verificato nel corso della vostra esperienza lavorativa?

4) Gestione del comportamento capriccioso:

- Quando i genitori vi chiedono delle delucidazioni in merito al comportamento capriccioso dei bambini spesso definite i capricci come l'espressione del loro bisogno di

avere dei limiti o come l'esternazione di un disagio. In entrambi i casi consigliate ai genitori di ascoltare i propri figli e di dare loro il tempo necessario per esprimere le proprie emozioni. Cosa intendete per limiti? A cosa fate riferimento quando utilizzate questo termine?. L'approccio che consigliate ai genitori per gestire i momenti di conflittualità con i figli è ispirato da un fondamento pedagogico?

Allegato 3: focus group con le educatrici per riflettere sulla metodologia delle pratiche di consulenza familiare

- Dall'analisi degli interventi di consulenza familiare che offrite ai genitori è emerso un vostro agire comune e condiviso per quanto concerne la metodologia delle conduzioni di questi interventi, che sembra ispirarsi a diversi modelli teorici. In particolare, il modello di counselling non-direttivo di Rogers, i modelli di partecipazione guidata e appropriazione partecipata di Rogoff e i modelli di consulenza familiare proposti da Bettelheim (1962, 1987), Winnicott (1993) e Juul (2009). Avete mai avuto l'occasione di svolgere delle letture inerenti questi modelli? Qualcuno di voi ha già avuto la possibilità di poterli utilizzare come strumenti nella pratica quotidiana al nido? Siete consapevoli di questo vostro bagaglio esperienziale?

Allegato 4: Schema del processo di *bricolage concettuale* elaborato con le educatrici al fine di de-costruire le loro pratiche secondo il modello

Area d'interesse del colloquio	Paradigmi educativi di riferimento	Verbalizzazione dei paradigmi educativi	Linee guida pedagogiche	Le pratiche pedagogiche
La fase dei no	Psicanalisi: onnipotenza dei genitori Piaget: stadi dello sviluppo Bowlby: teoria dell'attaccamento Winnicott e Stern: teoria dello sviluppo dell'identità	"La fase dei no È una fase in cui il bambino esce dall'attaccamento e vuole affermare la propria identità e lo fa anche scoprendo i limiti di mamma e papà... è uno stadio normale dello sviluppo"	I bambini cercano continuamente i limiti e l'adulto ha il compito di fornire tali modelli operativi: non considerare il suo comportamento come un affronto personale, non punire la sua esternazione verbale, offrire delle alternative quando possibile e quando non lo è dare loro delle motivazioni, stabilire delle regole precise dalle quali non si può prescindere	Le educatrici e i genitori condividono un modello operativo: non considerare il suo comportamento come un affronto personale, non punire la sua esternazione verbale, offrire delle alternative quando possibile e quando non lo è dare loro delle motivazioni, stabilire delle regole precise dalle quali non si può prescindere
La fase dei perché	Psicanalisi: M. Klein - sviluppo intellettivo Piaget: stadi dello sviluppo Vygotskij: teoria della zona di sviluppo prossimale	"È una fase dello sviluppo in cui il bambino inizia ad essere consapevole delle sue capacità di apprendimento... però per sviluppare queste capacità rispondere con risposte semplici e chiare. Il bambino rispecchia la loro curiosità, alla quale bisogna sempre rispondere con risposte semplici e chiare. Ciò serve ad attivare la loro capacità di ragionamento e a farli sentire compresi e accettati."	I genitori osservando le educatrici durante i momenti di accoglienza e confrontandosi con loro nei colloqui hanno imparato a rispondere ai bambini coinvolgendoli attivamente. Ciò serve ad attivare la loro capacità di ragionamento e a farli sentire compresi e accettati.	I genitori osservando le educatrici durante i momenti di accoglienza e confrontandosi con loro nei colloqui hanno imparato a rispondere ai bambini coinvolgendoli attivamente. Ciò serve ad attivare la loro capacità di ragionamento e a farli sentire compresi e accettati.
Il gioco	Psicanalisi: A. Freud - sviluppo ludico Bronfenbrenner: la prospettiva ecologica Emmi Pikler, Maria Montessori e Elinor Goldschmied: la pedagogia attiva	"Il gioco per il bambino è fondamentale, rappresenta un modo per esprimere le proprie emozioni... di scoprire il mondo e di sviluppare le proprie abilità. E quindi noi adulti dobbiamo proporre dei giochi che arricchiscano le esperienze dei bambini"	I bambini hanno bisogno di attività ludiche in grado di sfruttare un'ampia gamma di capacità di tipo sensoriale-dai servizi (cestino dei tesori, travasi, bricolage). In tal modo possono reinterpretarle per riportarle successivamente anche nel contesto familiare.	I genitori hanno l'opportunità di partecipare attivamente ad alcune attività ludiche proposte dai servizi (cestino dei tesori, travasi, bricolage). In tal modo possono reinterpretarle per riportarle successivamente anche nel contesto familiare.
La gestione del comportamento capriccioso.	Psicanalisi: Bettelheim, Dolto - L'approccio al dialogo e alla comprensione; Winnicott e Stern: teoria dello sviluppo dell'identità	"I capricci a volte esprimono il bisogno del bambino di sperimentare fino a dove può spingersi, fino a dove è arrivato il suo potere, a volte sono un modo per esprimere la propria identità... e allora in questi momenti bisogna ascoltarlo e aprire un dialogo con lui"	I capricci dei bambini sono la manifestazione di un disagio, quindi prima di intervenire bisogna comprendere l'origine di tale disagio. Le punizioni fisiche vanno evitate perché i bambini vanno guidati verso una verbalizzazione delle emozioni.	I genitori osservando le educatrici hanno appreso delle buone pratiche di gestione dei conflitti che prevedono l'ascolto e il dialogo con i bambini. In particolare, i genitori, quando i capricci dei figli si traducono in urla e lacrime, lasciano un po' di tempo ai bambini per esprimere la propria rabbia, successivamente li invitano ad esprimere le emozioni e infine intervengono sul comportamento capriccioso.

APRED:

Allegato 5: Focus group con i genitori

- 1) Come avete vissuto l'esperienza del Nido?
- 2) Come sono stati condotti dalle educatrici i colloqui individuali con i genitori? Che impressioni avete avuto?
- 3) Durante i colloqui quali tematiche sullo sviluppo del bambino vi premevano maggiormente, in che modo vi hanno aiutato le educatrici?
- 4) I consigli offerti dalle educatrici durante i colloqui individuali hanno avuto delle ricadute sul vostro modo di accudire i figli?
- 5) Questo cambiamento è avvenuto solo attraverso il confronto con le educatrici o anche dall'osservazione delle pratiche di accudimento del personale educativo?
- 6) Dall'incontro con il nido cosa vi portate nella valigia (esperienze, insegnamenti, scoperte che saranno utili in futuro) e cosa invece buttate nel cestino (esperienze negative, che non serviranno in futuro e che si vorrebbe dimenticare)?