

Questa pubblicazione racchiude i principi teorici e metodologici alla base del partenariato educativo tra famiglie, nidi e altri servizi della rete per accompagnare le transizioni nello sviluppo dei bambini e bambine, approfonditi e co-costruiti con professionisti e famiglie durante il percorso pluriennale di formazione e sperimentazione del progetto TIPÌ (Ticino Progetto Infanzia).

Le Linee di orientamento sono suddivise in cinque capitoli che ricostruiscono le basi pedagogiche della co-educazione:

1. la concezione di infanzia e di educazione;
2. la necessità di conoscere ogni bambino e bambina in maniera approfondita e nella sua unicità attraverso la co-osservazione;
3. le finalità e i contesti del partenariato educativo;
4. i principi e gli approcci metodologici per una buona comunicazione con le famiglie e la rete dei servizi;
5. attenzioni e strategie per facilitare le transizioni dei bambini e bambine tra gruppi di coetanei al nido o nel passaggio verso la scuola dell'infanzia.

ISBN 978-88-7595-116-0



**JACOBS  
FOUNDATION**  
Our Promise to Youth

**STIFTUNG  
MERCATOR  
SCHWEIZ**

**ti** u Repubblica e Cantone  
Ticino

Linee di orientamento

# Linee di orientamento

## La cura delle transizioni: approcci e metodologie per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia

Linee di orientamento



La cura delle transizioni

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana

**SUPSI**



Organizzazione  
delle Nazioni Unite  
per l'Educazione,  
la Scienza e la Cultura

Con il patrocinio della  
**Commissione svizzera  
per l'UNESCO**

# Linee di orientamento

La cura delle transizioni:  
approcci e metodologie per  
la co-educazione dei bambini  
e delle bambine tra famiglie  
e professionisti nei servizi  
per l'infanzia

# Linee di orientamento

La cura delle transizioni:  
approcci e metodologie per  
la co-educazione dei bambini  
e delle bambine tra famiglie  
e professionisti nei servizi  
per l'infanzia

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana  
**SUPSI**

Con il patrocinio della  
**Commissione svizzera**  
per l'UNESCO  
Organizzazione  
delle Nazioni Unite  
per l'Educazione,  
la Scienza e la Cultura



**JACOBSON**  
FOUNDATION  
Our Promise to Youth

**STIFTUNG**  
**MERCATOR**  
**SCHWEIZ**

**ti** u Repubblica e Cantone  
Ticino

## Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare va a Dieter Schürch che in qualità di referente della Commissione svizzera per l'UNESCO ha offerto una preziosa consulenza e il sostegno durante l'intero percorso di sviluppo e realizzazione del progetto TIPÌ. Ha inoltre contribuito alla stesura dell'introduzione del presente testo.

A Paola Milani, Augusta Moletto, Riziero Zucchi e Michel Vandembroeck va la nostra riconoscenza per l'accompagnamento scientifico e critico a tutto lo sviluppo del progetto TIPÌ.

Per il Cantone si ringraziano i Consiglieri di Stato Raffaele De Rosa (Direttore DSS) e Manuele Bertoli (Direttore DECS) per aver promosso e sostenuto il progetto TIPÌ, Marco Galli, Francesca Scimonelli e Rosalba Leoni Lepori (rispettivamente Capo Ufficio e funzionarie UFaG), Rezio Sisini e Alma Pedretti (rispettivamente Capo Sezione e Aggiunta Capo Sezione delle Scuole comunali), Chiara Gulfi e Stefania Bernasconi (rispettivamente Caposettore Assistenza e cure a domicilio e Caposettore Mantenimento a domicilio UACD), per il supporto e il contributo al progetto e per i preziosi suggerimenti per le azioni formative e lo sviluppo delle pubblicazioni complementari *Linee di orientamento - La cura delle transizioni: approcci e metodologie per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* e *Quaderno di lavoro - La cura delle transizioni: processi, strumenti e pratiche per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia*.

Un grazie particolare va a tutti i referenti degli enti partner di TIPÌ, membri della Piattaforma Infanzia, che hanno contribuito all'ideazione e alla promozione delle azioni del progetto e alle fondazioni Jacobs Foundation e Mercator

Stiftung per la fiducia accordata ed il sostegno finanziario.

Le Linee di orientamento sono il frutto dei percorsi formativi coordinati dal team di formatori TIPÌ che si ringraziano per l'instancabile lavoro di continua co-progettazione dei corsi e dei Laboratori di Innovazione e Riflessione (L.I.R.) e per il contributo all'elaborazione delle metodologie e degli strumenti di lavoro qui presentati: per il CEMEA Carlo Alberti, Angela Paulon, Michela Tumler e Fiorella Cavalli Mannhart; per ATGABBES Donatella Oggier Fusi, Sabrina Astorino e Martina Crivelli; per Associazione Progetto Genitori Martina Flury e Tiziana Marcon; per la SUPSI Ombretta Zanon, Silvana Aliberti, Alice Biaggi Panzera, Serenella Maida.

Un grazie particolare per la SUPSI a Paola Solcà per la saggezza e pazienza con cui ha contribuito al coordinamento del progetto TIPÌ e delle azioni di ricerca, a Fabio Lenzo e Alessia Baldon per il lavoro di raccolta e elaborazione dei dati, a Sara Benini e Marina Pettignano del CIRSE per l'interessante ricerca svolta nell'ambito TIPÌ Transizioni nella Prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare - Le prospettive di docenti e genitori, che ha offerto spunti anche per le presenti pubblicazioni.

Ringraziamo Paolo Bernasconi, Segretario Generale e formatore CEMEA Ticino per il sostegno allo sviluppo dei prodotti formativi e di comunicazione.

A Dominik Büchel un sentito grazie per l'accompagnamento allo sviluppo dei prodotti di comunicazione del progetto TIPÌ, tra cui la presente pubblicazione.

Si ringraziano le professioniste ed i professionisti dei nidi, delle scuole e degli altri servizi educativi del Ticino che hanno partecipato alle attività di formazione e sperimentazione del progetto TIPÌ e che con il loro contributo esperto hanno permesso la realizzazione di questa pubblicazione e in particolare le direttrici dei nidi protagoniste attive dei Laboratori di Innovazione e Riflessione-L.I.R.: Virna Bernasconi (nido "Arcobaleno", Lugano); Suor Marina Di Marzio (Centro infanzia "Arnaboldi", Lugano); Lucia Bulloni-Dagani, Claudia Grandi, Adriana Ismaili, Elena Menghetti, Miriam Vadini (nidi "Lugano Istituti Sociali"); Natasha Crivelli (nido "Il ciliegio", Losone); Suor Wanda Frayco (nido "Casa del Sorriso", Chiasso); Ramona Gerber-Weber e Elena Parravicini (nido "Culla Baby Star", Lugano-Breganzona); Elena Giambini-Barutti (nidi "SUPSINido"); Tiziana Lubini (nido "Mini-Nido", Gordola); Daniela Manfredi (nido comunale dell'infanzia, Locarno); Suor Trinidad Pasaye (nido "Casa Bambini San Marco", Bellinzona); Tiziana Pollonini-Colonna (nido "L'oasi della gioia-RSI", Comano); Patrizia Terzaghi (nido "Primi Passi-IBSA", Lugano).

Si ringraziano inoltre tutte le bambine e i bambini e le famiglie che con la loro preziosa partecipazione hanno permesso l'ideazione e la sperimentazione dei principi e delle pratiche pedagogiche qui presentate.

	<b>Introduzione:</b>	<b>10</b>
	<b>Il progetto TIPÌ e la co-costruzione di orientamenti condivisi per la cura delle transizioni attraverso la collaborazione tra professionisti e famiglie</b>	
	Contestualizzazione e nascita del progetto TIPÌ	12
	La rilevanza della cura delle transizioni nell'accompagnamento dei percorsi di crescita dei bambini e delle bambine	13
	Finalità e target del progetto TIPÌ	15
	Principali azioni del progetto TIPÌ	16
	Approcci di riferimento	18
	Principali esiti del progetto TIPÌ	20
	Impatto del progetto TIPÌ sulle politiche dell'infanzia	21
	TIPÌ, un a-TIPÌ-co progetto	22
	Che cosa sono le Linee di orientamento	23
	I principali contenuti delle Linee di orientamento	25
	Il processo di co-costruzione delle Linee di orientamento e del Quaderno di lavoro	28
	L'intervento precoce a favore dei bambini e delle famiglie per ridurre le forme di disuguaglianza e promuovere il livello di partecipazione e inclusione sociale	32
	Cittadino dalla culla: la partecipazione dei bambini e delle bambine nella società	34
<b>1.</b>	<b>I bambini e le bambine nelle transizioni tra ambienti diversi: una visione esplicita e comune di infanzia a fondamento della co-educazione tra nidi, scuole, famiglie, servizi e società</b>	<b>36</b>
	1.1 Verso una comunità educante: una visione comune di infanzia e di sviluppo delle bambine e dei bambini	39
	1.2 Una concezione unitaria di "infanzia" e di "sviluppo": bisogni, diritti, capacità	42
	1.3 Una concezione condivisa di "educazione": abitare un ambiente in cui muoversi, esplorare, scegliere	53
	1.4 Dal paradigma dei bisogni alla concezione multidimensionale di "genitorialità"	58
<b>2.</b>	<b>Conoscere per accompagnare le transizioni nello sviluppo: il paradigma delle differenze individuali e la promozione educativa del percorso di crescita di ogni bambino e bambina</b>	<b>64</b>
	2.1 Tutti i bambini e le bambine hanno bisogni simili ma capacità e caratteristiche differenti: contributi teorici	67
	2.2 Conoscere le specificità di ogni bambino e bambina per accompagnarne lo sviluppo: l'importanza dell'osservazione educativa	71
	2.3 L'unicità di ogni bambino e bambina e l'intervento educativo: l'accompagnamento individualizzato del suo sviluppo	77

<b>3.</b>	<b>Accompagnare con cura le transizioni orizzontali: il partenariato educativo tra nido e famiglie e altri adulti significativi per promuovere lo sviluppo di ogni bambino e bambina</b>	<b>88</b>
	3.1 Premesse teoriche: concezione ecologica dello sviluppo e funzione preventiva e protettiva dell'educazione nell'infanzia	91
	3.2 Orientamenti metodologici: il partenariato tra professionisti e famiglie per la co-educazione dei bambini e delle bambine	94
	3.3 Proposte operative: il processo di co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"	100
<b>4.</b>	<b>Buone comunicazioni per buone transizioni: atteggiamenti, tecniche e strumenti per il dialogo tra il nido, la famiglia e la rete dei servizi</b>	<b>108</b>
	4.1 Una buona comunicazione per una buona relazione: principi teorici	111
	4.2 Una buona comunicazione per una buona relazione tra nido e famiglia: orientamenti metodologici	115
	4.3 Dialogare per co-educare: occasioni e strumenti per la costruzione condivisa del progetto di accompagnamento educativo del bambino e della bambina	118
<b>5.</b>	<b>La cura delle transizioni interne e verticali: attenzioni e pratiche per facilitare il cambiamento di gruppo e il passaggio dei bambini, delle bambine e delle famiglie dal nido alla scuola dell'infanzia e oltre</b>	<b>134</b>
	5.1 Cambiare per crescere: la potenzialità evolutiva delle buone transizioni	137
	5.2 La continuità organizzativa, culturale e operativa come sfondo integratore per preparare le transizioni: le forme di collaborazione tra il nido e la scuola dell'infanzia	140
	5.3 Costruire transizioni ecologiche e sistemiche: salutarsi e accogliere tra nido, bambini e bambine, famiglie e scuola dell'infanzia	144

## Un Cantone a misura di bambine e di bambini

La pubblicazione di un testo di pedagogia rivolto alla prima infanzia rappresenta, per la realtà della Svizzera italiana, sicuramente un traguardo importante, ma al tempo stesso anche un punto di partenza. Innanzitutto, permette di coniugare una sintesi di approcci teorici, scientificamente validati, con una moltitudine di realizzazioni operative che ne derivano, ma che al contempo hanno contribuito a rafforzarne la pertinenza.

Non è un trattato calato dall'alto, ma un testo che sembra come fiorire dal territorio. Questa importante pubblicazione testimonia il risultato di un percorso – denominato TIPÌ – di stretta collaborazione, ormai quasi decennale, tra l'amministrazione cantonale, il mondo della formazione e della ricerca e quello dei servizi e delle strutture d'accoglienza, dove numerose persone lavorano con passione e generosità. Questa condivisione, per certi versi unica, ha permesso di far crescere notevolmente tutto il settore della prima infanzia, raggiungendo risultati che solo pochi anni fa sembravano inarrivabili.

Se l'investimento del Cantone ha sicuramente avuto un ruolo rilevante nel creare le condizioni quadro, questo processo di crescita non avrebbe potuto realizzarsi senza la motivazione e l'impegno delle responsabili delle strutture e senza la visione creativa e la competenza pedagogica delle agenzie formative coinvolte, SUPSI in primis.

D'altro canto, un documento che propone delle "Linee Guida" contiene in sé, oltre a delle indicazioni operative, anche la proposta di nuovi traguardi da raggiungere per l'insieme degli enti coinvolti. Per questo motivo, vi ravvediamo le potenzialità per segnare un nuovo inizio che confidiamo possa portarci a un'ulteriore fase di sviluppo del settore. Oltre ad essersi avvicinati in modo sostenuto alle condizioni di altri

ambiti socio-educativi, si tratta soprattutto di porsi come "progetto pilota" per la costruzione condivisa di una cultura educativa basata sul pieno rispetto dell'infanzia e con la missione inderogabile di tradurre in buone pratiche l'interesse superiore del bambino. Quale direttore del Dipartimento della sanità e della socialità, ma anche come genitore, non posso che esprimere i più sinceri ringraziamenti per l'impegno profuso in questo importante e vitale progetto, che confido possa essere d'esempio anche per altre realtà territoriali.

*Raffaele De Rosa,  
Consigliere di Stato e Direttore del Dipartimento  
della sanità e della socialità*

## Educare grazie a passaggi armoniosi

Lo sviluppo della presa a carico e dell'educazione infantile ha conosciuto negli ultimi decenni un cambiamento paradigmatico ispirato dai principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza risalenti al 1989 e fatti propri dalla Svizzera otto anni dopo. In particolare si è resa attuale una più incisiva collaborazione operativa fra tutti i partner impegnati sul territorio, dalle associazioni ai diversi professionisti, dalla scuola all'accoglienza, con il coinvolgimento determinante delle famiglie e dei servizi a esse destinati. L'importante opera di coordinamento, che ha coinvolto a livello cantonale in particolare il Dipartimento che dirigo e il Dipartimento sanità e socialità, ha poi permesso la costituzione nel marzo 2013 di una Piattaforma territoriale tesa a garantire un confronto continuo e di qualità fra tutti gli attori impegnati nella formazione, nella ricerca e nell'intervento nel campo della prima infanzia. Detta altrimenti, il Canton Ticino nell'ultimo decennio si è dotato di importanti strumenti per meglio conoscere e operare nel contesto della prima infanzia, fase cruciale per ogni sviluppo psicofisico individuale.

I processi educativi necessitano sin dai primi anni di vita di una accurata e approfondita conoscenza, non solo dei diritti e dei bisogni generali oggi universalmente riconosciuti, ma anche dei cambiamenti e delle trasformazioni psicosociali che accompagnano la quotidianità. I processi pedagogici devono poi sapere tener conto delle potenzialità, delle necessità e delle interconnessioni attive sul territorio finalizzate al benessere della prima infanzia, perché ogni pezzo compone ed è determinante per il successo del puzzle.

L'entrata nel sistema scolastico è una delle transizioni più importanti nella vita del bambino, così come lo sono i vari passaggi fra i vari livelli prescolastici e scolastici (dal nido alla

scuola dell'infanzia e da quest'ultima alla scuola elementare). In questo ambito non mancano gli spazi di miglioramento. Studi recenti (ottobre 2020) elaborati dal Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) della SUPSI evidenziano, ad esempio, un alto potenziale di sviluppo rispetto alla continuità educativa verticale offerta dai servizi antecedenti l'inizio della scuola obbligatoria e dalle docenti della scuola dell'infanzia. Ciò detto, non si può comunque ignorare che in Canton Ticino le fasi di transizione nella prima infanzia avvengono oggi in maniera prevalentemente armoniosa, come conferma peraltro lo stesso studio CIRSE, un dato che ci deve rallegrare, ma che è comunque uno stimolo a fare sempre meglio.

*Manuele Bertoli,  
direttore del Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport*

## Introduzione

**Il progetto TIPÌ e la co-costruzione  
di orientamenti condivisi per  
la cura delle transizioni attraverso  
la collaborazione tra professionisti  
e famiglie**



## Contestualizzazione e nascita del progetto TIPÌ

Nell'ultimo decennio in Ticino la cura e l'educazione professionale dell'infanzia hanno visto una fase di sviluppo e di consolidamento sotto la guida e il coordinamento dei diversi settori cantonali preposti:

- il Dipartimento della sanità e della socialità (DSS), attraverso l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie (UFaG) per gli ambiti dei servizi per la Prima infanzia (asili nido, centri extrascolastici, famiglie diurne, centri educativi per minorenni) e l'Ufficio degli anziani e delle cure a domicilio (UACD) per i servizi delle infermiere e consulenti materno-pediatrie e delle ostetriche;
- il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), attraverso la Sezione delle scuole comunali che orienta e coordina le scuole primarie (scuola dell'infanzia e scuola elementare).

A partire da un confronto sulla pubblicazione del *Quadro di orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della Prima infanzia in Svizzera* (di seguito *Quadro d'orientamento*), promossa dalla Commissione Svizzera per l'UNESCO (Wustmann Seiler, Simoni, 2016), da marzo 2013 si è istituita una Piattaforma territoriale con la rappresentanza dei due Dipartimenti e degli uffici cantonali implicati, con la finalità di attivare un confronto permanente tra tutti gli enti e associazioni del territorio che si occupano di formazione, ricerca e intervento nell'ambito della Prima infanzia per condividere bisogni emergenti, priorità e strategie di azione. Dai primi incontri sono stati esplicitati e messi in comune alcuni bisogni prioritari per lo sviluppo del settore, in coerenza con i principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989; Svizzera, 1997) e del Quadro d'Orientamento, che li declina in modo specifico nell'ambito della Prima infanzia, tra cui: un maggior coordinamento e lo sviluppo di partnership progettuali tra i diversi enti e

le associazioni del territorio, una condivisione delle specificità e della complementarità delle diverse figure professionali che operano nel settore, un incremento delle sinergie tra offerte formative e informative, lo sviluppo della prevenzione di forme di vulnerabilità e dell'inclusione dei bambini con bisogni educativi particolari, l'attivazione di una riflessione su come curare le transizioni tra famiglia, nido e scuola promuovendo la partnership educativa con le famiglie.

Nel 2014 la Piattaforma ha deciso di elaborare un progetto territoriale condiviso per focalizzare l'attenzione sulle potenzialità di miglioramento della cura delle **transizioni evolutive nella crescita dei bambini**, dimensione ancora poco esplorata nel contesto locale, e della collaborazione tra famiglie e servizi dell'infanzia. Le transizioni famiglia-nido, nido-scuola dell'infanzia-scuola elementare e le transizioni successive richiedono uno sforzo congiunto per lo sviluppo di competenze professionali specifiche, così da garantire qualità e **continuità educativa** tra contesti diversi, attraverso il coinvolgimento strutturale delle famiglie e il superamento dell'attuale frammentazione di conoscenze settoriali e di responsabilità istituzionali.

Nel 2015 ha preso avvio il progetto territoriale TIPÌ (Ticino Progetto Infanzia), co-finanziato dal Cantone e dal Programma nazionale di prevenzione e lotta contro la povertà dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS) e dalle fondazioni Jacobs e Mercator Stiftung, con il Patrocinio della Commissione Svizzera per l'UNESCO.

## La rilevanza della cura delle transizioni nell'accompagnamento dei percorsi di crescita dei bambini e delle bambine

Nella vita di tutti i giorni il passaggio da un ambiente a un altro è un aspetto che contraddistingue le abitudini di ogni persona. Nella quotidianità di solito si attribuisce poca importanza a questa dimensione del vivere. Una certa presa di coscienza di questo passaggio la si constata quando il cambiamento comporta il superamento di un insieme di difficoltà che costringono la persona a mettere in discussione i propri riferimenti, le proprie capacità e competenze, fino a rivedere l'immagine che ha di sé.

Un'analisi più approfondita di questi processi dinamici mette in luce la loro complessità dal punto di vista psicologico e sociale. Qualsiasi cambiamento comporta un processo anticipatorio più o meno lungo nel corso del quale la persona cerca di immaginare possibili scenari della futura nuova situazione, analizzando vantaggi, rischi, opportunità. In questo percorso, un fattore rilevante è il distacco da abitudini, da legami affettivi e mentali antecedenti, da quegli aspetti che rappresentano la quotidianità nel suo ripetersi in modo ricorrente. Lasciare qualche cosa che si conosce per andare verso un nuovo orizzonte richiede il superamento di una fase che può essere destabilizzante.

Dal punto di vista temporale il passaggio da una condizione a un'altra non è mai immediato: esiste sempre una fase intermedia nella quale non si è più né da una parte, né dall'altra. Questa fase, considerata di passaggio, è la **transizione**.

Anche per una persona adulta la transizione così intesa è una specie di terra di nessuno, in cui si attivano speranze, ma anche timori, in rapporto a un contesto che si conosce sempre solo in parte. Proprio in questo intervallo spazio-temporale può sorgere all'improvviso il desiderio di voler tornare a un equilibrio antecedente.

Se si trasferiscono queste considerazioni ai bambini, emergono aspetti che meritano di essere analizzati con molta attenzione. Ad esempio, per il bambino piccolo il giorno in cui i genitori decidono di portarlo all'asilo nido si realizza un

evento che può fortemente condizionare la costruzione del suo Io e dell'immagine di sé. La decisione dei genitori è il risultato di un processo in cui confluiscono una infinità di componenti che rendono ogni caso del tutto particolare.

Anche se molto piccolo, il bambino sa costruire un suo scenario di ciò che lo aspetta e avverte le aspettative consce e inconsce che i genitori proiettano su di lui. I genitori, a loro volta, si sentono parte di un tessuto culturale che confronta, paragona, lascia intendere che esista un'idea di sviluppo, di normalità a cui è bene attenersi.

Nella pratica, in una transizione deve avvenire un distacco, una separazione dalle figure di attaccamento per andare verso un nuovo ambiente, con nuove persone con cui stabilire una relazione di attaccamento, con altri bambini con i quali condividere lo spazio e il tempo. Bourdieu (1982), quando parla delle transizioni, le considera "atti istituzionali" che legittimano qualche cosa che è assolutamente arbitrario, al punto da farli apparire come del tutto normali, per non dire naturali. Van Genep (1981) evidenzia come anche nella prima infanzia esistano rituali che, in qualche modo, regolano la dimensione fortemente emotiva di questi momenti: "rituali di separazione" e "rituali di aggregazione". Per questo studioso un discorso che tratta le transizioni deve perlomeno rivolgere l'attenzione a questi due momenti cruciali.

Ma cosa ne è della transizione vera e propria? Van Genep conferisce particolare importanza al passaggio intermedio, quello della preparazione all'uscita di casa, del tragitto da casa all'asilo nido, dell'arrivo alla sede, dell'accoglienza all'asilo nido e della separazione dal genitore.

In questo intervallo di tempo avviene una forma di sospensione, in cui chi è coinvolto nel rito si trova in una condizione di *liminalità*, di ambiguità, di necessità di definizione dei ruoli di tutti gli attori che prendono parte a questo passaggio.

È come se per un momento più o meno lungo, il bambino e i genitori si trovassero ai margini della società nell'attesa del loro ingresso in un nuovo contesto di riconoscimento sociale. Alcune ricerche mostrano come nel corso del tragitto il bambino coglie particolari della vita adulta del tutto imprevedibili; è come se gli venisse concessa la possibilità di guardare oltre la frontiera del consentito.

La fase di transizione è dunque un tempo, uno spazio, che è socialmente connotato.

“Vai già all'asilo?” Sembra una domanda ingenua, in realtà si chiede: “Sei già pronto per fare il viaggio dalla famiglia verso un'istituzione storica che si chiama nido o scuola?”.

In questo viaggio in che direzione guardano i servizi per l'infanzia?

Le strutture prescolastiche a volte faticano a dotarsi di modalità e strumenti per riconoscere le specificità di ogni bambino e della sua cultura familiare, del suo bisogno di essere, in primo luogo, ancora bambino.

Le transizioni sono una prova culturalmente costruita che segna la crescita del bambino.

Lo sviluppo non è mai solo fisico e psicologico, è anche politico e morale (Garnier, 2016). Per un bambino prendere parte ai rituali delle transizioni significa accedere a nuovi universi sociali, assumere nuove responsabilità agli occhi dei pari e degli adulti. Perché dunque parlare delle transizioni?

Ogni passaggio contempla una serie di insidie e rappresenta una fase cruciale dell'esistenza ed è quindi un periodo di particolare vulnerabilità. Il va e vieni dall'asilo nido alla famiglia implica una forma di scomposizione e di ricomposizione di affetti, di relazioni e di strutture mentali che ordinano lo spazio e il tempo in luoghi diversi.

Come le prime agenzie educative extrafamiliari con cui il bambino è confrontato in queste fasi di passaggio curano gli aspetti che possono favorire una buona transizione per il bambino e la famiglia? In che modo lo spazio di passag-

gio tra la porta d'ingresso e l'entrata nel cuore dell'asilo nido può divenire il luogo che sa riconoscere e gestire l'incertezza, le tensioni, gli squilibri di questo spazio d'incontro e, a volte, di confronto?

Nel corso di questa conquista di nuovi territori della conoscenza come cambiano agli occhi del bambino la famiglia, il personale educativo, la collettività? Come reagiscono gli attori a questi cambiamenti?

Lo spazio liminale può in alcuni casi diventare anche uno spazio di sospensione in cui è concesso abitare per un certo tempo? Fino a che punto i rituali tengono conto delle conoscenze che derivano dalla ricerca sull'infanzia?

Il progetto TIPÌ affronta la tematica delle transizioni prefigurando forme di co-costruzione di progettualità educative con le famiglie, capaci di valorizzare le specificità di ogni bambino all'interno di una rete istituzionale integrata. Come raggiungere questo obiettivo è anche la storia di questo progetto.

## Finalità e target del progetto TIPÌ

Il progetto TIPÌ ha perseguito la finalità di promuovere una **cultura condivisa dell'infanzia** tra i professionisti e una collaborazione strutturale con le famiglie, così da tutelare lo sviluppo identitario del bambino e la co-costruzione di una prospettiva inclusiva (interprofessionale, intersettoriale e interistituzionale) in relazione ai principali processi di transizione che il bambino si trova ad affrontare nel nostro territorio (famiglia-nido-centri extrascolastici e scuola). Si è voluto soprattutto considerare il bambino all'interno del suo ambiente e della sua rete di relazioni, per individuare approcci e modalità operative al fine di garantire la **continuità educativa** nelle diverse **transizioni** durante il suo percorso di sviluppo.

Il progetto si è rivolto principalmente ai professionisti attivi e in formazione che operano nell'educazione e nella cura della Prima infanzia in Ticino. Inoltre ha visto la partecipazione dei referenti dei servizi per la cura e protezione di bambini e famiglie, dei nidi, dei centri extrascolastici e delle scuole primarie, i funzionari degli Uffici cantonali preposti e i referenti politici dei Dipartimenti cantonali coinvolti. Diversi familiari sono stati coinvolti nelle azioni di ricerca e di co-costruzione di metodologie di lavoro innovative.

Indirettamente, le azioni del progetto hanno un impatto a favore di tutti i bambini e le famiglie che usufruiscono dei servizi per la Prima infanzia del territorio.



## Principali azioni del progetto TIPÌ

Per perseguire la finalità citata, il progetto ha sviluppato diverse azioni: **sensibilizzazione e formazione** dei professionisti della cura e dell'educazione di infanzia e famiglie; **ricerca e sperimentazione di pratiche**. Le diverse azioni sono state co-progettate e attuate con la partecipazione attiva dei diversi partner del territorio in una logica circolare, di influenza continua e reciproca. Il progetto TIPÌ si configura quindi come un movimento complesso, nel quale i diversi livelli implicati nell'innovazione sono strettamente connessi: ricerca, formazione e azione (→ Figura 01).



Figura 01  
La ricorsività nel progetto TIPÌ tra formazione, azione e ricerca

Le azioni relative all'ambito della **sensibilizzazione e formazione** si sono sviluppate attraverso diversi eventi e corsi specifici che hanno coinvolto attivamente moltissimi professionisti del territorio e di cui si fa cenno nello schema sottostante (→ Figura 02).

<b>Sensibilizzazione</b> <b>Convegni/conferenze</b>  11 - 1300 partecipanti Convegni in partnership	<b>Formazione formatori</b>  Formazione trasversale 2 incontri: 40 partecipanti Team formatori TIPÌ 15 incontri: 8 partecipanti	<b>Formazione di Base</b> <b>SUPSI Lavoro sociale</b>  3 nuovi moduli 2 aggiornati Circa 90 studenti all'anno
<b>Formazione continua</b>  1 edizione moduli pilota: 20 partecipanti 2 edizioni 5 moduli TIPÌ Professionisti nidi, scuole e altri servizi: 100 partecipanti	<b>Formazione continua</b>  Specializzazione CAS Direttori Nidi: 30 partecipanti Specializzazione Responsabili Centri extrascolastici: 25 partecipanti	<b>Formazione continua</b> <b>Laboratori di Riflessione</b> <b>e Innovazione</b>  L.I.R. Direttrici Nidi: 18 partecipanti
	<b>Formazione continua</b>  Specializzazione CAS Protezione dell'infanzia e dell'adolescenza: 20 partecipanti	<b>Formazioni in équipe</b> <b>e progetti pilota</b>  10 asili nidi: tutto il personale Formazione Scuole Paradiso: 25 docenti scuola infanzia-elementare

Figura 02  
Le principali azioni formative realizzate nel progetto TIPÌ con i relativi partecipanti

Le azioni di ricerca hanno previsto: l'elaborazione di una prima fotografia della situazione delle famiglie con bambini nella fascia di età 0-4 anni in Ticino a cura dell'Ufficio di statistica cantonale (USTAT); la realizzazione di un'indagine esplorativa per approfondire la conoscenza della transizione famiglia-scuola dell'infanzia e scuola elementare da parte di SUPSI-DEA, Centro di competenza Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE) che ha coinvolto 57 docenti e 268 genitori; il monitoraggio e la valutazione di tutte le azioni del progetto, attraverso questionari, diari di bordo, focus group e raccolta della documentazione.

Una parte specifica del progetto, denominata *TIPÌ Resilienza*, ha consentito lo sviluppo di una prima analisi partecipata del funzionamento della rete dei servizi di protezione per l'infanzia e la sperimentazione di approcci innovativi per la declinazione dei Diritti dei bambini di promozione e protezione. Sono stati coinvolti circa 40 operatori in percorsi di formazione e sperimentazione e tutti i principali servizi territoriali implicati. Si è attivata una riflessione cantonale sul potenziale di miglioramento dei processi di accompagnamento socio-educativo dei minori e delle famiglie in situazione di vulnerabilità, per superare la frammentazione delle prestazioni e per attivare processi di partecipazione e deistituzionalizzazione.

## Approcci di riferimento

Il progetto TIPÌ è stato fondato sugli orientamenti dei principali documenti internazionali di declinazione della convenzione ONU sui **Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza** (tra cui in special modo il Quadro di orientamento e le relative pubblicazioni tematiche) e sui più attuali approcci teorici che promuovono una concezione del bambino "competente" fin dalla Prima infanzia e una visione della famiglia come partner "esperta" nella progettualità educativa con i professionisti per accompagnare i percorsi di crescita dei bambini. Particolare attenzione è stata rivolta agli approcci inclusivi, considerando e valorizzando le differenze di ogni bambino, le specificità legate ai bisogni educativi particolari e alle situazioni di vulnerabilità familiare, quali opportunità per creare processi di lavoro equi e solidali.

Il progetto TIPÌ è stato implementato inoltre secondo l'approccio innovativo del **welfare community**, che promuove politiche sociali partecipative per perseguire il benessere individuale e collettivo dei cittadini. Con questo nuovo approccio si mira ad un modello di società solidale che si auto-organizza promuovendo essa stessa l'erogazione di servizi, orientata dal principio di sussidiarietà che viene sviluppato attraverso la co-costruzione di sinergie fra tutti gli attori sociali, pubblici e privati. Si intende promuovere in questo modo un'etica della responsabilità capace di identificare, valorizzare e mettere in rete tutti i tipi di risorse: da quelle private a quelle pubbliche, da quelle umane e familiari, a quelle organizzative e finanziarie. Sullo sfondo di questo modello vi è la visione di una società inclusiva fondata sul rispetto dei diritti, della dignità e delle differenze delle persone e dei gruppi, sulla responsabilità e la solidarietà sociale. Si promuove così lo sviluppo di un sistema di welfare territoriale in una prospettiva relazionale, in cui i servizi sono concepiti come "beni comuni", co-prodotti e gestiti dalla comunità locale, secondo orientamenti e regole

condivise (Brunod, 2016; Belardinelli, 2005).

I nuovi **approcci dialogici al lavoro di rete** (Arnkil, Seikkula, 2013) pongono infatti al centro la *dialogicità* come approccio alle relazioni. Nel dialogo, invece di cercare di controllare e cambiare gli altri, le parti coinvolte si rivolgono l'una verso l'altra per ascoltare meglio le proprie preoccupazioni e i reciproci punti di vista, senza giudicare gli altri. Si genera così una comunità di conversazione che concorre alla co-costruzione di nuove conoscenze della realtà e soluzioni condivise.

Il progetto è stato guidato da una logica di promozione di un lavoro di rete orientato all'**empowerment relazionale**, inteso come processo collaborativo di apprendimento reciproco e volto alla valorizzazione delle potenzialità degli individui e delle collettività, per accrescerne la possibilità di autodeterminazione nell'organizzazione della propria vita. In un processo di questo tipo, le persone coinvolte nella relazione di aiuto (esperti, beneficiari degli interventi, familiari e cittadini) ricercano e sviluppano risorse e competenze individuali o collettive per trovare risposte efficaci ai propri bisogni. Gli esperti "cedono" parte del loro potere di trovare soluzioni alle persone con cui lavorano restituendo dignità e valore e acquisendo un ruolo di orientamento, accompagnamento e sostegno, più che di sostituzione direttiva (Folgheraiter, 2004).

Le metodologie di co-progettazione in rete, coerenti con questi approcci, sono basate sulla **ricerca-azione**, che prevede la partecipazione dei diversi attori implicati nella tematica affrontata nel processo di ricerca, per produrre insieme conoscenze contestualizzate e condivise, attraverso la raccolta e l'analisi delle informazioni e l'ideazione e la sperimentazione di pratiche innovative. Particolare attenzione viene posta a: la valorizzazione del punto di vista dei soggetti presenti sul campo, sia per la fase di indagine e produzione dei dati, sia per la fase di interpreta-

zione e costruzione di significati; l'implicazione reciproca e consapevole dei ricercatori con gli altri attori coinvolti; la dimensione del gruppo dei partecipanti, considerata come strumento di intervento privilegiato per produrre cambiamenti nelle organizzazioni, nelle reti e nella vita dei singoli.

Questi orientamenti si sono tradotti in un processo dialogale di incontri con i diversi gruppi di portatori di interesse (rappresentanti degli Uffici cantonali coinvolti, rappresentanti delle scuole di formazione per i professionisti, ispettori scolastici e referenti del sostegno scolastico, direttrici dei nidi e responsabili dei centri extrascolastici, infermiere pediatriche, rappresentanti di associazioni di famiglie) per la co-costruzione di una visione condivisa delle tematiche da trattare e delle modalità di sviluppo del progetto.

Per esempio, i percorsi formativi TIPÌ sono stati sviluppati attivando un gruppo di lavoro, costituito da formatori dei diversi enti che offrivano formazioni ai nidi sul territorio (SUPSI, CEMEA, atgabbes, Associazione Progetto Genitori). Il team ha sviluppato un'analisi partecipata a partire dagli orientamenti del progetto e dal confronto sui contenuti e sulle modalità formative fino a quel momento promosse a livello locale, per ricercare ed approfondire approcci teorici e metodologie innovative più coerenti con i principi di base. Poiché sul territorio, ma anche in Svizzera e a livello internazionale, non si sono rilevate metodologie di lavoro sperimentate e scientificamente validate che consentano lo sviluppo di pratiche di co-educazione strutturali tra famiglie e professionisti nella cura delle transizioni prese in considerazione dal progetto, si è deciso di sviluppare durante i diversi eventi formativi un processo di ricerca-azione in questo ambito con i professionisti.

È stata realizzata una prima giornata di condivisione degli sguardi del progetto con tutti i

referenti della formazione del territorio ed in parallelo è stato istituito un gruppo di lavoro con i rappresentanti delle diverse scuole coinvolte, per raccogliere elementi significativi sulla situazione attuale della formazione professionale e per identificare ambiti di miglioramento.

È stato inoltre attivato un primo ciclo di formazione pilota con le direttrici degli asili nido, per confrontare gli approcci di lavoro con i bambini e le famiglie relativi alle pratiche di cura delle transizioni generalmente realizzate nei servizi del territorio. Tali esperienze sono state rapportate ai principi promossi dal Quadro di orientamento e agli approcci teorici innovativi proposti dal team di formatori. Si sono quindi individuati con il gruppo pilota i contenuti significativi per i futuri percorsi formativi e le metodologie che era utile co-costruire con i professionisti del settore per rendere sistematici i processi di co-educazione con le famiglie nei diversi servizi preposti alla cura e all'educazione della Prima infanzia in Ticino.

Sono in seguito state attivate due edizioni di 5 moduli ciascuno dei corsi TIPÌ rivolti ai professionisti del territorio, diverse formazioni in équipe e i laboratori di innovazione e riflessione (L.I.R.) per co-costruire visioni condivise e aggiornate del lavoro educativo con i bambini e le famiglie in prospettiva partecipata, articolato in metodologie, processi e strumenti.

## Principali esiti del progetto TIPÌ

Le diverse azioni realizzate nel progetto sono state sistematizzate, valutate e documentate in tre pubblicazioni specifiche, che fungono da riferimento per la promozione e lo sviluppo di pratiche innovative su tutto il territorio cantonale e che vengono di seguito presentate (→ Figura 03).

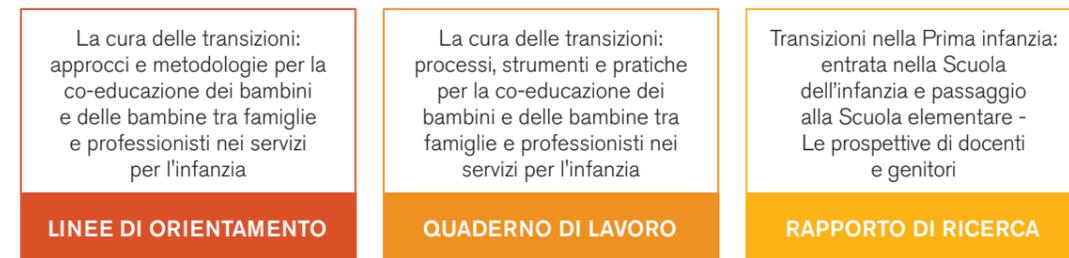


Figura 03  
Le principali pubblicazioni del progetto TIPÌ

La pubblicazione *Linee di orientamento - La cura delle transizioni: approcci e metodologie per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* sintetizza e rielabora gli approfondimenti teorici, gli approcci innovativi e i contenuti dei principali orientamenti internazionali condivisi con i partecipanti durante tutto il progetto TIPÌ, che declinano i Diritti dell'infanzia, la concezione del bambino come competente e cittadino attivo fin dalla nascita, la visione delle famiglie come partner "esperte" nello sviluppo di progetti e interventi di co-educazione. Il documento esplicita e sistematizza le metodologie ed i processi di lavoro sviluppati con tutti i professionisti che hanno partecipato alle formazioni TIPÌ.

La pubblicazione *Quaderno di lavoro - La cura delle transizioni: processi, strumenti e pratiche per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* è da intendersi quale documento complementare alle Linee di orientamento: contiene i diversi processi operativi e gli strumenti per rendere strutturale la collaborazione tra i professionisti e le famiglie (ed eventualmente la rete dei servizi, se coinvolta) nella cura delle transizioni elaborati e sperimentati durante le formazioni TIPÌ e descrive alcune "buone pratiche" sviluppate nel territorio in quest'ambito.

Entrambi questi documenti sono rivolti ai professionisti in formazione o che già lavorano nei servizi preposti alla cura e all'educazione della Prima infanzia. Saranno utilizzati quali materiali di riferimento nelle future formazioni per i professionisti del territorio e di orientamento per i nuovi processi di certificazione di qualità dei nidi, attualmente in sviluppo in Ticino.

I risultati dell'indagine esplorativa condotta dal CIRSE sono contenuti nella terza pubblicazione dal titolo *Transizioni nella Prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare - Le prospettive di docenti e genitori*, in cui sono stati raccolti e analizzati i punti di vista di genitori e docenti sui processi di transizione famiglia-scuola. Quanto emerso da questa ricerca sarà utilizzato per lo sviluppo di nuove modalità per la cura delle transizioni e di partnership con le famiglie da promuovere nelle scuole del territorio.

È stato inoltre attivato un *sito web* (<https://progettotipi.supsi.ch>) specifico di presentazione del progetto, in cui sono consultabili i documenti prodotti (tra cui la versione integrale degli strumenti descritti nel Quaderno di lavoro), gli atti dei due convegni internazionali che sono stati organizzati e le "pillole video" dei singoli interventi dei relatori, un video di presentazione delle Linee di orientamento e delle buone pratiche sperimentate, nonché altri materiali di documentazione inerenti TIPÌ.

## Impatto del progetto TIPÌ sulle politiche dell'infanzia

Il coinvolgimento attivo dei referenti cantonali per l'intera implementazione del progetto e la collaborazione con la Piattaforma cantonale hanno consentito di continuare ad elaborare riflessioni e proposte, che sono state trasmesse ai referenti politici cantonali e comunali. Grazie alla sensibilizzazione ed al supporto dei due Consiglieri di Stato dei Dipartimenti implicati nel progetto (DSS e DECS) è stato possibile favorire l'inserimento di alcuni obiettivi e strategie fondamentali nel programma legislativo cantonale, che guiderà i lavori nel settore dell'infanzia nei prossimi anni.

Gli approcci dialogici e partecipativi che hanno connotato tutto il processo di sperimentazione hanno promosso lo sviluppo di un clima di lavoro molto cooperativo tra i partner della Piattaforma, favorendo la creazione di partnership mirate a nuove progettualità.

Poiché i coordinatori del progetto e il referente della Commissione Svizzera dell'UNESCO hanno mantenuto costanti confronti e aggiornamenti in diversi gruppi di lavoro intercantonali ed hanno partecipato ad eventi internazionali, è stato possibile portare alcuni stimoli di quanto prodotto dal progetto anche a livello nazionale e oltre i confini federali (Zanon, Solcà, 2021).

Queste trasformazioni nelle modalità di lavoro interprofessionale e interdipartimentale in Ticino sono attualmente di supporto alla costituzione di una nuova Piattaforma cantonale che allargherà i lavori a tutto il settore infanzia, integrando i referenti di enti e associazioni territoriali preposti alla cura e all'educazione nella fascia di età 0-18 anni, includendo il settore protezione e inclusione dei minori in situazione di vulnerabilità, con le loro famiglie. La nuova Piattaforma avrà come orientamento la declinazione operativa dei Diritti dell'infanzia e mirerà alla progettazione e implementazione di pratiche innovative che prevedano la partecipazione diretta dei bambini e delle famiglie nei percorsi

di accompagnamento e sostegno a loro favore.

La dimensione politica costituirà quindi una componente molto significativa delle finalità e della *mission* condivise con i partner:

- sostenere l'ulteriore estensione nell'area extra-scolastica delle basi giuridiche della "formazione dell'accoglienza e dell'educazione", della "salute" e della "protezione" e il trasferimento in ambito politico del sapere acquisito attraverso la ricerca e la pratica.
- Rappresentare la voce della società civile in favore dei Diritti di tutti i bambini, per promuovere il loro migliore sviluppo possibile.
- Contribuire al rafforzamento in ambito comunale, cantonale e federale di una cultura condivisa dell'infanzia, fondata sul rispetto e la declinazione operativa dei Diritti e delle risposte ai bisogni evolutivi dei bambini.
- Attivare un confronto permanente tra tutti gli enti e associazioni del territorio che si occupano di accoglienza, educazione, formazione, ricerca e intervento nell'ambito dell'infanzia per condividere bisogni emergenti, priorità e strategie di azione (nell'ambito della promozione, prevenzione, protezione).
- Sensibilizzare i referenti politici e l'opinione pubblica sulla promozione di politiche fondate sul rispetto dei Diritti del bambino nel contesto cantonale.
- Migliorare il coordinamento di innovazioni territoriali nell'ambito dell'educazione dell'infanzia.

Inoltre, la Piattaforma sarà affiliata alla associazione mantello intercantonale "Alleanza Infanzia" (<https://www.alliance-enfance.ch>), impegnata in favore dei Diritti di tutti i bambini, affinché possano vivere il miglior sviluppo e vita possibile, attraverso la promozione delle loro pari opportunità. In tale ottica, "Alleanza Infanzia" focalizza, a livello politico, la sua attività in favore del miglioramento delle strutture quadro e delle basi giuridiche in tutte le regioni del paese.

## TIPÌ, un a-TIPÌ-co progetto

Michel Vandenbroeck,

Professore di pedagogia familiare e capo del Dipartimento di lavoro sociale e pedagogia sociale dell'Università di Gand, Belgio

Fortunatamente, viviamo in un'epoca in cui c'è una crescente consapevolezza globale che l'educazione della prima infanzia sia un bene comune fondamentale. L'ONU ha riconosciuto l'importanza dell'educazione della prima infanzia nei suoi Obiettivi Strategici di Sviluppo 2030. La pandemia COVID-19 ha inoltre fatto chiaramente emergere quale sia il ruolo essenziale della cura e dell'educazione nell'infanzia. Di conseguenza, potremmo porre fine a un dibattito che ha prevalso per decenni: fino a che punto la cura e l'educazione della prima infanzia siano una questione privata o pubblica. Così, finalmente, possiamo concentrarci su una questione molto più importante: come promuovere una cultura comune dell'infanzia sia nel privato che nel pubblico. È all'interno di questo dibattito che dobbiamo collocare TIPÌ.

Va detto, però, che TIPÌ è anche un progetto piuttosto atipico: creare una cultura di responsabilità condivisa è un'ambizione. In genere, i progetti in questo campo si concentrano su una parte specifica, ad esempio il miglioramento dell'accessibilità ai servizi per l'infanzia in situazioni di vulnerabilità. Oppure, migliorare la qualità attraverso programmi di sviluppo professionale. Oppure, concentrarsi sulle qualifiche dei futuri professionisti. O il sostegno ai responsabili politici locali. O campagne di informazione più generali alla società allargata. Sappiamo però che l'organizzazione di ambienti che aiutino i bambini a costruire i loro talenti e a crescere come giovani competenti e responsabili verso gli altri richiede un approccio sistemico in cui le competenze individuali, le competenze di gruppo, le competenze istituzionali e le competenze del governo si influenzino a vicenda e richiedano quindi un approccio globale e multidimensionale (Vandenbroeck, 2016). Questo è esattamente ciò che TIPÌ ha voluto fare.

Un aspetto specifico di questo approccio sistemico è che TIPÌ assume una prospettiva territoriale. Quando si implementa l'innovazione, è necessario lavorare con i "pionieri". L'innovazione non può essere raggiunta senza la partecipazione attiva dei cosiddetti "credenti". Ma contemporaneamente ciò può generare un divario con i colleghi più scettici provenienti da altre istituzioni e quando il divario diventa troppo grande, non può più essere superato; ciò metterebbe a repentaglio l'ambizione stessa di arrivare a una cultura condivisa. Sembra che TIPÌ abbia trovato una metodologia per avere il meglio di entrambi i mondi: lavorare con progetti innovativi e allo stesso tempo valorizzare la diffusione strutturale e l'implementazione di questi progetti in un approccio territoriale più ampio. Così facendo, TIPÌ ha superato la classica dicotomia di lavorare dall'alto verso il basso o dal basso verso l'alto. Lavorare sull'accessibilità dei servizi e sulla loro qualità richiede sempre un attento equilibrio tra i due aspetti, che è anche ciò che ho imparato da molti fallimenti e da alcuni successi (Vandenbroeck, 2014).

Questo è ciò che TIPÌ ottiene lavorando sia a livello politico, sia a livello organizzativo e professionale. Così facendo, il progetto è anche atipico per un altro aspetto: promette una sostenibilità che è piuttosto rara in questo campo. Troppo spesso vediamo languire i risultati di progetti innovativi non appena il progetto si ferma. Sono abbastanza fiducioso che questo non accadrà in Ticino. Al contrario, sembra che quello che TIPÌ sta facendo sia costruire una "fattibilità non testata" e un esempio del perché Paulo Freire ha affermato che la pedagogia è, in fondo, una scienza della speranza (Vandenbroeck, 2020).

## Che cosa sono le Linee di orientamento

La pubblicazione *Linee di orientamento - La cura delle transizioni: approcci e metodologie innovative per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* e la pubblicazione complementare *Quaderno di lavoro - La cura delle transizioni: processi, strumenti e pratiche per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* sono state concepite per mettere a disposizione approcci teorici e metodologie applicate per la cura delle transizioni evolutive vissute dai bambini attraverso processi di co-educazione con le famiglie, a tutti i professionisti che operano sul territorio nell'ambito della Prima infanzia (preasili, asili nido, centri extrascolastici, scuole dell'infanzia e scuole elementari e altri servizi di cura), ai docenti e ai formatori delle scuole professionali, dei corsi di laurea e delle specializzazioni per i professionisti del settore, ai referenti cantonali degli uffici preposti al coordinamento ed alla vigilanza di questi enti e servizi.

A questo scopo, le Linee di orientamento focalizzano le dimensioni pedagogiche e operative di base che entrano in gioco nella cura delle transizioni e nelle pratiche di co-educazione dei bambini tra servizi per l'infanzia, scuole, famiglie, rete dei servizi e altri attori sociali, strutturandosi a questo scopo in diverse parti:

- una sezione *preliminare* introduce gli spunti di riflessione di due autorevoli voci in quest'ambito di intervento sulla necessità di sviluppare modalità di lavoro coerenti con i Diritti del bambino e la lotta precoce alla vulnerabilità familiare e alla povertà materiale ed educativa;
- il *primo capitolo* descrive le premesse teoriche che possono rappresentare la piattaforma culturale su cui costruire linguaggi, significati e pratiche comuni tra diversi attori politici, istituzionali, educativi e sociali a favore della cura dei bambini nel medesimo territorio;
- il *secondo capitolo* introduce la concezione teorica delle "differenze individuali" e le con-

sequenze educative e didattiche di questo approccio pluralistico, che si traduce nella promozione del percorso di crescita di ogni bambino in prospettiva individualizzata e inclusiva nel gruppo dei pari;

- il *terzo capitolo* approfondisce i principi e le azioni che stanno alla base della cura delle transizioni orizzontali vissute dai bambini tra i loro contesti di vita, attraverso la partecipazione diretta delle famiglie al processo di accompagnamento educativo del proprio figlio, come partner esperti a fianco degli educatori, degli insegnanti ed eventualmente di altri professionisti dei servizi coinvolti nella cura del bambino;
- il *quarto capitolo*, strettamente complementare al terzo, presenta metodi, tecniche e strumenti per facilitare un dialogo efficace tra educatori, insegnanti e genitori (ed eventualmente altri adulti significativi) nel processo di co-educazione del bambino per favorire i suoi passaggi di crescita;
- il *capitolo quinto* analizza i temi della continuità educativa tra i diversi contesti educativi (il nido, la scuola dell'infanzia e le successive tappe scolastiche), con la proposta di azioni di raccordo e cooperazione tra tutti gli attori coinvolti nell'accompagnare le transizioni verticali affrontate dai bambini nel loro percorso formativo insieme alle loro famiglie in maniera il più possibile positiva e generatrice di nuove competenze per piccoli e grandi, compresi i professionisti.

Per facilitare la lettura delle Linee di orientamento:

- ogni capitolo è preceduto da una presentazione (denominata "*Di cosa parleremo...*"), che ne anticipa brevemente la tematica, e contiene nella parte conclusiva un riepilogo dei contenuti principali che sono stati trattati (denominato "*In sintesi*"), in cui vengono evidenziate alcune parole e concetti chiave tra quelli

affrontati di particolare rilevanza teorica e metodologica;

- in tutto il testo, per facilitare consultazioni e richiami specifici, vengono riportati in *colore rosso* le citazioni testuali tratte dal Quadro di orientamento e da altri documenti e testi significativi di riferimento e in *colore arancione* degli inserti che riassumono in forma essenziale i contenuti che vengono via via trattati.

La pubblicazione *Quaderno di lavoro - La cura delle transizioni: processi, strumenti e pratiche per la co-educazione dei bambini e delle bambine tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia* è da intendersi come un complemento delle Linee di orientamento, in cui è possibile consultare i processi di lavoro, alcune esemplificazioni di strumenti costruiti con i professionisti nel corso del progetto e un repertorio di pratiche innovative sperimentate nei servizi del territorio secondo l'approccio partecipativo e individualizzato con i bambini, le famiglie e la rete.



## I principali contenuti delle Linee di orientamento

*«In ciascun contesto la progettazione curricolare dovrebbe rispondere ai bisogni dei bambini che frequentano il servizio ed essere sviluppata attraverso un dialogo partecipato che coinvolga i bambini, i genitori e i membri della comunità locale così come gli educatori e gli insegnanti».*

(Quality Framework, Commissione Europea, 2014, p. 70)

Nel documento che viene qui presentato si assume come riferimento fondamentale il Quadro d'orientamento, redatto con la finalità di approfondire e declinare operativamente uno dei temi centrali del processo di accompagnamento educativo di un bambino: la cura delle *transizioni* tra i diversi contesti di vita e tappe di sviluppo, per promuovere la sua identità in formazione e preservare la sua unitarietà psicologica.

La prospettiva socio-culturale suggerisce infatti di considerare tre tipologie di processi che si attivano nelle fasi di transizione, sia per i bambini, sia per gli adulti (Zittoun, 2012):

- la *costruzione di nuove conoscenze*, che permettono di apprendere altri modi di comprendere e di agire nel presente e nel futuro;
- il *cambiamento identitario*, con maggiori riconoscimento e stima di sé, legati anche alla possibilità di ampliare le proprie relazioni sociali;
- l'*attribuzione di senso alle "rotture"* legate inevitabilmente ai cambiamenti, che aiuta la persona a gestire le emozioni correlate, anche quelle più difficili, inscrivendole positivamente dentro la cornice della propria storia e della propria evoluzione esistenziale.

Predisporre e accompagnare "buone transizioni" significa infatti garantire *continuità* all'esperienza del bambino, intesa non come assenza di mutamenti, ma come mantenimento fisico e simbolico nel tempo e nello spazio dei legami tra eventi e situazioni che mutano. Le transizioni che possono essere definite come "buone" per il bambino e i suoi familiari, in quanto si rivelano sostenibili ed evolutive, necessitano per-

tanto di «un modello di accompagnamento efficace e ben strutturato che interconnetta tutte le istanze che operano nel settore dell'infanzia», come si afferma nel documento programmatico del progetto TIPI. C'è quindi bisogno di definire con chiarezza il processo operativo attraverso cui mediare e facilitare i cambiamenti inevitabili nella vita dei bambini e dei genitori e che sia in grado di interconnettere innanzitutto gli educatori e le famiglie all'interno di comunità educative dialoganti ed inclusive. «*La collaborazione tra enti è un fattore che facilita enormemente le famiglie nella ricerca di soluzioni adeguate e nelle fasi di transizione da un settore all'altro*», si afferma infatti nel documento "Prevenzione della povertà" (p. 4), aggiungendo anche, in prospettiva decisamente preventiva rispetto alle situazioni di vulnerabilità familiare ed educativa, che «*la lotta alla povertà ha molto a che fare con la presenza di una rete di contatti*» (Ibidem).

Una transizione "di qualità" è infatti prima di tutto un'impresa ecologica e dinamica (Rimm-Kaufman, Pianta, 2000), comunitaria, sociale e politica, dal momento che implica dis-equilibri temporanei e il ritrovamento di ri-equilibri inediti nelle interazioni tra il bambino, la famiglia, il nido o la scuola, i coetanei, i servizi e la società, con effetti diretti e indiretti sulla crescita e il benessere del bambino stesso a breve e lungo termine.

Le Linee di orientamento intendono fornire proprio indicazioni in questa direzione, presentando principi teorici e metodologici (vale a dire: metodi, azioni e strumenti) come condizioni per accompagnare le transizioni a favore dei bambini con i loro familiari sia in prospettiva sincronica (tra situazioni che il bambino vive contemporaneamente nella sua giornata), sia diacronica (tra esperienze che il bambino vive in successione durante la sua crescita, in particolare tra differenti ambienti educativi e scolastici, come il nido e la scuola dell'infanzia).

Il documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and*

*Care* (di seguito: *Quality Framework*), emanato dalla Commissione Europea per l'Educazione (2014; edizione in italiano: Lazzari, 2015) per sancire i criteri di qualità degli interventi educativi a favore dell'infanzia, si riferisce ai servizi e alle scuole che accolgono bambini nella fascia 0-6 anni in termini di *Early Childhood Education and Care* (ECEC - Educazione e cura nell'infanzia). A questo scopo, il *Quality Framework* propone degli orientamenti pedagogici che vengono declinati in dieci principi trasversali per la qualità educativa, tra cui uno è particolarmente correlato alle tematiche della co-educazione qui affrontate, in quanto raccomanda che l'intervento di cura sia realizzato «attraverso un dialogo partecipato che coinvolga i bambini, i genitori e i membri della comunità locale così come gli educatori e gli insegnanti» (p. 70).

Quando frequentano il nido, un altro servizio educativo o la scuola, i bambini si trovano infatti ad attraversare ripetutamente i confini reali e simbolici tra la casa e un diverso contesto (transitando, fra l'altro, per le strade della città, che diventano un terzo ambiente fondamentale per la vita e lo sviluppo dell'infanzia), sia nella fase puntuale dell'ambientamento, sia nei rituali quotidiani dell'accoglienza e del ricongiungimento con i familiari, che richiedono uno scambio e un raccordo sistematici tra tutte le sue figure adulte accudenti e affettivamente significative.

Una transizione cruciale nella crescita è costituita dall'ingresso nella scuola dell'infanzia, all'interno della quale il bambino e i familiari hanno bisogno di ritrovare degli elementi di prevedibilità e stabilità rispetto alle esperienze educative precedenti, pur nell'inevitabile e benefica dis-continuità che l'ambiente scolastico contiene in confronto al passato, in base alle nuove capacità cognitive, affettivo-emotive e relazionali dei piccoli (e grandi) ospiti che vi entrano per la prima volta.

Inoltre, in una prospettiva inevitabilmente sociale dell'educazione, i servizi per l'infanzia sono veri e propri “spazi transizionali” per il bambino tra l'ambiente familiare e la società, per cui le modalità di contatto e comunicazione tra gli educatori e l'esterno - la famiglia e altri adulti coinvolti nel territorio - hanno anche lo scopo di consentirgli di esercitare il suo già attuale diritto alla cittadinanza attiva e di consolidare il senso di appartenenza ad una comunità allargata e diffusamente responsabile e protettiva nei suoi confronti. Come asserisce infatti Postman, «l'infanzia è qualcosa di analogo all'apprendimento del linguaggio; essa ha basi biologiche, ma non può realizzarsi se l'ambiente sociale non la stimola e alimenta [...]» (1984, p. 176). Uno sguardo che va quindi dedicato all'infanzia non per gli “adulti di domani”, ma già per i “bambini di oggi”, nel periodo della vita «esplosivo delle conoscenze e delle competenze» (Tonucci, 2020, p. 11).

Esistono d'altra parte altre forme più ampie di transizione che influenzano indirettamente, ma non per questo in maniera meno incisiva, la crescita di un bambino. Si fa qui riferimento alla cornice “ecologica” dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986, 2010), formata dagli elementi culturali, socio-politici e istituzionali entro cui si collocano le funzioni educative delle famiglie e dei professionisti e che possono favorirle o meno, a seconda di quanto gli interventi dei diversi attori si connettano tra di loro negli obiettivi e nei significati sottostanti e assumano una visione comune di infanzia e di promozione e protezione del suo sviluppo.

Un “sistema educativo integrato 0-6 anni” (e oltre, almeno fino alla maggiore età) ha infatti bisogno di «una politica coordinata per i bambini in cui l'assistenza e i servizi o i sistemi educativi lavorano insieme. [...] Quando tutti i servizi ECEC per i bambini sono integrati, questo è generalmente descritto come una forma di



cura globale» (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2017, p. 54).

Un'ulteriore forma di integrazione, che potremmo definire culturale, si rivela quanto mai indispensabile in quest'epoca di post-modernità, al fine di occuparsi del presente e del futuro dell'infanzia e quindi delle società e della “comunità di destino” che è oggi l'umanità stessa (Morin, 1999). Progettare e intervenire per prendersi cura dei bambini e delle famiglie costituiscono ambiti di riflessione e di intervento articolati e complessi - nel senso etimologico del termine “complessità”, intesa come intreccio e tessitura di elementi diversi e attivi ad una molteplicità di livelli - che hanno bisogno non solo di un coordinamento tra i servizi, ma, ancora prima, di una *continuità culturale* tra i distinti saperi e competenze professionali, nonché tra saperi formali e saperi pratici (Ceruti, 2020). È pertanto urgente che le teorie e le pratiche attinenti all'area pedagogica, psicologica, medica, sociale, antropologica, sociologica, economica ecc. dialoghino fra di loro e trovino forme di ricomposizione in intenti coerenti e unitari a favore del diritto a un “buon inizio” per una buona vita di tutti i bambini, in una prospettiva che «abbandona il punto di vista mutilato delle discipline separate e cerca una conoscenza multidisciplinare o, meglio, *transdisciplinare*» (Morin, 2005, p. 52).

## Il processo di co-costruzione delle Linee di orientamento e del Quaderno di lavoro

Al termine della prima edizione dei corsi TIPÌ, le direttrici appartenenti al gruppo pilota di partecipazione a nuove pratiche formative hanno espresso il convincimento di trovarsi solo all'avvio di un processo di cambiamento che, se era indubbiamente chiaro nei risultati da raggiungere, veniva percepito ancora come incerto rispetto alle condizioni culturali e alle risorse organizzative necessarie per la sua validazione e successiva implementazione stabile e diffusa nei servizi. Era quindi evidente da parte di queste professioniste direttamente coinvolte il bisogno di poter contare su di un *trait d'union* tra le tappe del cammino trasformativo nell'area della co-educazione: dal *sapere* sul partenariato con le famiglie (ed eventualmente sul lavoro in rete con altri professionisti, come nelle situazioni di bisogni particolari dei bambini e delle famiglie, di disabilità o di protezione), ritenuto come già diffuso nei servizi e ulteriormente consolidato nel corso della formazione, soprattutto al *saper fare* e al *saper essere*, indispensabili per declinare concretamente e stabilmente all'interno delle prassi educative ordinarie i principi metodologici approfonditi per la cura delle transizioni orizzontali e verticali.

È stata quindi raccolta questa istanza organizzando una fase formativa di "secondo livello", inizialmente non prevista nel progetto, con l'istituzione del cosiddetto L.I.R. (Laboratorio di Innovazione e Riflessione), gruppo di lavoro formato da 18 direttrici già partecipanti alla formazione iniziale, nel ruolo in questo caso anche di *ricercatori pratici* (Mortari, 2003), attraverso delle occasioni periodiche di narrazione, riflessione e valutazione della propria esperienza professionale nel rapporto con le famiglie secondo un'ottica partecipativa (Striano, Malacarne, Oliverio, 2018; Zanon, 2016). A questo scopo, a loro volta i L.I.R. sono stati suddivisi durante alcuni incontri in tre sottogruppi di lavoro (denominati L.I.R.T., essendo appunto L.I.R. Tematici), per approfondire in maniera specifica alcune dimensioni fondanti

della cooperazione tra educatori e genitori:

- 1) *metodi e strumenti dell'osservazione congiunta tra nido e famiglia per la co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambini/della bambina" (vd. capitoli successivi) e per favorire transizioni positive tra i suoi diversi contesti di vita;*
- 2) *contesti, atteggiamenti, tecniche e strumenti per un dialogo efficace con le famiglie, considerate come primo partner nelle pratiche di co-educazione dei bambini;*
- 3) *fasi, azioni e strumenti dell'accompagnamento di bambini e famiglie nella transizione tra il nido e la scuola dell'infanzia.*

A partire dalla constatazione che alcune prassi in questi ambiti di intervento erano già adottate da tempo all'interno dei servizi, nel L.I.R. si è proceduto a farne prima di tutto una ricognizione critica, riordinandole lungo le fasi che compongono il percorso del bambino e della famiglia al nido (dall'ambientamento fino al passaggio nella scuola dell'infanzia), verificandone l'efficacia ed eventualmente rivedendole secondo il loro grado di coerenza con l'approccio partecipato e inclusivo alla base di TIPÌ. Fondamentali sono stati in questo senso la sperimentazione sul campo della versione rinnovata dei metodi e degli strumenti elaborati nel progetto e la raccolta dei relativi feedback da parte delle équipe educative dei servizi e dei genitori in 6 nidi pilota nella realtà ticinese, con il monitoraggio continuo dei formatori TIPÌ, che hanno permesso la conferma o l'ulteriore aggiustamento dei processi e dei materiali precedentemente abbozzati.

Gli obiettivi e i compiti del L.I.R. sono stati pertanto i seguenti:

- costruire e ampliare progressivamente una "comunità di pratiche" professionali (Lave, Wenger, 2006) a livello cantonale e, si auspica, anche progressivamente federale, con la funzione di documentare e diffondere - valorizzando-

lo e sviluppandolo - il già ampio patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze maturate e progressivamente aggiornate nei servizi educativi nell'area della relazione con le famiglie per accompagnare le transizioni evolutive dei bambini;

- elaborare e codificare in forma scritta delle pratiche efficaci di co-educazione, articolate dettagliatamente in azioni, strumenti e tempi, in modo da essere documentabili, valutabili e condivisibili con altri servizi educativi del territorio e con gli interlocutori esterni dei nidi, famiglie e professionisti;
- contribuire all'elaborazione e alla disseminazione progressiva di una cultura a favore dell'infanzia secondo un approccio promozionale ed ecologico-ambientale e come responsabilità sociale, in particolare attraverso la partecipazione attiva in qualità di testimoni esperti da parte di educatori e insegnanti coinvolti nel percorso ad eventi informativi e formativi e alla redazione delle presenti Linee di orientamento e del complementare Quaderno di lavoro.

Si ribadisce che Linee di orientamento e Quaderno di lavoro sono strettamente complementari nella lettura e nell'utilizzo, in quanto:

- le Linee di orientamento contengono un ideale percorso attraverso i principi teorici e metodologici alla base di un approccio educativo integrato e sistemico nei servizi e nella società a favore di uno sviluppo globale e unitario di ogni bambino;
- il Quaderno di lavoro contiene la descrizione di processi operativi, strumenti e pratiche esemplificative che traducono concretamente gli orientamenti pedagogici della prima pubblicazione.

Per tale motivo, ciascun documento acquista valore e può svolgere pienamente la sua funzione solo se consultato in forma interdipendente rispetto all'altro.

La redazione di questi due documenti è stata possibile grazie anche alle suggestioni raccolte all'interno di percorsi formativi che hanno visto la partecipazione di docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, ingaggiati nel processo di innovazione educativa. In particolare, la compresenza negli stessi eventi formativi dei professionisti dei nidi e delle scuole ha dato avvio ad un proficuo dialogo sugli assi pedagogici fondanti e comuni nell'educazione dei bambini nella fascia 0-6 anni (e nelle età successive) e sulle risorse e complessità attuali della collaborazione tra educatori, famiglie e la rete dei servizi specialistici territoriali. Queste occasioni di aggiornamento e scambio hanno inoltre permesso di rendere visibile una gamma di forme di partecipazione dei genitori già messe in atto da parte delle scuole, che meritano di essere conosciute e ulteriormente potenziate.

Si auspica che il passaggio successivo nell'ambito della formazione, in estrema coerenza con la prospettiva integrata dell'intervento a favore dell'infanzia, sia la programmazione di momenti di confronto e apprendimento congiunti su tematiche educative non solo tra nidi e scuole e tra professionisti, ma anche tra le stesse famiglie e i professionisti o che vedano direttamente i genitori nel ruolo esperto di co-conduttori dell'attività.

Un'ulteriore preziosa fonte di materiali esperienziali e riflessivi per la costruzione delle Linee di orientamento e del Quaderno di lavoro sono state le occasioni formative con professionisti di altri servizi educativi e sanitari che accolgono e si prendono cura di bambini e famiglie, come i responsabili dei centri extrascolastici e le infermiere pediatriche, potendo così ampliare piste di confronto e raccordi organizzativi e rilanciare progettualità future, nella cornice di una sempre più solida e articolata continuità educativa tra ambienti e fasi di sviluppo dei bambini.

I risultati della ricerca TIPÌ *Transizioni nella Prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare - Le prospettive di docenti e genitori* (Benini, Pettignano, 2020) hanno altresì confermato, grazie alla preziosa voce delle famiglie, l'importanza di garantire condizioni favorevoli nei momenti di transizione tra strutture educative differenti che vedono protagoniste le famiglie per e con i figli, attraverso iniziative per la loro informazione e ingaggio attivo nella fase di passaggio e soprattutto il dialogo e il coordinamento tra tutti gli adulti di riferimento (attuali, prossimi e permanenti, come i genitori) del bambino.

Nella Figura 04 viene riportato il modello costruito con i professionisti nel corso del progetto TIPÌ e che riassume, attraverso una rappresentazione grafica a spirale, il **processo della co-educazione** tra nidi, famiglia e rete dei professionisti per garantire ai bambini delle transizioni di qualità nella sequenzialità di ambienti e tappe evolutive. Questo tipo di figura è stata scelta per simboleggiare la dinamicità e la continuità del percorso di crescita del bambino, che si avvia durante l'ambientamento dal contesto familiare al nido e che viene poi riaffidato sempre dalla famiglia insieme agli educatori ai docenti della scuola dell'infanzia, per il proseguimento del progetto formativo e di vita del bambino.

Questo processo di lavoro per la co-educazione viene qui già presentato nella sua versione completa (→ Figura 04) e corredato dalle azioni e dagli strumenti per ogni fase da cui è composto, al fine di anticipare il disegno innovativo che le Linee di orientamento e il Quaderno di lavoro propongono per la costruzione della corresponsabilità educativa tra servizi per l'infanzia, le famiglie, eventualmente la rete dei servizi ed altri attori sociali.

Nel corso dei diversi capitoli proponiamo quindi una sorta di viaggio a ritroso, in cui questo modello metodologico verrà "smontato" e ricostruito nelle singole parti secondo una sequenza logica e temporale progressiva, analizzandone ragioni e contenuti, per arrivare nell'ultimo capitolo, quando si andrà ad affrontare la fase del saluto al nido e della transizione nella scuola dell'infanzia, a ricomporlo nuovamente in forma integrale, dopo averlo quindi percorso passo per passo nella sua sostanza e nelle sue ragioni.

Si precisa che nei titoli vengono riportati entrambi i generi (ad esempio: bambino/bambina; educatore/educatrice) mentre, per brevità, nel testo viene usata la forma maschile per entrambi i generi. Inoltre, si utilizza il termine generale "genitori", comprendendo però l'attuale variabilità delle composizioni familiari e la pluralità delle figure adulte che possono svolgere le funzioni parentali di cura a favore di un bambino o di una bambina.

## Azioni

- Informazione tramite eventi territoriali, pediatri, infermiere pediatriche e altri servizi, siti web territoriali e sito web del servizio
- Contatto diretto tra famiglia, rete e direttore/direttrice del nido

- Colloqui tra famiglia, rete e direttore/direttrice del nido
- Condivisione in équipe della richiesta e individuazione dell'educatore/educatrice di riferimento
- Primo contatto tra nido, famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Incontri dell'équipe educativa

- Colloqui di conoscenza tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Raccolta informazioni iniziali e accompagnamento del bambino/bambina e della famiglia nell'ingresso al nido
- Osservazione condivisa e momenti dialogici tra famiglia, rete ed educatore/educatrice di riferimento
- Incontri collettivi con/tra le famiglie per la conoscenza reciproca/preparazione/accompagnamento/restituzione sull'esperienza di ambientamento
- Incontri dell'équipe educativa

- Co-osservazione tra educatore/educatrice di riferimento, famiglia e rete
- Colloqui periodici (2-3 nel corso dell'anno educativo) di co-costruzione e co-valutazione del progetto di accompagnamento educativo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Momenti dialogici quotidiani con la famiglia
- Incontri collettivi con/tra le famiglie (2-3 nel corso dell'anno educativo)
- Costruzione e valutazione della programmazione educativa del gruppo
- Incontri dell'équipe educativa

- Attività di accompagnamento dei bambini e bambine per la transizione
- Attività di accompagnamento delle famiglie per la transizione
- Colloqui di congedo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"
- Incontri collettivi con/tra le famiglie
- Collaborazioni tra nidi e scuole dell'infanzia
- Incontri dell'équipe educativa

## Strumenti

- Giornate cantonali di presentazione dei servizi per la prima infanzia
- Siti web di settore territoriale ATAN e/o Cantonale
- Sito web e brochure del nido
- Carta dei servizi del nido
- Progetto pedagogico del nido
- Criteri e procedure di ammissione (standard e eventuali varianti)
- Planning disponibilità posti

- Traccia del Colloquio di conoscenza reciproca e analisi della richiesta tra famiglia, rete, direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Scheda iscrizione
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dell'ambientamento
- Traccia del Colloquio conoscitivo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Strumento per la famiglia "Con i nostri occhi"
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglia e rete
- Traccia del Colloquio di post-ambientamento
- Traccia del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per la raccolta di informazioni iniziali e l'avvio del progetto
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dello sviluppo del bambino/della bambina e del gruppo e diario nido-famiglia
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglie e rete
- Traccia del colloquio di co-costruzione e co-valutazione del progetto di accompagnamento educativo individuale tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Traccia per la co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per la valutazione e l'aggiornamento dei traguardi di sviluppo e degli interventi
- Traccia per costruzione della "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine"
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dello sviluppo del bambino/della bambina e del gruppo e diario nido-famiglia
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglie e rete
- Traccia del Colloquio di congedo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Traccia per la co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per il bilancio conclusivo di competenze e bisogni
- "Valigetta del percorso di sviluppo del bambino/della bambina"
- Strumento per la famiglia "Con i nostri occhi" per la transizione
- Documentazione e materiali informativi per la transizione
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

Figura 04  
Il processo di co-educazione tra nido, famiglia e rete dei servizi: fasi, azioni e strumenti

## L'intervento precoce a favore dei bambini e bambine e delle famiglie per ridurre le forme di disuguaglianza e promuovere il livello di partecipazione e inclusione sociale

Paola Milani,

Professore ordinario presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare

Nonostante da molti secoli il discorso pedagogico abbia centrato la sua attenzione sulle cosiddette “determinanti familiari dello sviluppo umano”, ipotizzando l'impatto dell'educazione sullo sviluppo e la salute complessiva del bambino, è solo dalla seconda metà dell'Ottocento che diverse discipline, da punti di vista diversi, analizzano tale impatto con metodi scientifici. I primi studi di Harlow sulle scimmie, di Anna Freud e di Spitz sugli orfani di guerra negli ospedali londinesi, a partire dalle intuizioni di Sigmund Freud sull'inconscio, hanno equiparato i bisogni di natura fisico-materiale a quelli di natura relazionale-affettiva al fine di garantire al bambino il “nutrimento” (*nurture*) fisico, materiale, psicologico, affettivo, relazionale, necessario alla crescita umana, tanto da far ritenere a John Bowlby, sin dalle prime osservazioni sull'attaccamento, che «fare il genitore con successo è una chiave di volta per la salute mentale delle nuove generazioni» (Bowlby, 1988, p.1) e che davvero si possa morire per assenza di amore e non solo di cibo.

Negli ultimi decenni, oltre alla psicoanalisi, alla psicologia dello sviluppo e alla pedagogia, soprattutto la genomica, l'epigenetica, la biologia, le neuroscienze, l'economia, ecc. hanno rilevato il peso specifico di questo nutrimento, e specificatamente della genitorialità sulla crescita dei bambini, dimostrando che pressoché ogni aspetto della realtà familiare esperita nella prima infanzia ha delle conseguenze, sia nel “bene” che nel “male”, sulla crescita complessiva dell'adulto e quindi sulla realizzazione del suo potenziale umano: lo sviluppo umano è in rapporto di interdipendenza con la qualità delle esperienze relazionali che hanno luogo nell'ambiente familiare. Si definisce oggi frequentemente *Early Childhood Development* (ECD) il periodo che va dalla gravidanza agli 8 anni circa e che concerne l'area cognitiva, socio-emozionale, del linguaggio e della salute fisica del bambino. Il significato più comune di ECD

spesso si riferisce a “interventi precoci per lo sviluppo del bambino”, in quanto il concetto chiave è che lo sviluppo neurologico e quindi psicologico del bambino non sia automatico, ma avvenga in risposta a stimoli sociali e interpersonali (Tamburlini, 2014). L'ECD è quindi considerato oggi il trampolino di lancio dell'intera vita per la sua sostanziale influenza sulle basi dell'apprendimento, della riuscita scolastica, della partecipazione economica, della cittadinanza sociale e della salute. La qualità dell'ECD è in stretta relazione con le esperienze vissute dal bambino nell'ambiente familiare, ma va detto che la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979) dimostra che ciò avviene anche perché l'ambiente familiare è a sua volta interdipendente con altri insiemi di sistemi ambientali che costituiscono le determinanti sociali della salute e dello sviluppo umano complessivo.

Già da questa che è un'evidenza che oggi raccoglie consensi robusti e interdisciplinari, si evince che alla base vi è l'idea del bambino come soggetto ontologicamente interdipendente con l'ambiente sociale, aperto all'altro, situato nella relazione e quindi esposto radicalmente al bisogno dell'altro sin dal principio della vita uterina. I neuroscienziati non hanno più dubbi nel ritenere che il cervello umano sia una scultura: il risultato cioè di interazioni che avvengono nell'ambiente del bambino nei primissimi anni di vita, piuttosto che il solo esito della “lotteria genetica” (Ministère des solidarités et de la santé, 2020).

Un ampio studio sulle relazioni tra i fattori socioeconomici e la morfometria cerebrale, indipendentemente dall'origine genetica, su 1099 individui (Noble et al., 2015) evidenzia addirittura che il reddito familiare è logaritmicamente associato alla superficie del cervello: tra i bambini di famiglie a basso reddito, piccole differenze di guadagno sono associate a differenze relativamente grandi nella superficie;

tra i bambini di famiglie a reddito più elevato, incrementi di guadagno simili sono associati a minori differenze nella superficie. Il livello di istruzione dei genitori e il reddito familiare rappresentano le due variabili più importanti linearmente associate alle caratteristiche dello sviluppo strutturale delle regioni cerebrali critiche per lo sviluppo del linguaggio, delle funzioni esecutive e della memoria: qualsiasi aumento dell'istruzione dei genitori è stato associato a un aumento della superficie cerebrale nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza. Ecco perché si può affermare che le disuguaglianze sociali nascono soprattutto in famiglia, e davvero precocemente.

Parallelamente è dimostrata l'efficacia degli interventi di *Nurturing care* (WHO, Unicef, 2018) durante la gravidanza e fino ai 3 anni circa, in quei primi mille “prodigiosi” giorni, nel generare benefici per il bambino e il suo intero percorso di vita. Tali benefici sono stati studiati e alcuni economisti ne hanno rilevato l'effetto (Heckman, 2013) non solo a livello individuale, ma anche collettivo, ad esempio sul PIL. Gli interventi di *Nurturing care* sono quindi finalizzati ad accompagnare i genitori a svolgere la delicata funzione parentale, che, anch'essa, non essendo innata, si può formare, per consentire ai bambini di beneficiare di risorse ambientali che, indirettamente o direttamente, contribuiscono a co-costruire una positiva risposta collettiva ai loro bisogni di sviluppo.

Gli asili nido e i servizi integrativi 0-3 spesso sono il primo luogo di socialità del bambino al di fuori della famiglia. Essi rappresentano dunque un'enorme occasione per ridurre quel bagaglio di disuguaglianze che ereditano, loro malgrado, in particolare i bambini provenienti da contesti vulnerabili. Più precoce è l'accesso ai servizi educativi 0-3 di qualità, più precoce è l'accesso a interventi di *parenting support*, maggiori sono le opportunità offerte ai bambini per superare l'impatto delle disuguaglianze

sulla formazione delle cognitive e *social skills*. Dal punto di vista strettamente economico, gli investimenti per la primissima infanzia sono infatti meno costosi e più efficaci e sul lungo periodo consentono un risparmio notevole rispetto al trattamento delle conseguenze di lungo termine determinate dalle difficoltà incontrate dal bambino nei primi anni di vita come povertà, dispersione scolastica, sofferenza psicologica (Heckman, Masterov, 2007).

In sintesi: se un bambino potesse scegliere dove nascere, farebbe molta attenzione a individuare una famiglia in grado di rafforzare il suo potenziale di sviluppo sin dai primi anni di vita. Ma questo non è ancora possibile. La società può fare molto però per non abbandonare i bambini al loro destino di nascita, ad esempio incrementando l'accesso ai nidi, ma soprattutto costruendo nidi di qualità dove sia praticata sistematicamente la co-educazione, dove cioè le risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini e quelle degli educatori dei nidi si integrino tra loro andando a costruire una visione e pratiche condivise di educazione, che offrano ad ogni bambino o bambina una nicchia ecologica da cui deriva lo *starting strong* (un buon inizio) nella vita (OECD, 2017).

Per questo le Linee di orientamento di seguito presentate rappresentano uno strumento innovativo e essenziale per andare in questa direzione e costruire una società che, offrendo gli strumenti chiave alle famiglie per superare le disuguaglianze, garantisca quell'equità nelle opportunità di crescita e partecipazione sociale, che è il principio di ogni democrazia.

## Cittadino dalla culla: la partecipazione dei bambini e delle bambine nella società

Philip Jaffé,

Direttore del Centro interfacoltà per i diritti dell'infanzia (CIDE), Università di Ginevra

Membro del Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia

L'integrazione degli interventi educativi e sociali a favore dei bambini ha lo scopo di garantire un "buon inizio" e uno sviluppo sereno e globale. Mettere a disposizione in una società delle azioni appropriate perché questo si realizzi non si configura per gli adulti come un'opzione, ma come un imperativo etico e normativo, sancito anche dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (ONU, 1989). Il riferimento ai diritti dei bambini rappresenta quindi la cornice comune entro cui i nidi e le scuole svolgono la loro fondamentale funzione educativa e sociale a favore dell'infanzia e delle famiglie e che ne conferisce il senso e la responsabilità.

Si parla molto della Convenzione dei diritti del bambino ed è importante avere la consapevolezza che si tratta di un enorme avvenimento. Questa Convenzione ha portato una vera presa di coscienza: il bambino ha cambiato i rapporti intergenerazionali in modo molto profondo ed è passato dall'essere un oggetto di attenzione a un soggetto di diritti, diritti inerenti la sua persona. «L'uomo non diventa uomo, è già uomo!», scriveva Korczak.

Il campo dei diritti e della partecipazione dei bambini nella nostra società ha una lunga storia alle spalle, grazie a giovani donne estremamente ostinate e determinate, come Eglantyne Jebb: una giovane inglese che quasi da sola ha generato la prima dichiarazione dei diritti del fanciullo, la Dichiarazione di Ginevra, nel 1924. Ancora oggi la maggior parte delle persone in prima fila nella promozione e nella difesa dei diritti del bambino sono giovani donne.

Accanto alla Dichiarazione dei diritti del fanciullo, vi è stata la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, ratificata nel 1948.

Nel 1989 avvengono la promulgazione e l'entrata in vigore della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei bambini, ratificata da tutti i paesi del mondo, salvo gli Stati Uniti: è la Convenzione dei diritti umani più ratificata al mondo.

La Convenzione riunisce a livello internazionale e dei paesi interessati i diritti del bambino, prima disseminati in diversi testi nazionali e regionali. Ha come scopo quello di riconoscere e proteggere i diritti specifici, sancendo e soprattutto obbligando gli Stati firmatari a rispettare il benessere del bambino e a proteggerne i diritti. Si tratta, quindi, di una Convenzione vincolante, dalla nascita fino ai 18 anni.

Tutti i diritti contenuti in questa Convenzione sono indivisibili, interdipendenti e sono equivalenti in termini di importanza.

I quattro principi fondamentali della Convenzione sono: la non discriminazione, l'interesse superiore del bambino, la vita, la sopravvivenza e lo sviluppo, la partecipazione.

In Svizzera non siamo del tutto conformi alla Convenzione sui diritti del bambino perché il nostro diritto nazionale parla del bene del bambino, non parla dell'interesse superiore del bambino.

Un bambino piccolo è un partecipante attivo nella promozione, nella protezione e nella sorveglianza dei suoi diritti. Bisogna rafforzare la presenza così come il riconoscimento del bambino in quanto partecipante alla società, anche quando è molto piccolo. L'articolo 12, che sancisce la partecipazione del bambino, si applica ai bambini molto piccoli come a quelli più grandi.

Gli Stati firmatari devono, inoltre, dare un aiuto appropriato ai genitori. È necessario impegnarsi al fine di mettere delle risorse a disposizione dei genitori. La Svizzera, per esempio, nella politica familiare, per quanto riguarda l'accoglienza dei bambini negli asili nido, è all'ultimo posto di trentun paesi della Comunità Europea, questo nonostante disponga di molte risorse finanziarie.

Si dice spesso che i bambini sono il nostro futuro: non amo molto questa espressione perché i bambini sono già qui e sono il nostro presente. Non dobbiamo pensare a loro come il nostro futuro. Bisogna pensare a loro adesso.

Secondo Peter Logan, un olandese che lavora molto con i bambini piccoli, ci sono quattro argomenti importanti:

1. un argomento scientifico che pone l'accento sulla riflessione rispetto allo sviluppo fisico, cognitivo, emozionale e molto altro nella prima infanzia. Si sa, quindi, che durante questo periodo accadono molte cose di cui bisognerà occuparsi in termini di protezione dei bambini e non si ripongono sufficienti risorse nella prevenzione per questi bambini piccoli nella fascia 0-3 anni, fino all'entrata nella scuola;
2. un argomento basato sui diritti umani: la Convenzione sui diritti dei bambini ha identificato un certo numero di articoli che obbligano gli Stati ad occuparsi dei bambini piccoli;
3. un argomento economico: i bambini piccoli in questo senso, certo, sono il nostro futuro, sono un "capitale umano". Ci sono degli studi dell'OMS che mostrano che per ogni franco investito nella prima infanzia ne ritornano 7 come risparmio nella protezione e con un migliore sviluppo umano;
4. l'ultimo punto tratta dell'argomento a favore dello sviluppo umano: sappiamo che più investiamo in questo primo periodo dell'infanzia, più la qualità del tessuto sociale sarà migliore in seguito. La cura o l'attenzione che si danno ai bambini piccoli è un investimento affettivo-sociale. I tedeschi hanno un termine bellissimo, che non è traducibile e si tratta del *Gemeinschaftsgefühl* (=senso di comunità): una sorta di sollecitudine sociale che nasce da questa prima attenzione ai bambini piccoli.

Il voto, però, di ciascun bambino dovrebbe tornare ai genitori: i genitori di due bambini avrebbero a disposizione quattro voti, perché si tratta del principio che i genitori vogliono il bene dei bambini, più di chi non ha figli o almeno in egual misura.

Poco a poco il bambino cresce, ha più autonomia, sviluppa le capacità evolutive e ad un certo punto, magari anche relativamente presto a 8-10-12-14 anni, a dipendenza degli oggetti del voto, può esercitare il suo diritto e i genitori lo aiutano a votare su delle questioni che comprende e che lo interessano. Sarebbe una migliore applicazione della democrazia. Si parla molto della partecipazione dei bambini, i quali hanno diritto di esprimere la propria opinione, ma non è qualcosa che si dà loro ed essi se la sbrigano da soli. Si tratta di dare loro l'informazione in modo che possano ragionare su quello che vogliono esprimere, di assicurarsi che ci siano degli adulti pronti ad ascoltarli. Dev'esserci un "auditorio", delle persone professionalmente formate e che abbiano voglia di ascoltarli: anche questa è una cultura del diritto, quando si ha voglia di ascoltare quello che tutti dicono, inclusi i bambini e le minoranze discriminate. Servono dei processi che permettano a ciò che i bambini esprimono di essere preso in considerazione e contemplato nella presa di decisioni, per quanto possibile: è un obbligo che abbiamo, un obbligo che pretendono sia la Convenzione che il buonsenso.

Spero condiviate questo sogno con me e che ne abbiate altri per voi stessi.

# 1. I bambini e le bambine nelle transizioni tra ambienti diversi: una visione esplicita e comune di infanzia a fondamento della co-educazione tra nidi, scuole, famiglie, servizi e società



*«Ogni bambino ha diritto  
a una formazione sin  
dall'inizio della sua vita».*

(Quadro d'orientamento, p. 9)

*«Se il bambino, sin dalla nascita, costruisce un'immagine  
del mondo che lo circonda, occorre che questo mondo  
sia in grado di aprirgli le porte della vita. Gli adulti, i genitori,  
gli educatori stabiliscono il quadro all'interno del quale  
questa costruzione può avvenire».*

(Schürch, 2016, in Prevenzione della povertà, p. 12)

## Di cosa parleremo...

In questo capitolo vengono affrontate le **concezioni di “bambino”, di “educazione” e di “genitorialità”** alla base di un approccio pedagogico sistemico e integrato tra educatori, bambini, famiglie e altri professionisti.

Si farà riferimento in particolare al **paradigma dei bisogni e dei diritti dei bambini**, insieme al riconoscimento delle **competenze cognitive e sociali** che essi possiedono fin dalla nascita.

Condividere prima di tutto nell'équipe di un servizio per l'infanzia le **premesse e le motivazioni delle proprie pratiche professionali** consente poi di confrontare e concordare con le famiglie e altri interlocutori dei servizi e della società un **linguaggio e una visione educativa comuni**, su cui fondare una solida collaborazione nell'accompagnare insieme ogni bambino a transitare serenamente e compiutamente tra i contesti e le tappe della sua crescita fisica, cognitiva e affettivo-sociale.

### Suggerimento poetico/letterario

*«Un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie. Ma non per questo ha idee piccole. Le idee dei bambini a volte sono grandissime, divertono i grandi, fanno loro spalancare la bocca e dire “Ah!”. [...] I bambini assomigliano alle spugne. Assorbono tutto: il nervosismo, le cattive idee, le paure degli altri. Sembrano dimenticare, ma poi rispunta tutto dentro la cartella, o sotto le lenzuola, oppure davanti a un libro. I bambini vogliono essere ascoltati con gli occhi spalancati».*

(Alemagna, 2015, pp. 5-15)

## 1.1 Verso una comunità educante: una visione comune di infanzia e di sviluppo delle bambine e dei bambini

*«I fondamenti di un'accoglienza di qualità sono la formazione del personale ed una visione comune in ambito pedagogico».*

(Elogio della diversità, p. 43)

La corresponsabilità educativa di una società nel predisporre le condizioni perché ogni bam-

*La corresponsabilità di una società nei confronti dei bambini si fonda prima di tutto su una concezione comune di infanzia come “bene comune” e di educazione come investimento per il presente e il futuro.*

bino cresca al meglio si fonda prima di tutto su una concezione comune di infanzia come “bene comune” e di educazione come investimento per il presente e per il futuro: *«Per quanto riguarda i rapporti orizzontali, il Quadro d'orientamento, rivolge un invito a tutte le persone che si occupano di prima infanzia a voler intensificare i loro contatti»*

(Quadro d'orientamento, p. 21).

L'emanazione del Quadro d'orientamento e delle pubblicazioni tematiche complementari, con il patrocinio della Commissione svizzera dell'UNESCO, ha rappresentato in questo senso una sorta di rivoluzione copernicana a livello federale e cantonale, finalizzata ad incrementare la sensibilità pedagogica, sociale e politica nella progettazione e realizzazione degli interventi di cura dei bambini e delle famiglie secondo la prospettiva delle “4 P” indicate nella Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (ONU,

*È urgente delineare e diffondere una visione di infanzia e di educazione che interroga i decisori politici e l'intera comunità sociale sul riconoscimento dei bisogni evolutivi dei bambini e sulle risposte concretamente date per soddisfarli, nel rispetto del diritto fondamentale ad un “buon inizio” nella loro vita.*

1989): **promozione, prevenzione, protezione e partecipazione**. Questi documenti svizzeri di orientamento intendono infatti delineare e diffondere una visione di infanzia e di educazione che interroga profondamente l'agire dei decisori politici, dei professionisti che operano nei servizi dedicati ai bambini e famiglie dell'intera

comunità sociale sul riconoscimento e le risposte effettivamente fornite ai bisogni evolutivi dei bambini e sul rispetto del diritto fonamen-

tale ad un “buon inizio” nella loro vita, in una prospettiva fortemente preventiva: *«Poiché è durante i primi anni che vengono gettate le basi degli ulteriori apprendimenti, tutti i bambini devono poter accedere a prestazioni educative di qualità, in modo particolare quando crescono all'interno di famiglie vulnerabili»* (Elogio della diversità, p. 42).

L'articolo 29 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (ONU, 1989; Svizzera, 1997) afferma a questo proposito con chiarezza le finalità dell'educazione, al cui conseguimento gli Stati vengono richiamati con la sottoscrizione del documento: *«favorire lo sviluppo della personalità del bambino nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità».*

Perché le diverse azioni a favore dell'infanzia siano efficaci e convergano verso gli stessi obiettivi, è necessario aprire però innanzitutto un confronto tra gli adulti che con vari ruoli ne sono responsabili,

rispetto ai loro significati e rappresentazioni su “chi è un bambino” e su “cosa significa educare un bambino”. È quindi importante chiedersi prima di agire e soprattutto in forma concertata fra i diversi attori educativi e sociali: *di cosa ha bisogno un bambino per crescere? Come dovrebbe essere caratterizzato un ambiente (nei nidi, a scuola, nella città, a casa) che ne promuove e protegge lo sviluppo globale?*

L'esplicitazione e l'accordo preliminare sulle premesse pedagogiche che stanno alla base del proprio intervento da parte delle persone coinvolte nella vita di un bambino si presentano quanto mai necessari nel momento storico attuale, caratterizzato da “liquidità” di concetti e legami (Bauman, 2011) e dalla fluidità e permeabilità dei confini geografici e culturali. Genitori e familiari, educatori, insegnanti e altri professionisti si trovano infatti ad occuparsi oggi della crescita dei bambini in un mondo anche molto

*Perché le diverse azioni a favore dell'infanzia siano efficaci è necessario innanzitutto concordare i significati su “chi è un bambino” e su “cosa significa educare un bambino”.*

differente rispetto a quello in cui sono cresciuti e in cui faticano pertanto a trovare delle coordinate ri-conosciute e immediatamente condivisibili. I rapidi cambiamenti delle condizioni familiari e socio-culturali e la loro pluralità, con il conseguente moltiplicarsi dei modelli di accudimento dei bambini, non permettono così di contare a priori, come succedeva fino a qualche decennio fa nel rapporto tra agenzie educative, su riferimenti educativi e valoriali condivisi. Ne consegue la necessità di garantire spazi e tempi appositamente dedicati al confronto e alla costruzione di un linguaggio comune che consenta la comprensione e la collaborazione tra gli adulti corresponsabili dei bambini. L'impresa della co-educazione prende pertanto avvio da alcuni interrogativi imprescindibili: *quali sono i principi teorici che possono far convergere verso una direzione unica e chiara le azioni di tutte le persone significative nella vita di un bambino? E, in particolare, su quali concezioni di "infanzia", "educazione" e "genitorialità" si fonda una collaborazione tra educatori e famiglie, in cui entrambi si possano considerare realmente dei partner per accompagnare e sostenere il progetto di vita e le transizioni di sviluppo dello stesso bambino?*

Dato che ogni azione educativa si fonda sulle proprie teorie - sia esplicite, sia inconsapevoli - è indispensabile che i professionisti ancorino le proprie pratiche a saperi scientifici solidi e costantemente aggiornati, facendo riferimento ai contributi anche più recenti che la pedagogia, la psicologia e altre discipline che si occupano di infanzia e di famiglie mettono a disposizione. Questo è il presupposto per realizzare interventi il più possibile consapevoli e intenzionali, perché frutto di attenta progettazione e soprattutto coerenti e complementari con le azioni degli altri adulti coinvolti nella vita di un bambino.

L'immagine che i bambini costruiscono di sé e degli altri è infatti profondamente influenzata dalla rappresentazione che gli adulti che se ne prendono cura hanno di loro e della realtà in

cui si svolge l'atto educativo. Il Quadro d'orientamento propone a questo proposito una chiara cornice di riferimento, introducendo i tre concetti complementari di "formazione", "educazione" e "accoglienza" (compresi nell'acronimo internazionale FEAPI - Formazione, Educazione e Accoglienza della Prima Infanzia), che fanno da sfondo alle pratiche di qualsiasi servizio che accolga bambini piccoli: *«Il concetto di "formazione" della prima infanzia fa riferimento alla formazione individuale del singolo bambino. Essa include la capacità del bambino di costruirsi un'immagine del mondo che lo circonda. In tale ottica la "formazione" è il contributo che il bambino dà al suo sviluppo. [...] "Educazione" è la strutturazione di un mondo circostante ricco di stimoli, nel quale gli adulti propongono varie opportunità di apprendimento. Per "accoglienza" s'intende il sostegno sociale, la cura dei bambini, la dedizione emotiva, la protezione di fronte ai pericoli e la costituzione di rapporti personali. I tre citati aspetti hanno uguale valore e sono tra loro collegati»* (p. 20).

Anche recenti documenti europei di fondamentale orientamento nell'ambito dell'educazione 0-6 anni (Commissione Europea, 2014, 2019) sottolineano come il rifarsi a coordinate concettuali condivise sia la prima condizione per costituire in un contesto sociale un "sistema educativo integrato", in cui si faccia squadra tra adulti per garantire il benessere e il pieno sviluppo di tutti i bambini fin dalla nascita.

Per la diffusione di principi trasversali su cui edificare il "villaggio educativo" - di cui i servizi per l'infanzia e le scuole sono il primo presidio - è quindi utile che siano programmati:

- *all'interno del nido:*

- incontri d'équipe, in particolare all'inizio dell'anno educativo e se si sono verificati cambiamenti nel personale (coinvolgendo occasionalmente anche il personale amministrativo, ausiliario o di cucina, che in alcuni

*Per la diffusione di principi pedagogici comuni su cui edificare il "villaggio educativo" è importante che siano realizzati momenti di formazione e scambio all'interno dei servizi educativi e nel rapporto con la realtà esterna.*



momenti entra comunque in contatto con famiglie e bambini), appositamente dedicati alla definizione dei riferimenti fondamentali che ispirano le pratiche e che sono contenuti nel progetto pedagogico del servizio: *«Il dialogo, i confronti e gli scambi d'idee con tutti i membri dell'équipe sono costantemente necessari per evitare che i bambini percepiscano e debbano adattarsi a pratiche diverse e tra loro incongruenti, che li destabilizzerebbero»* (Per un'accoglienza di qualità, p. 23). Si tratta di rendere pensabile e dicibile da parte del professionista, prima a sé e poi agli altri, la propria "epistemologia" personale e formativa, costituita da conoscenze, aspettative ed esperienze e molte volte implicita, ma che in realtà influenza fortemente l'intervento educativo messo in atto in un nido o in una scuola. Tale accordo culturale, vale a dire la concordanza del team di un servizio sugli assunti pedagogici di base rispetto a quanto è "utile" e "giusto" fare in educazione con i bambini piccoli, è la condizione preliminare per interloquire poi con chiarezza e trasparenza con altri partner esterni, primi fra tutti i genitori;

- occasioni di confronto individuale e collettivo con le famiglie su tematiche educative, che consentano ai genitori di raccontare i vissuti nella relazione con il loro bambino, mettendo a confronto e integrando il proprio sapere esperienziale ed affettivo con i principi pedagogici e le competenze più "tecniche" su cui si basa l'intervento degli educatori, sviluppando così insieme una sensibilità e cultura comune a favore dell'infanzia;

- *tra nido e ambiente esterno:*

- partecipazione ad attività formative per il personale educativo, che vedano anche la contemporanea presenza di professionisti di diversi servizi territoriali preposti alla cura e alla protezione di bambini e famiglie (nidi, scuole dell'infanzia ed elementari, centri ex-

trascolastici, altri contesti educativi, riabilitativi e di protezione), in modo da costruire un processo di continuità orizzontale tra i diversi ambienti frequentati dal bambino e di continuità verticale tra le diverse tappe del suo percorso formativo;

- organizzazione da parte dei nidi e delle scuole di iniziative aperte al territorio, per la sensibilizzazione e la diffusione di una nuova visione sui bisogni e i diritti dei bambini e la creazione di una città come un contesto realmente solidale e inclusivo, di cui i bambini sono componenti a pieno titolo e soprattutto "sono di tutti", perché ogni persona, professionista o cittadino, si senta coinvolto e responsabile nel creare le condizioni migliori per la loro buona crescita (Tonucci, 2019).

In questo modo, promuovere e rendere patrimonio diffuso un rinnovato sguardo sull'infanzia significa realmente investire anche a livello politico per far diventare nidi e scuole uno «spazio pubblico: un'occasione di straordinaria importanza per le società democratiche» (Clark, Moss, 2014, p. 55).

*Rendere un patrimonio diffuso l'attenzione e la cura dell'infanzia significa investire anche a livello politico per far diventare nidi e scuole uno spazio pubblico democratico per bambini e famiglie.*

## 1.2 Una concezione unitaria di “infanzia” e di “sviluppo”: bisogni, diritti, capacità

«I bambini sono persone piccole, ma non minori».  
(Fortunati, 2020, p. 20)

Per lungo tempo l’“infanzia” non è stata considerata come un ambito specifico di approfondimento scientifico e i processi di funzionamento psicologico dei bambini venivano semplicisticamente adattati all’età adulta, con alcune riduzioni di natura semplicemente quantitativa (Becchi, 1994; Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012).

Secondo la ricostruzione dello storico Ariès (1962), occorre attendere il Cinquecento perché l’infanzia venga effettivamente riconosciuta come un periodo evolutivo con caratteristiche peculiari che meritavano di essere specificamente riconosciute e comprese in profondità.

A partire dal Seicento iniziò a farsi strada una visione della fanciullezza come “età dell’innocenza”, che si riteneva fosse caratterizzata però contemporaneamente da uno stato di mancanza e debolezza. In base a questa visione, l’atteggiamento educativo nei confronti dei bambini è stato finalizzato in quel periodo storico da un lato a preservarli dalle negatività della vita e dall’altro ad addestrarli perché si rinvigorissero progressivamente durante la crescita.

Verso la fine del XIX secolo si è iniziato a concepire l’infanzia come una categoria demografica e sociale, che doveva essere oggetto da parte delle famiglie e dello Stato di cura e tutela, attraverso apposite istituzioni sanitarie e di custodia. Questa concezione non era estranea al mondo pedagogico, se si fa riferimento alla rivoluzione puerocentrica introdotta da Rousseau, alle idee di Pestalozzi e alle sperimentazioni educative di Fröebel, in cui si comincia a delineare un’idea di bambino come soggetto anche dotato di capacità e potenzialità proprie.

È da questo momento che, dall’intreccio virtuoso tra pedagogia, filosofia e altre scienze so-

ciali, inizia ad affermarsi il principio che dalla soddisfazione dei bisogni fondamentali dei bambini da parte dell’educazione e della società dipenda la possibilità del loro reale affrancamento da una condizione di soggezione rispetto al mondo adulto, per una piena espressione e realizzazione di sé. In questa prospettiva, le azioni formative per l’infanzia innescano un processo di effettiva “liberazione” e di costruzione stessa della persona e insieme di un mondo migliore, formato da soggetti emancipati mentalmente e spiritualmente e in grado di dispiegare capacità e conoscenze per sé e per gli altri.

Nel XX secolo si è ulteriormente sviluppata questa rivoluzione culturale, contrassegnata dal passaggio da una visione prevalentemente subordinata e assistenzialistica dell’infanzia ad una più scientifica e capace di riconoscere le sue specificità e competenze, tanto da definire il Novecento il “secolo del bambino” (Key, 2019; Pironi, Ceccarelli, 2019). Questa attribuzione è stata riletta però in seguito in maniera fortemente dubbiosa e critica (Gecchele, Polenghi, 2017), dati i chiaroscuri che ancora caratterizzano la cultura e le azioni (e soprattutto le omissioni) nei confronti dell’infanzia nelle diverse parti del mondo.

Un approccio radicalmente innovativo nell’educazione dell’infanzia è stato innescato dalla formulazione, in particolare a partire dalla seconda metà del Novecento, di diverse teorie psicologiche e pedagogiche sulla prima fase della crescita umana, in particolare grazie alla diffusione delle ricerche sul campo e all’osservazione diretta e longitudinale dei bambini, esperienze queste che ne hanno messo chiaramente in luce le competenze, oltre alle presunte fragilità e ai bisogni di protezione. Si fa qui riferimento in particolare all’apporto fondamentale dell’epistemologia genetica introdotta da Piaget (1966, 1967, 1991) e della sequenza da lui proposta degli stadi

*Un approccio innovativo nell’educazione dell’infanzia è stato introdotto dalla seconda metà del Novecento con ricerche e osservazioni che hanno dimostrato molte capacità dei bambini fin dalla nascita.*

di sviluppo del pensiero infantile, in coerenza con l’approccio costruttivista della conoscenza e alla conseguente concezione attiva e interattiva del bambino nei confronti della realtà.

Sulla base di apporti multidisciplinari, primi fra tutti quelli recenti delle neuroscienze pur con l’attenzione a non introdurre rigide quanto irrealistiche forme di classificazione dei bambini, vi è attualmente una convergenza teorica (Arace, 2010; Bondioli, Savio, 2017; Lucangeli, Vicari, 2019) rispetto ad una “immagine” di bambino caratterizzata da:

- sviluppo precoce;
- bisogni e diritti;
- competenze e potenzialità;
- differenze individuali distintive.

Vengono presentate ora in sintesi le dimensioni relative alla precocità dello sviluppo e ai bisogni e ai diritti dell’infanzia, mentre il paradigma delle differenze individuali viene trattato nel capitolo 2, dove sono esplorate le ragioni pedagogiche dell’accompagnamento educativo individualizzato della crescita di ogni bambino.

### 1.2.1

#### Lo sviluppo e gli interventi precoci a favore dell’infanzia

«Gli investimenti nella prima infanzia sono dunque più efficienti rispetto ai provvedimenti in favore dei bambini più grandi o degli adulti».

(Per una politica della prima infanzia, p. 13)

*La prospettiva dell’ECD (Early Child Development) ha posto l’accento sulla delicatezza e potenzialità del primo periodo della vita del bambino, dalla fase prenatale agli 8 anni circa.*

Da alcuni anni, la prospettiva internazionale dell’ECD (*Early Child Development – Sviluppo precoce del bambino*) ha posto l’accento sulla delicatezza e potenzialità del primo periodo della vita di un bambino, in particolare dalla fase prenatale fino agli 8 anni circa. Già gli studi di Freud (2012) dalla fine del XIX secolo sull’importanza delle esperienze af-

fettive nell’infanzia e i drammatici esiti delle ricerche di Spitz (2010) nel secondo dopoguerra sulla cosiddetta “depressione anaclitica” di molti bambini piccoli ospitati in orfanotrofi, che portava addirittura alla morte, da tempo si è riconosciuto il ruolo centrale delle relazioni “sufficientemente buone” e stabili per il benessere emotivo e fisico nello sviluppo dei bambini fin dalla fase prenatale.

I recenti apporti delle neuroscienze applicati alle teorie dello sviluppo (Oliviero, 2017; Rizzolatti, Sinigaglia, 2005) hanno confermato con contributi di ricerca decisivi l’esistenza di una “mente relazionale” (Siegel, 2013), evidenziando come le reti neuronali e quindi anche le funzioni cognitive si sviluppino con particolare intensità nei primi anni di vita e risentano in maniera significativa non solo degli elementi organici, ma anche delle condizioni affettive in cui il bambino vive.

Si può quindi affermare che contesti familiari ed extrafamiliari caldi e responsivi favoriscano anche l’attivazione dei circuiti cerebrali, ponendo le basi della futura salute fisica e mentale (Immordino-Yang, 2017; Siegel, Payne, 2020).

D’altra parte, già a partire dalla fine del XIX secolo, nel pensiero di Maria Montessori (1994) si asseriva come nei “primi mille giorni” dopo la nascita si attivino delle “finestre” di opportunità per la crescita (chiamate significativamente dall’autrice “periodi sensitivi” e confermati dalle ricerche scientifiche successive), in base alla qualità dell’ambiente relazionale e cognitivo in cui il bambino vive.

Le esperienze positive in famiglia e in altri contesti educativi, soprattutto se precoci nella loro vita, costituiscono allora per i bambini dei decisivi **fattori di protezione** e di sviluppo di un’identità completa e forte, che diventeranno competenze permanenti per affrontare anche le successive tappe biografiche.

*Contesti familiari ed extrafamiliari caldi e responsivi favoriscono lo sviluppo della “mente relazionale”, vale a dire l’attivazione anche dei circuiti cerebrali, ponendo le basi della futura salute fisica e mentale.*

*Gli studi sulla resilienza hanno messo in evidenza come i fattori di rischio presenti nell'ambiente familiare possano essere compensati da interventi di cura in altri suoi contesti di vita, come un servizio per l'infanzia.*

A questo proposito, è bene tenere presente che gli studi sulla **resilienza** (Cyrułnik, 2009; Milani, Ius, 2010, 2011) sviluppatasi negli ultimi decenni hanno riattivato la possibilità e la speranza evolutiva (nonché la responsabilità sociale) nelle diverse condizioni in cui i bambini possono vivere, dimostrando che le vulnerabilità generate da attaccamenti insicuri con le figure genitoriali nell'infanzia non determinano inevitabilmente un destino inesorabile di sofferenza e insuccesso futuri. I fattori di rischio presenti nell'ambiente familiare possono infatti essere compensati e in parte riparati da interventi di cura messi in atto il più tempestivamente possibile negli altri suoi contesti di vita e *in primis* in un servizio per l'infanzia che accolga in forma sistematica il bambino.

È utile infatti ricordare che dalla fine del secolo scorso la prospettiva dell'unicità della figura di attaccamento per il bambino, identificata per lungo tempo quasi esclusivamente con la madre, è stata successivamente integrata da ulteriori contributi teorici, che hanno avuto significative ricadute per l'intervento educativo in contesti extrafamiliari, come nei servizi per la prima infanzia. Un ampio repertorio di studi transculturali – realizzati in diverse parti del mondo – ha dimostrato infatti la rilevanza affettiva per i bambini fin dalla nascita di altre figure adulte, oltre a quella materna, che svolgono il ruolo di *caregiver*, come il padre, i nonni, zii, tate o di altre persone del “villaggio” che si prendono cura di loro in maniera premurosa e continua. La teoria della “base sicura” (declinata al singolare) è stata pertanto rivista nell'ultimo periodo, attraverso la conferma della capacità dei bambini anche nella fascia 0-3 anni di costruire contemporaneamente degli **attaccamenti multipli** con diverse persone significative con cui interagiscono con regolarità e in maniera positiva,

mantenendo però sempre l'esigenza di contare su una figura prevalente “di riferimento” e stabilendo una diversa intensità tra tutti i legami (Cassibba, 2003; van Ijzendoorn, Sagi, Lambermoon, 1999). La prospettiva esclusivamente diadica mamma-bambino si è in questo modo progressivamente allargata e pluralizzata, a partire dalla considerazione che il mondo affettivo del bambino ha sempre una configurazione perlomeno “triadica” (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 2000), riscontrabile anche nelle famiglie monoparentali, grazie alle relazioni che l'unico genitore intrattiene comunque almeno con un'altra persona, come una sorella, un nonno, un vicino di casa o anche l'educatore del nido o l'insegnante a scuola, che l'aiutano materialmente e psicologicamente nella cura del figlio.

Soprattutto nelle situazioni familiari e sociali caratterizzate da forme di vulnerabilità, la disponibilità parallela di più “basi sicure” consente così ai bambini, i cui genitori faticano per vari motivi a rispondere ai loro bisogni evolutivi, di contare in altri ambienti di vita su legami stabili e affidabili, che vanno perciò a bilanciare positivamente come fattori protettivi l'effetto delle difficoltà che incontra la famiglia.

In questo senso, gli educatori dei servizi per la prima infanzia hanno l'opportunità di ricoprire il ruolo di “figure chiave” (Elfer, Goldschmied, Selleck, 2010) e di “tutori di resilienza” (Cyrułnik, 2009), in particolare per i bambini che vivono in contesti caratterizzati da precarietà materiali ed educative, contribuendo così a interrompere la possibile predestinazione di una traiettoria esistenziale difficile (Belotti, 2016; Vandenbroeck, 2020). Nel Quadro d'orientamento si afferma chiaramente a questo proposito: «*Offerte complementari alla famiglia, come nidi d'infanzia, gruppi ludici, fa-*

*Gli “attaccamenti multipli” che un bambino costruisce contemporaneamente fin dalla nascita con altri caregiver, come gli educatori dei nidi, possono compensare le eventuali vulnerabilità presenti nell'ambiente familiare.*

*Come dimostrato da studi svolti anche da economisti, promuovere la qualità dei contesti che accolgono l'infanzia rappresenta un investimento educativo e sociale a medio e lungo termine.*

*miglie diurne possono rappresentare, per bambini che provengono da contesti sociali carenti e per bambini particolarmente svantaggiati, importanti occasioni di arricchimento e di esperienze compensative»* (p. 32).

Come dimostrato da studi svolti anche da economisti (Heckman, 2008), promuovere la qualità dei contesti che accolgono l'infanzia rappresenta pertanto un investimento educativo e sociale a medio e lungo termine (che è stato anche concretamente quantificato nel rapporto: 1 dollaro speso nel presente = 7 dollari guadagnati nel futuro), efficace per contrastare le disuguaglianze e incrementare la mobilità e l'inclusione sociale (Save the Children, 2019).

In coerenza con queste premesse, nel recente documento emanato dalla Commissione Europea per l'educazione (2019) con lo scopo di promuovere l’“alta qualità” dei servizi di educazione e cura per l'infanzia, si afferma:

«I servizi di educazione e cura della prima infanzia devono far parte di un pacchetto integrato di misure strategiche basate sui diritti dell'infanzia, per migliorare i risultati dei bambini e spezzare i circoli viziosi intergenerazionali dello svantaggio sociale» (p. 1).

Oltre alle raccomandazioni contenute in diversi altri documenti europei (Consiglio d'Europa, 2013, 2014) ed internazionali di orientamento per lo *Starting Strong* (OCSE, 2013, 2017) - che sanciscono il diritto per tutti i bambini ad un “inizio forte” come precursore di una buona vita - l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha fissato nell’“Agenda per lo sviluppo sostenibile” 17 obiettivi da raggiungere a livello planetario entro il 2030. Fra questi traguardi di civiltà globale:

- l'obiettivo numero 4 si propone di promuovere per tutti i bambini un'istruzione di qualità fin dall'età prescolare;

- l'obiettivo numero 10 è finalizzato a ridurre le diverse tipologie di disuguaglianze.

Sono questi due traguardi strettamente interdipendenti che impegnano le comunità nazionali e locali ad una mobilitazione immediata e congiunta per predisporre ambienti educativi e sociali caratterizzati da alta qualità dell'offerta formativa e solida competenza professionale e inter-professionale.

### 1.2.2

#### I bisogni e i diritti dei bambini e delle bambine

*«La qualità nell'accoglienza dell'infanzia si misura dalla capacità di rispondere ai bisogni dei bambini».* (Jaun, 2017, in *Elogio della diversità*, p. 4)

*«Quando un adulto ha a che fare con te, deve fare quello che è meglio per te».*

(Art. 3, “I diritti dei bambini in parole semplici”, Unicef, 2014, p. 4)

Diversi studi concordano nell'affermare che, affinché ogni bambino possa crescere globalmente e serenamente, è necessario che siano soddisfatti i suoi **bisogni evolutivi fondamentali** nell'area fisica, cognitiva, emotivo-affettivo e sociale, che per questo sono definiti come “irrinunciabili” (Brazelton, Greenspan, 2001). Tutti i bambini, al di là delle specificità del contesto geografico, storico, sociale e culturale a cui appartengono, necessitano infatti di (Quadro d'orientamento, p. 36):

- *«d'amore e di relazioni stabili;*
- *di sicurezza e di tutela dell'integrità fisica;*
- *di un ambiente stimolante;*
- *di attività e di esperienze compatibili con lo sviluppo;*
- *di strutture e di orientamenti;*
- *di aiuto nella comprensione del mondo interiore*

*Perché un bambino possa crescere globalmente e serenamente è necessario che siano soddisfatti i suoi bisogni evolutivi fondamentali nell'area fisica, cognitiva, emotivo-affettivo e sociale.*



e del mondo esterno;

- di un contesto sociale e comunitario stabile e incoraggiante;
- di un futuro sicuro per l'umanità».

Non è possibile stabilire tra questi bisogni una gerarchia di importanza netta e generalizzata, ma è altrettanto imprescindibile ribadire che i bambini necessitano prima di tutto fin dalla nascita (o, meglio, dal periodo prenatale) di relazioni con adulti accudenti ed affidabili, che siano improntate alla sicurezza fisica e psicologica e alla stabilità affettiva.

È però opportuno rilevare come i bisogni dei bambini, pur essendo ormai formalmente riconosciuti a livello universale, non vengano sempre e ovunque compresi e soddisfatti. Solo il passaggio ulteriore negli ultimi decenni del XX secolo dalla concezione dei bisogni a quella dei **diritti dei bambini** come componenti a pieno titolo della società e soggetti da rispettare, oltre che tutelare, ha impartito una spinta decisiva all'attenzione e all'investimento politico e educativo a favore dell'infanzia (Demozzi, 2016; Macinai, 2013).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, emanata nel 1989 e ratificata dalla Svizzera nel 1997, costituisce in questo senso il riferimento etico e normativo di base che dovrebbe ispirare la progettazione e la realizzazione concreta degli interventi educativi e sociali a favore dei bambini nell'ambito della prevenzione primaria e secondaria e della protezione. Il focus decisamente innovativo di questo documento, sottoscritto dalla quasi totalità degli Stati nel mondo, riguarda quattro livelli interdipendenti che riguardano i bambini:

- la **promozione** del loro sviluppo in tutte le dimensioni evolutive e secondo le caratteristiche distintive e i talenti di ciascuno;

- la loro **partecipazione** come cittadini già effettivi di oggi agli eventi e alle decisioni che li riguardano direttamente, che possono essere sintetizzate nel "diritto al rispetto" (Korczack, 2013; Meirieu, 2011);

- la **prevenzione** dell'insorgere di fattori e condizioni che possano comprometterne la crescita globale;

- la **protezione** della loro sicurezza fisica e psicologica nei diversi ambienti di vita.

Il Quadro d'orientamento richiama alcuni articoli della Convenzione particolarmente significativi per il ben-trattamento dei bambini e per il grado di responsabilità adulta che implicano:

- l'articolo 2, che proibisce ogni forma di discriminazione;
- l'articolo 3, che stabilisce che per tutte le misure legislative e amministrative il benessere del bambino è prioritario;
- l'articolo 6, che assicura ad ogni bambino il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo;
- l'articolo 12, che garantisce al bambino di essere ascoltato nell'ambito degli eventi e delle procedure che lo coinvolgono direttamente. Oltre a questi, è opportuno segnalare altri articoli, per la pregnanza degli spunti pedagogici che contengono:

- l'articolo 5, che riconosce il diritto del bambino ad essere accompagnato nello sviluppo dalla sua famiglia;
- l'articolo 8, che ne salvaguarda l'identità costitutiva;
- l'articolo 9, che ribadisce il diritto del bambino di vivere all'interno della sua famiglia, principio rafforzato ulteriormente dagli articoli 10, 18 e 20;
- l'articolo 13, che garantisce la libera espressione dell'infanzia;
- l'articolo 19, che sancisce la protezione dei bambini da qualsiasi forma di maltrattamento, abuso e sfruttamento;
- l'articolo 23, che richiama l'importanza dell'as-

*La Convenzione sui diritti dell'infanzia (ONU, 1989; Svizzera, 1997) sancisce quattro livelli di attenzione e intervento a favore dello sviluppo dei bambini: promozione, partecipazione, prevenzione, protezione.*

sistenza e della piena partecipazione alla vita sociale del bambino nel caso si trovi in una situazione di disabilità (come ribadito anche dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, emanata nel 2006);

- gli articoli 26 e 27, che sottolineano il dovere degli Stati di intervenire con forme di sostegno nelle situazioni familiari economicamente o socialmente svantaggiate, per permettere ai genitori di prendersi cura al meglio dei propri figli;
- gli articoli 28 e 29, che confermano il ruolo fondamentale per l'infanzia dell'istruzione e dell'educazione nel ridurre le disuguaglianze sociali e garantire ad ogni bambino pari opportunità di inizio della sua vita e di pieno compimento del suo sviluppo;
- l'articolo 31, che ricorda che i bambini hanno bisogno di giocare e di disporre di tempo libero.

*La Convenzione sancisce il ruolo del bambino come soggetto competente ed esperto di sé e del mondo e vero e proprio cittadino della comunità sociale a cui appartiene.*

L'aspetto rivoluzionario introdotto dalla Convenzione consiste quindi nell'attribuzione, anche formalmente sancita, al bambino di un ruolo di vero "soggetto" (e non più "oggetto" o semplice "destinatario") competente ed esperto di sé e mondo, vero e proprio "cittadino" da quando nasce della comunità sociale a cui appartiene (Cadei, Deluigi, Pourtois, 2016; Cardarello, Pintus, 2019). Da questa decisiva affermazione si origina il diritto fondamentale dei bambini alla *partecipazione, all'espressione e all'ascolto* (affermati in particolare dagli articoli 12 e 13 della Convenzione), che trova nei contesti educativi un luogo privilegiato di concreta realizzazione.

Viene così reso effettivo il principio - ormai ampiamente diffuso, ma tuttora poco praticato nei fatti - che «*sin dai primi giorni il bambino prende parte alla vita della comunità. Partecipare significa essere partecipi, potersi esprimere, essere ascoltato, e dare il proprio parere nei processi decisionali*» (Quadro d'orientamento, p. 43).

Anche nel *Quality Framework* (Commissione Europea, 2014) viene raccomandato di garantire nell'esperienza l'*agency* dei bambini, vale a dire il loro protagonismo diretto e la loro possibilità di scegliere:

«È necessario che i servizi per l'infanzia adottino modelli educativi e di cura centrati sui bambini, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano» (p. 23).

A questo proposito, si riporta di seguito l'esperienza ticinese di una "Città dei Bambini", sulla scorta del pensiero e delle innovazioni promosse da alcuni anni in Italia da Francesco Tonucci (2015), per rispettare concretamente il diritto dei bambini alla partecipazione nella vita sociale, chiedendo il loro contributo anche nella riprogettazione dei contesti urbani in cui vivono e rendendo la città non solo più a loro misura, ma in realtà un posto migliore dove abitare per tutti.

### Un'esperienza di promozione dei diritti dell'infanzia: Mendrisio "Città dei bambini", comune pilota a livello svizzero

A giugno 2020, la città di Mendrisio ha aderito con risoluzione municipale al progetto internazionale "La città delle bambine e dei bambini", diventando di fatto comune pilota a livello svizzero. Il progetto, nato a Fano nel maggio 1991, è stato ideato ed è tuttora coordinato da Francesco Tonucci (2015), pedagogista e ricercatore all'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione e del Consiglio Nazionale delle Ricerche in Italia. Il preciso intento politico è di contribuire a promuovere un cambiamento di paradigma nel governo della città, assumendo la bambina e il bambino, al posto dell'adulto lavoratore auto-munito, come parametro di riferimento della qualità della vita sociale. La premessa teorica, che legittima questo cambio di prospettiva, risiede nella convinzione che la centratura sui bisogni di bambine e bambini assicuri agli/alle abitanti una città sicura, inclusiva e garante delle diversità: uno spazio urbano che incrementi la qualità della vita per tutti e per tutte.

Bambini e bambine - di diritto già cittadini e cittadine e non "futuri/e" cittadini/e - vivono quotidianamente il territorio e le sue dinamiche, quindi devono essere coinvolti nell'assumere un ruolo attivo nel processo di cambiamento e nel rapporto tra città e residenti, in quanto considerati competenti. Il progetto, edificato sui principi emanati dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, ha la volontà e l'ambizione di garantire concretamente il rispetto di importanti articoli enunciati dalla Carta: art. 3 - *L'interesse superiore del bambino sulle decisioni che lo riguardano*; art. 12 - *Esprimere liberamente la propria opinione e che questa venga presa in considerazione*; art. 13 - *Libertà di espressione*; art. 31 - *Diritto al gioco e al tempo libero*.

Operativamente, il progetto prevede:

- il contributo dell'infanzia nella progettazione degli spazi pubblici;
- la possibilità da parte dei bambini di essere ascoltati, di fornire idee e suggestioni all'amministrazione (istituendo un Consiglio dei bambini - CdB);
- garantire una mobilità autonoma dei bambini nella città.

A Mendrisio il processo è appena cominciato e l'adesione ufficiale della città al progetto comporta ovviamente una condivisione di concetti, intenti, prospettive, ma anche un necessario adattamento del modello al contesto sociale, culturale e ambientale specifico del territorio. Dopo l'istituzione del CdB, la prima azione concreta sarà una sperimentazione pilota di co-progettazione partecipata di uno spazio pubblico di assoluta competenza di bambine e bambini: il parco giochi.

La collaborazione tra i tre dicasteri comunali delle Politiche sociali, Istruzione e Ambiente, attraverso l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani, l'Istituto scolastico e l'Ufficio tecnico, ha permesso di individuare come prima opportunità di co-progettazione la ristrutturazione del parco giochi di Genestrerio. In precedenza, la città aveva deliberato e approvato i fondi per la realizzazione di un parco sensoriale nel quartiere e la sperimentazione potrà dunque inserirsi in quest'opera pubblica già prevista.

Gli Uffici hanno poi ragionato sulle modalità di istituzione del Consiglio dei Bambini e condiviso una linea proposta dall'istituto scolastico, ovvero un *Election day* nelle classi 3° e 4° delle scuole elementari, stabilendo per ognuna un/a rappresentante che farà parte del CdB e che rimarrà in carica per due anni.

Dopo l'elaborazione congiunta da parte degli Uffici di un documento informativo per bambini, docenti e famiglie, il direttore della scuola si è confrontato con alunne e alunni. Recandosi in ogni classe interessata, ha motivato e spiegato il

senso dell'iniziativa ed ha ascoltato e condiviso le loro aspettative.

La prima opportunità del nuovo organo eletto sarà quella di contribuire alla progettazione del parco giochi, ovviamente con il necessario supporto dell'Ufficio tecnico, che sarà garante di ciò che gli compete: i vincoli sulle norme specifiche e sulla sicurezza, la sostenibilità economica e l'effettiva realizzabilità delle proposte. I bambini hanno gli strumenti per capire e il richiamo al dato di realtà evita facili illusioni e conseguenti frustrazioni. Il percorso procederà attraverso laboratori creativi che stimolino e sappiano comprendere i linguaggi e le suggestioni dell'età, progettando anche attraverso il gioco. La dimensione ludica garantisce infatti autenticità, favorendo l'emergere di punti di vista propri e riducendo il rischio di contenuti indotti dagli adulti.

Un altro elemento fondamentale, in un'ottica di partecipazione attiva della cittadinanza, è l'inclusione dei residenti di Genestrerio nella fase di progettazione, presumibilmente i fruitori principali del nuovo parco. A seguito del coinvolgimento della Commissione di quartiere, è stata individuata un'associazione del territorio per istituire e coordinare un gruppo che possa ben rappresentare i bisogni e le idee della comunità, che sarà composto da famiglie, bambini e bambine e (si auspica) giovani.

Oltre alle necessarie interazioni tra i due gruppi, per la realizzazione del futuro parco sensoriale destinato anche a cittadini/e con disabilità, sarà doveroso un confronto con persone portatrici di esigenze specifiche e particolari, dalle quali non si potrà prescindere in fase di progettazione.

Al di là degli importanti esiti rispetto al tipo di opera pubblica realizzata, l'attenzione dei promotori di questa iniziativa è focalizzata anche sui processi, nella convinzione che possano tradursi in una costruttiva esperienza formativa per gli attori coinvolti e in una buona pratica

di condivisione della cosa pubblica per tutta la città. Concretamente, l'auspicio è che il progetto pilota possa contribuire a rendere Mendrisio una città a misura di bambino e bambina.

(a cura di Luca De Stefano, responsabile Settore infanzia e giovani, Città di Mendrisio)

In questi ultimi anni in Ticino si sono attivate molte iniziative per la promozione dei diritti dei bambini. Tra queste ci teniamo a segnalare che dal 1 febbraio 2021 l'UNICEF ha elargito il prestigioso riconoscimento di "Comune amico dei bambini" alla città di Locarno, acquisito grazie alle diverse attività volte a promuovere la partecipazione dei bambini e dei giovani, attraverso interviste e laboratori per esprimersi sul proprio ambiente di vita. Il punto di vista dei bambini e dei giovani è stato tenuto in considerazione per lo sviluppo del Piano d'azione comunale.

### 1.2.3

#### Bambini e bambine “competenti”, fin dalla nascita... e anche prima

*«Sin dalla nascita i bambini sono dotati di capacità percettive e comunicative, imparano in modo autonomo con curiosità e interesse e sono loro stessi a costituire la propria identità».*

(Quadro d'orientamento, p. 26)

Le ricerche e gli studi sviluppatasi a partire dalla fine del XIX secolo in ambito psicologico e pedagogico hanno progressivamente decostruito l'idea che il bambino sia una “tela bianca” o un destinatario da plasmare ai fini della riproduzione sociale di modelli di pensiero e di comportamento. Si è infatti progressivamente affermato il riconoscimento delle **competenze dell'infanzia**, secondo cui il bambino è in grado fin dalla nascita di interagire attivamente con le persone e con l'ambiente che stanno intorno a lui (Juul, 2010).

Si citano qui solo alcuni riferimenti essenziali, fra i tanti contributi teorici che sono stati elaborati a fondamento di questo riesame dell'immagine di bambino in prospettiva valorizzante e promozionale. Prioritario può essere considerato ancora in questo senso l'apporto di Maria Montessori (1952, 1970) sui processi di apprendimento fin dalla prima infanzia, alla cui base stanno secondo l'autrice le funzioni potenti della cosiddetta “mente assorbente”. Secondo questo approccio, la crescita è intesa come un processo di “costruzione” autonoma e attiva del bambino stesso delle sue conoscenze, se riceve dagli adulti una facilitazione “indiretta”, vale a dire se gli è garantito l'accesso ad un ambiente ricco e stimolante, che contiene “materiali di sviluppo” e relazioni con cui può operare delle scelte e compiere una varietà di esperienze, in

sintonia con i propri ritmi evolutivi, attitudini personali, preferenze e desideri.

Fondamentale è anche la prospettiva introdotta da Piaget (1967, 1991) rispetto agli stadi di sviluppo del pensiero infantile, in particolare per quanto riguarda i processi di “assimilazione” e “accomodamento”, che implicano fin dalla nascita un'interazione sistematica e attiva da parte del bambino con l'ambiente nella costruzione dei suoi apprendimenti.

Inoltre, la psicologia del ciclo di vita e dei relativi “compiti di sviluppo” (Erikson, 1966, 1982) identifica nell'*autonomia* e nell'*iniziativa* le tappe evolutive del bambino dal secondo anno, dopo aver stabilito nei primi mesi dopo la nascita una *fiducia* di base nei confronti del mondo, incarnato in particolare dalle figure di accudimento.

Anche la Malher (Mahler, Pine, Bergman, 1978) evidenzia la funzione dei processi di progressiva emancipazione relazionale del bambino, indicando nella fase della “separazione/individuazione” che segue la sicurezza fusionale con la figura materna la fonte del benessere presente e futuro del bambino e del compimento della costruzione del Sé.

Winnicott (1973) ricostruisce le tappe dello sviluppo affettivo alla luce di una progressiva capacità del bambino di autonomizzarsi, attraverso il passaggio dalla “dipendenza assoluta” iniziale dalla figura di riferimento, indispensabile per la sopravvivenza del neonato, alla “dipendenza relativa”, fino alla sua completa “indipendenza”.

Analogamente, Stern (1982, 1999) introduce il principio che il bambino sia in grado fin dalla nascita di sperimentare il processo di “emergenza e organizzazione del Sé”, diventando così capace di interagire attivamente con il mondo fisico e con gli altri.

Questa concezione di infanzia precocemente “sociale” è in netta controtendenza con una visione tradizionalmente diffusa fino a poco tempo fa, tendente a pensare, in base ad un'er-

ronea interpretazione del concetto piagetiano di “egocentrismo”, che nei primi anni di vita i bambini prediligano nettamente giochi e attività individuali e non riescano a cogliere bisogni, emozioni e punti di vista diversi dai propri.

È evidente come questa fotografia della prima infanzia contrasti fra l'altro nettamente con quanto è possibile osservare, ad esempio nel nido ma anche da parte dei genitori nell'ambiente domestico, rispetto alle interazioni anche molto frequenti e intense tra bambini piccoli. Già a dieci mesi emergono infatti le prime preferenze nei contatti tra pari e gradualmente i bambini iniziano a costruire uno o più rapporti con i coetanei, definibili a tutti gli effetti di “amicizia” (Dunn, 2004). È dimostrato inoltre che alla fine del secondo anno la percentuale del tempo che i bambini trascorrono in attività di gioco sociale è superiore al tempo impiegato nel gioco solitario.

*Sono ormai chiaramente riconosciute le competenze sociali dell'infanzia, caratterizzate fin dalla nascita dalla forte reciprocità tra i bambini e i loro interlocutori, sia adulti che coetanei.*

Si è quindi progressivamente imposta negli ultimi anni una visione che riconosce le competenze relazionali dell'infanzia, connotate fin dalla nascita dalla forte *reciprocità* tra il bambino e i suoi interlocutori (Shaffer, 1996), sia adulti che coetanei. I recenti apporti delle neuroscienze - ed in particolare la scoperta del ruolo svolto fin dalla nascita dai “neuroni a specchio” nell'attivazione di processi imitativi e empatici (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Rizzolatti, Voza, 2007) - hanno fornito una validazione scientifica a questa intuizione: i bambini anche molto piccoli si dimostrano “altruisti nati” (Tomasello, 2010) e sono non solo attirati dai loro coetanei, ma sono anche in grado di mettere in atto con loro dei comportamenti prosociali e cooperativi, come riconoscerne le emozioni, consolare, aiutare e condividere oggetti, spazi e attività via via sempre più a lungo (Pellai, 2018). È chiaro che tale prospettiva apre nuove possibilità pedagogiche e didattiche, suggerendo di

programmare occasioni e attività che permettano ai bambini anche molto piccoli di giocare, interagire e imparare tra di loro, e non solo con l'adulto.

Altri apporti teorici hanno inoltre fatto emergere la correlazione positiva nell'infanzia tra processi sociali e di apprendimento, mettendo così in evidenza come i rapporti tra i bambini abbiano non solo la funzione conosciuta di favorirne lo sviluppo emotivo-affettivo, ma che possano anche migliorare le loro capacità cognitive: insomma, si è dimostrato che *insieme si impara di più e meglio* e questo, come vedremo, vale sia per i bambini sia per gli adulti (→ capitolo 4). Secondo l'approccio socio-culturale introdotto da Vygotskij (1990), le capacità psichiche superiori si formano infatti in due passaggi successivi nel corso dello sviluppo infantile: inizialmente come funzioni inter-psichiche, che si generano dalle attività collettive e sociali, e successivamente come funzioni intra-psichiche, che si sedimentano come nuove competenze individuali, generalizzabili in forma autonoma ad altre situazioni (Goussot, Zucchi, 2015; Pastori, 2020): *il bambino così saprà fare meglio domani quello che impara oggi insieme agli altri*. In coerenza con la matrice sociale alla base dell'imparare e a partire dagli studi sul ritardo mentale infantile, Vygotskij ha elaborato il concetto di “zona di sviluppo prossimale”, definibile come la distanza tra il livello di competenza attuale di un bambino (o un adulto) in un certo ambito di conoscenza e il grado di abilità che la stessa persona può raggiungere quando svolge lo stesso compito con l'aiuto di qualcuno che in quell'attività è più esperto.

Anche per Bruner, principale esponente della psicologia culturale, l'inter-soggettività costituisce un fattore centrale nei processi di costruzione della conoscenza da parte del bambino (e poi dell'adulto) attraverso le interazioni sociali che egli instaura con altri fin dalle prime forme di comunicazione, denominate dall'autore “transazioni”. Bruner riprende la concezione di “svilup-

po prossimale” introdotto da Vigotskij e la amplia ulteriormente con il concetto di *scaffolding* (traducibile come “impalcatura”, una struttura per la costruzione sicuramente solida, ma sempre temporanea e destinata ad essere smontata), che indica il supporto offerto da un individuo competente (bambino o adulto) ad uno meno esperto per portare a termine un’attività, fornendogli però nello stesso tempo gli strumenti perché possa realizzarla in futuro in maniera progressivamente più autonoma, considerando quindi l’aiuto solo come un ausilio transitorio.

Questo meccanismo di sostegno e apprendimento reciproco può attivarsi facilmente in un servizio per l’infanzia all’interno del gruppo dei bambini che sono nella condizione, grazie alla predisposizione intenzionale dell’ambiente e delle attività educative, di interagire attivamente tra di loro in forma verbale e non verbale, soprattutto qualora abbiano un’età disomogenea (ad esempio, in “angoli di incontro” predisposti nella stanza con cuscini o poltroncine e riparati da teli che garantiscono la tranquillità e l’intimità della comunicazione o attraverso la messa a disposizione di materiali che richiedono di affrontare in maniera collaborativa dei piccoli e accattivanti “problemi”).

Secondo un approccio olistico all’infanzia, anche il Quadro d’orientamento evidenzia la benefica coniugazione per i bambini (ma non solo) tra pensiero e socialità: «Nella prima infanzia gli scambi con l’ambiente sociale e il dialogo con gli altri favoriscono l’apprendimento. [...] I bambini co-costruiscono (costruire insieme) con gli adulti e altri bambini conoscenze e significati. Essi sono parte di una comunità sociale e imparano insieme [...] I processi di apprendimento nella prima infanzia sono fondati sui rapporti sociali con adulti e altri bambini. I bambini scambiano con il mondo che li circonda e co-costruiscono il sapere con altri attori. I processi di apprendimento si attuano nello scambio. I percorsi di apprendimento nella prima infanzia sono “percorsi relazionali” (pp. 30-31)».

A partire da queste consapevolezza teoriche, si sta affermando progressivamente anche nei servizi per l’infanzia l’adozione di metodi di tipo cooperativo (Comoglio, 1999; Lamberti, 2013), in cui i bambini possono aiutarsi nelle diverse esperienze proposte dagli educatori e sviluppare competenze affettive, cognitive e trasversali, come le cosiddette *life skills* (denominate anche *soft skills*): *risolvere problemi, prendere decisioni, pensare in modo creativo, assumere senso critico, essere capaci di relazionarsi, comunicare in maniera efficace, conoscere sé stessi, essere empatici, esprimere ed elaborare le emozioni, gestire lo stress* (OMS, 1993; Marmocchi, Dall’Aglio, Zannini, 2004); tutte capacità che Morin nel suo “manifesto per cambiare l’educazione” (2015) riconduce alla finalità complessiva di *imparare a vivere*.

La visione di bambino “competente” consolidata in tempi recenti nell’ambito della psicologia dello sviluppo e della pedagogia rinforza la legittimità e il diritto al protagonismo diretto nei processi educativi e sociali che lo coinvolgono (Macinai, Biemmi, 2020).

*La visione di bambino “competente” rinforza anche scientificamente la legittimità e il diritto al protagonismo diretto nei processi educativi e sociali che lo coinvolgono.*



### 1.3 Una concezione condivisa di “educazione”: abitare un ambiente in cui muoversi, esplorare, scegliere

*«La formazione della prima infanzia significa: essere attivo in modo autonomo, esplorare, chiedere, osservare e comunicare. I bambini non devono essere “formati”. Essi formano sé stessi.»*

(Quadro d’orientamento, p. 27)

*«I bambini sono degli esseri forti, ricchi e competenti. Hanno le capacità, il potenziale, la curiosità e il desiderio di costruire il loro apprendimento e di gestire la relazione con l’ambiente che li circonda.»*

(Malaguzzi, 1992, p. 61)

L’assunzione in educazione del paradigma dei bisogni evolutivi fondamentali nell’infanzia mette al centro il benessere del bambino e richiama con forza le responsabilità degli adulti nel fornire risposte appropriate in tutti i suoi contesti di vita per il suo ben-trattamento.

Nei servizi educativi per l’infanzia assume

*Nei servizi educativi per l’infanzia assume particolare importanza la relazione tra gli educatori (in particolare la figura di riferimento) e ciascun bambino, al fine di costruire legami di attaccamento sicuro.*

particolarmente rilevanza prioritaria la qualità della relazione tra gli educatori e ciascun bambino, al fine di costruire prima di tutto legami di attaccamento sicuro. Per raggiungere concretamente questo obiettivo è fondamentale che ogni bambino

al nido possa cominciare a trovare nell’ambiente e ri-trovare poi nella presenza quotidiana una “base sicura” (Bowlby, 1996; Ainsworth, 2006) attraverso il rapporto privilegiato con un educatore “di riferimento” (per poi passare gradualmente al “sistema di riferimento” più ampio del nido, che comprende l’intera équipe educativa), che fin dalla prima fase lo aiuti, insieme ai suoi familiari, a orientarsi nel nuovo contesto e a mediare il suo rapporto progressivamente sempre più attivo con lo spazio, le persone e i materiali: «Un bambino piccolo deve poter disporre nella sua famiglia, nel nido d’infanzia, nel gruppo ludico o nella famiglia diurna di una persona di riferimento che rispetti tre condizioni affinché il bambino: stabilisca un legame di fiducia con le persone di riferimento;

disponga di un tempo sufficiente; consideri la persona di riferimento affidabile» (Quadro d’orientamento, p. 38).

Particolare delicatezza rivestono per il bambino a questo scopo i momenti dell’igiene, del pasto e del riposo al nido, per le loro implicazioni profondamente affettive e le risonanze che attivano rispetto all’esperienza familiare (Musi, 2011; Colombo, Cocever, Bianchi, 2013). È allora importante che gli educatori svolgano le pratiche di cura quotidiana in maniera personalizzata con ciascun bambino come un’opportunità di attaccamento positivo, con un tempo “largo” e un’attenzione particolare al contatto fisico con il bambino, considerando la dimensione indissolubilmente psichica che la corporeità contiene, in particolare nella prima infanzia (Gamelli, 2005).

*Particolare delicatezza rivestono per la costruzione di un legame di attaccamento sicuro con il bambino le pratiche di cura quotidiane da parte degli educatori al nido.*

Come visto nel paragrafo precedente, la concezione di infanzia che si sta diffondendo negli ultimi decenni comprende una forte attenzione ai bisogni dei bambini, ma allo stesso tempo riconosce anche le loro notevoli risorse e abilità che li rendono già pienamente delle “persone” (Goldschmied, Jackson, 1994) e, come tali, primi conoscitori e autori del proprio processo di crescita e veri componenti fin da subito della società.

Questa visione dei bambini affonda le sue radici già nelle teorizzazioni pedagogiche affermatesi negli ultimi decenni del XIX secolo, che hanno ispirato il movimento dell’“attivismo pedagogico” (Pesci, 2016). Fondato inizialmente sulla spinta dei lavori di Dewey (1976), questo approccio educativo e didattico ha visto successivamente nel corso del Novecento i contributi di diversi autori, tra i cui principali citiamo: Boschetti Alberti in Svizzera, Montessori e Agazzi in Italia, Cousinet e Freinet in Francia, Decroly in Belgio (Cambi, 2005). La prospettiva pedagogica dell’attivismo si è fondata dall’inizio su alcuni principi di base:

- il *puerocentrismo*, secondo cui il bambino è rispettato nella sua specificità identitaria, mentre precedentemente l'obiettivo della formazione era di "forgiarlo" il più e prima possibile in maniera simile all'adulto;
  - l'importanza per l'educazione delle conoscenze sullo sviluppo infantile, grazie soprattutto agli apporti della psicologia dell'età evolutiva;
  - l'idea che l'educatore sia prevalentemente una guida e un facilitatore nel processo di scoperta e rielaborazione autonoma che il bambino compie nel rapporto con la realtà, piuttosto che, come si intendeva precedentemente, colui che detiene e trasmette unilateralmente le conoscenze;
  - il legame tra i bisogni e gli interessi di ogni singolo bambino, che produce la personalizzazione dell'intervento a suo favore;
  - la connessione tra l'apprendimento e l'esistenza reale, da cui consegue che l'educazione non è semplicemente preparazione alla vita, ma è la vita stessa;
  - il primato assegnato all'intelligenza di tipo operativo, dal momento che l'apprendimento si costruisce essenzialmente attraverso l'esperienza pratica e la rielaborazione astratta della sperimentazione diretta.
- Di conseguenza, nella pedagogia attiva il compito dell'educatore è sostenere l'autoregolazione e la libera scelta nel percorso educativo del bambino, creando contesti educativi e scolastici a sua misura: «I bambini esplorano il mondo. Spinti dalla loro curiosità naturale. Accompagnati dalla nostra attenzione» (Quadro d'orientamento, p. 14).
- La figura pestalozziana della "madre pensosa", dell'"adulto umile" (Montessori, 2000) e dell'educatore animato da un atteggiamento di "amore" descritto da Korczak (2005) raccomandano ancora oggi di tributare un rispetto quasi "sacro" nei confronti dei processi evolutivi che ogni bambino attiva dentro di sé e intorno a sé, attraverso l'incontro con la realtà esterna e le forme di mediazione educativa e didattica che

gli educatori allestiscono nell'ambiente perché questo possa avvenire (Scaglia, 2020).

Nel Quadro d'orientamento si afferma con chiarezza questo assunto pedagogico: «Gli adulti accompagnano lo sviluppo e non sono allenatori o istruttori. L'accompagnamento efficace dei meccanismi di apprendimento e di sviluppo implica la presenza di adulti che siano in grado di adottare la prospettiva e il punto di vista del bambino. Quali sono i suoi interessi, le sue domande? Cosa vuole imparare? Le risposte a queste domande sono anche un'opportunità per prevedere situazioni stimolanti: quali possono essere i prossimi passi e le nuove sfide? Di cosa ha bisogno il bambino per realizzarle?» (p. 27).

Il principio di autoformazione umana dall'età neonatale (Honegger Fresco, 2018) ereditato dall'attivismo pedagogico ha comportato quindi nel periodo successivo al suo esordio storico una radicale revisione del ruolo dell'educatore, che assume soprattutto una funzione di osservatore e facilitatore dell'opera di auto-educazione compiuta dal bambino. Si riduce così drasticamente l'intervento diretto, istruttivo e soprattutto standardizzato dell'adulto, a favore di un approccio metodologico che ha il compito prioritario di predisporre l'ambiente fisico e relazionale dei servizi per l'infanzia come un "contesto intelligente" e favorevole al libero movimento del bambino all'interno di una scelta di opportunità intenzionalmente, ma non rigidamente, progettate e predisposte (Galardini, 2020; Bertolino, Guerra, 2020).

Tale concezione educativa, rispettosa delle capacità e delle pulsioni del bambino verso l'indipendenza, socialità e costruzione autodiretta della propria conoscenza, si traduce nell'obiettivo primario di favorire le interazioni dirette dei bambini con il mondo, quello fisico, relazionale e simbolico.

*I principi ereditati dall'attivismo pedagogico comportano che gli educatori svolgano prevalentemente il ruolo di osservatori e facilitatori, attraverso la predisposizione di un ambiente favorevole all'opera di auto-educazione compiuta da ogni bambino.*

*Ogni bambino dovrebbe avere la possibilità nell'ambiente educativo di scegliere e vivere molteplici esperienze, considerate da lui stesso interessanti e utili.*

In questo modo ogni bambino dovrebbe avere la possibilità di scegliere e vivere molteplici esperienze, considerate da lui stesso prima di tutto interessanti e utili: «Non è quindi necessario iperstimolare un bambino in quanto egli si sviluppa esplorando, sperimentando, giocando, osservando, manipolando e, più in generale, interagendo con il mondo esterno al proprio ritmo» (Per un'accoglienza di qualità, p. 20).

L'ambiente educativo dei nidi e delle scuole (ma anche di altri contesti educativi) va quindi organizzato secondo il criterio del massimo grado di azione diretta dei bambini, che è sempre considerata attività d'indagine e di apprendimento: essi sono incoraggiati a muoversi nell'ambiente, toccando, assaporando, annusando, sperimentando e trasformando creativamente situazioni, oggetti e materiali (Amadini, 2017). Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 2) vengono presentati degli esempi di organizzazione dell'ambiente in alcuni servizi educativi secondo i principi della partecipazione e dell'attivismo dei bambini e come uno "spazio che educa" (Weyland, Galletti, 2018).

Anche la più semplice (solo apparentemente agli occhi degli adulti) esperienza - le "più piccole cose", come le definisce Guerra (2019) - rappresentano per il bambino un'occasione autenticamente formativa, in coerenza con la sua natura di "scienziato" nel laboratorio della vita (Korczak, 2018) e di "embrione spirituale", in cui vanno a fiorire potenzialità e conoscenza (Montessori, 1994).

La concezione dell'ambiente come "terzo educatore", in combinazione complementare con le dimensioni delle relazioni con adulti e coetanei e della qualità dei materiali disponibili, si trasforma in un tipo di intervento educativo vigile e presente, ma "alla giusta distanza" rispetto ad ogni bambino e che è, ancora una volta, debitore del pensiero montessoriano: "Aiutami a fare da me" è infatti una delle affermazioni più co-

nosciute della Montessori (1950), che compendia efficacemente i principi cardine della sua proposta pedagogica e didattica emancipativa (Honegger Fresco, 2007, 2018).

La visione valorizzante e promozionale dell'infanzia ha ispirato anche l'approccio pedagogico di Emmy Pikler (Pikler, 2003, 2016; Cocover, 2016) e in particolare il cosiddetto *gesto interrotto* dell'adulto per non sostituirsi al bambino nella scelta, che viene così efficacemente descritto da una sua collaboratrice: «Quando si chiama un bambino, gli si tende un oggetto, gli si domanda qualcosa, si iniziano dei gesti che non terminano immediatamente, ma ci si ferma qualche momento immobili, aspettando la risposta. Sono gesti che esprimono l'attesa e offrono la possibilità della scelta. Interrompere un proprio movimento vuol dire offrire al bambino la possibilità di un'azione indipendente» (Appel, Tardos, 2004, p. 61).

Anche nel *Quality Framework* (Commissione Europea, 2014) si propone un'idea di educazione che considera il bambino capace di costruire, insieme agli altri, i suoi apprendimenti e che quindi non può comprendere in alcun modo attività e percorsi educativi istruttivi, omologanti e standardizzati:

«Ogni bambino è un soggetto unico, che apprende in modo competente e attivo, le cui potenzialità necessitano di essere incoraggiate e sostenute. Ogni bambino è curioso, capace, intelligente. Il bambino è un co-creatore di conoscenze che cerca e ha bisogno dell'interazione con altri bambini e con gli adulti che lo circondano per crescere. [...] I servizi dovrebbero offrire un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico, sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future [...] Partendo dagli

*Si è affermata nell'ultimo periodo un'idea di educazione che considera il bambino capace di costruire, insieme agli altri, i suoi apprendimenti e che non può comprendere attività e percorsi educativi omologanti e standardizzati.*

interessi dei bambini, li incoraggia a prendere decisioni e a risolvere problemi in modo autonomo, promuovendone l'indipendenza» (p. 23; p. 73).

Si tratta di un approccio pedagogico che Vandenberg (2021) definisce *edu-care*, in cui si integrano l'“educazione” e la “cura” (significato del termine inglese *care*) e in cui «le iniziative dei bambini sono in equilibrio con quelle degli adulti» (p. 41).

*L'ambiente educativo di un servizio per l'infanzia non comprende solo gli spazi interni, ma anche gli spazi esterni e il territorio naturale e urbano circostante, con le possibilità da parte dei bambini di imparare attraverso il movimento e l'esplorazione.*

Quando si parla di “spazi” educativi, non ci si riferisce naturalmente solo a quelli interni di un nido e di una scuola, ma anche agli spazi esterni (sia il giardino del servizio, sia il territorio naturale e urbano circostante), con le loro molteplici potenzialità per i bambini di apprendere e di costruire identità sociale e senso di appartenenza all'ambiente in cui vivono, oltre che rendere visibile alla cittadinanza la presenza di bambini piccoli in quel territorio, con tutto quello che può comportare nei termini di riflessione culturale e di responsabilità collettiva.

Oltre ai diritti sanciti formalmente nel 1989 dalla Convenzione ONU, è auspicabile conoscere e riconoscere anche i dieci “diritti naturali dei bambini e delle bambine” proposti da Zavalloni (2003), tra cui quelli “a sporcarsi”, “agli odori”, “all'uso delle mani”, “alla strada”, “al selvaggio”, “alle sfumature” e, soprattutto, “al silenzio” e “all'ozio”.

La prospettiva pedagogica sempre più diffusa dell'*outdoor education* (Farné, Bortolotti, 2018) promuove infatti l'uscita dai confini fisici dei nidi e delle scuole per un'educazione ecologica (in tutti i sensi), “aperta e all'aperto” (Guerra, 2020). Va anche detto che l'attenzione alle potenzialità educative dell'ambiente naturale e la sensibilità ecologica a livello globale si ritrovano già in due contributi teorici fondamentali nella storia

dell'educazione per l'infanzia:

- la concezione di “educazione cosmica” introdotta da Maria Montessori (1970), finalizzata a consentire al bambino di soddisfare le curiosità che nascono in lui quando comincia a prendere coscienza di quello che lo circonda e desidera perciò esplorarne cause e relazioni: si origina in questo modo un atteggiamento sensibile e responsabile nei confronti della realtà, grazie al quale i bambini possono cogliere la complessità e la bellezza dell'universo e sentirsene pienamente parte;
- l'approccio di Rosa e Carolina Agazzi (Altea, 2011), secondo cui l'esperienza diretta del bambino è il fattore centrale del processo educativo e l'ambiente in cui essa si sviluppa deve essere per questo non eccessivamente strutturato e composto soprattutto da materiali che fanno parte della sua quotidianità, a partire da quelli che egli trova nella natura. Questo principio culmina nella proposta dell'allestimento a scuola del “museo delle cianfrusaglie”, che raccoglie con cura e in uno spazio riservato quello che i bambini trovano all'esterno o che “portano nelle tasche”, per loro significativo e prezioso.

Non è inoltre superfluo ricordare che il primo obiettivo dell'azione educativa a favore dell'infanzia è sempre garantire che il bambino possa soddisfare il suo bisogno e il suo **diritto a giocare** (Bonaccini, 2018; Braga, Morgandi, 2012), attività trasversale a tutte le sue dimensioni evolutive e diritto sancito anche dall'articolo 31 della Convenzione ONU (1989).

Nei primi anni di vita, il veicolo principale attraverso cui il bambino vive la propria dimensione corporea è indubbiamente il gioco: nei giochi motori correre, saltare, spostarsi liberamente nello spazio gli permettono infatti di sperimentare i limiti e le possibilità della propria

*Il primo obiettivo dell'educazione a favore dell'infanzia è garantire che i bambini possano soddisfare il bisogno e il diritto a giocare, attività trasversale e promotrice di tutte le dimensioni evolutive.*

fisicità, che è sempre investita anche dal punto di vista psichico. Nel gioco simbolico inoltre il bambino ha l'opportunità di mescolare reale e immaginario, di narrare e rielaborare emozioni ed esperienze, anche quelle più difficili, e di allenare così anche il pensiero e la capacità di astrazione (Bondioli, 2018). Infine, attraverso i rapporti anche conflittuali con i propri compagni di gioco, il bambino sperimenta sentimenti, conquiste, frustrazioni e accordi, pilastri del suo progressivo apprendimento sociale e già esercizio di cittadinanza attiva (Baumgartner, 2019): «*Giocare è alla base della biografia formativa del bambino. I bambini imparano attraverso il gioco e giocano imparando*» (Quadro d'orientamento, p. 29).

Il diritto dell'infanzia al gioco - il più possibile libero e di movimento, anche alla luce degli studi sopra citati - entra oggi in dialogo dialettico con il sempre più pervasivo utilizzo della tecnologia da parte dei bambini piccoli (televisione, tablet, smartphone, computer, videogiochi), anche in relazione ai ritmi familiari spesso concitati e messi a dura prova dalla conciliazione tra richieste lavorative e compiti di accudimento dei figli.

*Il diritto dell'infanzia al gioco libero, di movimento e sociale va conciliato con il sempre più pervasivo utilizzo della tecnologia anche da parte dei bambini piccoli.*

Sono stati realizzati recentemente numerosi studi che hanno messo chiaramente in luce i rischi cognitivi ed emotivi di un utilizzo prolungato di strumenti tecnologici da parte dei bambini, che si sono dimostrati tanto più intensi quanto più l'esposizione è precoce, in particolare prima dei due anni di età e del consolidarsi della funzione simbolica, con l'avvio della distinzione tra realtà e immaginario (Riva, 2014). Dal momento che la costruzione dell'Io in queste prime fasi della vita prende le mosse soprattutto dall'esercizio intensivo della corporeità (Winnicott, 2005), tanto che la motricità è sempre “psicomotricità”, è quanto mai importante vigilare sullo spazio che vanno ad occupare nella giornata del bambino le attività multimediali che non implicano la motricità e i diversi sensi (oltre prevalentemente alla vista, implicata prevalentemente nell'utilizzo dei *devices* tecnologici). Nello stesso tempo non vanno generalmente stigmatizzati in maniera negativa i dispositivi digitali, che fanno parte ormai integrante della vita dei “nativi digitali” - le nuove generazioni sia di bambini, sia di genitori - e che hanno dimostrato, con un uso appropriato e con le attenzioni dovute in particolare alla fascia 0-3 anni, la loro indubbia utilità comunicativa e didattica nel periodo dell'emergenza sanitaria.



## 1.4 Dal paradigma dei bisogni alla concezione multidimensionale di “genitorialità”

«Tutto ciò che non va a sostegno dell'idea che i genitori sono persone responsabili sarà, a lungo termine, pericoloso per il ruolo stesso della società».

(Winnicott, 1973, p. 74)

La genitorialità è multidimensionale, in quanto è composta dall'insieme dei compiti di cura che i genitori (o altri familiari accudenti) mettono in campo in quel momento a favore del figlio, nell'ambiente in cui essi vivono.

Parallelamente al cambiamento di idea dello sviluppo infantile e di conseguenza dell'agire educativo utile per favorirlo, si è progressivamente trasformata negli ultimi decenni anche la concezione di **genitorialità**, intesa come il contesto educativo primario (anche se non esclusivo) per la crescita del bambino. Le principali revisioni di questo concetto riguardano soprattutto la **multidimensionalità delle funzioni di cura** che vanno a costituire la genitorialità e l'attenzione agli **aspetti ecologici**, vale a dire all'**influenza che esercita l'ambiente** di appartenenza sulla qualità dei comportamenti di accudimento della famiglia nei confronti del bambino. Fino a qualche tempo fa la condizione di “essere genitore” era infatti generalmente considerata un'attitudine univoca e quasi esclusivamente dipendente dalle caratteristiche personali delle madri e dei padri e dagli eventi (in particolare quelli più difficili e dolorosi) della loro storia passata e presente.

Se l'educazione, in coerenza con l'assunzione del paradigma dei bisogni evolutivi, viene intesa come *l'insieme delle risposte di cura degli adulti alle esigenze di crescita e alle potenzialità di un bambino*, allora anche la genitorialità non corrisponde in maniera semplicistica ad una lista di “competenze” universali e astratte con cui comparare quello che fa o non fa un genitore, ma è composta dall'insieme dei compiti specifici di cura che una mamma o un papà (o altri familiari o adulti accudenti) realizzano in quel momento a favore del figlio, nella particolarità del contesto fisico e culturale in cui essi vivono (Bornstein, 1995; Milani, 2018).

Lacharité (2021) riassume sostanzialmente in tre aree di intervento le funzioni parentali: di *orchestrazione* e gestione pratica della vita quotidiana del bambino, di *relais*, vale a dire di collegamento tra la famiglia e il contesto esterno, e di *riflessività*, per aprire spazi di pensiero sul proprio agire educativo. Specularmente a questa definizione di genitorialità, la *trascuratezza* o *negligenza parentale* può essere allora definita come «una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte» (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006, p. 6).

Numerose ricerche ed esperienze di rapporti con le famiglie, in particolare che vivono in situazioni di vulnerabilità, hanno inoltre dimostrato che le funzioni educative appropriate per aiutare un bambino a crescere, essendo molteplici, sono relativamente indipendenti tra di loro. Un genitore può essere pertanto capace di rispondere positivamente ad una tipologia di bisogni del proprio bambino, ad esempio quelli di vicinanza affettiva (facendogli le coccole, giocando insieme, raccontandogli una storia ecc.), mentre potrebbe avere contemporaneamente delle difficoltà e necessitare di aiuto per soddisfare le esigenze del figlio su altri piani, come nel promuovere i suoi rapporti con i coetanei (incontrando altre famiglie, partecipando ad iniziative sociali, frequentando parchi, ludoteche ecc.) o nell'introdurre limiti al suo comportamento (definendo regole e monitorandone il rispetto, trasmettendo valori ecc.) (Fava Vizziello, Simonelli, 2007). Un aspetto di fragilità di un genitore, anche se clinicamente diagnosticato (come la depressione, la dipendenza da sostanze, una forma di ritardo mentale ecc.), non rende perciò un genitore completamente e definitivamente “incapace” di occuparsi del proprio figlio. Infatti, egli potreb-

È dimostrato che, in particolare nelle situazioni di vulnerabilità familiare, le diverse funzioni educative che compongono la genitorialità si possono attivare in maniera indipendente tra di loro.

be, con appropriati supporti interni ed esterni alla famiglia ed occasioni di apprendimento con professionisti e insieme ad altri genitori, mettere in atto uno o più compiti di cura, mentre per altre azioni educative di cui il bambino ha bisogno va affiancato o, in certi casi, sostituito (il più possibile temporaneamente) da altre persone che compongono il “mondo del bambino”.

In sintesi, la genitorialità non è una disposizione monoliticamente intesa, immutabile e condizionata in maniera deterministica e irreversibile dal patrimonio genetico, da esperienze precedenti o difficoltà attuali delle mamme e dei papà. Essa corrisponde al contrario ad un **repertorio di funzioni educative dinamiche e sempre specifiche** per quel bambino e in quella situazione familiare, che possono essere continuamente apprese e migliorate, grazie ad interventi di accompagnamento e supporto offerti dai servizi (educativi, sociali, psicologici ecc.) e da forme di aiuto informale e non formale nel contesto sociale più allargato (proposte culturali, sportive, del tempo libero, iniziative di prossimità e solidarietà tra famiglie, volontariato ecc.). In questa accezione sistemica e sociale di genitorialità viene ribadito il ruolo primario di sostegno alla genitorialità che esercitano oggi in maniera ordinaria e quotidiana i servizi per l'infanzia e le scuole.

Secondo la concezione culturale di genitorialità, i bisogni fondamentali dei bambini possono essere considerati “universali”, mentre esistono differenti modi di rispondervi in maniera appropriata e quindi di essere genitori “sufficientemente buoni” a seconda del contesto in cui la famiglia vive.

La presenza sempre più numerosa di famiglie provenienti da altri contesti geografici delinea inoltre una **concezione culturale** di genitorialità: mentre i bisogni fondamentali dei bambini possono essere considerati “universali”, perché simili a tutte le latitudini del mondo, esistono infatti differenti modi di rispondervi

in maniera appropriata e quindi di essere genitori “sufficientemente buoni” (Contini, 2010; Rogoff, 2003), a seconda della situazione storica o del contesto autobiografico e socio-culturale da cui la famiglia proviene o vive nel momento in cui la si incontra. Come vedremo anche nei capitoli successivi, questo principio implica che i comportamenti delle mamme e dei papà con i loro figli possano essere compresi, piuttosto che interpretati o giudicati, solo se viene chiesto loro di aiutare i professionisti a riconoscerne il significato all'interno della cornice di storie, desideri e valori in cui si sono originati e prendono concretamente forma nella vita familiare, attraverso regolari occasioni di ascolto e di dialogo tra educatori e famiglie (→ capitolo 4).



Va inoltre sottolineato che la multiculturalità non riguarda solo le molteplici caratteristiche etniche, linguistiche e religiose delle famiglie migranti che arrivano d'altrove, ma comprende anche la varietà delle "culture educative" di tutti i sistemi familiari dei bambini, legate alla loro

*L'attuale assetto socio-demografico richiede di parlare di "famiglie" al plurale, riconoscendo la pari legittimità delle diverse composizioni familiari per una buona crescita dei bambini.*

peculiare struttura e storia. L'attuale assetto socio-demografico richiede infatti di parlare di *famiglie* al plurale (Di Nicola, 2017; Gigli, 2019), riconoscendo la pari legittimità delle diverse composizioni, per cui una "famiglia", oltre che nucleare, può essere ricom-

posta, monogenitoriale, allargata, omoparentale, affidataria, migrante, adottiva ecc., in quanto è formata dalle persone che vogliono bene e si occupano di un bambino (Zanatta, 2008; Saraceno, 2018). Questi recenti e veloci cambiamenti demografici – una vera e propria rivoluzione antropologica degli ultimi anni - richiedono pertanto da parte degli educatori una contemporanea revisione dei paradigmi di "normalità" e di "buona genitorialità", associati prevalentemente fino a non molto tempo fa al modello della famiglia nucleare e con ruoli "tradizionali" tra i suoi componenti.

Prima di tutto, è allora opportuno rivedere le credenze sui presunti effetti che alcune strutture familiari produrrebbero sulla crescita dei bambini (Milani, 2018): risultati di ormai numerose ricerche multidisciplinari sulle famiglie, nonché le riflessioni tratte dalle esperienze di incontro nei servizi con la genitorialità, anche più fragili, hanno dimostrato infatti come una famiglia possa funzionare *sufficientemente* bene - nel senso di rispondere positivamente ai bisogni di attaccamento e di autonomia dei suoi componenti, in particolare dei figli piccoli – indipendentemente dalla sua composizione, perché quello che fa la differenza in termini di esiti è in realtà la qualità del suo funzionamento affettivo e organizzativo nella quotidianità, e non la sua struttura (Fruggeri, 2018). E quindi, ad esempio:

- se essere mamma o papà single espone indubbiamente il genitore ad un maggior carico di incombenze e di potenziale stress, soprattutto se egli non può contare su una rete di supporto familiare e sociale nell'accudimento del figlio, la condizione di monoparentalità non determina di per sé una condizione di disagio e privazione per il bambino (rispetto alla quale va visto e cercato con convinzione da parte dei professionisti "quello che c'è", piuttosto che vedere "quello che manca", come in questo caso la figura dell'altro genitore);

- fare parte di una famiglia ricomposta rende più saliente per un bambino l'esigenza di contare su spiegazioni rispetto a quello che succede e su regole e ruoli chiari e definiti, ma non significa per lui vivere inevitabilmente in uno stato di confusione e disorientamento rispetto a riferimenti e appartenenze plurime;

- il divorzio di due coniugi è un'esperienza sempre difficile, ma essere figlio di genitori separati non comporta immancabilmente una crescita segnata dalla (costante) precarietà dei punti di riferimento o aver per forza vissuto una vicenda caratterizzata da alta conflittualità e frammentazione, in quanto molte volte la vicenda separativa implica per un figlio la trasformazione dei confini del nucleo familiare, piuttosto che il suo automatico dissolvimento.

Dal momento che le teorie influenzano le pratiche (e viceversa), questa concezione di genitorialità più complessa e dinamica contribuisce decisamente a far assumere a priori ai professionisti una sorta di "pre-giudizio positivo" nell'incontro con le famiglie, attraverso uno sguardo benevolo e fiducioso sui loro punti di forza e le potenzialità trasformatrice (Formenti, 2014). Un tale approccio nel lavoro educativo raccomanda infatti di individuare e valorizzare i codici affettivi con cui tutte le famiglie costruiscono ed esprimono i propri legami tra i diversi componenti – soprattutto nel rapporto tra i genitori e i bambini - e le risorse che riescono a mettere in campo nel loro ciclo di

vita, specialmente nei momenti critici e imprevedibili, grazie anche alla rete prossimale allargata, di cui i nonni sono i primi protagonisti.

Ma è nelle condizioni di vulnerabilità familiare che l'adozione di una lettura che mette al centro i bisogni evolutivi dei bambini

- piuttosto che le presunte mancanze dei genitori nel prendersi cura di loro - diventa particolarmente efficace per rinsaldare sia l'alleanza con i genitori stessi, pur senza negare le loro difficoltà e fatiche, sia il lavoro di rete tra tutti i servizi e attori coinvolti (Serbati, Milani, 2013; Zanon,

*La lettura da parte dei professionisti che mette al centro i bisogni evolutivi dei bambini e non tanto i comportamenti dei genitori è efficace per rinsaldare l'alleanza educativa con le famiglie e il lavoro integrato nella rete dei servizi, in particolare nelle situazioni di vulnerabilità.*

Serbati, Milani, 2014). In questa prospettiva, l'obiettivo della cooperazione tra famiglie, servizi educativi e scuole (che richiede metodi e strumenti precisi, come viene proposto nei capitoli successivi) diventa individuare insieme quello di cui ha bisogno *quel* bambino in *quel* momento e le *risposte educative* che gli vengono già fornite in famiglia e nel suo ambiente di vita (ambiente di cui fanno parte gli stessi servizi educativi e scolastici) e altre di cui necessita e che potrebbero essergli offerte attraverso degli ulteriori interventi extra-familiari di affiancamento e supporto a lui e ai suoi genitori.

## In sintesi...

La definizione di **un’“immagine” comune di infanzia e di educazione** rappresenta la condizione fondamentale per stringere **un’alleanza tra adulti corresponsabili** a vario titolo degli interventi a favore dell’infanzia in una comunità sociale, al fine di **facilitare e proteggere le transizioni dei bambini** con le loro famiglie tra i diversi ambienti di vita e le fasi della crescita.

Molteplici apporti teorici convergono oggi nell’affermare che i bambini hanno dei **bisogni evolutivi** fondamentali, primo fra tutti la sicurezza fisica e psicologica, che richiedono **risposte educative** sistematiche ed appropriate da parte degli adulti di riferimento in famiglia e negli altri suoi contesti di vita. A partire dai suoi bisogni “irrinunciabili” di stabilità emotiva e affettiva, va considerato che il bambino cresce serenamente prima di tutto grazie a relazioni finalizzate a stabilire un **attaccamento sicuro**, vale a dire **calde, stabili nel tempo e affidabili** con adulti di riferimento, perché in grado di cogliere i suoi segnali fin dalla nascita e di rispondervi in maniera positiva e pertinente. Il bambino è inoltre capace di costruire contemporaneamente, anche se con diversi livelli di intensità, questo tipo di rapporto con diverse figure adulte significative (con i genitori e, tra gli altri, sicuramente con gli educatori dei nidi e con gli insegnanti), che vanno a costituire delle “basi sicure” complementari rispetto a quelle primarie in famiglia ed eventualmente compensative di vulnerabilità in cui il bambino vive.

Le esigenze fondamentali dei bambini per stare bene e crescere globalmente assumono inoltre la natura di **diritti** esigibili, come sancito dalla Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia (ONU, 1989; Svizzera, 1997) e che, in quanto indicazioni normative vincolanti per gli Stati sottoscrittori, attivano una forte responsabilità professionale, sociale e politica perché il loro rispetto sia effettivo e diffuso.

Recenti contributi scientifici hanno confermato inoltre che il bambino fin dalla nascita possiede un ampio repertorio di **capacità** e di **potenzialità**, che gli permettono di auto-formarsi e di costruire direttamente i suoi apprendimenti attraverso un rapporto attivo con la realtà relazionale e fisica. I bambini dimostrano anche delle **competenze sociali precoci**, che permettono loro di interagire con reciprocità fin da quando sono neonati, sia con gli adulti,

sia con i coetanei. Da questa visione attiva e promozionale di infanzia deriva la concezione che “educare” un bambino non significa “istruirlo” o “plasmarlo”, ma accompagnarlo a diventare grande **attraverso forme di intervento educativo prevalentemente “indirette”**, vale a dire **predisponendo spazi interni ed esterni** perché possa liberamente **muoversi, scegliere e fare esperienze in base ai suoi bisogni, preferenze e desideri**.

Parallelamente, la collaborazione tra i servizi e le famiglie richiede che sia esplicitata e in parte rivista la **concezione di “famiglie” e “genitorialità”**. L’attuale scenario sociale comprende infatti una **pluralità di configurazioni familiari** oltre a quella nucleare, la cui composizione non va comparata con quest’ultima per una valutazione di “adeguatezza” o presunta “normalità”. Studi longitudinali hanno infatti messo in luce che il benessere presente e futuro dei bambini non è legato automaticamente alla struttura di una famiglia, quanto alle caratteristiche del suo funzionamento concreto e relazionale in risposta ai bisogni dei suoi componenti ed in particolare dei figli piccoli. Si sta inoltre recentemente affermando una **prospettiva multidimensionale** del genitorialità, secondo cui *essere genitori* significa mettere in campo un **ampio repertorio di funzioni di cura** per soddisfare i *bisogni di sviluppo* dei bambini. Le funzioni educative, essendo molteplici, hanno tra di loro una relativa indipendenza, per cui tutte le mamme e i papà sono più capaci in alcuni di questi compiti di cura, mentre per altri possono necessitare di confronto e incoraggiamento o anche di un aiuto più intenso. Inoltre, se i bisogni dei bambini sono da ritenersi universali, **plurali e specifiche sono le relative risposte educative**, che vanno situate e comprese nella peculiarità del **contesto storico e culturale** di cui le famiglie fanno parte, grazie soprattutto alla narrazione che i genitori possono farne nelle occasioni di dialogo con gli educatori.

Queste chiavi di lettura hanno delle significative ricadute sugli atteggiamenti e le pratiche di ascolto e partecipazione che i professionisti attuano con le famiglie per realizzare il processo di co-educazione dei bambini, in particolare nelle situazioni familiari in cui sono presenti degli aspetti di vulnerabilità.

## 2. Conoscere per accompagnare le transizioni nello sviluppo: il paradigma delle differenze individuali e la promozione educativa del percorso di crescita di ogni bambino e bambina



*«Il ruolo dei professionisti è focalizzato su: l'organizzazione dell'ambiente di vita, la relazione individualizzata con il bambino e l'osservazione».*

(Per un'accoglienza di qualità, p. 22)

*«Tutti i bambini devono essere valorizzati e trattati in modo equo, con le loro qualità e le loro particolarità. [...] Ogni singolo bambino è dotato di un potenziale, di capacità e di esigenze individuali e ha bisogno di un accompagnamento individuale».*

(Elogio diversità, p. 22)

## Di cosa parleremo...

In questo capitolo viene introdotto il **paradigma teorico delle differenze individuali**, che sta alla base di un **approccio pedagogico individualizzato** a favore di ogni bambino e bambina nel gruppo dei pari.

Sono proposti a questo scopo le fasi e gli strumenti per la co-costruzione tra nido, famiglie e rete dei servizi del **“progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”**, dall’osservazione per la conoscenza delle sue capacità e bisogni, caratteristiche distintive, alla progettazione e valutazione dell’intervento, inteso come predisposizione di un ambiente favorevole alla sua crescita globale.

La **“programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine”** in un servizio per l’infanzia è allora l’esito della combinazione dei diversi progetti individualizzati secondo un approccio inclusivo, attraverso l’allestimento dell’ambiente collettivo con le risposte educative per tutti e per ciascun bambino e bambina.

### Suggestione poetico/letteraria

«Il bambino è fatto di cento.  
Il bambino ha cento lingue  
cento mani  
cento pensieri  
cento modi di pensare  
di giocare e di parlare  
cento sempre cento  
modi di ascoltare  
di stupire di amare  
cento allegrie  
per cantare e capire  
cento mondi  
da scoprire  
cento mondi  
da inventare  
cento mondi  
da sognare.  
Il bambino ha cento lingue  
(e poi cento cento cento)  
ma gliene rubano novantanove [...]».  
(Malaguzzi, in Gandini, Forman, 1995, p. 61)

## 2.1 Tutti i bambini e le bambine hanno bisogni simili ma capacità e caratteristiche differenti: contributi teorici

«Ogni bambino nasce diverso dall’altro, porta in sé disposizioni che gli sono proprie e potenzialità che svilupperà a suo modo».

(Elogio della diversità, p. 42)

«È compito dei professionisti imparare a conoscere, in modo particolare attraverso l’osservazione, ogni bambino che viene loro affidato e riconoscerlo nella sua diversità».

(Per un’accoglienza di qualità, p. 19)

Nel capitolo 1 viene sottolineato come sia necessario, per costruire la collaborazione tra gli adulti corresponsabili della crescita dello stesso bambino, che prima di tutto si dichiarino e si condividano le concezioni su “cos’è la crescita” e su “cosa significa educare”. Le premesse comuni che così si vengono a formare diventano la base per azioni educative coordinate e coerenti tra i suoi diversi ambienti di vita. In questo capitolo le riflessioni pedagogiche di base su infanzia ed educazione sono integrate con le ragioni teoriche per cui ogni bambino ha bisogno di essere accompagnato nello sviluppo in forma *individualizzata*, attraverso la partecipazione attiva e integrata di tutti gli attori coinvolti nella sua vita, a partire naturalmente dalla famiglia.

A questo proposito, risulta rilevante il paradigma teorico delle **differenze individuali**, introdotto con particolare incisività a partire dagli anni Settanta del XX secolo dalla psicologia dello sviluppo e dalla pedagogia, che ha avuto anche la funzione di stemperare delle possibili letture standardizzate della crescita dei bambini, che si sono ispirate per l’area del pensiero e del gioco ad un’interpretazione rigida e impropria degli stadi di sviluppo teorizzati da Piaget (1967, 1991).

Fin dalla nascita sono riscontrabili in ogni bambino delle caratteristiche che lo rendono unico e originale. La concezione delle differenze individuali pone l’accento sul diritto di ogni bambino alla propria identità, intesa come la possibilità di mantenere una stabilità psicologica durante le transizioni tra i suoi diversi ambienti di vita e tra le fasi della sua crescita.

Questa prospettiva evolutiva pluralistica mette infatti in evidenza come fin dalla nascita (e anche prima) siano riscontrabili in ogni bambino delle caratteristiche che lo rendono originale e unico. L’esperienza educativa diretta con la prima infanzia permette d’altra parte di osservare chiaramente all’interno di un gruppo di bambini (anche aventi la medesima età) una gamma molteplice di bisogni, capacità e “talenti”, preferenze e gusti, esperienze, storie personali e familiari ecc.: «Nell’ottica della variabilità interindividuale, le differenze tra bambini si potranno osservare attraverso la loro personalità, vale a dire attraverso il loro modo specifico di pensare, vivere le loro emozioni e di comportarsi. Sono questi i fattori relativamente stabili nel tempo e attraverso le situazioni e che conferiscono al soggetto il carattere di unicità e di singolarità» (Stauffer, Zecca, 2017, in Elogio della diversità, p. 22).

La concezione delle differenze individuali – che è strettamente complementare al riconoscimento dei bisogni universali dell’infanzia - pone quindi l’accento sul diritto di ogni bambino alla propria **identità**, intesa come la possibilità di mantenere una stabilità psicologica nel tempo, pur nei cambiamenti e passaggi previsti o imprevedibili che la crescita necessariamente comporta. «Tutti i bambini sono accomunati da alcuni bisogni [...] e caratteristiche (fasi di sviluppo e crescita, dipendenza, ...), tuttavia ciascuno di loro cresce e si evolve seguendo un proprio ritmo, che bisogna riconoscere ed accettare per accompagnarlo al meglio nel percorso di sviluppo» (Per un’accoglienza di qualità, p. 19).

A questo proposito, la Convenzione Internazionale sui diritti dell’infanzia (ONU, 1989; Svizzera, 1997) sancisce all’articolo 8 che «gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come riconosciute dalla legge, senza ingerenze illegali».

A partire da questo assunto, ai fini della progettazione educativa è allora necessario chiedersi: *quali sono gli elementi che rendono i bambini tutti*

“differenti” tra di loro? Come riconoscere, rispettare e soprattutto valorizzare in un servizio per l’infanzia le diversità di ogni bambino nel gruppo dei pari?

Apporti recenti della letteratura scientifica concordano nell’affermare che i bambini si distinguono, fra gli altri aspetti, prima di tutto per:

- i tratti di temperamento;
- le diverse intelligenze;
- i linguaggi che essi prediligono per esprimersi;
- gli stili di conoscenza con cui imparano meglio

Vediamo ora una sintetica descrizione di ognuna di queste caratteristiche.

*I bambini adottano modalità differenti e peculiari per rapportarsi al mondo, che sono profondamente influenzate dai loro tratti temperamentali.*

Le teorie dello sviluppo infantile hanno messo in luce negli ultimi decenni che i bambini adottano modalità varie e peculiari per rapportarsi al mondo, che sono profondamente influenzate dal loro temperamento. L’approccio dei **temperamenti** (Chess, Thomas, 1986; Fiorilli et al., 2017) afferma che nei bambini esistono delle predisposizioni genetiche che incidono sul loro modo di conoscere ed affrontare la realtà, in particolare quando si trovano di fronte a situazioni nuove. Il tipo di reazione che i bambini manifestano rispetto agli stimoli ambientali si differenzia così a seconda dei loro tratti temperamentali prevalenti, che riguardano diversi ambiti del funzionamento psicologico e del comportamento osservabile:

- livello di attività
- ritmicità/regolarità
- avvicinamento/ritiro
- adattabilità
- soglia di risposta
- intensità della reazione agli stimoli
- qualità dell’umore
- distraibilità
- livello di attenzione/persistenza.

È però fondamentale ricordare che il temperamento di un bambino, pur possedendo una componente innata che persiste con una certa stabilità dall’infanzia alla vita adulta, non rap-

presenta un “destino” già segnato e imm modificabile, perché le esperienze vissute nel corso della crescita e durante tutta la vita possono produrre modificazioni e plasticità anche significative nelle attitudini di base, attraverso nuove sperimentazioni e apprendimenti.

Sulla scorta di questa rinnovata attenzione alle variabilità individuali, a partire dagli anni Ottanta del Novecento sono state inoltre teorizzate delle differenze nelle *formae mentis* individuali (Gardner, 1987, 2005), vale a dire nelle diverse forme che l’intelligenza può assumere in ciascuna persona, bambino o adulto (Goleman, 1995; Lucangeli, 2019). Secondo Gardner, nessuno infatti è o non è “intelligente” in assoluto, ma tutti sono “diversamente intelligenti”, introducendo in questo modo una concezione duttile delle capacità cognitive e in aperto contrasto con la tradizionale impostazione psicologica, secondo cui l’intelligenza è una funzione unitaria da rilevare attraverso test e dispositivi diagnostici. Si veda a questo proposito l’ormai contestato Quoziente Intellettivo (QI) come unica misura dell’intelligenza, sia perché questo test è troppo legato a specifici aspetti culturali, sia perché difficilmente un solo strumento riesce ad intercettare abilità trasversali fondamentali per la vita, come le *life skills* (OMS, 2003).

Le **intelligenze multiple** possono così assumere secondo Gardner (1987) diverse forme:

- linguistica
- musicale
- logico-matematica
- spaziale
- corporeo-cinestetica
- intrapersonale
- interpersonale
- naturalistica.

In base a questo approccio, ogni bambino fin dalla nascita possiede in misura maggiore alcune di queste intelligenze: compito dell’interven-

*Esistono diverse forme che l’intelligenza può assumere in ciascun bambino, denominate “formae mentis”.*

to educativo è quindi valorizzare e consolidare le *formae mentis* maggiormente attive in ognuno e promuoverne altre che sono meno sviluppate attraverso l’accompagnamento educativo (Amstrong, 1999; Nicolini, 2011). Sternberg (Sternberg, Spear Swerling, 2002) sintetizza questo repertorio di possibili modalità di conoscenza in tre tipologie di intelligenza: *analitica, creativa e manuale*. Secondo Sternberg, l’intera gamma di declinazioni del funzionamento mentale dovrebbe trovare spazio nel percorso formativo di un bambino, mentre è generalmente richiesta nell’apprendimento scolastico soprattutto l’intelligenza di tipo analitico, con il rischio conseguente di creare disistima o addirittura dis-abilità nei bambini che utilizzerebbero più efficacemente un canale corporeo o artistico per esprimersi e per imparare.

Anche Bruner (1988) ha teorizzato una “mente a più dimensioni”, individuando tre sistemi di rappresentazione della realtà che intervengono nello sviluppo del pensiero e che sono variamente combinate nei processi di apprendimento di ciascun bambino (nonché poi di ciascun adulto):

- *esecutiva o operativa*, che consiste nella capacità di rielaborare in nuovo sapere le informazioni tratte dalle azioni concrete;
- *iconica*, che permette di assimilare e recuperare gli elementi conoscitivi raccolti attraverso i suoni e le immagini;
- *simbolica*, che aiuta a comprendere e archiviare le nuove acquisizioni sotto forma di simboli (immagini, disegni, lettere, numeri, note musicali e altre forme artistiche ecc.).

*I bambini si possono esprimere attraverso “cento linguaggi” (corporeo, verbale, grafico, manipolativo, musicale ecc.), tra i quali ogni bambino ne preferisce in particolare alcuni.*

I bambini possono inoltre comunicare ed imparare attraverso una **molteplicità di linguaggi** (corporeo, verbale, grafico, manipolativo, musicale ecc.), trovando tra questi il canale preferenziale con cui raccontarsi ed entrare attivamente in contatto con la realtà. Per questa ragione è

importante che un servizio per l’infanzia metta a disposizione nella sua proposta educativa un ampio repertorio di codici espressivi (parole, immagini, movimenti, suoni, manipolazioni ecc.), perché ogni bambino possa trovare quello più appropriato per comunicare pensieri, emozioni e desideri ed elaborare e condividere i suoi saperi.

I linguaggi che ogni bambino predilige per esprimersi costituiscono altrettante “finestre” sul mondo, attraverso cui egli costruisce più facilmente i suoi apprendimenti. Ognuno ha quindi un proprio **stile cognitivo** prevalente (Cadamuro, 2004), vale a dire un modo con cui impara meglio e di più, che si caratterizza per il differente funzionamento delle funzioni cognitive che vi sono implicate: percezione, memoria e ragionamento. Tra questi “stili di pensiero”, come vengono chiamati da Sternberg (2002), non esiste una gerarchia di maggiore o minore efficacia o di correttezza nei processi di conoscenza, dal momento che tutte le strategie possono essere ugualmente utili ai bambini per crescere e imparare, a patto che il contesto educativo ne consenta e promuova l’utilizzo secondo le loro scelte e ritmi peculiari.

Se lo sguardo degli adulti deve essere impegnato a cogliere le specificità di ogni bambino per adattare l’intervento educativo in modo da riconoscerle e valorizzarle, un’attenzione supplementare va riservata ai bambini con bisogni educativi particolari (Bulgarelli, 2018; Cesaro, 2015) per forme di disabilità o di vulnerabilità individuale, familiare o sociale. *Un’attenzione particolare va riservata alla conoscenza e personalizzazione dell’intervento educativo a favore dei bambini con bisogni educativi particolari, per forme di disabilità o di vulnerabilità individuale, familiare o sociale.*

«Ogni bambino per trovare la strada che lo porta nella società ha bisogno di essere riconosciuto. Ciò vale anche per bambini con particolari prerequisiti e esigenze. Le diversità individuali di bambini e di famiglie, così come la loro provenienza, sono arricchenti per la società» (Quadro d’orientamento, p. 47).

Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 2) viene riportata l'esperienza realizzata da un'associazione ticinese, finalizzata all'inclusione di bambini con particolari esigenze evolutive. La partecipazione attiva e il supporto delle loro famiglie. Come raccomandato infatti dal documento internazionale *Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2017), che contiene in coerenza con l'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, OMS, 2003) degli orientamenti educativi e didattici validi per qualsiasi nido o scuola, indipendentemente dalla presenza o meno di bambini con disabilità certificata, si compie in questo modo concretamente il passaggio da un "paradigma compensativo" per qualcuno ad un paradigma di "speciale normalità" per tutti (Lanes, 2006). Questo approccio collettivo non esclude naturalmente l'introduzione di interventi specifici e personalizzati in risposta a bisogni e condizioni particolari di bambini e famiglie da parte degli educatori, anche in collaborazione con i professionisti della rete.



## 2.2 Conoscere le specificità di ogni bambino e bambina per accompagnarne lo sviluppo: l'importanza dell'osservazione educativa

*«L'osservazione sistematica e continua, la riflessione e la documentazione dello sviluppo e della formazione dei bambini, è un compito di centrale importanza degli educatori».*

(Quadro d'orientamento, p. 52)

Le caratteristiche peculiari di ogni bambino nel suo modo di rapportarsi agli altri e al mondo, di muoversi, giocare, voler bene e pensare impongono agli adulti di non proporre azioni educative standardizzate, vale a dire che chiedano a tutti i bambini di eseguire le stesse attività nello stesso modo e con gli stessi tempi.

*È necessario conoscere le caratteristiche distintive di ogni bambino attraverso pratiche di osservazione puntuale e sistematica, per organizzare un ambiente educativo personalizzato e favorevole in maniera specifica alla sua crescita.*

Fondamentale risulta allora prima di tutto in un servizio per l'infanzia la conoscenza delle caratteristiche distintive di ogni bambino attraverso delle pratiche di **osservazione** puntuale (Keogh, 2006), per orga-

nizzare un ambiente educativo sintonizzato sul repertorio plurale di modalità e ritmi personalizzati di sviluppo compresenti in un gruppo di bambini: «Prendendo in considerazione le specificità di temperamento di ognuno sarà possibile all'adulto di adattare il suo stile educativo ai comportamenti del bambino» (Stauffer e Zecca, 2017, in *Elogio della diversità*, p. 23).

Il processo di intervento di un professionista dell'educazione prevede infatti un circuito ricorsivo (→ Figura 05) tra *analisi-progettazione-intervento-valutazione*, che comprende quindi anche in un servizio per l'infanzia una fase preliminare di accurata conoscenza della situazione evolutiva di ciascun bambino, nei termini di capacità e bisogni, per riconoscere le sue potenziali conquiste di crescita e gli interventi opportuni degli adulti per incoraggiarle e proteggerle.



Fig. 05  
Il circuito ricorsivo delle fasi nel processo educativo

Gli apporti scientifici e l'esperienza educativa diretta dimostrano chiaramente che tale conoscenza dei bambini, condizione preliminare per la progettazione educativa, ha bisogno di essere fondata non solo su impressioni episodiche, quanto su un insieme di *dati* raccolti attraverso l'*osservazione costante e rigorosa* dei processi di crescita dei singoli bambini da parte dei professionisti (D'Odorico, Cassibba, 2001; Bondioli, 2007): «*Osservando il bambino, l'adulto lo riconosce nella sua individualità ed è così in grado di rispondere in modo preciso e appropriato ai suoi bisogni*» (Per un'accoglienza di qualità, p. 22).

Ma sappiamo che non basta osservare con attenzione: è necessario anche tenere memoria di quanto rilevato, attraverso l'utilizzo di

*La documentazione è la custodia regolare e ordinata delle tracce del percorso di crescita di ogni bambino e dell'accompagnamento educativo degli adulti, raccolte con diversi codici e tramite la co-osservazione di tutti gli attori coinvolti, compreso il bambino stesso.*

strumenti di **documentazione**, che permettano la raccolta ordinata delle "tracce" (scrittura di annotazioni, audio e videoregistrazioni, fotografie, disegni, manufatti, verbalizzazione di incontri ecc.) del percorso di crescita del bambino e dell'accompagnamento educativo da

parte degli adulti di riferimento a casa, al nido, a scuola ed eventualmente in altri suoi ambienti di vita (De Rossi, Restiglian, 2013; Sposetti, Szpunar, 2018). Come riportato anche nel capitolo 3, le pratiche di documentazione hanno una duplice finalità:

- registrare in una "forma non volatile" eventi e passaggi importanti nel processo di sviluppo del bambino;
- "archiviare per socializzare" informazioni e riflessioni con i partner educativi del nido, in *primis* le famiglie ed eventualmente altri professionisti dei servizi coinvolti nella cura del bambino (Bondioli, 2019; Guerra, 2014).

L'osservazione nei contesti educativi potrebbe inoltre essere distinta in due principali tipologie, a seconda degli obiettivi per cui viene realizzata e dell'area di sviluppo di cui si desidera approfondire la conoscenza:

- la *rilevazione ordinaria* dei comportamenti di ogni bambino nel gruppo, che aiuta a comprendere la sua situazione evolutiva e di benessere e di verificare di conseguenza l'appropriatezza delle risposte educative e delle facilitazioni che gli vengono messe a disposizione;
- l'*attenzione personalizzata* che si rivolge in forma mirata ad un bambino, qualora negli educatori nascano degli interrogativi su aspetti critici della sua crescita o si sperimentino in un servizio educativo delle difficoltà nella gestione di situazioni specifiche che lo riguardano (Fontaine, 2017).

La conoscenza approfondita del bambino che deriva da questo sguardo "consapevole" da parte degli adulti (Liverta Sempio, Cavalli, 2005) è il prerequisito metodologico in un servizio per l'infanzia per proporre «*esperienze adeguate al suo sviluppo e alla sua individualità*» (Per un'accoglienza di qualità, p. 13). Solo in questo modo, infatti, le proposte educative possono rientrare nella "zona di sviluppo prossimale" di ciascun bambino (Vygotskij, 1962), diventando per lui dei traguardi di sviluppo il più possibile vicini (anche se non troppo vicini, per mantenere attiva la motivazione e la spinta ad apprendere) alle sue capacità attuali e quindi fonte per lui di soddisfazione e di senso di autoefficacia e autostima.

Per contestualizzare nella prima infanzia e tradurre operativamente l'ampia gamma di riferimenti teorici nell'ambito delle pratiche osservative, è allora importante chiedersi come educatori: «*Cosa s'intende con "osservazione" in un nido dell'infanzia? Quale spazio ha l'osservazione nella quotidianità? Come si pratica? Quali sono i suoi obiettivi? L'attività di osservazione viene documentata? Sotto quale forma?*» (Per un'accoglienza di qualità, p. 22).

In realtà, nella pratica quotidiana, gli educa-

*La conoscenza approfondita del bambino che si costruisce attraverso la co-osservazione consente agli adulti di aiutarlo a compiere esperienze nella "zona prossimale di sviluppo", in modo da ampliare i suoi apprendimenti in maniera graduale, sostenibile e personalizzata.*

tori rilevano costantemente innumerevoli informazioni che riguardano i bambini e le loro interazioni con gli adulti, i coetanei e l'ambiente.

In questa osservazione, che può essere considerata *occasionale* o *spontanea* e che pure riveste un'importante funzione di monitoraggio e regolazione per l'agire profession-

*È necessario osservare con metodo e strumenti appositamente dedicati, perché nell'osservazione occasionale e spontanea sono spesso presenti delle componenti di casualità, parzialità e soggettività, che rischiano di renderla poco efficace nell'orientare l'azione educativa a favore di ogni bambino.*

nale, si riscontrano però alcune componenti che rischiano di renderla molte volte incompleta o poco funzionale per orientare l'intervento educativo:

- casualità;
- parzialità;
- soggettività.

Già Maria Montessori sosteneva infatti che nell'osservazione

«l'attitudine della maestra deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale» (1952, p. 44), sottolineando quindi il rigore metodologico che deve connotare questo atto educativo fondamentale. Più recentemente, Susanna Mantovani ha proposto una definizione generale dell'atto di osservare che richiama la sua sostanziale *intenzionalità*: «L'osservazione è quindi un comportamento specifico di attenzione a un particolare evento: si distingue dal semplice "guardare", poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico [...]» (1995, p. 84). Il significato etimologico della parola "osservare" mette d'altra parte in evidenza come questa azione debba necessariamente essere *consapevole* e *selettiva*: deriva infatti dal termine latino *observare*, formato dal prefisso *ob*, che indica sia una direzione (*verso*) sia un fine (*per*) e dal verbo *servare*, che si traduce con *custodire*, *preservare*, *stare attento a*, con un forte accento posto quindi su un'attenzione focalizzata e sulla custodia premurosa degli elementi raccolti.

È pertanto importante che nei contesti educativi per l'infanzia si osservi con *metodo* (Cassibba, Salerno, 2004; Maida, Molteni, Nuzzo, 2009), vale a dire con *tecniche e strumenti* che trasformino le informa-

zioni registrate in *dati* utili per definire quali interventi sia opportuno mettere in atto a favore di ogni bambino. Anche nei nidi e nelle scuole l'osservazione educativa va quindi guidata da alcuni principi pedagogici e criteri metodologici condivisi nell'équipe e di seguito elencati.

- È esplicitato *perché* osservare: gli elementi raccolti con l'osservazione non rimangono inutilizzati - con il rischio di vanificare tempo ed impegno, anche consistenti, investiti per annotarli - dal momento che si effettua un'analisi individuale da parte dell'educatore di riferimento e poi collegiale in équipe delle informazioni rilevate, per tradurle in suggerimenti che vadano ad orientare la progettazione e la valutazione dell'intervento educativo;
- è chiaro *cosa* osservare: vanno per questo definite negli strumenti di osservazione le dimensioni evolutive rispetto alle quali rilevare le informazioni sulla crescita del bambino, meglio se corredate da "indicatori", vale a dire da ulteriori elementi che delineano aspetti e capacità più dettagliate in cui quell'area si articola (→ Figura 06). Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 1) vengono riportati degli esempi di materiali per la co-osservazione tra educatori e genitori (ed eventualmente operatori della rete dei servizi), costruiti da professionisti dei nidi secondo questi parametri nel corso di attività formative del progetto TIPÌ;

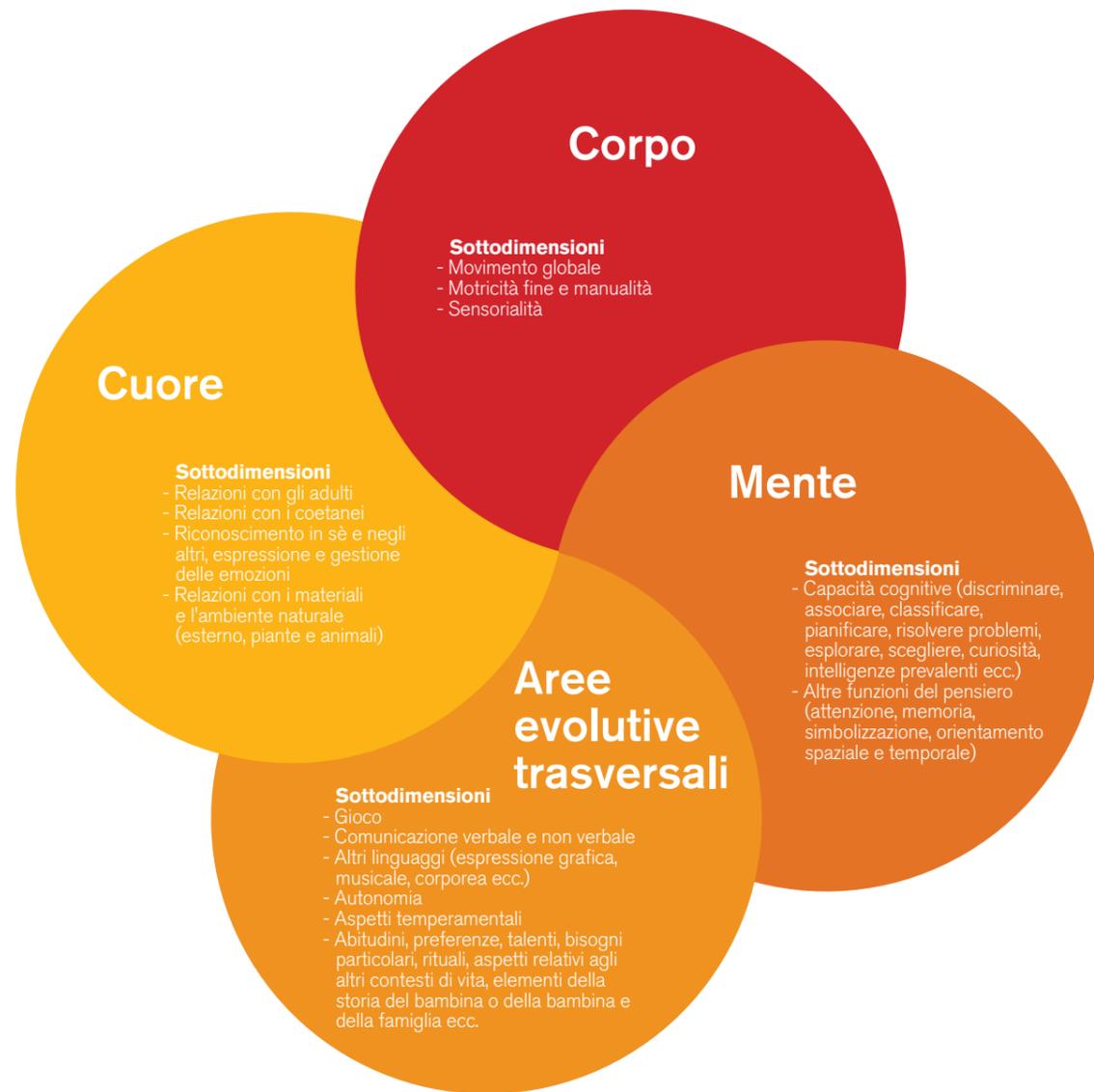


Figura 06  
Esempio di individuazione delle dimensioni evolutive e dei relativi "indicatori" che diventano oggetto di co-osservazione tra nido, famiglia ed eventualmente altri professionisti della rete

*L'osservazione è un'azione educativa trasversale da svolgere in tutte le fasi del percorso di un bambino in un nido, dall'ambientamento alla transizione nella scuola dell'infanzia.*

- è definito nel progetto pedagogico del servizio ed è chiaro per l'équipe quando osservare: a partire dall'ambientamento fino alla transizione nella scuola dell'infanzia, ogni fase del percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo va fatta oggetto di attenzione e di conoscenza approfondita, per adattarvi la progettazione educativa;
- è dichiarato *con chi* osservare: l'osservazione infatti non può essere mai un atto solitario, perché solo dall'integrazione degli sguardi tra educatori nell'équipe e soprattutto tra nido, scuole, famiglie (ed eventualmente professionisti di altri servizi) è possibile ricomporre una visione multiprospettica e più completa della situazione evolutiva di ogni bambino. Durante tutto il percorso del bambino al nido

*L'osservazione educativa non è un atto solitario dei professionisti, per cui vanno programmati durante tutto il percorso del bambino al nido dei momenti regolari tra nido e famiglia per la messa in comune degli sguardi sui suoi processi di sviluppo, capacità e bisogni.*

- saranno quindi previsti regolarmente con le famiglie dei momenti di dialogo sui processi di sviluppo, capacità e bisogni di ogni bambino, visti e raccontati attraverso il punto di vista di tutti gli adulti che lo conoscono e lo accudiscono (→ capitoli 3 e 4). Naturalmente, il principale protagonista di questo processo di comprensione e monitoraggio evolutivo rimane il bambino stesso, la cui voce va raccolta con sistematicità attraverso strumenti narrativi e grafici, oltre che verbali, utilizzando a questo scopo anche i contenuti della documentazione, che attestano in forma visibile e partecipata i passaggi cruciali e gli esiti del suo processo di crescita;
- è stato programmato con chiarezza *come* osservare: l'équipe educativa dispone e conosce a questo scopo l'uso di un repertorio di metodi e strumenti per raccogliere indizi che aiutino a conoscere ogni bambino nelle sue specificità, potenzialità e tappe di sviluppo fino a quel momento raggiunte.

Secondo la letteratura, gli strumenti per l'osservazione sono raggruppabili fondamentalmente in due categorie:

- maggiormente *strutturati*, come le "tracce di osservazione" composte da una serie di "indicatori" e "descrittori" per le diverse aree evolutive, che aiutano a cogliere in maniera più precisa gli elementi che potrebbero sfuggire ad uno sguardo spontaneo. Questi materiali possono prevedere anche la compilazione di "scale" per rilevare il livello attuale e la progressione della crescita del bambino, tra cui sicuramente le più conosciute nei nidi sono le "Tavole di sviluppo" ideate da Kuno Beller (Bondioli, Mantovani, 1997; Quinto Borghi, 1997);
- maggiormente *aperti*, come le annotazioni narrative, tra cui il più diffuso è sicuramente il "diario di bordo" del singolo bambino o del gruppo (Demetrio, 2012; 2013; Biffi, 2015), scritto anche in maniera condivisa tra nido e famiglia.

*Gli strumenti per la co-osservazione dello sviluppo di un bambino possono essere aperti (come il "diario di bordo") o maggiormente strutturati (come le "tracce osservative").*

È comunque opportuno che anche i dispositivi più strutturati comprendano delle parti aperte, in cui trascrivere liberamente ulteriori annotazioni e commenti non previsti espressamente nella traccia. Va sottolineato in ogni caso che la scelta di usare uno strumento rispetto ad un altro non risponde a criteri generalizzabili di maggiore validità ed efficacia tra "aperto" e "chiuso", ma è regolata dalle caratteristiche del contesto e degli attori coinvolti (sia osservati, sia osservatori) e dagli obiettivi per i quali si osserva: ad esempio, cogliere meglio i bisogni di un bambino in un determinato periodo e in una specifica dimensione evolutiva, oppure comprendere la sua evoluzione globale nel tempo.

È dimostrato che gli esiti più efficaci in termini di conoscenza del bambino si ottengono qualora non si escluda a priori una tipologia di annotazione – sia strutturata e quantitativa, sia discorsiva e qualitativa – e si integrino invece le informazioni raccolte attraverso diverse fonti

complementari, che permettono così di raggiungere una visione multidimensionale e olistica della crescita di un bambino.

Dato che i percorsi di sviluppo dei bambini sono tutti unici e quindi assolutamente non paragonabili tra di loro, è importante ribadire che l'osservazione educativa non è in alcun modo finalizzata alla "valutazione del bambino", cioè alla misurazione del suo raggiungimento di presunti standard di "normalità" o, peggio, alla comparazione dei bambini tra di loro. Nessun bambino va così considerato "più avanti" o "più indietro" rispetto ad altri, perché l'obiettivo dell'osserva-

re sistematicamente da parte dei professionisti riguarda soprattutto la loro auto-valutazione e la revisione continua dell'azione educativa, quando le informazioni raccolte all'avvio di una fase evolutiva del bambino o del gruppo saranno messe a confronto con gli esiti del percorso educativo promosso, proprio per capire se è stato efficace per raggiungere i traguardi di sviluppo che erano stati ipotizzati per ciascun bambino

(Braga, Mauri, Tosi, 1994).

*Dato che i percorsi di crescita sono tutti unici e quindi non paragonabili tra di loro, l'osservazione educativa non è in alcun modo finalizzata alla "valutazione del bambino", alla misurazione del suo raggiungimento di presunti standard di "normalità" o alla comparazione dei bambini tra di loro, quanto alla verifica dell'efficacia dell'azione educativa realizzata dagli adulti.*



## 2.3 L'unicità di ogni bambino e bambina e l'intervento educativo: l'accompagnamento individualizzato del suo sviluppo

*«Ogni singolo bambino è dotato di un potenziale, di capacità e di esigenze individuali e ha bisogno di un accompagnamento individuale.*

(Quadro d'orientamento, p. 33)

### 2.3.1

#### Dall'osservazione alla conoscenza delle caratteristiche e dei bisogni di ogni bambino e bambina

*«Un buon accompagnamento dei processi d'apprendimento comporta, da parte degli adulti, la capacità di comprendere gli interessi, le strategie e le intenzioni dei bambini. Solo allora, le persone adulte potranno adeguare la loro azione pedagogica ai processi di formazione e di apprendimento dei bambini.»*

(Quadro d'orientamento, p. 52)

Come abbiamo visto, perché l'osservazione svolga la sua funzione, è necessario che le informazioni raccolte sulla situazione evolutiva di un bambino attraverso diversi strumenti - sia narrativi e aperti, sia maggiormente focalizzati e strutturati - siano successivamente analizzate dagli educatori, in modo da identificare grazie ad esse i suoi bisogni, aspirazioni e capacità, presenti e potenziali. Solo in questo modo si costruisce un processo educativo di accompagnamento della crescita responsabile e intenzionale, proprio perché si fonda su un'attenta conoscenza dei bambini, sulla conseguente progettazione dell'intervento e sulla valutazione dei suoi effetti (Restiglian, 2012; Zonca, Colombini, 2019). Da questo processo di comprensione si originano per gli adulti corresponsabili dello sviluppo di un bambino le successive domande progettuali per l'azione educativa: *«Come possiamo incoraggiare il bambino nel suo apprendimento? Di quali nuovi impulsi ha bisogno? Come prendiamo*

*in considerazione il bambino e come reagiamo al suo comportamento? Riusciamo a rafforzare il bambino nella sua spinta verso il sapere e verso la sua autonomia nel fare?»* (Quadro d'orientamento, p. 52).

Questo circuito continuo per l'accompagnamento educativo personalizzato di ciascun bambino - dall'osservazione, all'analisi dei bisogni e delle capacità, fino alla progettazione, realizzazione e valutazione delle risposte educative - ha la finalità di creare una buona concordanza tra le caratteristiche specifiche del bambino e i suoi ambienti di vita, come affermano Chess

*Il circuito dell'azione educativa che comprende l'osservazione, la progettazione, l'intervento e la valutazione ha la finalità di creare una "buona concordanza" tra le caratteristiche specifiche di ogni bambino nel suo sviluppo e le condizioni predisposte nell'ambiente educativo per favorirlo.*

e Thomas in relazione alla teoria dei temperamenti (1986). L'applicazione concreta del principio pedagogico di "compatibilità" corrisponde quindi alla predisposizione per ogni bambino nel gruppo dei pari delle migliori condizioni educative (vale a dire: relazioni con adulti e coetanei, spazi, tempi, materiali, codici comunicativi, esperienze ecc.) che gli permettano di progredire positivamente e con autodeterminazione nel suo progetto di vita, diventando un po' alla volta quello che è già in potenza (Pikler, 2016; Zavalloni, 2015). *«La successione delle attività (gioco spontaneo, attività proposte, gioco all'esterno, passeggiate) non dipende dall'ispirazione del momento, o, peggio, dagli "umori" del personale, ma si fonda sull'osservazione dei ritmi dei bambini. Ciascuno deve poter essere attivo intensamente quando ne prova il bisogno e ne ha l'energia; rilassarsi con dei giochi che richiedono meno concentrazione e riposarsi quando è necessario. In conclusione, la disponibilità del personale educativo deve essere rivolta ad ogni bambino considerato individualmente e non al gruppo come entità vaga e generale»* (Per un'accoglienza di qualità, pp. 38-39).

La traiettoria educativa tracciata dall'équipe di un servizio con gli altri adulti corresponsabili perché i bambini abbiano modo di esercitare il proprio diritto ad una crescita piena e serena

Anche nei servizi per l'infanzia va predisposto un "curricolo" a favore dei bambini e bambine (di ognuno e del gruppo), inteso come un percorso educativo intenzionale e collegiale, monitorato durante la realizzazione e verificato nei suoi esiti e nella sua efficacia e che tiene conto delle caratteristiche dei protagonisti e del contesto in cui vivono.

e alla partecipazione e produzione attiva rispetto a quanto succede intorno a loro viene definito **curricolo educativo**. Non possiamo ignorare che la parola "curricolo" suscita ancora nell'ambito dell'educazione dell'infanzia legittime perplessità e resistenze, perché richiama facilmente modalità trasmissive di nozioni e atteggiamenti omologanti e di controllo, senza dubbio inadatti alla cura e alla relazione con bambini piccoli (ma anche di quelli più grandi) e in gran parte fortunatamente superati. La recente letteratura pedagogica ci invita però a non intendere il "curricolo" come la pianificazione e realizzazione di programmi rigidi e definiti a priori, ma come un necessario percorso intenzionale, «frutto di una progettazione collegiale, monitorato nel corso della sua realizzazione e verificato nelle sue capacità di conseguire le finalità auspiccate tenendo conto delle particolarità dei destinatari e del contesto» (Bondioli, Savio, 2018, p. 13). Anche il documento del *Quality Framework* (Commissione Europea, 2014), avvalendosi dei risultati di numerose ricerche empiriche svolte per verificare la qualità e gli effetti di percorsi educativi con bambini da 0 a 6 anni, raccomanda l'elaborazione di un curricolo, vale a dire di un progetto educativo, che sia:

- *aperto*, che non definisca cioè in anticipo le esperienze che andranno proposte ai bambini, perché esse prendono forma sempre in maniera divergente dalla creatività e unicità del loro incontro con le persone, gli oggetti e gli eventi. In questo senso un curricolo educativo è proprio la negazione di un'idea di processo di "insegnamento" diretto e lineare, in cui ci si aspetta che il bambino acquisisca entro un certo periodo di tempo una serie di nozioni e comportamenti predefiniti e soprattutto uguali per tutti;

- *emergente*, vale a dire progressivo e in continua evoluzione, perché centrato sugli interessi e le conquiste sempre dinamiche e progressive dei bambini, che vanno attentamente rilevate e valorizzate come punto di partenza su cui innescare nuovi apprendimenti;
- *olistico*, perché orientato globalmente al raggiungimento di obiettivi in tutte le dimensioni evolutive dell'infanzia (relative a *corpo, testa e cuore*);
- *identitario*, in quanto elaborato tenendo conto degli interessi autentici dei bambini, delle famiglie e della comunità sociale di cui essi (e il servizio stesso) fanno parte;
- *interattivo*, dal momento che è basato sull'idea che si impara sempre all'interno di relazioni plurali, variegata e affettivamente intense tra il bambino e la realtà relazionale e fisica che lo circonda (Bondioli, 2017).



### 2.3.2

#### Il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"

«C'è pure chi educa [...] sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato». (Dolci, 1971)

Nel confronto tra gli educatori durante diverse occasioni formative organizzate nel progetto TIPI si è riscontrato che, a fronte di un repertorio già molto ampio di interventi che vengono realizzati direttamente con i bambini e i genitori, non sono omogeneamente diffusi gli strumenti per costruire e documentare la progettazione dell'azione educativa nei diversi livelli di funzionamento di un nido, che potrebbero essere così identificati:

1. il "progetto pedagogico del servizio", che contiene l'identità (storia, valori, esperienze maturate nel tempo ecc.) e i principi pedagogici e organizzativi di base del nido;
2. il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", come insieme di condizioni e interventi educativi che gli adulti corresponsabili di un bambino mettono intenzionalmente e congiuntamente in campo in base ai suoi bisogni evolutivi e capacità durante l'intero percorso al nido, dall'ambientamento alla transizione nella scuola dell'infanzia. Questo progetto individualizzato contiene quindi la gamma di risposte *dirette*, con interventi personalizzati, e *indirette*, attraverso la cura e la regia dell'ambiente, che educatori e famiglia e altri professionisti della rete eventualmente coinvolti costruiscono, realizzano e valutano con continuità per promuovere il benessere e l'evoluzione globale di ciascun bambino nei suoi diversi luoghi di vita;

3. la "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine", generalmente omogenei per età nei servizi per l'infanzia 0-3 anni e che ancora solo in alcuni casi vede la compresenza di età diverse (Stragapede, Marazzi, Zecca, 2010), che consiste nel progettare e valutare in maniera continua nell'équipe del servizio (spesso organizzata in mini-équipe corresponsabili delle diverse fasce di età dei bambini l'organizzazione dell'ambiente e dell'agire educativo in forma collettiva.

Tutte queste tipologie di progettazione educativa, pur afferendo ai compiti specifici di diverse figure professionali all'interno del servizio (direttore o responsabile, educatori di riferimento, mini-équipe per gruppi di età dei bambini, altri eventuali ruoli) sono dei materiali che devono prendere forma attraverso lo scambio nell'intera équipe educativa e che rappresentano un orientamento operativo per tutti i suoi componenti, dal momento che un bambino entra all'interno di un nido come "sistema educativo allargato", composto da tanti adulti e coetanei, e non fa parte (o rimane, dopo la prima fase di ambientamento) solo del suo gruppo di riferimento.

Per garantire e facilitare la stesura delle diverse forme di progettazione educativa nel nido, all'interno di TIPI sono state costruite e sperimentate da parte dei professionisti delle ipotesi di tracce guida per:

- il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina";
  - la "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine";
  - il "verbale degli incontri dell'équipe educativa del servizio"
- Per la consultazione completa di questi strumenti si rinvia al Quaderno di lavoro (→ sezione 2). Solo a scopo esemplificativo,
- il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", come insieme di condizioni e interventi educativi che gli adulti corresponsabili di un bambino o bambina mettono intenzionalmente e congiuntamente in campo nei suoi diversi contesti di vita, in base ai suoi bisogni evolutivi e capacità, durante l'intero percorso al nido, dall'ambientamento alla transizione nella scuola dell'infanzia.*

**I MIEI PASSI INSIEME A VOI PER DIVENTARE GRANDE**



Data:	Educatore/Educatori:	Data:	Educatore/Educatori:
-------	----------------------	-------	----------------------

<p style="text-align: center;"><b>AUTONOMIE</b></p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Alimentazione, cura e igiene, sonno, vestirsi e svestirsi, iniziativa nelle relazioni, nelle scelte...</p>	<p style="text-align: center;"><b>AUTONOMIE</b></p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Alimentazione, cura e igiene, sonno, vestirsi e svestirsi, iniziativa nelle relazioni, nelle scelte...</p>
Sintesi ed evoluzione delle competenze, dei bisogni e delle caratteristiche del bambino/della bambina	Sintesi ed evoluzione delle competenze, dei bisogni e delle caratteristiche del bambino/della bambina
Traguardi di sviluppo generali	Traguardi di sviluppo generali
Traguardi di sviluppo specifici	Traguardi di sviluppo specifici
Modalità di accompagnamento educativo da attuare al nido, in famiglia e in altri di contesti di vita (organizzazione di relazioni, spazi, tempi, attività e materiali)	Modalità di accompagnamento educativo da attuare al nido, in famiglia e in altri di contesti di vita (organizzazione di relazioni, spazi, tempi, attività e materiali)
Modalità e tempi di valutazione partecipata dell'evoluzione dei traguardi di sviluppo	Modalità e tempi di valutazione partecipata dell'evoluzione dei traguardi di sviluppo

Figura 07  
Traccia per la co-costruzione e la co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino /della bambina" che riguarda la fase centrale del suo percorso al nido

nella figura 07 viene riportato la parte della traccia del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino e della bambina", denominata *I miei passi insieme a voi per diventare grande*, che ha la funzione di programmare tra educatori, famiglia e bambino stesso le migliori modalità per la sua promozione evolutiva nella fase centrale del percorso al nido, dopo che il progetto ha preso avvio dall'ambientamento e fino al bilancio conclusivo delle sue competenze che si effettuerà nel periodo di transizione verso la scuola dell'infanzia.

Si precisa che la compilazione completa dello strumento è responsabilità degli educatori, grazie agli elementi raccolti con l'osservazione e attraverso l'ascolto del bambino, dei genitori ed eventualmente di altri professionisti (→ capitolo 3). In questa annotazione più "tecnica", che non è sempre possibile effettuare in tempo reale durante i colloqui, va comunque salvaguardato il principio di trasparenza con le famiglie

rispetto a tutta la documentazione che riguarda il proprio figlio (e che quindi esse hanno sempre il diritto di visionare) e va posta massima cura nel mantenere fedelmente i contenuti delle riflessioni e decisioni educative che sono state assunte insieme. La traccia compilata può essere comunque condivisa con i genitori anche nei giorni successivi all'incontro, anche in momenti di scambio più informali, nonché messa sul tavolo all'inizio del colloquio successivo, per verificare in maniera congiunta

l'efficacia delle azioni educative concordate precedentemente, le nuove conquiste evolutive del bambino da accompagnare o le sue esigenze emergenti.

Durante il suo percorso al nido si costruisce così la "**valigetta del percorso di sviluppo del bambino/della bambina**" (→ Figura 08), che va a raccogliere progressivamente la documentazio-

Nella "valigetta" del bambino e bambina si raccoglie progressivamente la documentazione delle azioni realizzate dagli educatori con i genitori ed eventualmente la rete dei servizi per garantire il suo diritto a svilupparsi in maniera globale e serena.



Figura 08  
"Valigetta del percorso di sviluppo del bambino/della bambina" che contiene la documentazione del suo processo di crescita e dell'accompagnamento educativo tra nido, famiglia e rete dei servizi

ne delle azioni co-progettate e co-realizzate dai professionisti insieme ai genitori per garantire il suo diritto a beneficiare delle condizioni più favorevoli per il suo sviluppo.

Il bambino porterà con sé la “valigetta” attraverso le transizioni della sua crescita, come un piccolo grande bagaglio che con il passare degli anni diventerà sempre più ricco, ma certo non più pesante da trasportare e che lo aiuterà a scoprire orgogliosamente la sua identità e il percorso compiuto per costruirla.

Come descritto in maniera più approfondita nei capitoli 3-4, la costruzione della “valigetta” del bambino richiede necessariamente l'utilizzo di strumenti e di occasioni regolari di dialogo tra nido e famiglia, per la narrazione e la riflessività sulla reciproca esperienza con il bambino e la conseguente messa in comune di saperi, doman-

de e competenze educative per promuoverne e proteggerne lo sviluppo.

Un contributo scientifico internazionale particolarmente significativo in questo senso e coerente con l'approccio promozionale ed ecologico nella prevenzione e protezione a favore dell'infanzia e dei genitori è costituito dal modello multidimensionale del “Mondo del Bambino” (Milani *et al.*, 2015)<sup>1</sup>, che propone una rappresentazione grafica della situazione evolutiva di un bambino e dei relativi compiti di cura degli adulti che ne sono responsabili, all'interno dei contesti fisici e relazionali di cui fanno parte (→ Figura 09). La forma triangolare (che la rende modello teorico e strumento operativo insieme) è composta da tre dimensioni interdipendenti che intervengono nello sviluppo infantile: il lato a sinistra riguarda i *bisogni evolutivi* del bambino

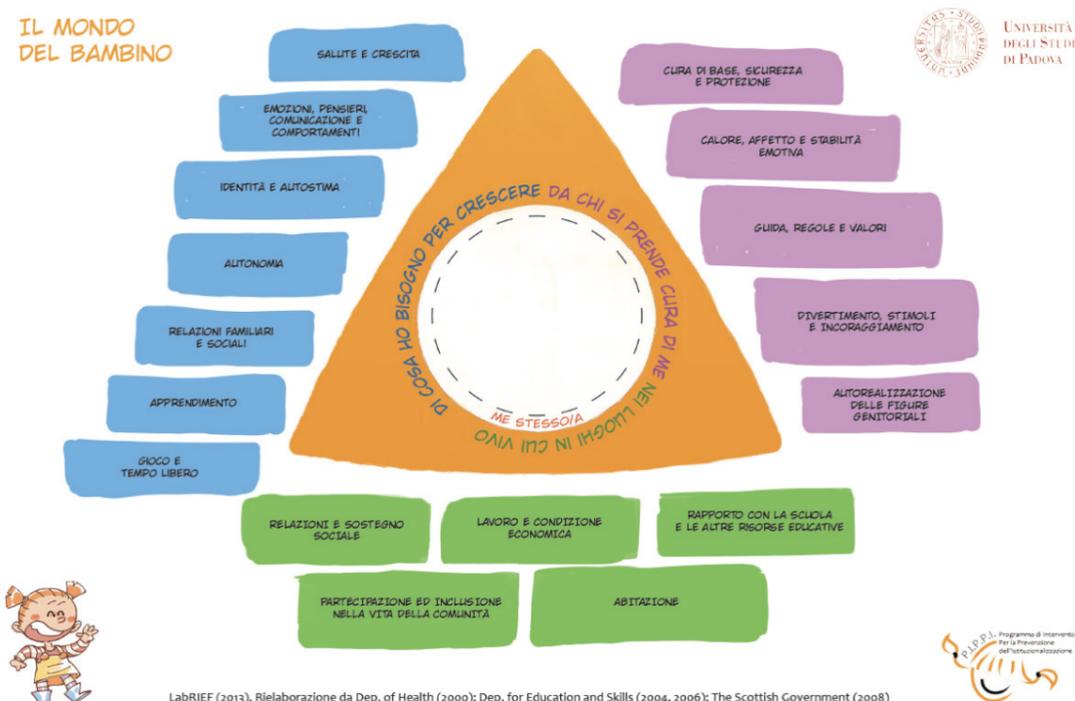


Figura 09 Il modello multidimensionale del “Mondo del Bambino” (Milani *et al.*, 2015)

(Di cosa ho bisogno per crescere...), il lato a destra le *risposte di accudimento e di educazione* da parte degli adulti corresponsabili (...*da chi si prende cura di me...*) e la base contiene gli elementi che caratterizzano l'*ambiente* di vita del bambino (...*nei luoghi in cui vivo*).

Ogni lato o dimensione del “mondo” del bambino è a sua volta declinata in sottodimensioni specifiche, che aiutano la famiglia (i genitori e il bambino stesso) e i professionisti dei servizi educativi e di cura a compiere in forma collaborativa:

- l'analisi della condizione attuale di crescita del bambino nelle sue diverse aree evolutive (sempre in termini di capacità e bisogni), per riconoscere quanto viene già realizzato a suo favore dalla famiglia e da altri attori (fra cui anche il nido, la scuola ed altri eventuali servizi da lui frequentati);
- la progettazione, valutazione e aggiornamento continuo degli obiettivi e delle azioni con cui le figure genitoriali del bambino e altri adulti e professionisti che ne sono corresponsabili possono rispondere al meglio alle sue esigenze, desideri e potenzialità, rinforzando le azioni educative già attive, se risultano appropriate ed efficaci ed introducendo altri interventi se sono ritenuti utili.

È bene però sgombrare il campo da un possibile equivoco: il principio dell'individualizzazione nell'azione educativa non implica la realizzazione di percorsi “separati” per ognuno, quanto, al contrario, la preparazione di un *ambiente collettivo*, in cui ogni bambino *insieme agli altri* possa trovare risposta e opportunità per i propri biso-

gni e attitudini. La compresenza di differenze nei contesti educativi non è infatti solo una dimensione da rispettare e gestire, quanto un valore aggiunto che contribuisce, se riconosciuto, al benessere e allo sviluppo di tutti coloro, piccoli e grandi, che li abitano (Canevaro, 2015).

Questa sfida quotidiana per gli educatori tra l'attenzione al singolo bambino e contemporaneamente al gruppo di cui è parte si ricomponde virtuosamente nella prospettiva pedagogica dell'**inclusione**, della cui diffusione si è profondamente debitori nel mondo educativo e sociale alle buone prassi di integrazione implementate negli ultimi anni a livello internazionale a favore dei bambini con forme di vulnerabilità o disabilità (Malaguti, 2018; Pennazio, 2017). «Il concetto di *inclusione (essere coinvolto) fa riferimento a tutti i bambini in un determinato sistema. Definisce il riconoscimento della somiglianza, della diversità e della varietà. L'inclusione si occupa del modo in cui una comunità può essere coltivata e vissuta, affinché sostenga ogni bambino in modo ottimale nel suo sviluppo individuale e sociale*» (Simoni, 2014, in *Integrazione*, p. 11).

L'approccio inclusivo si declina operativamente in due assi pedagogici e metodologici fondamentali:

- la **flessibilità**, attraverso la valutazione e la riprogettazione regolari dell'ambiente educativo, in base alle informazioni raccolte con la co-osservazione tra nido, casa e altri ambienti di vita sulla crescita di ogni bambino nella sua rete di contesti e relazioni;

<sup>1</sup> Il modello teorico-pratico del “Mondo del Bambino” è stato ideato e sperimentato nel programma italiano P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con la partnership scientifica di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, di cui è responsabile la prof.ssa Paola Milani. Questo programma di formazione-azione-ricerca, avviato nel 2011 e arrivato nel 2021 alla sua decima implementazione a livello nazionale, ha la finalità di prevenire e ridurre le forme di negligenza nei confronti dei bambini, attraverso un approccio partecipativo dei genitori e dei bambini nel

percorso di accompagnamento e di protezione di cui sono protagonisti, l'integrazione tra i servizi di cura e di protezione attraverso il lavoro in équipe multidisciplinari e l'intensità degli interventi di affiancamento e sostegno a favore delle famiglie in situazione di vulnerabilità. Per maggiori informazioni: <https://www.minori.gov.it/it/il-programma-pippi>. In seguito alle esperienze e agli esiti delle diverse edizioni del programma sono state elaborate le “Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Italia, 2017): <https://www.minori.gov.it/it/minori/linee-di-indirizzo-nazionali-intervento-con-bambini-e-famiglie-situazione-di-vulnerabilita>.

*La sfida quotidiana per gli educatori di un servizio per l'infanzia tra l'attenzione al singolo bambino e bambina e al gruppo di cui sono parte si ricomponde nella prospettiva pedagogica dell'inclusione, fondata sui principi della flessibilità e della pluralità delle proposte educative rivolte a ciascuno e a tutti, piccoli e grandi.*

- la **pluralità**, con la messa a disposizione di un repertorio esteso e sempre variabile di opportunità educative (spazi, tempi, relazioni, attività, strumenti, materiali, metodi, tecniche, linguaggi, suoni, immagini ecc.), in modo che ogni bambino, qualunque sia la sua "diversità" intesa come "essere unico", trovi risposta ai suoi bisogni e alle sue capacità peculiari e nello stesso tempo possa beneficiare di altre condizioni, esperienze e materiali messi a di-

sposizione per rispondere alle specificità dei suoi coetanei.

La "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine" secondo l'approccio inclusivo (di cui viene riportata anche in questo caso nella Figura 10 un'ipotesi di traccia per la sua elaborazione, mentre si rimanda alla sezione 2

*Secondo l'approccio inclusivo, la "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine" è l'esito della combinazione tra i diversi progetti di accompagnamento educativo individualizzato di tutti i suoi componenti.*

**Traccia per la costruzione della "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine"**

Nome e logo del nido .....

Gruppo .....

Educatore/i .....

Data: .....

Nome del bambino/della bambina che compongono il gruppo	Traguardi di sviluppo individualizzati (tratti dal "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" di tutti i componenti del gruppo)	Strategie metodologiche e interventi individualizzati (relazioni e ruolo degli adulti e dei coetanei, organizzazione degli spazi e dei tempi, materiali, esperienze, proposte di attività, attenzioni particolari ecc.)	Sintesi delle strategie metodologiche a favore del gruppo in chiave inclusiva (organizzazione dell'ambiente educativo comune)
Valutazione e riprogettazione dell'azione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine (inserire sempre la data delle annotazioni)			

Figura 10  
Esempio di traccia per la costruzione della "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine"

del Quaderno di lavoro per una presentazione più approfondita dello strumento) è pertanto l'esito della combinazione (e non della semplice somma) dei progetti di accompagnamento dello sviluppo di tutti i bambini di cui il gruppo è composto. «Il punto di partenza per l'integrazione (far parte) e per l'inclusione (essere coinvolto) è quello di considerare ogni bambino benvenuto e degno di rispetto. Gli adulti sono tenuti a confrontarsi con le particolarità di ogni fase di sviluppo e con gli aspetti individuali di ogni singolo bambino. La realizzazione delle pari opportunità significa trattare le diversità in modo diverso. Ogni bambino desidera sentirsi appartenere a un gruppo e ha al contempo bisogno di un accompagnamento individuale sulla via che lo porta alla società» (Quadro d'orientamento, p. 47).

In questo livello di programmazione sono di conseguenza indicate le scelte metodologiche e didattiche secondo cui predisporre l'ambiente educativo in cui si muove un gruppo di bambini e che, a partire dalle esigenze e dalle capacità dei singoli, diventano occasioni diffuse di esperienza da cui possono trarre vantaggio tutti i bambini.

*La possibilità di interagire con altri che sono simili o diversi da sé sviluppa una "testa ben fatta", dotata di una gamma di competenze sociali e cognitive per essere componenti della società plurale e interculturale di oggi e di domani.*

La possibilità di interagire con altri che sono in parte simili e in parte differenti da sé sviluppa in questo modo una "testa ben fatta", come la definisce Morin (1999), dotata di una gamma di competenze sociali e cognitive di tipo interculturale, che preparano ad essere componenti attivi e solidali della società "plurale" di oggi e di quella, sempre più democratica ed egualitaria, di domani (Vandenbroeck, 2013). Potendo sperimentare relazioni all'interno di contesti caratterizzati da un'ampia variabilità, i bambini imparano a considerare la molteplicità di caratteristiche e punti di vista come un dato "normale", anzi stimolante ed interessante, perché permette di esplorare ed apprezzare meglio la propria identità nel contatto e dialogo con quel-

le degli altri: «Stando in comunità, i bambini [...] si sentono rafforzati nella loro identità e si considerano parte della loro cultura e della loro comunità» (Quadro d'orientamento, p. 32).

Un recente documento della Commissione europea (2019) dichiara chiaramente a questo proposito:

«L'educazione e la cura sin dalle prime fasi di vita sono di primaria importanza per imparare a convivere in società eterogenee. Questi servizi possono rafforzare in vari modi la coesione e l'inclusione sociale. [...] Attraverso l'apprendimento socio-emotivo, le esperienze di educazione e cura della prima infanzia possono permettere ai bambini di imparare a essere empatici, ad acquisire la consapevolezza dei propri diritti e comprendere i concetti di uguaglianza, tolleranza e diversità» (Commissione Europea, 2019, p. 5).

Il riconoscimento e l'attribuzione di valore alle differenze vanno estesi anche agli adulti che compongono la comunità educante del servizio, traducendosi in attenzioni e pratiche che riconoscono le fisiologiche disomogeneità presenti nella stessa équipe educativa e tra le famiglie accolte, rielaborandole in generative integrazioni e in apprendimenti reciprocamente trasformativi.

## In sintesi...

Il paradigma delle **differenze individuali** ha messo in evidenza l'unicità e il **diritto all'identità** di ogni bambino, come sancito anche dall'articolo 8 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989). Secondo questo principio, ogni bambino possiede talenti, storia e contesti di vita specifici, che vanno a costituire le sue caratteristiche distintive e che influenzano le modalità con cui egli si rapporta alla realtà ed elabora i suoi apprendimenti. Le teorie dello sviluppo suggeriscono in particolare che i bambini, oltre ad avere dei bisogni evolutivi comuni, sono differenti tra di loro per:

- i **"tratti di temperamento"**, vale a dire le modalità peculiari geneticamente predisposte, ma permeabili agli elementi dell'ambiente e alle esperienze successive, con cui entrano in contatto con il mondo, in particolare quando si presentano delle situazioni nuove;
- le **"intelligenze multiple"** e i diversi **"stili di apprendimento"**, ossia i canali percettivi e cognitivi preferenziali con cui essi costruiscono le proprie conoscenze e competenze;
- i **"cento linguaggi"** (di tipo verbale, corporeo, grafico, musicale ecc.) con cui esprimono preferenzialmente emozioni e pensieri.

Nell'intervento dei nidi e delle scuole va riconosciuto di conseguenza il ruolo fondamentale dell'**osservazione** e della relativa **documentazione**, in modo che la progettazione e la valutazione continue dell'azione educativa rispondano effettivamente alle caratteristiche e ai bisogni specifici di ogni bambino. Questi vanno rilevati in maniera sistematica e approfondita con la famiglia (e la rete dei servizi, quando coinvolta) per facilitare transizioni positive tra i passaggi evolutivi e diversi ambienti di vita.

Perché l'osservazione possa realmente orientare la progettazione dell'azione educativa a favore dei bambini e offrire successivamente dati per verificarne l'efficacia, è necessario non affidarsi solamente alla spontaneità delle proprie percezioni, ma utilizzare **metodi e strumenti** per:

- ampliare (visione contestuale e globale) e insieme focalizzare (visione puntuale e specifica) lo sguardo su elementi definiti e mirati;
- condividere ed integrare gli elementi raccolti nell'équipe educativa e tra il nido, la famiglia, il bambino ed eventualmente altri professionisti coinvolti;

- accompagnare e documentare il processo di crescita di ogni bambino.

Il **"progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"** consiste allora nell'**insieme delle azioni (dirette e indirette) che gli adulti che di lui sono insieme responsabili co-progettano, co-realizzano e co-valutano nel tempo e nei diversi microsistemi per rispondere ai suoi bisogni e per rispettare e promuovere le sue capacità e caratteristiche specifiche** nell'intero percorso di frequenza del nido e nelle transizioni verso le successive tappe del suo cammino scolastico.

Il **principio pedagogico dell'individualizzazione** richiede quindi che l'azione educativa dei servizi per l'infanzia sia ispirata ai criteri pedagogici generali di **flessibilità e pluralità**, con la messa a disposizione nell'ambiente collettivo di un repertorio ampio e variabile di spazi, tempi, relazioni, attività, strumenti e materiali, metodi e tecniche, linguaggi e codici comunicativi, suoni, immagini ecc., in modo che ogni bambino trovi e scelga "il suo posto" e nello stesso tempo possa beneficiare in **prospettiva inclusiva** delle condizioni organizzate per favorire il benessere e la crescita dell'intero gruppo di coetanei.

Per rendere diffusa e tradurre operativamente la cornice pedagogica della personalizzazione, nel progetto TIPÌ sono stati costruiti con i professionisti alcuni strumenti per la co-osservazione e per la redazione:

- del **"progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"**, che riporta le decisioni concordate con la famiglia e il bambino stesso nel corso dei colloqui individuali periodici e in altre occasioni comunicative (→ capitolo 3);
- della **"programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine"**, che comprende i progetti educativi individualizzati di tutti i bambini da cui il gruppo stesso è composto nella predisposizione di un ambiente collettivo che offre (per ciascuno e per tutti) una serie di opportunità formative appositamente dedicate;
- del "verbale degli incontri dell'équipe del servizio", in cui vengono riportati gli elementi significativi alla base della collegialità nel progetto pedagogico del servizio e nell'accompagnamento educativi dei percorsi di sviluppo dei singoli bambini.

### 3. Accompagnare con cura le transizioni orizzontali: il partenariato educativo tra nido, famiglie e altri adulti significativi per promuovere lo sviluppo di ogni bambino e bambina



*«I servizi di educazione e cura della prima infanzia devono essere concepiti in partenariato con le famiglie ed essere basati sulla fiducia, sul rispetto reciproco».*

(Commissione Europea, 2019)

*«Il rapporto tra pari in ambito formativo definisce una qualità della collaborazione tra famiglie ed educatori in funzione del benessere del bambino. L'obiettivo della collaborazione tra pari è la messa a punto di una responsabilità comune, di genitori (padri e madri) ed educatori, per la formazione e lo sviluppo del bambino. Al centro di tutto ciò è la ricerca di una via condivisa che consenta al bambino di trovare la strada più idonea alla sua formazione e al suo sviluppo».*

(Quadro d'orientamento, p. 58)

## Di cosa parleremo...

In questo capitolo vengono presentati i principi che stanno alla base della costruzione di una **relazione di partenariato** tra nidi, scuole e famiglie (ed eventualmente professionisti di altri servizi), attraverso lo scambio e l'integrazione dei reciproci saperi e competenze educative a favore del benessere e della crescita globale del bambino.

Ad integrazione di quanto descritto nel capitolo 2, sono presentati strumenti e pratiche che promuovono la **partecipazione diretta della famiglia** alla co-costruzione e la co-valutazione del **“progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”** durante l'intero percorso al nido, dalla fase di ambientamento fino alla transizione nella scuola dell'infanzia.

### La passeggiata di un distratto

«Mamma, vado a fare una passeggiata».

“Va' pure, Giovanni, ma sta' attento quando attraversi la strada”. “Va bene, mamma. Ciao, mamma”.

“Sei sempre tanto distratto”.

“Sì mamma. Ciao, mamma”.

Giovanino esce allegramente e per il primo tratto di strada fa bene attenzione. Ogni tanto si ferma e si tocca. “Ci sono tutto? Sì”. E ride da solo.

È così contento di stare attento che si mette a saltellare come un passero, ma poi s'incanta a guardare le vetrine, le macchine, le nuvole, e per forza cominciano i guai. Un signore, molto gentilmente, lo rimprovera: “Ma che distratto, sei. Vedi?”

Hai già perso una mano?”.

“Uh, è proprio vero. Ma che distratto, sono”.

[...] Una buona donna lo chiama: “Giovanni, Giovanni, il tuo braccio!” Macché, non sente.

“Pazienza,” dice la donna. “Glielo porterò alla sua mamma”. E va a casa della mamma di Giovanni.

“Signora, ho qui il braccio del suo figliolo”.

“Oh, quel distratto. Io non so più cosa fare e cosa dire”.

“Eh, si sa, i bambini sono tutti così”.

Dopo un po' arriva un'altra brava donna.

“Signora, ho trovato un piede. Non sarà mica del suo Giovanni?”.

“Ma sì che è suo, lo riconosco dalla scarpa col buco. Oh, che figlio distratto mi è toccato. Non so più cosa fare e cosa dire”.

“Eh, si sa, i bambini sono tutti così”.

Dopo un altro po' arriva una vecchietta, poi il garzone del fornaio, poi un tranviere, e perfino una maestra in pensione, e tutti portano qualche pezzetto di Giovanni: una gamba, un orecchio, il naso.

“Ma ci può essere un ragazzo più distratto del mio?”

“Eh, signora, i bambini sono tutti così”.

Finalmente arriva Giovanni, saltellando su una gamba sola, senza più orecchie né braccia, ma allegro come sempre, allegro come un passero, e la sua mamma scuote la testa, lo rimette a posto e gli dà un bacio.

“Manca niente, mamma? Sono stato bravo, mamma?”

“Sì, Giovanni, sei stato proprio bravo”.

(Rodari, 1962, pp. 25-26)

## 3.1 Premesse teoriche: concezione ecologica dello sviluppo e funzione preventiva e protettiva dell'educazione nell'infanzia

«La formazione dei bambini piccoli avviene in diversi contesti e in diversi luoghi.

L'esito positivo implica la collaborazione coordinata di molti attori. [...]

È difficile che una sola istituzione possa fare fronte a tutte queste esigenze in modo soddisfacente. Per tale ragione è possibile prevedere i migliori risultati e le migliori opportunità formative, quando esiste una combinazione funzionale tra diverse istituzioni».

(Prevenzione della povertà, p. 34)

### 3.1.1

#### La bioecologia dello sviluppo e dell'educazione

La teoria bioecologica dello sviluppo ha da tempo messo in luce che la crescita serena e globale di un bambino richiede che gli adulti di riferimento nei suoi diversi contesti di vita stabiliscano relazioni costanti e collaborative, costruendo mesosistema.

La **teoria bioecologica dello sviluppo** (Bronfenbrenner, 1989, 2010) ha da tempo messo in luce che la crescita serena e globale di un bambino implica che i diversi microsistemi a cui prende parte siano in costante comunicazione e connessione, costruendo uno spazio fisico e relazionale comune denominato *mesosistema*.

Attraverso una serie di studi, che hanno dimostrato la maggiore stabilità nel tempo degli apprendimenti sviluppati dai bambini con il coinvolgimento diretto delle famiglie, Bronfenbrenner è arrivato infatti ad affermare che un bambino ha bisogno non solo che le sue relazioni siano forti e sicure all'interno dei suoi singoli contesti di vita (ad esempio, di essere accudito amorevolmente dalla famiglia, di contare su legami affettivamente stabili con gli educatori del nido o con gli insegnanti, di vivere un'esperienza positiva al centro extrascolastico, di partecipare attivamente ad un eventuale percorso riabilitativo o ad un'attività sportiva o ricreativa ecc.), ma anche che tutti i suoi adulti di riferimento instaurino tra di loro dei rapporti costanti e collaborativi.

Per potenziare reciprocamente il loro beneficio affettivo, anche gli “attaccamenti multipli” di un bambino (→ capitolo 1) dovrebbero essere infatti coerenti e complementari, per prevenire brusche fratture nella sua vita affettiva e l'insorgere di possibili conflitti di lealtà, rispettando così il diritto all'unitarietà della sua crescita: «I bambini della prima infanzia possono usufruire di una buona accoglienza, formazione ed educazione nella misura in cui ogni ente è aperto alle proposte avanzate da altri enti» (Prevenzione della povertà, p. 4).

Il principio bioecologico dello sviluppo sta alla base delle pratiche che gli educatori hanno la responsabilità di attuare per accompagnare le transizioni verticali e orizzontali nell'infanzia tra luoghi e fasi evolutive.

Una concezione sistemica e globale dell'educazione estesa alla genitorialità mette inoltre in evidenza che il benessere di un bambino non dipende solo dai comportamenti dei genitori (quello che fanno o quello che in quel momento non sono in grado di fare per rispondere ai bisogni dei figli), ma anche dalla solidità del mesosistema che si viene a creare, vale a dire dalla quantità e qualità delle relazioni tra la famiglia e gli altri microsistemi di vita del bambino (nidi, scuole, centri extrascolastici, altri luoghi di cura, riabilitazione e protezione o per il tempo libero ecc.).

Una genitorialità “sufficientemente buona” è quindi influenzata in maniera rilevante dagli aiuti che la famiglia stessa riceve dai servizi (educativi, sociali, psicologici, di sostegno economico ecc.) e da altri attori sociali, istituzionali o informali (Premoli, 2013; Serbati, Milano, 2013), per rispondere in maniera appropriata ai bisogni

Anche gli “attaccamenti multipli” di un bambino e bambina dovrebbero essere coerenti e complementari, per potenziare reciprocamente il loro beneficio affettivo.

Il principio bioecologico dello sviluppo sta alla base delle pratiche di accompagnamento educativo delle transizioni orizzontali e verticali vissute nella crescita dai bambini.

Una genitorialità “sufficientemente buona”, in grado di rispondere ai bisogni evolutivi dei bambini, è influenzata in maniera rilevante dall'affiancamento e supporto che la famiglia riceve dai servizi (educativi, sociali, psicologici, di sostegno economico ecc.) e dalla società intera.

evolutivi dei figli, soprattutto se piccoli: «*Nell'adottare misure per la prevenzione e per la lotta alla povertà e le sue conseguenze, occorre rafforzare gli adulti, i bambini, e l'insieme del contesto in cui vivono*» (Simoni, 2016, in *Prevenzione della povertà*, p. 18). D'altra parte, come descritto anche nel capitolo 1, numerose ricerche hanno messo in luce che la **resilienza** non è una dotazione esclusivamente genetica di competenze per affrontare eventi ed esperienze difficili (un bambino o un adulto "forti" di natura), ma che si sviluppa grazie all'interazione tra fattori di protezione individuali, familiari e in larga misura anche di tipo sociale (Ius, Milani, 2011).

### 3.1.2

#### Il sostegno alla genitorialità per prevenire e contrastare la povertà educativa a danno dei bambini e delle bambine

È importante evidenziare che quando si parla di "povertà" in cui i bambini potrebbero vivere non ci si riferisce solo agli aspetti materiali, che pur richiedono interventi economici adeguati, quanto anche a condizioni di fragilità educativa che talvolta vi sono associate nel contesto familiare e sociale più ampio: «*Condizioni di povertà, quando non sono transitorie, riducono lo spazio di pensiero, di rappresentazione e di azione delle famiglie*» (Simoni, 2016, in *Prevenzione della povertà*, p. 18).

La "povertà educativa" è definita in questo senso da Save the Children come «la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (2019, p. 6). Una situazione di vulnerabilità ambientale potrebbe quindi avere come conseguenza la mancata acquisizione da parte dei bambini delle conoscenze e competenze cognitive e socio-emozionali basilari per una vita autonoma e soddisfacente. In tal senso, la "povertà educativa" potrebbe essere sintetizzata come il mancato pre-

sidio da parte di tutta una comunità sociale del diritto fondamentale di un bambino al suo pieno sviluppo e alla vita stessa. «Capire perché valga la pena essere genitori è una questione non soltanto personale o biologica, ma anche sociale e politica. Lungo tutta la storia umana, l'allevamento dei figli non si è mai limitato al ruolo biologico di madri e padri, ma ha sempre costituito un progetto fondamentale per qualsiasi comunità. Ed è ancora così. L'istruzione, ad esempio, è un modo di prendersi cura dell'infanzia concepito in senso lato». (Gopnik, 2017, p. 8).

Studi e sperimentazioni che si stanno moltiplicando negli ultimi anni in quest'ambito interdisciplinare - e che hanno cominciato ad incrociare le nuove sensibilità educative e sociali con la decisionalità politica - dimostrano però con la forza dei dati che la vulnerabilità familiare non è un destino che compromette irrimediabilmente il futuro dei bambini. Le scelte di una società a favore di infanzia e famiglie attraverso l'attivazione di dispositivi di *welfare* e di sostegno economico e psicologico sono infatti in grado di interrompere il circolo vizioso intergenerazionale delle disuguaglianze sociali e dell'esclusione, in cui bambini e famiglie potrebbero altrimenti rimanere impigliati per diversi tipi di fragilità e bisogni. Solo così si può contrastare il rischio che la povertà materiale si trasformi in povertà educativa, in forme di negligenza o addirittura di maltrattamento a danno dei bambini (Consiglio d'Europa, 2013). Come afferma Marta Nussbaum (2011), il compito più importante dell'educazione e della politica è infatti quello di porre e salvaguardare nel tempo le condizioni che possano consentire la piena "fioritura" (*flourishing*) della persona e la sua integrale e progressiva realizzazione, quali presupposti per la ricerca del progetto individuale di autorealizzazione e felicità individuale e collettiva.

In particolare, all'interno di un quadro di attenzione al benessere e al bentrattamento dei

*Una situazione di vulnerabilità familiare può avere come conseguenza per i bambini una condizione di povertà educativa.*

*Le scelte politiche ed educative a favore di infanzia e famiglie possono interrompere il circuito tra vulnerabilità, povertà ed esclusione sociale.*

bambini, le esperienze internazionali confermano l'impatto positivo del supporto precoce messo a disposizione dei bambini e dei genitori da parte dei servizi per l'infanzia come uno dei più importanti fattori di **prevenzione della vulnerabilità familiare** e quindi di **protezione da forme di trascuratezza e maltrattamento** a danno dell'infanzia (Galardini, 2010; Contini, Manini, 2007), principio recepito ormai anche da numerosi documenti di orientamento educativo (fra i diversi riferimenti si citano qui: Consiglio d'Europa, 2013; OMS, 2018; Save the Children, 2019). I professionisti dei servizi educativi e delle scuole svolgono allora un ruolo essenziale di "tutori di

*I professionisti dei nidi e delle scuole svolgono un ruolo fondamentale di prevenzione e di protezione dell'infanzia da forme di trascuratezza e maltrattamento, all'interno delle politiche complessive di contrasto alla povertà materiale e educativa e di inclusione sociale dei bambini e delle famiglie.*

resilienza" a favore dell'infanzia e delle famiglie: «*Poiché è durante i primi anni che vengono gettate le basi degli ulteriori apprendimenti, tutti i bambini devono potere accedere a prestazioni educative di qualità, in modo particolare quando crescono all'interno di famiglie vulnerabili*» (Elogio della diversità, p. 42). Il ruolo fortemente preventivo che i servizi per l'infanzia stanno

progressivamente assumendo andrebbe allora attribuito e riconosciuto in maniera sempre più esplicita e concordata anche a livello istituzionale, nella cornice complessiva delle decisioni politiche di una collettività per il contrasto alla deprivazione economica e educativa e all'esclusione sociale dei nuclei familiari e dei bambini che attraversano situazioni di vulnerabilità.

La cura rivolta dagli educatori anche alle famiglie svolge allora una funzione di sostegno alla genitorialità e di prevenzione precoce del disagio dei bambini, in particolare nelle situazioni di maggiore solitudine e fragilità (Roggman, Boyce, Innocenti, 2008; Zanon, Serbati, Milani, 2014). Ne consegue che, «*se al centro dell'attenzione si pone il bambino, il rafforzamento delle famiglie è il mezzo migliore per com-*

*battere la povertà. Compito prioritario è il recupero, il mantenimento e il rafforzamento dello stato di salute, il sostegno delle capacità ad agire socialmente, il supporto alla capacità di resistenza (resilienza) da parte di ogni singolo membro della famiglia*» (Simoni, 2016, in *Prevenzione della povertà*, p. 17).

Molteplici ragioni pedagogiche ed etiche conferiscono pertanto valore e senso all'impegno e al tempo che vengono quotidianamente dedicati dagli educatori nei nidi e dai docenti nelle scuole all'incontro e al dialogo con le famiglie, che a volte risultano anche più intensi e impegnativi di quelli dedicati ai bambini (Bestetti, 2018). È d'altra parte dimostrato che i fattori che incidono maggiormente sugli esiti del percorso di accompagnamento educativo dello sviluppo dei bambini dipendono soprattutto dalla qualità delle relazioni che si stabiliscono tra tutti gli attori coinvolti nella loro crescita e quindi, *in primis*, tra i genitori e i professionisti (Epstein, 2001). Incoraggiare una mamma che è affaticata, dialogare con un papà che ha un dubbio, confrontarsi con un nonno o accogliere una zia che fanno una domanda o raccontano un episodio, per valorizzare quello che stanno facendo e guidarli con rispetto, delicatezza e riflessività verso nuovi apprendimenti nei compiti di cura di un bambino, sono allora azioni che fanno parte integrante dell'attuale profilo professionale di un educatore (Perillo, 2019). Programmare periodicamente degli appuntamenti per ascoltare i genitori e renderli partecipanti attivi del percorso educativo del bambino non significa quindi fare un lavoro supplementare o non pertinente con il proprio ruolo di educatore, svolgendo dei compiti che potrebbero essere considerati appannaggio di altre professionalità, come lo psicologo o l'assistente sociale. Tali interventi sono infatti ugualmente finalizzati ad educare un bambino, ma in una maniera indiretta, vale a dire attraverso il pre-occuparsi per lui, occupandosi insieme delle sue figure genitoriali.

*La cura rivolta dagli educatori alle famiglie svolge una funzione di sostegno alla genitorialità e di prevenzione precoce del disagio dei bambini, in particolare nelle situazioni di maggiore solitudine e vulnerabilità.*

## 3.2 Orientamenti metodologici: il partenariato tra professionisti e famiglie per la co-educazione dei bambini e delle bambine

«L'accoglienza e l'educazione dei bambini sono compiti importanti in cui intervengono numerosi attori. È essenziale che questi ultimi operino in rete».

(Elogio della diversità, p. 43)

### 3.2.1

#### La relazione di partenariato educativo tra nidi, scuole, servizi e famiglie

«La relazione è caratterizzata dall'apertura al dialogo, dalla cooperazione e dal rispetto reciproco. L'incontro tra genitori ed educatori è tra eguali. Essi si esprimono in modo chiaro e aperto in un clima di reciproca fiducia».

(Quadro d'orientamento, p. 58)

Il riferimento all'ecologia dello sviluppo e l'impegno a rispettare il "bambino intero" implicano che i servizi per l'infanzia dedichino intenzionalmente parte del proprio intervento educativo a costruire un rapporto di fiducia e collaborazione con i genitori e altri adulti affettivamente significativi per il bambino: «I vari adulti che accompagnano i bambini nel corso dei loro primi anni di vita svolgono compiti e ruoli ben distinti. La famiglia è il primo ambiente che incontrano i bambini e che li forma in modo duraturo. I genitori sono le principali persone di riferimento. Gli altri adulti non li sostituiscono, ma completano e sostengono l'azione genitoriale» (Elogio della diversità, p. 43). Va evidenziato a questo proposito che, se la necessità della cooperazione con le famiglie è un principio pedagogico ormai da tempo solidamente affermato nei nidi e nelle scuole, esso si traduce ancora alcune volte solo nell'informazione su quanto viene fatto nel servizio educativo o nella richiesta del consenso rispetto a decisioni già prese dagli educatori (salvo poi preoccuparsi quando capita che i genitori non siano d'accordo). Inoltre, se è ampiamente riconosciuta la ne-

cessità di integrare la conoscenza del bambino con gli elementi insostituibili che i genitori sono in grado di mettere a disposizione, i contenuti dell'osservazione educativa continuano a riferirsi prevalentemente a quanto viene raccolto nel contesto del nido o della scuola. L'ormai vasta letteratura e l'analisi critica di molte esperienze in quest'ambito fondamentale del lavoro educativo suggeriscono che lo scarto tra gli obiettivi che come professionisti ci si pone rispetto alla relazione con i genitori e quanto poi succede realmente quando li si incontra sia riconducibile ad una molteplicità di variabili generali e contestuali, che potrebbero essere legate a:

- le reciproche rappresentazioni che, in mancanza di una conoscenza diretta e approfondita, acquistano anche la forma di stereotipi, pregiudizi e conseguenti meccanismi di difesa bilaterali;
- i cortocircuiti comunicativi in assenza di strategie dialogiche efficaci, che generano facilmente malintesi, distanze e talvolta anche aperti conflitti (→ capitolo 4);
- l'insufficiente esplicitazione e sintonizzazione dei bisogni e delle aspettative di tutti gli attori coinvolti (professionisti e famiglie) e la mancata o troppo fragile definizione di un obiettivo comune da raggiungere a favore del bambino;
- l'aumentata complessità sia dei sistemi familiari sia delle organizzazioni educative e scolastiche, che irrompe e diventa uno sfondo non sempre facilitante per le modalità e i contenuti delle interazioni.

Per concretizzare effettivamente il principio della partecipazione delle famiglie nell'intervento del servizio educativo, non è allora scontato che l'équipe si chieda: «Cosa significa "rispettare la famiglia e il bambino, nella loro intimità e nelle loro particolarità"? In quale momento questo princi-

pio è difficile da rispettare?» (Per un'accoglienza di qualità, p. 25). In diverse occasioni formative all'interno del progetto TIPÌ è stato riconosciuto da parte degli educatori come sia prioritario consolidare ed ampliare non tanto il semplice coinvolgimento "a cose fatte", quanto una **partecipazione diretta delle famiglie** alla co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" (nel senso di "essere parte" di qualcosa che si crea insieme e non solo di "prendere parte" a qualcosa che è stato deciso prima e altrove).

È prioritario ampliare la partecipazione diretta delle famiglie al processo di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino, nel senso di "essere parte" di qualcosa che si crea insieme e non solo di "prendere parte" a qualcosa che è stato deciso prima e altrove.

Il principio della collaborazione con le famiglie è un principio consolidato nei servizi per l'infanzia, ma non risulta essere ancora omogeneamente e completamente realizzato.

Il riferimento all'ecologia dello sviluppo e l'impegno a rispettare il "bambino intero" implicano che i servizi per l'infanzia dedichino intenzionalmente parte del proprio intervento educativo a costruire un rapporto di fiducia e collaborazione con i genitori e altri adulti affettivamente significativi per il bambino: «I vari adulti che accompagnano i bambini nel corso dei loro primi anni di vita svolgono compiti e ruoli ben distinti. La famiglia è il primo ambiente che incontrano i bambini e che li forma in modo duraturo. I genitori sono le principali persone di riferimento. Gli altri adulti non li sostituiscono, ma completano e sostengono l'azione genitoriale» (Elogio della diversità, p. 43). Va evidenziato a questo proposito che, se la necessità della cooperazione con le famiglie è un principio pedagogico ormai da tempo solidamente affermato nei nidi e nelle scuole, esso si traduce ancora alcune volte solo nell'informazione su quanto viene fatto nel servizio educativo o nella richiesta del consenso rispetto a decisioni già prese dagli educatori (salvo poi preoccuparsi quando capita che i genitori non siano d'accordo). Inoltre, se è ampiamente riconosciuta la ne-

Vanno però prima di tutto sfatati alcuni "miti" rispetto al significato attribuito al termine **continuità educativa** tra i diversi contesti di vita del bambino: quando infatti la *continuità* tra educatori e famiglie viene intesa come il raggiungimento (magari veloce, anche in un solo colloquio) di un'assenza di differenze e completa omogeneità di vedute e comportamenti, oppure come il risultato dell'accettazione unilaterale di una parte dei consigli e delle indicazioni dell'altra, questa aspettativa porta con alta probabilità a insuccessi, delusioni e recriminazioni reciproche. Va preso atto che la coerenza nell'agire educativo tra i diversi attori che compongono il mondo affettivo di un bambino è un possi-

bile punto di arrivo (o, a volte realisticamente, del massimo avvicinamento possibile a questo obiettivo) di un processo che va messo intenzionalmente in campo fin da subito dagli educatori e che comporta anche l'insorgenza e la gestione di momenti conflittuali, discussioni e divergenze tra premesse e riferimenti, soprattutto se questi rimangono impliciti e "non detti". I genitori portano infatti al nido o a scuola quelle che Bruner (2007) definisce "pedagogie popolari", vale a dire l'universo di significati, aspettative e valori sull'educazione del figlio, legati alla propria storia e al contesto socio-culturale di appartenenza, che richiedono di essere ascoltati e rispettati dai professionisti come possibili risposte ai bisogni e caratteristiche del bambino. Ciò che allora sembra essere efficace non è l'assoluta uniformità tra le letture e i comportamenti degli adulti nei riguardi del bambino, quanto che essi abbiano la possibilità di dialogare con regolarità e in maniera reciprocamente non giudicante e fiduciosa, per comprenderlo e sostenerlo secondo molteplici punti di osservazione e ruoli nel mesosistema, arricchendo così la gamma delle sue esperienze e opportunità evolutive (Sità, 2020).

A partire dalle buone prassi di comunicazione e collaborazione con i genitori già realizzate nei nidi, la proposta operativa elaborata da TIPÌ ha preso allora avvio da un ulteriore interrogativo: *quali sono gli atteggiamenti, le azioni e gli strumenti per il ben-trattamento dei genitori insieme ai loro bambini che come servizio è utile mettere in atto, fin dal primo con-tatto conoscitivo nell'ambientamento, per favorire la costruzione di una relazione alla pari e complementare nelle funzioni fra educatori e famiglie?* Al fine di fondare l'agire professionale su solidi riferimenti teorici e pratici, che indichino la direzione da tenere soprattutto nelle situazioni impreviste e di criticità che si possono verificare

La continuità educativa comporta necessariamente anche l'insorgere di divergenze di vedute e comportamenti tra famiglie e servizi, che vanno accolte e valorizzate come una possibile risorsa per il bambino.

L'attenzione a rispettare l'ecologia della vita del bambino implica che i servizi per l'infanzia dedichino parte del proprio intervento educativo per costruire un rapporto di fiducia e collaborazione con i genitori e altri adulti significativi per il bambino.

con i genitori, è necessario avere chiari quali siano gli elementi che trasformano una relazione con le famiglie al nido o a scuola in un reale **partenariato educativo** (Milani, 2008, 2018; Guerra, Luciano, 2010, 2014). Prima di tutto, va conosciuta

e dichiarata la finalità di una relazione di partenariato in educazione, che potrebbe corrispondere a «raggiungere una responsabilità condivisa di padri e madri, di educatori e di professionisti, in vista di un sostegno rivolto al bambino» (Prevenzione della povertà, p. 9). In coerenza con questa

accezione, i professionisti e i genitori diventano veri *partner*

nel promuovere e accompagnare lo sviluppo di un bambino qualora:

- vi sia la reale convinzione preliminare che nido, scuola e famiglia hanno ruoli, saperi e competenze interdipendenti e di pari valore: «I genitori provano il sentimento di essere competenti se si sentono incoraggiati nel presentare le loro esperienze di educazione e di formazione del bambino agli educatori che operano nei nidi, nelle famiglie diurne o nei gruppi ludici. Le loro esternazioni vengono accolte con rispetto, condivise e completate dagli educatori. Ambedue le parti possono reciprocamente approfittarne e ognuno dà il proprio apporto di competenza» (Quadro d'orientamento, p. 58);
- i genitori vengano considerati realmente competenti rispetto alla crescita del bambino, in quanto maggiori “esperti” del proprio figlio e primi titolari del suo progetto di vita (Moletto, Zucchi, 2013), per cui sono degli interlocutori indispensabili e insostituibili per la realizzazione dell'intervento educativo da parte dei professionisti: «La famiglia è il luogo in cui i bambini vivono esperienze fondamentali. Nella vita i genitori sono le prime persone di riferimento. Essi sono “esperti” per tutto ciò che concerne il loro bambino e sono considerati tali dagli educatori dei nidi d'infanzia, dalle famiglie diurne e dai gruppi

*ludici*» (Quadro d'orientamento, p. 58);

- siano organizzati appuntamenti periodici individuali e collettivi tra genitori ed educatori – e tra gli stessi genitori - per scambiarsi punti di vista, domande ed emozioni e assumere decisioni comuni sulla crescita del bambino. Come vedremo nei prossimi paragrafi a proposito della co-costruzione del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”, questa “terra di mezzo” in cui si incontrano

le famiglie, il nido o la scuola (Lawrence-Lightfoot, 2021) non riguarda i compiti specifici legati ai ruoli di ciascuno (per cui il genitore non indicherà cosa deve fare l'educatore nelle attività educative e didattiche del nido e, viceversa, il professionista non prescriverà cosa deve fare il genitore a casa), ma circoscrive con chiarezza l'area condivisa dell'affiancamento del bambino verso i suoi prossimi traguardi di crescita, chiedendosi, ad esempio: *come possiamo aiutare insieme il bambino a cominciare a vestirsi da solo o ad affrontare i suoi momenti di rabbia? Cosa sa già fare il bambino? Cosa potrebbe imparare? Cosa può fare il nido per questo? E cosa può fare la famiglia? Come e quando ne parleremo ancora?*;

- vengano predisposte le condizioni sia relazionali (con l'assunzione di atteggiamenti improntati all'accoglienza e all'ascolto), sia strettamente metodologiche (attraverso l'organizzazione puntuale di spazi, tempi, strumenti favorevoli ad un incontro autentico) nelle occasioni di dialogo tra nido e famiglia, perché i genitori possano imparare dal sapere tecnico degli educatori e i professionisti possano nel contempo apprendere dalle competenze affettive dei genitori riguardo al bambino.

*La “terra di mezzo” in cui si incontrano le famiglie, il nido, la scuola ed eventualmente altri professionisti della rete non riguarda l'indicazione dei compiti specifici di ciascuno, quanto gli obiettivi comuni per accompagnare il bambino verso i suoi prossimi traguardi di sviluppo.*

Prott (2016) riassume efficacemente questa posizione democratica e cooperativa tra micro-sistemi diversi di cui il bambino è ugualmente protagonista quando sostiene: «Per salvaguardare il partenariato, tutti i partecipanti devono avere gli stessi diritti» (p. 48).

Anche in un documento della Commissione Europea (2019) si raccomanda:

«In un contesto dettato da normative nazionali, regionali o locali, le famiglie dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti dell'educazione e della cura dei loro figli. [...] Affinché il loro coinvolgimento diventi realtà, i servizi di educazione e cura della prima infanzia devono essere concepiti in partenariato con le famiglie ed essere basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco» (p. 70).

La partecipazione delle famiglie definita “prossimale”, vale a dire attiva e diretta nella costruzione

del processo di accompagnamento educativo dello sviluppo del proprio figlio, si rivela maggiormente efficace rispetto al solo coinvolgimento di tipo “distale”, che si realizza quando, ad esempio, le famiglie prendono parte all'organizzazione di una festa, al reperimento di materiali per le attività didattiche, alla sistemazione della biblioteca ecc., proposte sicuramente gradevoli e rilevanti, ma che non sono sufficienti a stabilire un rapporto paritario e reciprocamente trasformativo tra famiglie ed educatori (Lawrence-Lightfoot, 2012). Anche Vandebroek (2011) identifica tre livelli progressivi di coinvolgimento delle famiglie nei servizi educativi: la *conoscenza reciproca* tra genitori e professionisti, la *partecipazione* dei genitori ad attività specifiche e, infine, la *cooperazione* vera e propria nel progetto educativo del nido e della scuola. Con quest'ultima modalità si stabilisce una relazione nel senso etimologico del termine, poiché “ci si lega” realmente all'altro sistema di cura del bambino, con la conseguenza che «uno più uno uguale tre: in questo caso, i due sistemi si influenzano a vicenda» (Ivi, p. 115).

Come esempio di questo massimo grado di implicazione, nel Quaderno di lavoro (→ sezione 2) sono contenute alcune esperienze di partecipazione dei genitori e di altri familiari alle attività che fanno parte integrante del progetto educativo di nidi e scuole dell'infanzia.

*La partecipazione delle famiglie di tipo “prossimale” nella co-costruzione del processo di accompagnamento educativo dello sviluppo del proprio figlio è maggiormente efficace rispetto al solo coinvolgimento di tipo “distale” per gli aspetti organizzativi del servizio.*



*Una relazione di partenariato educativo tra professionisti e famiglie implica:*

*la parità dei saperi e delle funzioni di tutti gli attori coinvolti;*

*occasioni sistematiche di dialogo sui reciproci punti di vista e di co-decisionalità sulle forme di accompagnamento dello sviluppo del bambino.*

## 3.2.2

**Azioni e strumenti per il partenariato educativo con le famiglie**

*«Attraverso tale scambio, genitori ed educatori hanno la possibilità di ripensare la loro attività pedagogica».*

(Quadro d'orientamento, p. 58)

Le ricadute operative dell'approccio del partenariato educativo suggeriscono che la famiglia, il nido, la scuola ed eventualmente la rete dei servizi vadano a costituire una "squadra" di *caregivers*, che insieme si impegna a comprendere le capacità e i bisogni di sviluppo del bambino e individuare le azioni educative più pertinenti per facilitare il suo processo di sviluppo, grazie al contributo insostituibile e peculiare di ognuno per il raggiungimento di obiettivi che accomunano tutti (Zanon, 2019). Dal punto di vista

metodologico, la co-educazione nella fascia 0-6 anni (e oltre) implica che siano intenzionalmente promossi e organizzati da parte dei professionisti:

- un processo di **comunicazione sistematica e bidirezionale** (→ capitolo 4): «Per fare in modo che il bambino possa trovarsi nelle migliori condizioni per il suo sviluppo, è opportuno che le persone che hanno a che fare con un bambino piccolo, possano trovare momenti in cui si scambiano opinioni e pareri sul suo grado di sviluppo e di apprendimento» (Prevenzione della povertà, p. 28);

- forme di **supporto reciproco** tra tutti gli attori coinvolti, ognuno nel proprio specifico ruolo;
- strategie e strumenti per la **narrazione corale** dell'esperienza di relazione con il bambino e la **negoiazione delle decisioni** che riguardano l'area di intersezione tra i diversi

ruoli, rappresentata dal "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", vale a dire dall'insieme delle risposte educative utili per promuovere e proteggere il suo processo evolutivo nel tempo.

Un rapporto tra nido e famiglie, fondato sul diritto dei genitori all'espressione del proprio punto di vista e sulla responsabilità dei professionisti di tenerne realmente conto nel proprio agire, si connota già come una forma di **sostegno alla genitorialità**, attraverso la valorizzazione e

il rinforzo delle funzioni di cura nei confronti dei bambini: «Il rispetto, e un rapporto tra pari, condotto in modo trasparente, sono per i genitori la conferma di essere presi in considerazione in modo serio nel ruolo di esperti del loro bambino. Oltre a ciò, l'atteggiamento descritto è, per loro, la conferma di essere in grado di agire con i loro bambini in modo competente e consapevole» (Prevenzione della povertà, p. 28).

Una forma di supporto alle famiglie ancora più incisiva è rappresentata dalla postura paritaria e fiduciosa degli educatori rispetto alle loro risorse - visibili o disattivate e potenziali - qualora essi vivano in una situazione di vulnerabilità materiale o psicologica: «Questo modo di pensare, favorisce la pianificazione e attiva il sogno di un futuro migliore per il proprio bambino. La famiglia, a sua volta, amplia i suoi orizzonti di pensiero e di azione. Ciò che importa, anche in questo caso, è che la famiglia possa prendere parte al processo, e ciò attraverso il rispettoso rilevamento delle esigenze dei suoi membri. Le persone del ramo non devono prevaricare il punto di vista dei genitori facendo prevalere la loro visione» (Prevenzione della povertà, p. 33).

In questo modo si innesca anche un meccanismo virtuoso di *modelling*, dal momento che i genitori che hanno sperimentato direttamente nell'incontro con i servizi il conforto del rispetto

*Un rapporto tra nido e famiglie fondata sul diritto dei genitori all'espressione del proprio punto di vista si connota già come una forma di sostegno alla genitorialità e di rinforzo delle funzioni di cura a favore del bambino.*

e dell'incoraggiamento per le loro competenze e responsabilità saranno a loro volta genitori più attenti e protettivi nei confronti dei figli (Marcoli, 1993; Milani, 2018).

Va inoltre sempre ricordato che, anche alla luce dei numerosi documenti e raccomandazioni internazionali emanati in quest'ambito, il diritto alla partecipazione non riguarda solo gli adulti corresponsabili della crescita di un bambino, ma il bambino stesso (→ capitolo 1), che è un "soggetto" in grado di avere chiari per sé e

di esprimere agli altri bisogni, desideri, letture critiche, sogni, preferenze e proposte di miglioramento della realtà: «Anche il bambino dovrebbe essere considerato e compreso come colui che struttura il suo futuro nell'ambito dello sviluppo. Si tratta perciò di creare un triangolo composto di educatore-famiglia-bambino» (Prevenzione della povertà, p. 9).

*Il diritto alla partecipazione al progetto di accompagnamento educativo del suo sviluppo riguarda prima di tutto il bambino, che è un "soggetto" in grado di pensare e di esprimere bisogni, opinioni e desideri al riguardo.*



*La co-educazione tra famiglie e servizi nella fascia 0-6 anni (e oltre) implica che siano promossi e programmati:*

*un processo di comunicazione sistematica e bidirezionale;*

*forme di supporto reciproco tra tutti gli attori coinvolti, ognuno nel proprio specifico ruolo;*

*strategie e strumenti per la narrazione corale e la negoziazione delle decisioni comuni per favorire lo sviluppo del bambino.*

### 3.3

## Proposte operative: il processo di co-costruzione e co-valutazione del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”

«L'osservazione, la riflessione e la documentazione hanno lo scopo di:

- cogliere, riconoscere e comprendere i bisogni d'apprendimento e i meccanismi di sviluppo dei bambini;
- descrivere e fissare interessi, risorse e punti forti;
- entrare nel merito di uno scambio, con i bambini, sul loro apprendimento;
- riflettere, con altri adulti, sulle varie vie dell'apprendimento e dello sviluppo percorse dai singoli bambini;
- individuare punti di riferimento per la formazione dell'accompagnamento dello sviluppo e dare avvio ad ulteriori suggestioni ed attività pedagogiche».

(Quadro d'orientamento, p. 52)

#### 3.3.1

##### Le fasi della co-educazione del bambino e della bambina tra famiglia, nido, scuola rete dei servizi

All'interno della cornice ecologica e partecipativa dell'educazione a favore dell'infanzia, nel progetto TIPi sono stati codificati e successivamente sperimentati metodi, pratiche e strumenti per fare in modo che la famiglia partecipi attivamente all'osservazione e alla promozione dello sviluppo del proprio bambino lungo tutto il suo percorso al nido.

Il partenariato educativo si avvia pertanto fin dai primi incontri conoscitivi tra nido e genitori nel momento dell'iscrizione al servizio, inizia a nutrirsi di contenuti significativi nella fase dell'ambientamento, si sviluppa nel corso dell'intera presenza del bambino nel nido e viene verificato come bilancio di competenze raggiunte e affidato alla responsabilità dei nuovi insegnanti nella transizione del bambino in un diverso gruppo di coetanei o verso la scuola dell'infanzia. Nella figura 11 è rappresentata sotto forma di spirale (che è diventata un'immagine di riferimento per i partecipanti a TIPi) la sequenza delle tappe di sviluppo attraverso cui

un bambino con la sua famiglia transita durante la frequenza nel nido e a cui corrispondono delle forme specifiche di co-accompagnamento educativo da parte degli adulti, che saranno di seguito descritte.



Figura 11  
Le fasi del processo di co-educazione del bambino tra nido, famiglie, scuole e rete dei servizi

Il processo di co-educazione si articola quindi

*Il processo di co-educazione tra educatori, genitori e rete dei servizi comprende le fasi di accompagnamento del processo di sviluppo di un bambino al nido con la sua famiglia:*

*orientamento e primo contatto*

*conoscenza reciproca e analisi della richiesta*

*ambientamento e avvio del "progetto di accompagnamento educativo del bambino/della bambina"*

*co-costruzione e co-valutazione periodica del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"*

*valutazione conclusiva del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" e transizione ad un altro gruppo di coetanei nel nido o dal nido alla scuola dell'infanzia*

sua volta nelle sue coordinate fondamentali in maniera trasparente e rassicurante;

- *ambientamento e avvio della co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" (→ capitolo 2)*, che rappresenta una fase iniziale estremamente delicata e pregnante (una sorta di vero e proprio *imprinting*) per la relazione presente e futura tra bambino, familiari e professionisti e per la conoscenza del bambino e delle sue caratteristiche, capacità e bisogni distintivi, attraverso l'interazione diretta con lui e la voce esperta e spesso emozionata dei suoi familiari. È il momento in cui si verificano e convivono dialetticamente diverse dimensioni: i primi ingressi nel nuovo ambiente, con il temporaneo separarsi tra genitori e figli e il sollevato ritrovarsi nel ricongiungimento successivo; la gradualità e flessibilità degli interventi dei

nelle diverse fasi in cui si costruisce e si consolida al nido la relazione tra bambino, educatori e famiglia (ed eventualmente altri professionisti):

- *orientamento e primo contatto*, quando la famiglia si avvicina al mondo dei servizi educativi per ricevere informazioni (pedagogiche ed organizzative) che le consentano di scegliere il contesto più rispondente ai bisogni propri e del bambino;
- *conoscenza reciproca e analisi della richiesta*, che è il momento in cui la famiglia fa il suo ingresso (magari per la prima volta) in una realtà educativa e ha bisogno di trovarvi uno spazio paziente e competente di ascolto e di comprensione della sua identità e delle sue domande, incontrando nel contempo un servizio che si presenta a

professionisti, con la massima facilitazione e personalizzazione degli sguardi e dei gesti di mediazione; gli adattamenti reciproci, con la ricerca dinamica della “giusta distanza” nello spazio e nella comunicazione; la sintonizzazione progressiva con il bambino e tra gli stessi adulti che cominciano a conoscersi e imparare a fidarsi gli uni degli altri;

- *co-costruzione e co-valutazione periodica del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"*, cuore dell'educazione condivisa, che si dispiega nel periodo anche pluriennale della frequenza del nido, in cui i punti di vista del bambino, dei genitori, degli educatori ed eventualmente di altri professionisti della rete vengono raccolti e integrati con cadenza regolare (almeno con tre colloqui individuali nel corso dell'anno educativo), per rilevare i traguardi di sviluppo raggiunti dal bambino e per predisporre e verificare le condizioni più favorevoli per la sua positiva evoluzione prossimale e per il benessere anche dei suoi familiari;

- *co-valutazione conclusiva del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" e transizione verticale dal nido alla scuola dell'infanzia* o anche nelle cosiddette “transizioni interne”, qualora il bambino si trovi a cambiare gruppo di compagni, figure di riferimento o anche il servizio educativo. In questa occasione di bilancio:

- si riordina e si riguarda insieme la “valigetta” che il bambino ha costruito nel tempo e che porterà con sé in futuro (→ capitolo 2), riempita progressivamente con le testimonianze di esperienze e conquiste che ha conseguito durante tutto il suo processo evolutivo al nido, affiancato dai suoi adulti significativi;
- si programmano le forme di facilitazione più appropriate per rendere il passaggio verso il nuovo gruppo o scuola non solo sostenibile, ma soprattutto un'autentica occasione di apprendimento per piccoli e grandi.

## 3.3.2

### Guardare con più occhi per vedere di più e meglio: l'importanza di co-osservare lo sviluppo del bambino e della bambina

*«Lo scambio relativo alle osservazioni raccolte ha lo scopo di comporre diverse prospettive e di fare il punto sullo stato dello sviluppo e dell'apprendimento del bambino».*

(Quadro d'orientamento, p. 52)

Coerentemente con l'approccio del partenariato educativo con le famiglie, il Quadro d'orientamento ribadisce l'importanza delle occasioni in cui «genitori ed educatori scambiano i loro punti di vista su: osservazioni; scoperte, vissuti e comportamenti del bambino; il modo di concepire la formazione e l'educazione; lo stato attuale in famiglia, nel nido, nella famiglia diurna e nel gruppo ludico; prossimi passi e nuovi compiti per il bambino; altri approcci pedagogici e misure da adottare per lo sviluppo del bambino» (p. 58). Il riconoscimento della soggettività e dell'inevitabile parzialità del proprio sguardo raccomanda infatti fortemente agli educatori di intrecciare "narrazioni multiple" tra casa, nido ed eventualmente altri servizi coinvolti rispetto ai processi evolutivi dello stesso bambino.

Perché i genitori siano realmente protagonisti nella comprensione e nell'accompagnamento della crescita del bambino e il nido possa beneficiare per il proprio intervento della loro conoscenza esperta del figlio, è però necessario che gli educatori dispongano di un chiaro metodo e di un insieme di **strumenti per la co-osservazione e la co-costruzione e co-valutazione periodica del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"** (→ capitolo 2). Solo con questa "attrezzatura" metodologica è possi-

bile, infatti, per i professionisti preparare e arrivare agli appuntamenti periodici con i genitori disponendo di un repertorio chiaro di informazioni, che andranno ad integrarsi con la visione familiare del bambino e permetteranno di concordare le migliori condizioni educative nei suoi diversi microsistemi di vita per promuovere i prossimi passi di autonomia e apprendimento.

Al fine di utilizzare costruttivamente il tempo dei colloqui con le famiglie e di promuoverne il protagonismo, è quindi indispensabile che l'équipe del servizio programmi anticipatamente:

- contenuti, contesti e tempi di osservazione di ogni bambino nel gruppo dei pari, per la raccolta di elementi aggiornati sulle sue capacità e bisogni che saranno condivisi in maniera chiara e ordinata con i genitori (→ capitolo 2);
- materiali di documentazione del processo di sviluppo del bambino, raccolti e conservati nella sua "valigetta" personalizzata secondo diversi codici

(annotazioni scritte aperte e strutturate delle osservazioni degli adulti e della voce dei bambini), su cui fondare concretamente la descrizione e valorizzazione del percorso evolutivo. La documentazione racconta infatti "storie di apprendimento" (Carr, 2013) e permette ai genitori di riconoscere che il figlio sta crescendo e in quale modo, soprattutto quando i bambini piccoli non sono ancora in grado di riferire verbalmente le esperienze vissute al nido;

- strumenti narrativi e grafici: le famiglie possono essere invitate allora ad usare vari mediatori (anche tecnologici, di cui si è vista l'efficace funzione per la comunicazione a distanza nel periodo di emergenza sanitaria legata alla pandemia) che li aiutino a raccontare del

*Al fine di promuoverne il protagonismo delle famiglie negli incontri periodici, è necessario che l'équipe predisponga:*

*contenuti, contesti e tempi di osservazione di ogni bambino nel gruppo dei pari materiale di documentazione del processo di sviluppo del bambino*

*strumenti anche grafici e simbolici per facilitare la narrazione e la riflessione dei genitori sul figlio*

*strumenti per la co-osservazione e la verbalizzazione dello scambio dialogico e delle decisioni concordate.*

figlio e del suo diventare progressivamente più grande e competente. Nel caso un genitore abbia scarsa conoscenza della lingua parlata nel servizio, la comprensione dei messaggi altrui e la sua stessa espressione possono essere infatti facilitate da strumenti concreti e grafici (come giocattoli o altri oggetti portati da casa e affettivamente significativi per la storia e la vita attuale del bambino e della famiglia stessa), fotografie, brevi audio o videoriprese, albi illustrati (*silent book* o con il testo formato da poche parole), immagini, carte illustrate che trattano temi educativi (vd., a questo proposito, il Kit "Sostenere la genitorialità" di Laviguer, Coutu, Dubeau, tr. it., 2011). Tra queste strategie partecipative, l'attività "Con i nostri occhi" (→ capitolo 5) introdotta dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori (Zucchi, Molletto, 2013) si dimostra particolarmente efficace per dare parola alle famiglie in gruppo, per la presentazione agli educatori o ai docenti delle caratteristiche distintive e dinamiche dei propri figli, come illustrato anche in alcune esperienze riportate nel Quaderno di lavoro (→ sezione 1).

- strumenti per la co-osservazione e per la verbalizzazione dello scambio dialogico e delle decisioni concertate, anche da utilizzare direttamente con i genitori nel corso del colloquio, in cui sia compresa e direttamente visibile la sezione grafica in cui trascrivere la voce della famiglia sullo sviluppo del bambino, accanto alle annotazioni da parte a del nido. Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 1) viene descritta l'esperienza di un nido nella scrittura "a quattro mani" tra nido e famiglia del "diario" della crescita del bambino, un prezioso "quadernetto" attraverso il quale i genitori e i bambini stessi hanno l'opportunità e il piacere di raccogliere e condividere con gli educatori alcune *tracce esperienziali* (scritte, disegnate o anche materiali) che testimoniano e mantengono nel tempo - attraverso un'archiviazione prevalentemente affettiva e iconica - emozio-

ni, episodi e ricordi della vita del bambino e dei suoi legami con la famiglia e l'ambiente sociale più ampio (ad esempio, attraverso la narrazione di esperienze vissute nel tempo libero, usufruendo di iniziative e opportunità offerte dal territorio).

A questo scopo, nel progetto TIPÌ sono stati costruiti e sperimentati alcuni strumenti per la co-osservazione, presentati nel Quaderno di lavoro (→ sezione 1), con una forma aperta o maggiormente strutturata, con cui gli educatori insieme alla famiglia registrano con regolarità le conquiste del bambino nelle sue diverse dimensioni evolutive e individuano la sua "zona prossimale di sviluppo" verso la quale accompagnarlo con delicatezza, rispetto e una serie di facilitazioni relazionali e ambientali.

I contenuti dello scambio dialogico che si origina negli incontri periodici tra educatori, familiari ed eventualmente altri professionisti della rete costituiscono il nucleo del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" nelle diverse fasi del suo percorso al nido, dall'ambientamento alla transizione nella scuola dell'infanzia.

Questa fase prevede concretamente l'adozione da parte dei professionisti di una serie di strategie comunicative nel corso degli incontri con le famiglie:

- l'educatore di riferimento, al termine del colloquio con i genitori (dedicando a questa fase un tempo adeguato, già previsto nella durata complessiva dell'incontro) propone una sintesi dei contenuti particolarmente salienti che sono emersi, al fine di concordare le risposte educative che ciascun ambiente, coordinandosi con gli altri, ha la responsabilità di mettere a disposizione del bambino per favorire le sue ulteriori conquiste evolutive;

*I contenuti dello scambio dialogico negli incontri periodici tra nido, famiglie e rete dei servizi diventano il nucleo del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" nelle diverse fasi del suo percorso al nido, che andrà compilato a cura dei professionisti attraverso uno strumento specifico.*

*Perché i genitori siano protagonisti del processo di crescita del proprio bambino è necessario che gli educatori dispongano di un insieme di metodi e strumenti per la co-osservazione e la co-costruzione e co-valutazione periodica del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina".*

b) vanno riportate nel “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina” quali sono le competenze e i contributi concreti che educatori, genitori e altri adulti corresponsabili metteranno in campo, ognuno nello stile e nella peculiarità insostituibile che caratterizza il suo ruolo educativo a favore del bambino. In questo modo, educatori e famiglia «di comune accordo stabiliscono ciò che occorre fare per lo sviluppo e l'educazione del bambino. Si incoraggiano reciprocamente, individuano i contenuti formativi dell'altro luogo in cui avviene l'apprendimento e li sviluppano a loro volta» (Quadro d'orientamento, p. 58).

Il progetto andrà poi redatto e regolarmente aggiornato da parte dei professionisti con l'utilizzo di uno strumento specifico di programmazione individualizzata (di cui un esempio è presentato nel capitolo 2 e descritto in maniera più completa nella sezione 2 del Quaderno di lavoro), declinando didatticamente e sempre utilizzando un linguaggio descrittivo e comprensibile anche alla famiglia gli obiettivi e le strategie che sono state insieme concordate.

Le domande guida per la costruzione con la famiglia del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina” sono proposte più dettagliatamente all'interno delle tracce dei colloqui individuali relativi alle diverse fasi del percorso educativo del bambino al nido, che sono introdotte nel capitolo 4 e riportate nella sezione 3 del Quaderno di lavoro.

Si ribadisce che la co-progettualità tra servizi e famiglie non prevede indicazioni istruttive rivolte ai familiari rispetto a comportamenti da tenere con i bambini o cambiamenti che essi sono “invitati” più o meno caldamente ad adottare, soprattutto nel caso emergessero delle dif-

ficoltà o forme di vulnerabilità educativa. Tale modalità unilaterale, contrariamente alla logica di *patto educativo* che è alla base del partenariato e pur se talvolta potrebbe sembrare la strada più semplice e veloce per raggiungere dei risultati, ripristinerebbe infatti una relazione gerarchica che riporta nelle mani dei professionisti il sapere (nonché il potere) e la competenza esclusiva in educazione, rivelandosi oltretutto di scarsissima efficacia trasformativa e supportiva per le famiglie. Il colloquio e altre occasioni di incontro con gli educatori rappresentano infatti per la famiglia uno spazio rassicurante di apprendimento, nell'intersezione tra la sfera privata della casa e quella sociale del nido e del contesto comunitario più ampio solo se si negozia una “buona distanza” tra professionisti e genitori, attraverso il riconoscimento esplicito dei rispettivi ambiti e ruoli di competenza e l'espressione dei bisogni e delle aspettative di ciascuno, cui si cerca di dare risposta attraverso dei processi democratici di presa di decisione (Scalabrini, Ogay, 2014).

In conclusione, viene riportato il prospetto riassuntivo delle fasi del processo di accompagnamento educativo dello sviluppo di ogni bambino (→ Figura 12), con le azioni e gli strumenti che promuovono e rendono effettivo il partenariato educativo tra servizio, famiglie e rete dei servizi.



Figura 12  
Prospetto riassuntivo del circuito del processo educativo con le pratiche e gli strumenti per la co-educazione tra educatori, bambino, famiglia e rete dei servizi nelle diverse fasi del percorso del bambino/bambina al nido

## In sintesi...

La co-costruzione e co-valutazione tra nido, famiglia ed eventualmente la rete dei servizi (nel caso siano presenti dei bisogni particolari del bambino o della famiglia) del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”, al fine di rispondere appropriatamente alle sue esigenze e potenzialità evolutive e accompagnare con cura le sue transizioni, trova solido fondamento nella **prospettiva bioecologica dello sviluppo umano**. Questa concezione teorica raccomanda infatti che siano intenzionalmente stabilite da parte dei professionisti delle forme di connessione sistematica e collaborativa tra tutti gli adulti di riferimento di un bambino all'interno del suo **mesosistema**. Il processo di accompagnamento educativo di un bambino accolto in un servizio per l'infanzia è allora l'esito di una relazione di **partenariato educativo tra famiglie e professionisti**, che si costruisce qualora:

- i genitori vengano considerati realmente *competenti* rispetto alla crescita del proprio figlio;
- venga assunto con convinzione il principio che nido e famiglia hanno *ruoli e saperi distinti, ma paritari e complementari*, per cui ognuno può imparare e farsi supportare in alcuni momenti dall'altro;
- vengano programmati tempi, spazi, metodi e strumenti per favorire una *comunicazione sistematica e bidirezionale* tra educatori e genitori sul processo evolutivo del bambino (→ capitolo 4);
- *si condividano concretamente i punti di vista e le decisioni* che riguardano lo sviluppo del bambino e il suo progetto di accompagnamento educativo individualizzato, nel riconoscimento delle funzioni specifiche di ciascuno e delle caratteristiche del contesto di cui fa parte (casa, nido o altri ambienti).

Stabilire un rapporto collaborativo tra educatori, famiglia e rete dei servizi per condividere realmente il “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina” implica necessariamente la programmazione di appuntamenti individuali e collettivi a cadenza regolare lungo tutte le fasi dell'esperienza del bambino e dei suoi genitori al nido, che possono essere così identificate:

1. **orientamento e primo contatto;**
2. **conoscenza reciproca e analisi della richiesta;**
3. **ambientamento e avvio della co-costruzione del "progetto di accompagnamento**

**educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"**

4. **co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina";**
5. **transizione dal nido alla scuola dell'infanzia o altre transizioni interne nel servizio, con il passaggio ad un altro gruppo di coetanei.**

I momenti di dialogo e riflessività comune tra famiglie e educatori costituiscono inoltre una forma di **sostegno alla genitorialità** svolta dai servizi per l'infanzia con una **funzione fortemente preventiva**, in particolare nell'incontro con situazioni familiari caratterizzate da condizioni di vulnerabilità, che potrebbero trasformarsi, se non tempestivamente bilanciate da fattori protettivi sociali, in forme di povertà educativa o trascuratezza a danno dei bambini.

Nel progetto TIPÌ sono stati elaborati con i professionisti alcuni materiali utili per la realizzazione di pratiche effettivamente partecipative con i genitori:

- degli **strumenti per la co-osservazione** tra bambino, famiglia, nido, scuola e rete dei servizi (→ sezione 1 del Quaderno di lavoro);
- la **traccia per la co-costruzione e co-valutazione del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”** (→ sezione 2 del Quaderno di lavoro).

#### 4. Buone comunicazioni per buone transizioni: atteggiamenti, tecniche e strumenti per il dialogo tra il nido, la famiglia e la rete dei servizi



*«Per fare in modo che il bambino possa trovarsi nelle migliori condizioni per il suo sviluppo, è opportuno che le persone che hanno a che fare con un bambino piccolo, possano trovare momenti in cui si scambiano opinioni e pareri sul suo grado di sviluppo e di apprendimento».*

(Pubblicazione tematica Spazio sociale, p. 12)

*«I genitori sono e restano i primi e principali educatori del proprio figlio, mentre la struttura d'accoglienza assume un ruolo complementare e di supporto alla loro funzione. Essa può anche diventare per i genitori, un luogo di sostegno, di ascolto e di consulenza. Ciò è possibile se la struttura si mostra aperta, pronta e disponibile ad instaurare con loro una relazione di fiducia e un dialogo basato sulla trasparenza, l'ascolto e il rispetto reciproco».*

(Per un'accoglienza di qualità, p. 24)

## Di cosa parleremo....

In questo capitolo, in collegamento con quanto descritto nel capitolo 3, si affronta il tema dei tempi e delle modalità con cui organizzare le **occasioni periodiche di incontro e dialogo con le famiglie**, per co-costruire e co-valutare il “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”, al fine di predisporre ambienti favorevoli per i suoi nuovi apprendimenti e transizioni evolutive.

Il focus è rivolto in particolare alle **attenzioni comunicative, ai metodi e agli strumenti per la gestione efficace dei colloqui individuali e degli incontri collettivi con i genitori**, in modo da garantire il **massimo grado della loro partecipazione** nel processo di crescita del proprio figlio.

### Suggestione poetica/letteraria La grande fabbrica delle parole

«C'è un paese dove le persone non parlano quasi mai. È il paese della grande fabbrica delle parole. In questo strano paese, per poter pronunciare le parole bisogna comprarle e inghiottirle. La grande fabbrica delle parole lavora giorno e notte. Dai suoi macchinari escono tutte le parole di tutte le lingue del mondo.

Ci sono parole più care di altre. Non si pronunciano spesso, a meno di non essere ricchissimi. Nel paese della grande fabbrica parlare costa molto. [...]

A volte ci sono parole che volteggiano nell'aria. Allora i bambini si precipitano fuori con i retini acciappafarfalla. La sera, a cena, sono fieri di poter dire qualcosa ai propri genitori. [...]

Oggi Philéas ha catturato tre parole con il suo retino. Non le pronuncerà questa sera, perché vuole conservarle per una persona preziosa. [...]

A Philéas non rimane che una parola sola. L'ha trovata molto tempo fa in un cassetto, in mezzo a centinaia di carabattole e fichi secchi. È una parola che lui ama molto. La teneva da parte per un giorno speciale. E quel giorno speciale è arrivato. Guardando Cybelle negli occhi, dice: “Ancora!”»

(Lestrade, Docampo, 2010)

## 4.1 Una buona comunicazione per una buona relazione: principi teorici

«Il fallimento di una relazione è quasi sempre un fallimento di comunicazione».

(Bauman, 2006, p. 16)

La collaborazione tra nido, famiglie e rete dei servizi per la co-costruzione e co-valutazione del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina”, affrontate in particolare nei capitoli 2 e 3, si stabilisce solo attraverso un **dialogo costante** tra tutti gli adulti, richiedendo quindi che siano organizzati da parte dei servizi per l'infanzia degli incontri periodici con i genitori e familiari,

in cui scambiare reciprocamente punti di vista, domande e proposte sugli interventi educativi più opportuni. L'ampia letteratura sulla comunicazione e le esperienze dirette nel rapporto con le famiglie al nido - molte volte costruttive, in altri casi più difficili (Bove, 2020) - suggeriscono a questo proposito alcuni criteri per programmare queste interazioni in modo che siano realmente delle occasioni di comprensione reciproca e di cooperazione (Maida, Nuzzo, Reati, 2006), collocando sempre il bambino al centro dello scambio e dell'interesse o preoccupazione comuni.

Prima di accennare alle pratiche, è allora utile partire dagli interrogativi che un argomento tanto complesso suscita: è sufficiente sedersi allo stesso tavolo per stabilire effettivamente un dialogo costruttivo tra educatori e genitori? Per quali motivi, nonostante le sincere intenzioni di collaborazione da entrambe le parti, talvolta si generano incomprensioni tra servizi educativi e famiglie, se non aperti conflitti? Quali sono le condizioni che possono rendere positiva la comunicazione tra diversi contesti educativi, in modo da avviare e rinsaldare progressivamente una

relazione di partenariato a favore della crescita dello stesso bambino? Come costruire nel nido e a scuola sin dal primo contatto con i genitori una relazione di qualità, alla pari e di fiducia e valorizzazione reciproche? Risulta di conseguenza indispensabile che gli educatori apprendano nella formazione di base e rinforzino nella formazione continua una serie di conoscenze e competenze nell'ambito della **comunicazione interpersonale**, che rappresenta il principale strumento professionale in qualsiasi intervento di cura e relazione di aiuto.

Va innanzitutto ricordato a questo proposito che è stata ormai da decenni superata una concezione “lineare” della comunicazione, che assimilava questo atto alla semplice trasmissione unilaterale di un messaggio da parte di un “emittente” nei confronti di un “ricevente”, per abbracciare una più complessa prospettiva di tipo “circolare” (→ Figura 13).

L'approccio circolare della comunicazione interpersonale, diffusosi dagli anni Cinquanta del secolo scorso all'interno della cornice sistemica (von Bertalanffy, 1968; Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), è stato teorizzato a partire dal tentativo di comprendere gli “incidenti” comunicativi che non di rado insorgono tra le persone e che una concezione lineare, nella sua semplificazione del processo, difficilmente riusciva a spiegare.

La collaborazione tra nido, famiglie e rete dei servizi per la co-realizzazione del “progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina” si realizza solo attraverso un dialogo costante in appuntamenti periodici, in cui scambiare reciprocamente punti di vista, domande e proposte.

È indispensabile che gli educatori rafforzino nella formazione un solido repertorio di conoscenze e competenze nell'ambito della comunicazione interpersonale, primo loro strumento professionale.

Si è ormai affermata una prospettiva circolare della comunicazione, in cui acquistano particolare importanza il codice usato per formulare il messaggio, i feedback reciproci e il contesto in cui si svolge l'interazione.





Figura 13  
Il modello circolare della comunicazione interpersonale: importanza del codice, del feedback e del contesto in cui avviene l'interazione

*Nella prospettiva circolare della comunicazione è stato messo in evidenza il ruolo svolto per la comprensione reciproca:*

*dal codice utilizzato per formulare il messaggio;*

*dalle caratteristiche del contesto fisico e relazionale in cui si svolge l'interazione.*

In questo senso, cruciale è stata la messa in evidenza del ruolo svolto nello scambio comunicativo tra i soggetti dal "codice" comunicativo, che sta ad indicare il modo con cui il messaggio viene formulato e che influenza a sua volta significativamente il modo con cui viene compreso e interpretato da chi lo riceve e il suo conseguente *feedback*, vale a dire la qualità della sua risposta. Il circuito virtuoso o vizioso che così si stabilisce tra le persone che interagiscono incide in maniera importante sulla qualità complessiva della loro comunicazione e quindi del loro rapporto. L'esito può essere così una conversazione che si sviluppa in maniera positiva, favorendo lo scambio di contenuti e generando benessere per tutti, oppure un confronto che si incepta ripetuta-

mente o addirittura si interrompe bruscamente. Nella concezione circolare della comunicazione viene inoltre sottolineata la funzione esercitata dalle caratteristiche del *contesto fisico e relazionale* in cui si svolge l'interazione per la comprensione del messaggio: quest'ultimo può essere decodificato infatti in maniera diversa a seconda del tempo, del luogo, della storia precedente e della natura della relazione che esiste tra coloro che stanno parlando. Tali fattori vanno pertanto attentamente considerati dagli educatori che hanno la responsabilità di stabilire e mantenere una buona comunicazione sia con le famiglie, sia all'interno dell'equipe e con altri interlocutori di scuole e servizi, quando producono e quando ricevono un messaggio. La comunicazione cosiddetta "naturale" o spontanea non sempre infatti si rivela funzionale per una buona comprensione reciproca, ma fortunatamente gli apporti teorici e l'analisi delle pratiche educative

suggeriscono che a "comunicare bene" si può imparare: le strategie efficaci per dialogare con l'altro sono l'esito di un processo di apprendimento intenzionale e che va continuamente esercitato e valutato nella formazione.

Il primo passaggio di un percorso formativo per lo sviluppo di competenze di comunicazione efficace implica in realtà, prima ancora che l'acquisizione di nuovi apprendimenti, un processo di riconoscimento e de-costruzione (almeno parziale) di rappresentazioni e di automatismi verbali e non verbali, in questo caso nel rapporto specifico tra educatori e famiglie. L'obiettivo di tale operazione preliminare è quello di riconoscere e ridurre il più possibile gli ostacoli che possono rendere un'interazione poco utile o addirittura generatrice di confini e distanze tra le persone (Contini, 2012; Gordon, 1974). Queste "barriere invisibili" vanno a costituire infatti un "sub-testo" della comunicazione esplicita (Lightfoot-Lawrence, 2012) e sono molte volte inconsapevoli, ma proprio per questo più potenti nell'interferire con il raggiungimento degli scopi della comunicazione, che etimologicamente significa "mettere in comune" significati, pensieri ed emozioni. L'auto-osservazione costante, le occasioni di riflessività collegiale in equipe, il confronto con altri servizi e la formazione continua possono però aiutare ad "uscire dalle cornici di cui siamo parte" e ridurre l'impatto poco funzionale sull'agire professionale (Sclavi, 2000).

Vengono di seguito presentati in sintesi alcuni elementi ricorrenti che possono interferire con una buona comunicazione tra nido e famiglie, relativi alle componenti fondamentali di un vero scambio dialogico: **atteggiamenti**, **tecniche** e **contesto** dell'interazione.

*Atteggiamenti:*

- rapporto (reale o percepito) di tipo asimmetrico o gerarchico tra gli interlocutori (il genitore visto come "utente" o "cliente", anziché partner del servizio e comunque come "non competente");
- stereotipi e pregiudizi reciproci su ruoli, funzioni e caratteristiche dell'altro;
- rappresentazioni rigide di famiglia e genitorialità "adeguata";
- focus sulle difficoltà/mancanze piuttosto che sulle risorse esistenti o attivabili (del bambino, della famiglia, dell'ambiente in cui vivono e della stessa équipe educativa del servizio);
- basso livello o veloce saturazione della curiosità rispetto all'altro (che possono far pensare: "Ho già capito come stanno le cose"), con l'accelerazione dei tempi del colloquio, l'adozione di scorciatoie interpretative o la formulazione di messaggi istruttivi e unidirezionali;
- adozione di criteri di causalità lineare nella lettura di eventi e comportamenti, soprattutto se critici e di complessa gestione, con assegnazione di responsabilità a protagonisti precisi, piuttosto che a quanto è successo nella relazione;
- fretta di arrivare alla "soluzione del problema", che rende veloce o insufficiente la fase dell'analisi della situazione, per comprenderne punti di fragilità e insieme di forza da cui si può partire;
- attribuzione di significato alla relazione educativa e di aiuto come prevalente o esclusivo "cambiamento dell'altro", piuttosto che di sé e del contesto;
- meccanismi di difesa di sé e del proprio ruolo (da entrambe le parti) come risposta a percezioni di svalorizzazione o "attacco" da parte dell'altro;
- possibili alleanze e triangolazioni (ad esempio, tra un educatore e un genitore, a scapito di un "terzo", sia un familiare sia un collega).

**Tecniche:**

- mancanza o insufficienza di ascolto;
- formulazione di contenuti istruttivi e unidirezionali (“consigli”, indicazioni, soluzioni);
- messaggi di “valutazione” (ad esempio: “*Si deve, non si deve; è giusto, è sbagliato*” ecc.); di “interpretazione” (ad esempio: “*Lei dice così perché...; poiché..., allora...*” ecc.); di “consolazione” (ad esempio: “*Non si preoccupi, succede a tutti che...; è naturale che...; sono sicuro che tutto andrà a posto...; in tante altre situazioni come la sua...*” ecc.); di “indagine” (ad esempio: “*Mi chiedo se...; non mi ha detto...; perché?; ha considerato il fatto che...*” ecc.); di “soluzione” (ad esempio: “*Basta che...; provi a...; io al suo posto farei...; penso che la migliore/possibile/unica strada sia...; se farà così, allora...; le consiglio di...; faccia...; altri come lei hanno fatto/detto...*” ecc.) (Rogers, 1971; Gordon, 1974);
- mancato o insufficiente utilizzo di riformulazioni (che comprendono le parafrasi dei pensieri e le verbalizzazioni delle emozioni) dei messaggi dei genitori;
- uso di domande prevalentemente chiuse (a cui si può rispondere solo *Sì* o *No*), che cominciano con “*Perché?*”, suggestive e retoriche (che contengono già la risposta) o multiple (che propongono più interrogativi contemporaneamente e possono confondere l’interlocutore) ecc., piuttosto che domande prevalentemente aperte o semistruzzurate, che consentono all’altro di scegliere come avviare e sviluppare la propria narrazione;
- utilizzo di un linguaggio interpretativo (con molti aggettivi e accento sulle caratteristiche della persona) piuttosto che descrittivo (che predilige i verbi e il racconto di comportamenti ed episodi concreti);
- poca o assente documentazione sullo sviluppo del bambino nelle sue diverse dimensioni evolutive a supporto delle proprie argomentazioni;
- incerta struttura e conduzione dell’incontro

(che non si sviluppa secondo le fasi di: accoglienza, introduzione, sviluppo, chiusura e commiato).

**Contesto:**

- insufficiente attenzione alle modalità e ai tempi dell’invito della famiglia all’incontro;
- mancato invito di entrambi i genitori o di altri familiari e adulti coinvolti nella crescita del bambino (senza chiedere magari ai genitori stessi chi vorrebbero che partecipasse al colloquio insieme a loro);
- insufficiente preparazione dell’incontro sia da parte degli educatori di riferimento, sia con l’équipe educativa;
- svolgimento dello scambio in uno spazio non appropriato (troppo grande o troppo piccolo, non riservato, con rumori e disturbi, non ordinato, non adeguatamente illuminato o riscaldato, magari non considerando la possibilità di utilizzare anche l’esterno del servizio per il colloquio ecc.);
- tempi troppo ridotti, troppo lunghi o non definiti anticipatamente tra i partecipanti, che potrebbero indurre nei genitori una sensazione di fretta o, al contrario, di gravità della situazione che riguarda il figlio, in base, ad esempio, al protrarsi di un colloquio oltre la durata consueta;
- preparazione e coordinamento insufficienti tra diversi professionisti del servizio in un’eventuale co-conduzione dell’incontro;
- interruzioni esterne nel corso del dialogo;
- episodicità degli incontri e “convocazione” dei genitori solo nelle situazioni percepite come critiche o atipiche dagli educatori nel percorso di crescita del bambino, che creano facilmente allarmismi o reazioni difensive.

## 4.2

### Una buona comunicazione per una buona relazione tra nido e famiglie: orientamenti metodologici

«In prima istanza, sono gli educatori che [...] preparano un ambiente e un’atmosfera accogliente nella quale i genitori possano trovarsi a loro agio, per esporre desideri, porre domande e proporre temi.

(Quadro d’orientamento, p. 58)

«Da questo modello di rapporti tra pari i bambini traggono gli elementi per agire, a loro volta, in modo cooperativo, partecipativo e democratico.

(Quadro d’orientamento, p. 59)

Alla luce dei possibili fattori che possono frapporsi nel contatto tra famiglie e educatori, è quanto mai importante che nella programmazione, realizzazione e valutazione dei momenti di incontro con i genitori (sia individuali sia collettivi) siano seguiti alcuni principi alla base di una comunicazione efficace, in riferimento alle dimensioni prese in esame nel precedente paragrafo.

**Atteggiamenti**

«Tutti gli scambi di comunicazione sono sim-

metrici o complementari, a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza»

(Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, p. 67).

Questo è il quinto “assioma della comunicazione”, che mette

in evidenza come una relazione autentica - in cui ognuno rimane *autore* della sua storia per negoziare con gli altri una nuova narrazione intersoggettiva in cui riconosce ancora parti della propria - si fonda sulla *reciprocità* e la *parità* tra tutti gli attori in gioco, che costruiscono così un rapporto dialogico Io-Io (Buber, 1993). Come già visto nel capitolo 3, in uno stile relazionale che ha come finalità la costruzione del partenariato educativo con le famiglie, è fondamentale infatti porre attenzione a non instaurare disparità di potere e posizioni *up-down* (in cui il professionista si collochi in una posizione gerarchicamente superiore), pur nella fisiologica dissimmetria

che caratterizza ogni relazione educativa, che significa, in realtà, mettersi al servizio del benessere e dell’emancipazione dell’altro. «In un rapporto tra pari, conta, in modo significativo, l’atteggiamento di base della persona del ramo. Nel momento in cui quest’ultima assume un atteggiamento negativo nei confronti dei genitori, nel senso che questi vengono percepiti soprattutto come problemi, esiste il pericolo di cadere in un rapporto paternalistico. I buoni consigli vengono comunicati “dall’alto in basso”» (Prevenzione della povertà, p. 28).

Guardare alle competenze dei genitori, senza ignorarne nel contempo i bisogni espressi o inespressi di accompagnamento e di eventuale sostegno, guida l’educatore ad assumere quella che Rogers (1971, 1978) definisce **accettazione positiva incondizionata**, intesa come valorizzazione della persona e fiducia aprioristica nella sua capacità di autotrasformazione e di evoluzione continua. I nuovi approcci dialogici nelle professioni di cura (Arnkil, Seikkula, 2013) ci invitano infatti a trasformare gli scambi comunicativi con bambini e genitori in occasioni di **dialogo**. Il dialogo può essere definito come l’arte di “valicare i confini”: invece di cercare di controllare gli altri, le parti coinvolte si rivolgono l’una verso l’altra per ascoltare meglio le preoccupazioni di ognuno e i reciproci punti di vista, per generare, un po’ alla volta, linguaggi, letture e soluzioni condivise. Questo atteggiamento permette di riconoscere e rispettare l’altro nella sua differenza attraverso un’accettazione incondizionata della sua alterità e un atteggiamento di reciprocità. Un professionista del dialogo non cerca tanto di controllare i piani di azione, non cerca di cambiare l’altro, ma si impegna per diventare parte di quel mutuo processo di condivisione, accettando l’imprevedibilità insita nelle relazioni umane, senza imporre una guida unidirezionale con il potere del suo ruolo professionale.

Rogers (1978) identifica inoltre nella **congruenza** di chi parla una postura interna, che poi diventa tecnica comunicativa visibile e che

dimostra di avere un forte impatto sul livello di intesa reciproca: *essere congruenti* significa “dire quello che si pensa e pensare quello che si dice”, rivelando quindi una coerenza tra messaggi verbali (maggiormente collegati ai pensieri) e la componente non verbale del linguaggio

*La congruenza dei professionisti contribuisce a comunicare con le famiglie secondo il principio etico della trasparenza, che rende concreto il loro diritto a conoscere il punto di vista dell'educatore, formulato però con un linguaggio chiaro, comprensibile e insieme incoraggiante.*

(che esprime soprattutto le emozioni). La congruenza può essere quindi assimilata alla **trasparenza** nel rapporto con le famiglie, che risponde al diritto del genitore a conoscere il punto di vista dell'educatore, ma nello stesso tempo a riceverlo con una formulazione chiara, comprensibile e insieme incoraggiante. A questo proposito, va tenuto presente che il linguaggio “trasparente” con cui gli educatori entrano in contatto con i genitori ha delle ricadute fortemente positive anche sul vissuto emotivo dei bambini: «Nel momento in cui i bambini avvertono che i loro genitori vengono rispettati e considerati, si rafforza anche l'immagine di loro stessi. La cooperazione tra famiglia e professionisti dell'infanzia conferma nella mente del bambino l'esistenza di una trasparenza nei rapporti tra gli adulti. Essa trasmette al bambino il sentimento di vivere in un mondo sociale affidabile, prevedibile e comprensibile»

(Quadro d'orientamento, p. 59).

Altra componente interna fondamentale che attiene al *saper essere* dei professionisti nel promuovere una comunicazione di qualità è l'**empatia** con cui si pongono di fronte ai racconti e ai vissuti dell'altro, anche se

*L'empatia ci invita a sospendere il giudizio e l'interpretazione anticipatoria del pensiero dell'altro per cercare, attraverso l'ascolto attivo, paziente e rispettoso, di comprendere il suo modo di guardare, pensare e sentire.*

questi ultimi non sono stati esplicitamente verbalizzati. L'atteggiamento empatico ci invita a sospendere il giudizio e l'interpretazione anticipatoria del pensiero del nostro interlocutore per cercare, attraverso l'ascolto attivo, paziente e rispettoso, di comprendere il suo modo di guarda-

re, pensare e sentire la realtà in cui è immerso. Questa posizione interna richiede l'assunzione del pregiudizio positivo che ogni persona sviluppa visioni e vissuti “legittimi” attraverso le esperienze e le conoscenze che matura nei diversi contesti e nel proprio percorso di vita. Non sarà pertanto mai possibile veramente “mettersi nei panni degli altri”, poiché ognuno si forma e possiede punti di vista unici, ma sarà sempre possibile avvicinarci ad una comprensione dell'altro e di quello che prova (Palmieri, 2011).

#### Tecniche

Se gli atteggiamenti di curiosità, sospensione del giudizio e fiducia nell'altro sono le condizioni preliminari “interne” necessarie per una buona comunicazione, altrettanto importante è dotarsi di abilità professionali nell'area del *saper fare*, attraverso la conoscenza e l'utilizzo di un repertorio di strategie comunicative, che possano facilitare la comprensione reciproca e lo scambio sia dei contenuti razionali, sia delle emozioni che inevitabilmente li accompagnano. I contributi teorici (fra gli altri: Bert, Quadriño, 1998; Carkhuff, 2002; Geldard, Geldard, 2005) indicano che le competenze di base nella comunicazione sono fondamentalmente due: **capire e farsi capire**, attribuendo così all'**ascolto** una funzione primaria nel dialogo rispetto al *parlare*.

Dal *counseling* applicato ai contesti educativi sono state mutate le principali tecniche comunicative utili anche nei colloqui e negli incontri collettivi con le famiglie nei servizi educativi e a scuola:

- *attenzione al linguaggio non verbale*, formato da gestualità, mimica facciale, prossemica (vicinanza o distanza nello spazio fra gli interlocu-

*È importante che gli educatori conoscano e utilizzino un repertorio di strategie comunicative nell'area delle competenze comunicative di base: capire e farsi capire, con una priorità attribuita all'ascolto rispetto al parlare.*

*Le tecniche principali per una comunicazione efficace con le famiglie sono:*

*l'attenzione al linguaggio non verbale;*  
*l'ascolto attivo e passivo;*  
*le domande aperte;*  
*i riassunti;*  
*le strategie assertive.*

tori), pause, velocità e tono della voce e organizzazione dello spazio (luogo e disposizione di arredi ed oggetti) dove avviene l'incontro, che va a costituire l'“ecologia comunicativa” dell'incontro;

- *ascolto passivo* e gestione intenzionale del silenzio;
- *ascolto attivo*, che comprende le *reformulazioni* dei messaggi dell'altro per verificarne la comprensione (attraverso la *parafrasi* dei contenuti e la *verbalizzazione* delle emozioni);
- *domande*, preferibilmente aperte;
- *riassunti* nel corso del dialogo per facilitare la focalizzazione e riflessione sui contenuti salienti che sono emersi e sintesi nella parte conclusiva dello scambio comunicativo;
- *comunicazione assertiva*, di cui fa parte la tecnica del *messaggio-io* (Gordon, 1974), da utilizzare nelle situazioni critiche di divergenza tra punti di vista e potenzialmente o apertamente conflittuali.



## 4.3 Dialogare per co-educare: occasioni e strumenti per la costruzione condivisa del "progetto di accompagnamento educativo del bambino/della bambina"

### 4.3.1

#### Il colloquio individuale

*«La distinzione radicale è quella che, al di là delle loro diverse forme, delimita il colloquio autentico dal colloquio inautentico: il colloquio che comunica qualcosa dal colloquio che non comunica nulla; il colloquio che si apre al senso e il colloquio che si chiude al senso; il colloquio che si apre alla relazione e il colloquio che si chiude alla relazione; il colloquio che fa lievitare le risorse interiori di chi parla e di chi ascolta, e il colloquio che le congela e le pietrifica».*

(Borgna, 2015, p. 102)

Come abbiamo visto, la costruzione e il consolidamento progressivo di un rapporto di partenariato educativo tra il nido e le famiglie si radicano su una comunicazione positiva e costante, dal momento che la *qualità della comunicazione* costruisce la *qualità della relazione* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971). Un dialogo regolare ha la finalità di mettere a disposizione uno spazio *ordinario e sistematico* che permette a tutti gli attori (bambino, genitori e familiari, educatori ed eventualmente altri professionisti coinvolti) di scambiarsi narrazioni, punti di vista e dubbi e di apprendere reciprocamente gli uni dagli altri, con l'intento comune di comprendere e poi contribuire a mettere in campo quanto sia utile ed appropriato per *quel* bambino in *quel* momento. L'interazione periodica con le famiglie non ha infatti lo scopo di "risolvere" i problemi nel momento in cui si presentano o di "istruire" i genitori attraverso indicazioni e consigli qualora essi stessi o i professionisti ravvisino delle difficoltà o raccolgano le loro esplicite domande educative. Gli educatori, quindi, *«hanno la responsabilità di stabilire e mantenere un rapporto tra pari. Essi incoraggiano i genitori al dialogo e sono a disposizione per colloqui regolari; si interessano alle esperienze e ai resoconti dei genitori e invitano i genitori a prendere parte agli eventi della quotidianità del nido d'infanzia, della famiglia diurna o del gruppo ludico»* (Quadro d'orientamento, p. 59).

In questa prospettiva, il **colloquio individuale** tra educatori e familiari (e/o con altri adulti coinvolti e con il bambino stesso) costituisce, per l'intimità e la personalizzazione dello scambio che lo caratterizza, un contesto privilegiato in cui si possono creare le condizioni più favorevoli per cooperare al "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina". Gli obiettivi dei colloqui individuali con le famiglie in un servizio per l'infanzia e a scuola sono quindi:

- costruire e consolidare una relazione di partenariato tra educatori, genitori ed eventualmente altri adulti e professionisti coinvolti nella cura e nella protezione del bambino (Milani, 2010);
- co-costruire e co-valutare con continuità il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina";
- accompagnare e sostenere la genitorialità, in particolare nelle situazioni di vulnerabilità: *«I genitori possono trarre il massimo vantaggio dalle esperienze e dalle conoscenze dei professionisti, se si individuano le loro risorse e il loro potenziale e li si aiuta ad ampliarli. I professionisti del settore agiscono pertanto con rispetto nel quadro di un dialogo cooperativo, concentrandosi sulle competenze esistenti e non su quelle mancanti. In tal modo si può evitare la stigmatizzazione»* (Guida del Programma Nazionale contro la povertà, p. 9).

Nel processo di co-educazione proposto dal progetto TIP<sup>1</sup> il colloquio individuale con le famiglie rappresenta pertanto una buona pratica comunicati-

*Il colloquio individuale tra educatori, bambino, familiari e altri adulti coinvolti costituisce un contesto comunicativo privilegiato per cooperare al "progetto di accompagnamento educativo del bambino/della bambina".*

*Nel processo di co-educazione tra nido, famiglie e rete dei servizi il colloquio individuale con le famiglie assume differenti tipologie nelle diverse fasi del percorso al nido del bambino con i suoi genitori:*

*contatti di orientamento*

*colloquio di conoscenza reciproca e analisi della richiesta*

*colloqui e scambi dialogici nella fase di ambientamento*

*colloqui di co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"*

*colloquio di congedo.*

va trasversale alle diverse fasi del percorso del bambino e della famiglia al nido, durante le quali l'incontro assume differenti tipologie, di seguito descritte e sintetizzate (→ Figura 14).

1. *Contatti di orientamento*: i primi contatti tra i genitori e il nido sono solitamente caratterizzati dalla consultazione guidata da parte dei professionisti di informazioni presenti nel sito web della struttura, da telefonate e/o mail con il direttore per comprendere se l'offerta e la disponibilità del servizio educativo corrispondano ai desideri e ai bisogni del bambino e della famiglia. In seguito a questo primo momento di comunicazione, si valuta l'opportunità di organizzare un colloquio di approfondimento tra la famiglia e la direzione del nido.
2. *Colloquio di conoscenza reciproca e analisi della richiesta*: se, a seguito dei primi contatti realizzati anche con modalità a distanza, il direttore ritiene di poter rispondere ai bisogni espressi dalla famiglia, vengono invitati i genitori ad uno o più colloqui iniziali al nido, al fine di avviare un processo di conoscenza reciproca e di co-valutazione delle eventuali modalità di accoglienza del bambino nella struttura. In queste prime occasioni di interazione, generalmente gestite dal direttore e i cui contenuti vengono poi riportati nell'équipe educativa, si cerca di comprendere le domande della famiglia e i bisogni del bambino e si condividono le aspettative e le eventuali preoccupazioni per la delicata fase di transizione e di prossima trasformazione dell'intera vita familiare. In questa occasione viene proposta anche la visita guidata del nido da parte dei genitori: è questa un'azione che aiuta i genitori a "immaginare" il loro bambino in quegli spazi, facilitando così il processo di costruzione della relazione di fiducia tra professionisti e famiglia.

3. *Colloqui e scambi dialogici nella fase di ambientamento*

3.1 *Colloquio conoscitivo prima e durante l'ambientamento*: se durante i colloqui precedenti di analisi della richiesta la famiglia e il direttore si sono accordati per l'accoglienza del bambino nel servizio, dopo una condivisione con l'équipe educativa per gli aspetti pedagogici ed organizzativi, viene fissato un colloquio tra i genitori e l'educatore di riferimento, con la finalità di approfondire la conoscenza della cultura e delle esigenze familiari e della storia, delle abitudini e delle caratteristiche del bambino. A partire da questo colloquio, è utile introdurre uno strumento partecipativo di co-osservazione, per raccogliere dalla voce diretta della famiglia le informazioni sul percorso pregresso di sviluppo del bambino e per concordare l'organizzazione del processo di ambientamento (per questo e per altri strumenti da utilizzare nei colloqui si rinvia al Quaderno di lavoro). Il colloquio conoscitivo e gli altri scambi dialogici che si svolgono nella quotidianità delle prime giornate di presenza del bambino al nido con i genitori hanno lo scopo di favorire un positivo ambientamento, l'instaurarsi di una relazione di partenariato con le famiglie e l'avvio della co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", grazie alla conoscenza che di lui si comincia a delineare direttamente tramite l'osservazione e indirettamente con la raccolta del punto di vista della famiglia. È attraverso questi scambi sistematici che si co-costruisce, giorno dopo giorno, la prima fase del percorso del bambino al nido, evitando il rischio dell'applicazione di "programmi di ambientamento" standardizzati e che non tengono conto delle specificità di quel bambino e della sua famiglia.

3.2 *Colloquio di post-ambientamento*: al termine del periodo di ambientamento, l'educatore di riferimento invita la famiglia ad un colloquio finalizzato a condividere e riflettere su questa intensa esperienza iniziale, aiutando soprattutto a mettere in luce gli aspetti significativi vissuti dai genitori e dal bambino a casa e al nido, le risorse e gli apprendimenti attivati e cominciando a tratteggiare le prime direzioni condivise del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina".

4. *Colloqui di co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"*: dopo circa un mese dalla conclusione del processo di ambientamento del bambino, l'educatore organizza un colloquio con i genitori per condividere quanto viene osservato al nido e in famiglia rispetto alla crescita attuale e potenziale del bambino. È così possibile avviarsi ad ampliare insieme il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" che è stato abbozzato con l'ambientamento e in cui, a partire dalle sue capacità, talenti e bisogni, vengono concordati obiettivi comuni e azioni anche distinte, ma convergenti e complementari, da attuare a casa, al nido e eventualmente in altri ambienti per promuoverne il benessere e gli apprendimenti. Questi colloqui vanno programmati periodicamente (generalmente 2-3 volte in un anno educativo) durante l'intero percorso anche pluriennale del bambino al nido, con lo scopo di confrontarsi con continuità sulle esperienze e i traguardi di crescita del bambino e di co-valutare e aggiornare il suo progetto di accompagnamento educativo individualizzato, vale a dire la definizione e messa disposizione delle migliori condizioni per permettergli di svilupparsi al meglio e soprattutto "a modo suo". In qual-

siasi momento in cui se ne ravveda l'esigenza, i genitori, il direttore e gli educatori, in collaborazione eventualmente con la rete dei servizi, potranno inoltre richiedere incontri supplementari per affrontare e dialogare su tematiche emergenti e che si ritengono importanti per il migliore processo di sviluppo del bambino.

5. *Colloquio di congedo*: nei momenti del percorso al nido che prevedono la transizione del bambino in un nuovo gruppo di coetanei e nella fase conclusiva, caratterizzata dalla preparazione al passaggio nella scuola dell'infanzia, l'educatore di riferimento invita la famiglia ad uno o più colloqui. Questo per ricostruire e valorizzare, anche con la partecipazione diretta del bambino, le competenze che fino a quel momento ha raggiunto attraverso i diversi stadi evolutivi e per condividere le attenzioni e le modalità specifiche da mettere in campo, al fine di garantirgli un accompagnamento individualizzato e di qualità per l'ingresso nel nuovo contesto educativo.



Figura 14  
Le diverse tipologie di colloquio individuale tra nido, famiglie e rete dei servizi nelle diverse fasi del processo di co-educazione

Questa proposta di cadenza degli appuntamenti comunicativi individuali con le famiglie durante l'intera esperienza di un bambino al nido è stata costruita a partire da pratiche e sperimentazioni riferite in particolare ai servizi per la prima infanzia, ma può essere trasferita con gli opportuni adattamenti anche ad altri contesti educativi, come la scuola dell'infanzia o un centro extrascolastico.

Nella cornice del partenariato educativo e ai fini del conseguimento degli obiettivi del colloquio individuale con i genitori, è inoltre di fondamentale importanza rispettare dei criteri metodologici nella programmazione e conduzione dell'incontro:

- la sistematicità degli appuntamenti con tutti i genitori nel corso dell'anno educativo e non solo qualora si presentino delle criticità o nascano negli educatori

*Nella programmazione e conduzione dei colloqui individuali con le famiglie è fondamentale rispettare alcuni criteri metodologici:*

*sistematicità degli appuntamenti con tutti i genitori nel corso dell'anno educativo;*

*preparazione dell'incontro;*

*cura della comunicazione non verbale e verbale.*

degli interrogativi rispetto allo sviluppo o al comportamento di un bambino;

- la *preparazione accurata dell'incontro* attraverso:
  - l'osservazione preliminare e la raccolta di documentazione da parte dell'educatore di riferimento;
  - il *confronto nell'équipe educativa*, per una conoscenza più completa ed approfondita del bambino nel sistema di riferimento del nido;
  - l'attenzione alla *modalità e ai tempi dell'invito* (che non è mai una "convocazione") dei genitori e di eventuali altri familiari che potrebbero partecipare al colloquio perché figure affettivamente importanti nella vita del bambino, anche scelti dai genitori stessi (ad esempio, i nonni);
  - la predisposizione di uno *spazio accogliente*, riservato e privo di disturbi dove ritrovarsi;
  - la *cura della comunicazione non verbale e verbale*, con l'attenzione ad evitare possibili ostacoli

all'espressione e alla comprensione e ad utilizzare atteggiamenti e tecniche che possono rendere più efficace la comunicazione con le famiglie.

È inoltre utile che i professionisti gestiscano la conversazione in modo da favorire il massimo livello di partecipazione e la libera narrazione dei genitori del figlio, ma che nello stesso tempo si facciano garanti della struttura dell'incontro e quindi di uno sviluppo ordinato della comunicazione e del tempo che si ha a disposizione. L'approccio metodologico del *counseling* applicato ai contesti educativi suggerisce a questo proposito che ogni colloquio sia composto da diverse fasi anche precedenti e successive al vero e proprio incontro diretto e dalle relative azioni, come proposto nella sequenza di seguito riportata.

a) Prima del colloquio

*Preparazione:*

- cura delle modalità e dei tempi di invito dei genitori (ed eventualmente di altri adulti corresponsabili della cura del bambino, familiari o professionisti);
- raccolta di materiali osservativi (in relazione al bambino nel gruppo e nel contesto allargato del nido) e confronto nell'équipe educativa;
- preparazione della documentazione utile a confermare le conquiste raggiunte dal bambino nelle diverse aree evolutive, in particolare rispetto agli ultimi scambi avuti con la famiglia;
- predisposizione di tracce per la co-osservazione e per la conduzione e verbalizzazione del colloquio;
- messa a disposizione di altri eventuali strumenti (segnalazione di siti e di altre fonti informative; letture consigliate di albi illustrati, libri e articoli o svolte anche insieme ai familiari

*Il colloquio individuale con le famiglie prevede delle azioni nelle diverse fasi della sua realizzazione:*

*prima, per la preparazione;*

*durante, per la conduzione;*

*dopo, per la documentazione e la definizione delle ricadute nelle pratiche educative.*

durante il colloquio per affrontare un argomento specifico; immagini e fotografie; brevi video; oggetti; parti di documenti del servizio, come il progetto pedagogico ecc.), che possono rivelarsi utili per la finalità del dialogo e per rendere più ricco e chiaro il confronto con la famiglia e il bambino stesso, se presente;

- scelta e allestimento del *setting* (fisico e interno dell'educatore), perché sia "sgombro" e propizio all'accoglienza e al dialogo.

b) Durante il colloquio

*Accoglienza:*

- saluti;
- ringraziamento per la presenza dei familiari;
- segnali di benvenuto e di ospitalità verbali e non verbali, compresi dei gesti di convivialità (ad esempio, offrire del caffè, tè o acqua, dei biscotti ecc.);
- precisazione del tempo a disposizione per l'incontro.

*Introduzione e focalizzazione:*

- esplicitazione degli obiettivi dell'incontro e delle aspettative che ognuno porta rispetto al suo svolgimento e ai suoi esiti (anche facendo riferimento, se opportuno, ad incontri precedenti, per riannodare il filo relazionale e riflessivo che si è andato a costruire nel tempo), traducendoli sempre in bisogni e risorse di tutte le persone coinvolte e non come "problemi" da affrontare, anche se sono presenti delle criticità da prendere insieme in esame.

*Approfondimento e sviluppo:*

- ripresa dei contenuti eventualmente affrontati nei colloqui pregressi, verificando il livello di realizzazione degli interventi concordati nel "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" (→ capitolo 3), valorizzando l'impegno di tutti, piuttosto che quello che non è stato fatto e analizzando riflessivamente i fattori che hanno influenzato i processi e gli esiti dell'intervento educativo di ciascuno in rela-

zione alla situazione evolutiva del bambino e all'interazione con gli altri attori;

- confronto sugli argomenti oggetto del colloquio, con attenzione a presentarli con un linguaggio descrittivo, attraverso dei materiali di documentazione e raccogliendo con rispetto le narrazioni di tutti i partecipanti;
- ricostruzione di una visione multiprospettica e possibilmente (ma non necessariamente) negoziata della situazione evolutiva attuale e potenziale del bambino, nei termini delle sue capacità attuali, potenzialità e bisogni;
- co-costruzione o aggiornamento del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", nella parte specifica relativa alla fase presente del percorso al nido (→ sezione 2 del Quaderno di lavoro).

*Conclusione e commiato:*

- sintesi dei contenuti principali dello scambio avvenuto e delle eventuali decisioni concordate;
- conferma e rassicurazione sulle potenzialità evolutive del bambino, riconoscimento ed attribuzione di fiducia al contributo che ognuno sta portando o potrà portare per il compimento del progetto di accompagnamento educativo;
- calendarizzazione o promemoria dei prossimi appuntamenti;
- eventuale consegna di materiali da portare a casa che sono stati condivisi nel colloquio;
- lettura e sottoscrizione da parte di tutti i partecipanti della verbalizzazione dell'incontro (che, nel caso non sia possibile completare nel corso del colloquio, vanno assicurate quanto prima nei giorni successivi);
- commiato e saluti.

Per rispettare questa scansione, la durata del colloquio dovrebbe variare da un minimo di trenta minuti a un massimo di un'ora, unità di tempo che dovrebbe essere sempre secondo una natura di *kairòs*, vale a dire disteso e generatore di benessere e crescita per tutti gli attori coinvolti (Milani, 2010).

c) Dopo il colloquio

*Documentazione:*

- stesura del verbale dell'incontro, condivisione con la famiglia dei suoi contenuti e sua archiviazione nel fascicolo che contiene la documentazione del bambino (nel caso questo non sia stato fatto nel corso del colloquio stesso).

*Ricadute educative:*

- presentazione in équipe da parte dell'educatore di riferimento delle informazioni significative emerse nel corso del colloquio e che richiedono una responsabilità educativa collegiale;
- compilazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" e della "programmazione educativa del gruppo di bambini e bambine", tenendo conto delle nuove informazioni che sono state raccolte (→ capitolo 3).

Nel corso della formazione nel progetto TIPÌ sono state elaborate con i professionisti delle tracce specifiche per ciascuna tipologia di colloquio per le diverse fasi del percorso del bambino e della famiglia al nido, che fungono da guida sia per la conduzione della conversazione, sia per la redazione del verbale dell'incontro (questi strumenti vengono presentati nella sezione 3 del Quaderno di lavoro).

A proposito della presenza del bambino nei colloqui tra nido e famiglia, anche il Quadro d'orientamento ricorda con chiarezza il diritto al protagonismo del bambino, in particolare quando afferma che «i meccanismi formativi devono contemplare la partecipazione attiva del bambino al proprio sviluppo» (p. 25). Il diritto dell'infanzia all'ascolto (sancito dall'articolo 12 della Convenzione ONU) raccomanda quindi che, quando valutato opportuno e con un'adeguata spiegazione e preparazione – magari chiedendo al bambino stesso cosa pensa di questa possibilità - sia prevista la sua partecipazione nei colloqui tra educatori e

famiglia (Lawrence-Lightfoot, 2012), per raccogliere il suo contributo esperto su chi è e su chi vorrebbe diventare, in quale modo pensa che questo processo potrebbe realizzarsi e su quali aiuti sente il bisogno o il desiderio di poter contare.

La funzione centrale svolta dai colloqui per la co-educazione dei bambini è naturalmente integrata da altre forme di comunicazione tra il nido e i genitori: scambi con e tra le famiglie negli incontri collettivi, nelle delicate e spesso intense interazioni quotidiane, nelle occasioni informali (come feste, uscite, mostre ecc.) e nelle altre tipologie di messaggi (informazioni inserite nel sito o affisse nella bacheca del servizio, materiale informativo sul progetto pedagogico del servizio, mail, telefonate e, in tempi più recenti, telefonate e videochiamate con diversi canali digitali).

Nel periodo caratterizzato dall'emergenza sanitaria, in cui si sono necessariamente diradate le occasioni di prossimità fisica con le famiglie, i servizi per l'infanzia e le scuole hanno comunque mantenuto costante il contatto con i genitori e i bambini, adottando forme di comunicazione alternative (e spesso creative) di *smart caring*, che si sono rivelate positive ed efficaci, anche a detta delle famiglie stesse (nella sezione 3 del Quaderno di lavoro sono proposti alcuni esempi di pratiche realizzate nei nidi con una modalità comunicativa a distanza).

Va inoltre ricordato che, soprattutto nella prima fase di orientamento e conoscenza, e poi comunque nell'intera frequenza del bambino al nido, è opportuno mettere a disposizione e aggiornare le informazioni utili alle famiglie per comprendere e partecipare attivamente al funzionamento del servizio. Un canale di contatto particolarmente efficace con le famiglie e con l'esterno - che nel periodo del distanziamento

*È utile integrare le occasioni dialogiche dirette con le famiglie con modalità alternative, come la comunicazione a distanza e la messa a disposizione di informazioni e altri contenuti educativi nel sito online del servizio.*

fisico è diventato ancora più funzionale e che per di più corrisponde alle competenze digitali delle nuove generazioni di genitori e bambini - è sicuramente il sito online del servizio educativo (di cui nella sezione 3 del Quaderno di lavoro viene descritto un esempio). I contenuti e la loro organizzazione, insieme alle opportunità e alla facilità di navigazione in questo spazio virtuale, rappresentano già per un genitore la "carta d'identità" di un nido o di una scuola rispetto ai suoi valori pedagogici e alle intenzioni di trasparenza e inclusione sociale con le famiglie e il territorio. Inoltre, il fatto di rendere accessibile una serie di elementi già in rete permette di liberare una parte del tempo del primo colloquio conoscitivo e di quelli successivi (nonché gli incontri collettivi con i genitori) dalla necessità di fornire informazioni essenziali, potendo così dedicare prevalentemente il confronto a temi di carattere educativo che riguardano il bambino, piuttosto che a questioni prettamente organizzative.

#### 4.3.2

##### **Gli incontri collettivi con e tra i genitori**

*«Queste opportunità, che integrano l'attività della famiglia nel nido d'infanzia, nella famiglia diurna o nel gruppo ludico, sono anche un'occasione per incontrare altre famiglie. Tali attività consolidano gli scambi e la rete di contatti con altri adulti del quartiere che hanno bambini della medesima età o con simili situazioni di vita. In tale modo si creano nuovi rapporti tra adulti, in un contesto di parità»* (Quadro d'orientamento, p. 59).

*La metodologia narrativa e partecipativa negli incontri collettivi con i genitori*

*A complemento dei colloqui individuali, gli incontri collettivi con le famiglie costituiscono degli spazi efficaci di confronto sulla vita del servizio e su altre tematiche educative tra genitori e professionisti e tra i genitori stessi.*

A complemento dei colloqui individuali, gli **incontri collettivi** con le famiglie costituiscono dei momenti estremamente efficaci per aprire spazi di confronto e negoziazione di

significati e intenti riguardo a diverse aree educative tra genitori e professionisti e tra i genitori stessi, rinforzando così alleanze e cooperazioni a favore del bambino. Come dice infatti Lewin, il gruppo ha delle funzioni peculiari e degli effetti che nessun altro tipo di interazione riesce a generare, dal momento che «è qualcosa di più, o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi componenti» (2011, p. 68).

Coerentemente con un approccio partecipativo nel rapporto con le famiglie, negli appuntamenti al nido e a scuola con i genitori in gruppo è opportuno evitare le modalità prevalentemente frontali di comunicazione o l'impiego del tempo esclusivamente per il passaggio di informazioni. Gli incontri collettivi nei servizi per l'infanzia vanno piuttosto organizzati come dei contesti di inclusione e socialità adulta, finalizzati prima di tutto alla narrazione, al confronto e al supporto reciproco tra i familiari partecipanti in relazione alla propria esperienza educativa con i bambini. In questi spazi gruppi l'apprendimento nasce dalla reciprocità di competenze e saperi distribuiti tra gli educatori e i genitori, ma soprattutto grazie alle occasioni di dialogo e supporto *tra* i genitori stessi. I metodi e le tecniche adottate dai professionisti per facilitare gli incontri hanno quindi la funzione non di "insegnare come si fa il genitore", ma di favorire il più possibile lo scambio e la comunicazione aperta e circolare nel gruppo. Attraverso questa metodologia inter-attiva si innescano infatti dei meccanismi virtuosi di mutua identificazione e *tutoring* tra i genitori (e questo succede più facilmente che non nel solo rapporto tra le famiglie e i professionisti) che li aiutano a scoprire differenze, ma soprattutto a trovare comunanze con altri su fatiche, soddisfazioni e interrogativi nel loro ruolo genitoriale, sentendosi in questo modo meno soli e individuando/imparando strategie e letture ulteriori e più efficaci per gestire la propria situazione familiare. Gli obiettivi di apprendimento degli incontri

collettivi al nido e a scuola riguardano quindi tutti i partecipanti (genitori e educatori) e possono essere così sintetizzati:

- promuovere la conoscenza e la fiducia reciproca tra professionisti e famiglie, rinforzando in questo modo il partenariato educativo a favore dei bambini;
  - fornire informazioni in maniera mirata rispetto ai bisogni e alle situazioni specifiche di bambini e famiglie;
  - approfondire la conoscenza dei bambini attraverso la viva voce di chi ne è maggiormente esperto nel contesto domestico;
  - riconoscere e attribuire valore al sapere affettivo ed esperienziale dei genitori nell'educazione dei figli;
  - accompagnare e sostenere la genitorialità attraverso un processo di *enrichment familiare* (Iafrate, Giuliani, 2016), che mira a riconoscere e potenziare le capacità educative dei genitori e le loro risorse per l'autonomia e autodeterminazione decisionale, in una prospettiva promozionale e fortemente preventiva, in particolare per le famiglie che vivono delle situazioni di vulnerabilità;
  - favorire la conoscenza e i rapporti positivi tra i genitori, attraverso la creazione di reti sociali di prossimità e solidarietà tra famiglie che continuano e si sviluppano anche oltre i confini spaziali e temporali della frequenza del bambino nel servizio educativo;
  - migliorare il livello di inclusione sociale e l'esercizio democratico di cittadinanza attiva dei genitori, attraverso l'allestimento di contesti che conferiscono loro voce e protagonismo.
- È importante sottolineare che gli incontri collettivi con i genitori non sostituiscono nel progetto pedagogico del servizio educativo la funzione dei colloqui individuali, dal momento che essi vanno a completare gli effetti degli in-

contri personalizzati grazie al valore aggiunto e insostituibile rappresentato dallo scambio intersoggettivo che si sviluppa tra le famiglie. Come dice Yalom (2009), il gruppo possiede infatti dei "principi curativi" che ne raccomandano fortemente l'organizzazione nei contesti educativi. Anche gli appuntamenti collettivi con i genitori vanno perciò programmati con regolarità nei nidi: generalmente uno o due nella fase dell'ambientamento (prima e dopo) e almeno tre successivamente, nella parte iniziale, intermedia e conclusiva dell'anno educativo.

Vengono qui proposte due declinazioni metodologiche degli incontri collettivi con le famiglie al nido e a scuola, che condividono le medesime finalità e una visione dei genitori come massimi esperti dei figli e portatori di risorse di riflessione e *empowerment* per sé e per tutti gli altri partecipanti:

- a) i "gruppi di narrazione" (Moleto, Zucchi, 2013);
- b) le "conversazioni educative" (Milani, 2002; 2010).

#### a) I "Gruppi di narrazione" <sup>1</sup>

«Nessuno insegna a nessuno, tutti imparano da tutti» (Freire, 2002, p. 110).

La Metodologia Pedagogia dei Genitori (Moleto, Zucchi, 2013) ha formulato un apparato epistemologico fondante il sapere della famiglia e basato sul paradigma ecologico e sociale dell'educazione. Il Quadro d'orientamento fa riferimento a «ruoli, saperi e competenze, paritari e complementari»: la famiglia possiede il sapere dell'esperienza, concreto, situato e quotidiano, mentre gli educatori applicano conoscenze basate sulla preparazione professionale a carattere scientifico, di tipo formale, teorico e astratto. Per chiarirne la dialettica, l'epistemologo Paul Feyerabend propone una metafora: *Chi conosce il campo, il contadino che lo lavora da anni o l'agronomo che ha scritto*

*libri teorici sulla coltivazione?* La risposta è: tutti e due, perché i loro saperi hanno la stessa dignità e sono complementari. Se il contadino vuole migliorare si rivolge all'agronomo, se quest'ultimo intende applicare i suoi studi deve riferirsi al contadino. Fuor di metafora, i contadini sono i genitori, gli educatori gli agronomi.

Poche sono ancora le indicazioni proposte in ambito formativo sulle conoscenze educative dei genitori e spesso si sottolineano prevalentemente le loro problematicità, come lo psicologo Gustavo Pietropolli Charmet sostiene nel saggio *"Non è colpa delle mamme"* (2007). Occorre una formazione degli educatori che formalizzi in termini epistemologici il sapere dei genitori. La Metodologia Pedagogia dei Genitori sottolinea la specificità delle loro conoscenze e competenze: sono autori della formazione del figlio e ne hanno una conoscenza storico-culturale che si esprime tramite la narrazione dei percorsi educativi compiuti.

Le narrazioni rendono visibile il capitale sociale dell'educazione, evidenziano le competenze dei genitori e i valori in azione che si traducono in "pedagogie plurali":

- la *pedagogia della responsabilità*: la famiglia adempie ai compiti dell'educazione e ne risponde al mondo;
- la *pedagogia dell'identità*: l'amore dei genitori fa sviluppare una consapevolezza che permette alla persona di riconoscersi;
- la *pedagogia della speranza*: la speranza dei genitori è l'anima del progetto di vita, del "pensami adulto", anche e soprattutto in presenza di forme di disabilità del bambino;
- la *pedagogia della fiducia*: la fiducia della famiglia fa nascere e sostiene le potenzialità del figlio;
- la *pedagogia della crescita*: i genitori sono attori e testimoni del percorso di sviluppo del figlio.

Per realizzare la cultura della cooperazione in ambito educativo, la Metodologia Pedagogia dei Genitori propone due strumenti innovativi: il "Gruppo di narrazione" e "Con i nostri occhi",

che consentono ai genitori la presentazione dei propri figli (→ capitolo 5) e che si affiancano alle normali prassi di comunicazione tra il nido, la scuola e la famiglia.

Strumento della Metodologia Pedagogia dei Genitori, il "Gruppo di narrazione" ha l'obiettivo di *coscientizzare* i genitori, valorizzare e raccogliere le loro narrazioni degli itinerari educativi compiuti con i figli. A questa attività partecipano i genitori e tutti coloro che sono interessati alla Metodologia: insegnanti, studenti, educatori, amministratori, operatori sanitari, medici, giudici, assistenti sociali ecc., portando ognuno la propria esperienza di come educano o di come sono stati educati.

Ogni partecipante responsabilmente narra del gruppo solo quello che vuole che gli altri sappiano, raccontando liberamente l'itinerario educativo compiuto come genitore o come figlio, la sua crescita, gli episodi più significativi, il carattere, il comportamento, senza schemi prefissati, solo partendo dalla propria esperienza. Non vi sono dichiarazioni di ordine generale, si narrano situazioni vissute e sperimentate direttamente.

I "Gruppi di narrazione" si attuano a livello territoriale, nei nidi, nelle scuole (classe, gruppo di classi, istituto), nelle associazioni, nelle parrocchie ecc.

Nei gruppi non vi sono conduttori o esperti e alcuni partecipanti si assumono la responsabilità del buon funzionamento attraverso diverse azioni:

- illustrano ai partecipanti i principi della Metodologia Pedagogia dei Genitori;
- garantiscono la continuità dell'esperienza;
- assicurano gli spazi e calendarizzano gli incontri;
- sollecitano le presenze;
- fanno in modo che ciascuno narri a turno senza esser interrotto e che, mentre uno parla, tutti gli altri ascoltino;
- raccolgono le narrazioni per eventuali pubblicazioni;

<sup>1</sup> Il paragrafo I "Gruppi di narrazione" è stato scritto da Augusta Moleto e Riziero Zucchi, ideatori della Metodologia Pedagogia dei Genitori.

- curano una relazione su quanto esposto nel gruppo, leggendola nella riunione successiva come continuità e testimonianza del valore educativo delle riflessioni dei partecipanti. I componenti dei “Gruppi di narrazione” narrano oralmente gli itinerari di crescita e in seguito:

- si invita chi ha raccontato a scrivere quanto esposto;
- le narrazioni vengono lette collettivamente e raccolte dai responsabili;
- le riunioni proseguono su temi educativi scelti dai partecipanti e ognuno narra come li ha affrontati secondo la propria esperienza;
- periodicamente il gruppo approfondisce le componenti teoriche della Metodologia Pedagogia dei Genitori;
- a distanza di un certo periodo si aggiornano gli itinerari di crescita dei bambini;
- i partecipanti presentano pubblicamente le narrazioni nelle istituzioni in cui sono attivi i “Gruppi di narrazione” (scuole, associazioni, parrocchie ecc.);
- gli itinerari raccolti vengono diffusi a livello più vasto, col consenso dei partecipanti, come testimonianza delle competenze educative delle famiglie.

I “Gruppi di narrazione” permettono ai partecipanti di acquisire la consapevolezza delle competenze educative dei genitori e della necessità della loro valorizzazione. Le narrazioni

hanno valore sociale: la loro pubblicazione e diffusione sono testimonianza di cittadinanza attiva, rendono visibile il capitale sociale costituito dall'educazione familiare e sono un'opportunità per la professionalizzazione degli esperti che si occupano di rapporti umani. Le riunioni periodiche

dei “Gruppi di narrazione” permettono inoltre la costruzione di reti territoriali di genitorialità

collettiva e l'attuazione del patto intergenerazionale.

Nella sezione 3 del Quaderno di lavoro vengono presentate delle esperienze di “Gruppi di narrazione” proposte ai genitori in servizi per l'infanzia.

#### b) Le “conversazioni educative”

«Si possono raggiungere ottimi risultati utilizzando ciò che la gente sente, pensa o fa, costruendo a partire da questa premessa una base di discussione o di insegnamento per ottenere una comprensione più ampia. In questo modo l'informazione circola e chi ascolta non perderà la fiducia in sé stesso. Non è facile insegnare con questo sistema, poiché bisogna sapersi rendere conto di quando noi stessi siamo in una condizione di ignoranza».

(Winnicott, 1993, p. 3)

Sono questi degli incontri con gruppi di genitori (generalmente non più di 18-20 per consentire una comunicazione attiva e circolare tra tutti partecipanti) che sono gestiti dagli educatori - è sempre consigliata almeno una co-conduzione di due professionisti anche con un numero ristretto di presenti - in cui si affrontano dei temi educativi tramite l'espressione e la condivisione di emozioni, pensieri e strategie legate alla cura e alla relazione con i bambini piccoli. Vengono pertanto evitate anche in questo caso modalità trasmissive di contenuti e l'indicazione di strategie educative universalmente valide da adottare con i bambini, per privilegiare la “narrazione riflessiva” di situazioni vissute dai genitori e dagli stessi educatori attraverso una comunicazione aperta e multidirezionale tra tutti i partecipanti (Iafrate, Rosnati, 2007).

Per facilitare la rievocazione mirata e la narrazione da parte dei genitori dei propri vissuti educativi, in questo approccio metodologico si

*Per facilitare il racconto e la riflessione da parte dei genitori sulla propria esperienza educativa, è efficace l'utilizzo di una gamma di strumenti narrativi e simbolici: sequenze di film o brevi video, libri e storie, giochi, simulazioni, fotografie, disegni, immagini, oggetti.*

la lingua parlata nel gruppo. Questi materiali svolgono infatti una funzione “proiettiva”, perché aiutano i genitori a prendere contatto con il proprio mondo interno di significati e sentimenti e a scegliere consapevolmente di metterli a disposizione per sé e per gli altri nella conversazione, sempre con la massima libertà e nella misura con cui si sentono di farlo. L'identificazione con personaggi ed eventi che sono in parte diversi, di un libro, di un film o di un episodio riportato, riparano infatti da un'eccessiva o intempestiva (magari per la storia ancora recente di quel gruppo di genitori) esposizione pubblica ed invitano a raccontarsi in sicurezza e senza il timore di sentirsi “inadeguati” e giudicati. Nello scambio che l'educatore contribuisce a tessere progressivamente nell'incontro grazie al concatenarsi e rispecchiarsi degli interventi dei partecipanti, si producono così nei genitori (e nei professionisti) nuove consapevolezze rispetto alla propria esperienza educativa, valorizzando quanto già viene fatto in maniera “sufficientemente buona” e identificando le aree di ulteriore apprendimento

*Gli educatori che conducono gli incontri collettivi adottano un approccio “debole”, lasciando ai genitori il ruolo di protagonisti esperti e svolgendo una serie di funzioni di facilitazione della narrazione e della riflessione sulla loro esperienza educativa con i bambini.*

rivela efficace l'utilizzo di un ampio repertorio di strumenti verbali e simbolici, come sequenze di film o brevi video, libri e storie, aneddoti familiari, giochi, *role playing*, fotografie, disegni, immagini, oggetti ecc., particolarmente utili anche quando vi siano parteci-

panti che non conoscono bene la lingua parlata nel gruppo. Questi materiali svolgono infatti una funzione “proiettiva”, perché aiutano i genitori a prendere contatto con il proprio mondo interno di significati e sentimenti e a scegliere consapevolmente di metterli a disposizione per sé e per gli altri nella conversazione, sempre con la massima libertà e nella misura con cui si sentono di farlo. L'identificazione con personaggi ed eventi che sono in parte diversi, di un libro, di un film o di un episodio riportato, riparano infatti da un'eccessiva o intempestiva (magari per la storia ancora recente di quel gruppo di genitori) esposizione pubblica ed invitano a raccontarsi in sicurezza e senza il timore di sentirsi “inadeguati” e giudicati. Nello scambio che l'educatore contribuisce a tessere progressivamente nell'incontro grazie al concatenarsi e rispecchiarsi degli interventi dei partecipanti, si producono così nei genitori (e nei professionisti) nuove consapevo-

lezze rispetto alla propria esperienza educativa, valorizzando quanto già viene fatto in maniera “sufficientemente buona” e identificando le aree di ulteriore apprendimento per rispondere positivamente ai bisogni dei bambini. Per raggiungere questo obiettivo, gli educatori e gli insegnanti adottano un approccio che si può definire come intenzionalmente “debole” nella regia della conversazione (Catarsi, 2008), in quanto restituisce ai genitori il

ruolo di principali autori e protagonisti dell'attività. Il professionista svolge quindi una serie di funzioni prettamente di *facilitazione* di una buona relazione e di una delicata attivazione di processi riflessivi sull'esperienza genitoriale:

- assume il ruolo di promotore e garante di un flusso circolare della comunicazione tra i partecipanti;
- vigila e fa in modo che tutti (se lo desiderano) possano prendere la parola e rilancia le domande che vengono eventualmente formulate, nella convinzione socio-costruttivista che il sapere educativo sia distribuito ed evitando quindi di cadere nella “trappola” di dare subito le risposte “giuste” e risolutive, anche quando gli vengono esplicitamente richieste dai genitori;
- intreccia gli interventi dei singoli in nuove trame di apprendimenti collettivi e individuali, generalizzabili poi da parte dei genitori nei contesti familiari, oltre i confini temporali dell'incontro;
- riformula, puntualizza e riassume regolarmente i contenuti salienti condivisi durante l'intera durata dello scambio e in particolare alla fine dell'incontro, facendo emergere le inevitabili e benefiche differenze e gli aspetti empatici e comuni tra i diversi racconti biografici ascoltati;
- valorizza e ringrazia sinceramente ognuno per il suo contributo;
- presidia e protegge i processi relazionali, perché le interazioni tra i genitori siano sempre rispettose dei singoli punti di vista e della storia delle persone;
- richiama il principio di riservatezza nei confronti dell'esterno di quanto viene condiviso nel gruppo;
- introduce eventuali informazioni (anche teoriche) solo in forma contestualizzata e direttamente riferibile a quello che si sta dicendo in quel momento;
- alimenta la fiducia nelle risorse e nel cambia-

*I racconti dei genitori nei “Gruppi di narrazione” hanno un valore sociale: la loro pubblicazione e diffusione sono testimonianza di cittadinanza attiva, rendono visibile il capitale sociale costituito dall'educazione familiare e sono un'opportunità di formazione e crescita per i professionisti.*

mento di ognuno, ponendosi come testimone di speranza e di possibilità di *empowerment* e autodeterminazione, anche nelle situazioni più difficili;

- gestisce il tempo a disposizione in modo che ci sia la possibilità di aprire l'incontro e di salutarsi in maniera distesa ed affettivamente calda;

- raccoglie in forma partecipata e si incarica di

*Gli incontri collettivi con i genitori vanno facilitati dai professionisti seguendo una sequenza di fasi e relative azioni:*

*accoglienza, con attività di benvenuto e per la conoscenza reciproca;*

*apertura tematica, con la proposta di uno stimolo che favorisca il ripensamento della propria esperienza educativa;*

*approfondimento e sviluppo, con la condivisione delle narrazioni dei partecipanti dei propri vissuti familiari con i figli;*

*chiusura e commiato, con la sintesi dei contenuti emersi, la consegna del "dono" e i saluti.*

condividere (anche nei giorni successivi con chi non è stato presente) la documentazione dell'incontro.

È peraltro utile che gli appuntamenti collettivi siano guidati dai professionisti seguendo una sequenza di fasi, che vengono di seguito brevemente descritte e che, se è importante siano chiare per gestire l'attività in maniera metodologicamente ordinata, non devono però tradursi in alcun modo in una conduzione rigida o poco permeabile ai bisogni e alle istanze che portano i genitori negli incontri, che si sviluppano ogni volta in maniera unica e in gran parte imprevedibile.

- a) Fase preliminare di accoglienza e riscaldamento

- *Momento di benvenuto e convivialità:* gli educatori o gli insegnanti accolgono i genitori, possibilmente dall'ingresso, e si intrattengono con loro in maniera informale, fino all'arrivo di tutti i partecipanti, offrendo acqua o qualche bibita, caffè o tè, biscotti ecc., che poi possono rimanere a disposizione dei genitori anche nel corso dell'incontro;

- *attività o gioco di conoscenza e acclimatamento:* questa parte dell'incontro permette ai genitori di presentarsi e di fare o di approfondire (nel caso si organizzino un ciclo di appuntamenti e ci

sia già visti) la conoscenza degli altri familiari presenti; in questo modo si comincia a creare un clima di fiducia e di coesione tra tutti i partecipanti, che faciliterà l'instaurarsi della fiducia reciproca e la sicurezza nello scambio successivo di esperienze personali sulle tematiche affrontate.

- b) Fase iniziale di apertura tematica

- Si introduce un materiale (simbolico, narrativo o concreto) che richiama una vicenda genitoriale o familiare (reale o virtuale), per guidare i partecipanti a guardare "a distanza" la propria esperienza educativa con i figli e per favorire quindi la riflessività individuale e la successiva condivisione nel gruppo di pensieri ed emozioni correlate e che diventano generative di nuovi apprendimenti.

- c) Fase centrale di approfondimento e sviluppo

- A partire dallo stimolo proposto, si invitano i genitori a portare nel gruppo un *contributo rispetto al proprio vissuto familiare* nel rapporto con il bambino e a discuterlo insieme, con reciproco rispetto e valorizzazione delle risorse di sé e degli altri.

- d) Fase conclusiva di chiusura e commiato

- *Sintesi dei contenuti principali* che sono stati oggetto di scambio e analisi congiunta, grazie anche al riesame della documentazione raccolta nel corso dell'incontro (e in questo senso la co-conduzione dell'incontro da parte di almeno due professionisti permette di suddividere i compiti di facilitazione del gruppo: ad esempio, un educatore fa da regista della conversazione e il collega annota i punti essenziali su un cartellone affisso in maniera visibile o su una slide videoproiettata in tempo reale);

- *consegna di un "dono"* che richiami il tema dell'incontro, che i genitori possono portare a casa, anche per mostrarlo al bambino e ad



altri familiari non presenti in quel momento e che può mantenere attiva anche nel tempo successivo a casa l'attenzione e la pensosità su quanto è stato scambiato nel gruppo e di sedimentare così ulteriori conoscenze e capacità; si tratta generalmente di piccoli oggetti, poesie, brani di libri ecc., che acquistano un valore supplementare quando sono preparati con cura dagli stessi educatori;

- *ringraziamento per la partecipazione, saluti* ed eventuale secondo momento di convivialità, per favorire la "transizione" dei genitori dalle emozioni e dai pensieri anche intensi sperimentati nell'incontro al rientro verso casa.

Sembrano compiti di conduzione molto complessi, ma, al di là dell'attenzione e dell'impegno che indubbiamente richiedono, sono funzioni che fanno già parte del repertorio delle competenze ordinarie di un professionista dell'educazione, ma che possono senz'altro beneficiare di formazione ed esercitazioni specifiche per rinsaldarsi ed ampliarsi.

Nella sezione 3 del Quaderno viene riportato un esempio di programma di "conversazione educativa" con i genitori sul tema della transi-

zione verticale del bambino dal nido alla scuola dell'infanzia.

In conclusione del capitolo, viene riportato il modello grafico a spirale della co-educazione (→ Figura 15), con l'integrazione delle azioni e degli strumenti per l'osservazione condivisa e la comunicazione tra educatori e famiglie (ed eventualmente altri professionisti della rete) nelle diverse fasi del suo percorso al nido, descritti in questo e nei capitoli precedenti, al fine di co-costruire e co-valutare il "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina".

- Informazione tramite eventi territoriali, pediatri, infermiere pediatriche e altri servizi, siti web territoriali e sito web del servizio
- Contatto diretto tra famiglia, rete e direttore/direttrice del nido

### Orientamento e primo contatto

- Colloqui tra famiglia, rete e direttore/direttrice del nido
- Condivisione in équipe della richiesta e individuazione dell'educatore/educatrice di riferimento
- Primo contatto tra nido, famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Incontri dell'équipe educativa

### Conoscenza reciproca e analisi della richiesta

- Colloqui di conoscenza tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Raccolta informazioni iniziali e accompagnamento del bambino/bambina e della famiglia nell'ingresso al nido
- Osservazione condivisa e momenti dialogici tra famiglia, rete ed educatore/educatrice di riferimento
- Incontri collettivi con/tra le famiglie per la conoscenza reciproca/preparazione/accompagnamento/restituzione sull'esperienza di ambientamento
- Incontri dell'équipe educativa

### Ambientamento e avvio della co-costruzione del progetto di accompagnamento educativo

- Co-osservazione tra educatore/educatrice di riferimento, famiglia e rete
- Colloqui periodici (2-3 nel corso dell'anno educativo) di co-costruzione e co-valutazione del progetto di accompagnamento educativo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Momenti dialogici quotidiani con la famiglia
- Incontri collettivi con/tra le famiglie (2-3 nel corso dell'anno educativo)
- Costruzione e valutazione della programmazione educativa del gruppo
- Incontri dell'équipe educativa

### Sviluppo della co-costruzione e co-valutazione del progetto di accompagnamento educativo

- Attività di accompagnamento dei bambini e bambine per la transizione
- Attività di accompagnamento delle famiglie per la transizione
- Colloqui di congedo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina"
- Incontri collettivi con/tra le famiglie
- Collaborazioni tra nidi e scuole dell'infanzia
- Incontri dell'équipe educativa

### Transizione tra gruppi di bambini e bambine o tra nido e scuola dell'infanzia

## Strumenti

- Giornate cantonali di presentazione dei servizi per la prima infanzia
- Siti web di settore territoriale ATAN e/o Cantonale
- Sito web e brochure del nido
- Carta dei servizi del nido
- Progetto pedagogico del nido
- Criteri e procedure di ammissione (standard e eventuali varianti)
- Planning disponibilità posti

- Traccia del Colloquio di conoscenza reciproca e analisi della richiesta tra famiglia, rete, direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Scheda iscrizione
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dell'ambientamento
- Traccia del Colloquio conoscitivo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Strumento per la famiglia "Con i nostri occhi"
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglia e rete
- Traccia del Colloquio di post-ambientamento
- Traccia del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per la raccolta di informazioni iniziali e l'avvio del progetto
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dello sviluppo del bambino/della bambina e del gruppo e diario nido-famiglia
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglie e rete
- Traccia del colloquio di co-costruzione e co-valutazione del progetto di accompagnamento educativo individuale tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Traccia per la co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per la valutazione e l'aggiornamento dei traguardi di sviluppo e degli interventi
- Traccia per costruzione della "programmazione educativa a favore del gruppo di bambini e bambine"
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

- Traccia del diario di bordo dello sviluppo del bambino/della bambina e del gruppo e diario nido-famiglia
- Strumenti di co-osservazione tra nido, famiglie e rete
- Traccia del Colloquio di congedo tra famiglia, rete, educatore/educatrice di riferimento ed eventualmente direttore/direttrice del nido
- Vademecum per la conduzione dei colloqui
- Traccia per la co-costruzione e co-valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" per il bilancio conclusivo di competenze e bisogni
- "Valigetta del percorso di sviluppo del bambino/della bambina"
- Strumento per la famiglia "Con i nostri occhi"
- Documentazione e materiali informativi per la transizione
- Traccia verbali incontri dell'équipe educativa

## In sintesi

Per facilitare buone transizioni orizzontali e verticali, la relazione di partenariato educativo tra nido e famiglie per la co-educazione dei bambini si costruisce attraverso dei **regolari momenti dialogici, individuali e collettivi**, prestando particolare attenzione ad utilizzare atteggiamenti e tecniche per una **comunicazione efficace** (gestione del linguaggio non verbale, ascolto passivo e attivo, domande aperte, riassunti nel corso del colloquio e nella parte conclusiva, strategie della comunicazione assertiva).

I colloqui individuali tra educatori, genitori ed eventualmente la rete dei servizi sono degli appuntamenti regolari che vanno programmati **con tutti i genitori e nelle diverse le fasi del percorso di crescita del bambino al nido:**

- nel *primo contatto* tra servizio educativo e famiglie, per orientarle nella scelta del servizio maggiormente rispondente ai bisogni del bambino e per avviare la *conoscenza reciproca*;
  - nel periodo dell'*ambientamento* (prima, durante e dopo l'ingresso concreto), per facilitare una buona accoglienza del bambino e della famiglia nel nido e per iniziare la co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina";
  - *periodicamente nel corso dell'anno educativo* (almeno 2-3 volte), per la co-valutazione e riprogettazione con i genitori e il bambino stesso del progetto di accompagnamento educativo del suo sviluppo;
  - *in qualunque momento nel corso dell'anno educativo*, qualora il nido, la famiglia o altri professionisti coinvolti nella cura e nella protezione del bambino ne ravvisino l'utilità, in particolare a fronte di eventi critici o imprevisti;
  - nella *fase conclusiva del percorso di frequenza del bambino al nido*, per accompagnarlo positivamente con la famiglia nella transizione verticale verso la scuola dell'infanzia o anche nel caso di passaggio ad un altro gruppo di coetanei.
- È opportuno inoltre che il colloquio venga gestito rispettando una **sequenza di fasi:**
- *preparazione* (invito e predisposizione di strumenti e materiali di osservazione e documentazione utili per il confronto con le famiglie e il bambino stesso);
  - *accoglienza* (saluti e gesti di ospitalità);
  - *introduzione e focalizzazione tematica* (esplicitazione degli obiettivi dell'incontro e del tempo a disposizione);

- *approfondimento e sviluppo dei contenuti* (espressione e integrazione dei punti di vista di tutti gli attori sulla situazione evolutiva attuale e sulle potenzialità prossimali del bambino);

- *conclusione e commiato* (sintesi dei contenuti per la costruzione e valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", promemoria dei prossimi appuntamenti, saluti).

Per rispettare questa scansione, la durata del colloquio dovrebbe variare da un minimo di 30 minuti a un massimo di un'ora circa.

Un'ulteriore occasione comunicativa per costruire partenariato educativo e sostenere la genitorialità sono gli **incontri collettivi con le famiglie**, organizzati nella fase dell'ambientamento, nel periodo della transizione verso la scuola dell'infanzia e con sistematicità (almeno 2-3 volte) nel corso dell'anno educativo. L'approccio metodologico coerente con la prospettiva promozionale ed ecologica dell'educazione suggerisce di evitare anche negli incontri collettivi con i genitori modalità frontali per la trasmissione di informazioni e indicazioni, ma di prevedere l'utilizzo di **tecniche e strumenti narrativi** per consentire ai genitori di essere protagonisti esperti per sé e per gli altri partecipanti, attraverso la **narrazione riflessiva della propria esperienza educativa con i figli**.

Sono state presentate in questo capitolo due possibili applicazioni del metodo attivo e partecipativo nella conduzione degli appuntamenti collettivi: i **"Gruppi di narrazione"**, ideati dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori e le **"conversazioni educative"**.

## 5. La cura delle transizioni interne e verticali: attenzioni e pratiche per facilitare il cambiamento di gruppo e il passaggio dei bambini, delle bambine e delle famiglie dal nido alla scuola dell'infanzia e oltre



*«Tutti gli attori presenti nella transizione – il bambino, i genitori e gli educatori – prendono parte al processo. Essi si scambiano informazioni e cooperano in vista del benessere del bambino. Seguire il processo di trasferimento significa co-costruire insieme».*

(Quadro d'orientamento, p. 62)

*«[...] nella misura in cui tutti gli attori sono preparati ad affrontare la transizione è possibile evitare reazioni e situazioni di disagio».*

(Quadro d'orientamento, pp. 60-61)

## Di cosa parleremo....

In questo capitolo si introducono alcuni principi teorici e suggerimenti metodologici attraverso cui gli inevitabili cambiamenti che un bambino si trova ad affrontare nel suo sviluppo insieme alla sua famiglia possono diventare delle **transizioni sostenibili ed evolutive** per tutti gli attori coinvolti.

In particolare, si prende in esame la fase della **transizione verticale dal nido alla scuola dell'infanzia**, proponendo delle **azioni e degli strumenti per costruire una continuità tra contesti educativi e favorire un passaggio positivo**, tramite la **collaborazione tra i professionisti dei nidi e delle scuole dell'infanzia** e la **partecipazione attiva dei bambini e dei genitori** per la conoscenza e l'avvicinamento progressivo alla nuova esperienza.

### Suggerimento poetica/letteraria

#### Filastrocca dei mutamenti

Aiuto, sto cambiando!» disse il ghiaccio

«Sto diventando acqua, come faccio?

Acqua che fugge nel suo gocciolo!

Ci sono gocce, non ci sono io!»

Ma il sole disse: «Calma i tuoi pensieri

Il mondo cambia, sotto i raggi miei

Tu tieniti ben stretto a ciò che eri

E poi lasciati andare a ciò che sei»

Quel ghiaccio diventò un fiume d'argento

Non ebbe più paura di cambiare

E un giorno disse: «Il sale che io sento

Mi dice che sto diventando mare

E mare sia. Perché ho capito, adesso

Non cambio in qualcos'altro, ma in me stesso.

(Tognolini, 2011, p. 24)

## 5.1

### Cambiare per crescere: la potenzialità evolutiva delle buone transizioni

«Durante le fasi di transizione, i bambini acquisiscono importanti competenze che riguardano la capacità di far fronte ai cambiamenti, a sfide (ad esempio strategie nel superare i momenti di distacco) così come significative competenze socio-emotive (ad esempio la capacità di autoregolazione emotiva e di autonomia)»

(Quadro d'orientamento, pp. 61-62).

«Le transizioni esigono quindi flessibilità e capacità di adattamento da parte di bambini e di genitori. [...] Le transizioni e i cambiamenti sono momenti particolarmente delicati. Essi richiedono da parte degli adulti una precisa preparazione e un attento accompagnamento».

(Quadro d'orientamento, p. 60)

In generale, il processo della vita è costellato da trasformazioni e momentanei disequilibri che vanno a configurarsi come delle **transizioni** da uno stato ad un altro, alcune delle quali sono definite in letteratura come “intransitive” (Zittoun, 2012), perché sono irreversibili nella loro direzione e comportano per le persone che ne sono protagoniste delle ristrutturazioni anche profonde e dei nuovi “compiti di sviluppo” (Erikson, 1982). Molteplici sono le transizioni evolutive che

*Un bambino per crescere attraversa diverse transizioni, che gli richiedono delle capacità di comprensione ed adattamento rispetto al cambiamento che si verifica fuori e dentro di sé.*

vedono coinvolto anche il bambino durante la sua crescita e che gli richiedono di mettere in campo delle competenze di comprensione e di adattamento a quanto muta intorno a lui (e molte volte anche dentro di lui): «Le transizioni possono incentivare la motivazione e suscitare delle emozioni quali gioia, curiosità, paura, dolore dalla separazione, insicurezza. Particolari aspettative possono influire in modo significativo sul processo di transizione» (Quadro d'orientamento, p. 60).

Tra queste trasformazioni, ce ne sono alcune che avvengono nel suo percorso formativo in un tempo preciso, come l'ambientamento al nido e alla scuola dell'infanzia - le cosiddette

**transizioni verticali** - che per i bambini implicano «cambiamenti strutturali che hanno attinenza con il cambiamento del luogo, con una nuova organizzazione della giornata, con cambiamenti individuali di ruolo o con l'estensione della loro identità» (Quadro d'orientamento, p. 60), legati al mutamento delle persone che di loro si occuperanno e delle relazioni che con loro si intrecceranno.

Si verificano inoltre per il bambino che frequenta un servizio per l'infanzia dei passaggi ricorrenti, definiti **transizioni orizzontali**, che comprendono l'accoglienza al mattino e il ricongiungimento con i familiari nel momento del commiato, implicando allontanamenti e riconessioni ripetute per tutti gli attori coinvolti (grandi e piccoli) da riconoscere e facilitare anche quando, conclusa la fase dell'ambientamento, la frequenza quotidiana sembra consolidata.

Particolare attenzione va dedicata da parte degli educatori anche alle **transizioni interne** (Kibesuissee, Pro enfance, 2018), che si verificano qualora sia valutato come opportuno per il bambino il passaggio ad un altro gruppo di appartenenza, oppure per vari motivi cambino le figure adulte di riferimento. Tali variazioni, pur avvenendo nello stesso contesto fisico, non vanno sottovalutate e richiedono che siano programmate strategie preventive di attenta gestione educativa, per ridurre i possibili effetti di disorientamento e per enfatizzarne il valore di rituale per “diventare grandi”, qualora, ad esempio, il bambino nel nido diventi componente anche nel corso dello stesso anno educativo di un gruppo di coetanei con età maggiore rispetto a quello di cui faceva precedentemente parte.

Tutte queste esperienze di passaggio, oltre a richiedere assestamenti pratici e psicologici talvolta anche lunghi e complessi, possono però avere insieme la funzione di stimolare nuovi

*Le transizioni possono essere: verticali, come il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia*

*orizzontali, nell'accoglienza e nel congedo quotidiani tra famiglia, nido e altri contesti educativi e di vita*

*interne, se si verifica un cambiamento di gruppo di coetanei o degli adulti di riferimento.*

apprendimenti nei bambini e negli adulti (compresi i professionisti), allenando e irrobustendo le proprie competenze emotive, cognitive e sociali. Una crescita serena non implica infatti che vi sia una permanenza immutabile di elementi conosciuti - questo porterebbe, al contrario, alla staticità e all'assenza di sviluppo, in quanto la vita è trasformazione continua - quanto la presenza sempre dinamica e gradualmente bilanciata tra elementi di familiarità e aspetti di

*Le transizioni svolgono una funzione evolutiva per i bambini e gli adulti quando sono:*

*sostenibili per chi le deve affrontare*

*comprensibili per tutti gli attori coinvolti mediate*

*accompagnate e, se necessario, sostenute*

novità. Perché i cambiamenti di luoghi e di figure di riferimento possano però avere per i bambini un carattere di "sfida accettabile" e svolgere quindi una funzione evolutiva, è necessario che siano:

- sostenibili*, in base alle capacità e risorse interne ed esterne su cui il bambino con i suoi familiari può contare in quel momento per affrontarli;
- comprensibili*, perché vengono precedentemente spiegati e descritti il più possibile dagli adulti nel loro svolgimento e risultano perciò maggiormente prevedibili e (almeno in parte) controllabili e quindi gestibili;
- mediati*, attraverso l'affiancamento di adulti affidabili che ne incoraggiano e, se necessario, ne sostengono l'attraversamento.

Le transizioni affrontate in maniera positiva, perché facilitate dall'ambiente, si configurano così fonte di apprendimento per i bambini e una preparazione per i loro futuri "passaggi di vita" (Marcoli, 2003), dal momento che essi potranno contare sul ricordo dell'esito positivo di esperienze pregresse di cambiamento e sulle competenze che ne hanno tratto in maniera permanente. Grazie a questi vissuti, anche se hanno prodotto fatiche e momentanee crisi, i bambini traggono una scorta di fiducia in sé e una percezione di autoefficacia ("Come ce l'ho fatta l'altra volta, ce la

posso fare anche adesso") e l'apertura curiosa anche in futuro verso quello che ancora non si conosce, ma che non spaventa ("Non so cosa troverò, ma mi interessa saperlo, perché quando è successo in passato ho scoperto qualcosa di interessante").

Garantire ai bambini un percorso di crescita non irrealisticamente privo di perturbazioni e mutamenti, quanto finalizzato a fornire loro gli strumenti per riuscire ad affrontare questi eventi in maniera resiliente e costruttiva, implica prima di tutto che siano stabiliti dei **raccordi collaborativi tra gli adulti** che affidano e a cui sono affidati gli stessi bambini tra luoghi e tempi diversi (Jacques, Deslandes, 2002).

I componenti della famiglia possono quindi sperimentare il distacco l'uno dall'altro come esperienza sicura o come abbandono: la separazione temporanea diventa un'esperienza sicura quando i bambini e i genitori possono separarsi gli uni dagli altri senza paura di essere esclusi e con la sensazione di essere riconosciuti ed apprezzati. In questo senso la transizione può avvenire nell'intreccio di *svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento* (Venturelli, 2018, p. 301) e costituire una delle condizioni fondamentali per lo sviluppo dell'autonomia.

Di conseguenza, ciò che soprattutto trasforma una transizione in una tappa effettiva di maturazione e apprendimento è che si svolga in maniera:

- **ecologica**, quando le persone che rappresentano e che andranno a breve a costituire le relazioni significative per un bambino comunicano e stabiliscono insieme come sia meglio agire per preparare e facilitare questo evento;
- **partecipata**, attraverso la promozione del contributo diretto di tutti gli attori, grandi e piccoli, coinvolti nel cambiamento.

A tal proposito, Bronfenbrenner afferma con chiarezza: «La probabilità di successo di una transizione aumenta quando il bambino riceve messaggi coerenti in ciascuna di queste relazioni significative e quando vi sono forti connessioni tra

i microsistemi del bambino (bambino-educatore, bambino-genitore, bambino-insegnante)» (1979, p. 848). In questo senso, è utile fare riferimento nelle transizioni ad una *pedagogia delle connessioni* (Bondioli, Savio, 2019), che pone l'accento sui punti di contatto che si possono stabilire tra il prima, il durante e il dopo delle esperienze educative del bambino, più che sull'impatto delle inevitabili separazioni e sul valore dei *confini* tra i contesti (come il nido e la famiglia e il nido e la scuola dell'infanzia) come un elemento di interfaccia che sicuramente distingue, ma che insieme connette e mantiene i contatti.

La **continuità educativa 0-6 anni** (e oltre, almeno fino ai 12 anni) è, d'altra parte, la prospettiva che si sta consolidando a livello pedagogico internazionale (Venturelli, Cigala, 2017; Lichene, 2017, 2019; Zaninelli, 2018) e che viene fortemente ribadita in numerosi documenti di indirizzo (fra gli altri segnaliamo come particolarmente rilevanti:

*La continuità educativa tra servizi nella fascia 0-6 anni è la prospettiva che si sta consolidando a livello pedagogico e normativo internazionale, in cui ci si riferisce ai nidi e alle scuole dell'infanzia come ad un "sistema educativo unitario".*

Commissione Europea, 2014, 2019), in cui ci si riferisce ai nidi e alle scuole dell'infanzia come ad un "sistema educativo unitario" nell'ambito degli interventi precoci a favore dei bambini piccoli: «Le transizioni sono sempre dipendenti dal sistema di accoglienza e formazione scolastica. Parliamo quindi di effetti strutturali. Oggi vediamo una segmentazione dell'offerta, che si rivolge alle fasce di età 0-4 anni, 5-6 anni, 7-12 anni ecc. Si creano così delle transizioni che non sono necessarie» (Neumann, 2018, in Kibesuisse, Pro enfance, p. 6).

Il processo di *continuità educativa*, intesa quindi come prevenzione di fratture, brusche interruzioni e soprattutto come preparazione dei bambini e delle famiglie ai cambiamenti, che vengono così collocati in uno "sfondo integratore" di comuni principi e intenti educativi, si può realizzare programmando delle forme di collaborazione tra nidi e scuole dell'infanzia

che vedono protagonisti i bambini, le famiglie, gli stessi professionisti e talvolta il territorio, di cui vengono proposte di seguito alcune pratiche già positivamente sperimentate nei nidi e nelle scuole.

Inoltre, i concetti e le attenzioni che vengono in questo capitolo declinati in maniera specifica per l'ingresso e l'accoglienza nella scuola dell'infanzia sono applicabili anche alle transizioni interne nel nido, che si verificano nel momento in cui un bambino, anche nel corso del medesimo anno educativo, cambia gruppo di appartenenza. Si tratta infatti di un momento delicato e caratterizzato da diversi elementi di discontinuità negli spazi e nelle relazioni con i coetanei e con gli adulti, che segna in maniera visibile la crescita del bambino, ma che richiede, perché diventi una fonte di soddisfazione e nuove acquisizioni per i bambini e per le famiglie, che sia da essi condivisa e compresa con gli educatori nei suoi risvolti profondamente pedagogici e non solo organizzativi all'interno del funzionamento del servizio.



## 5.2

### La continuità organizzativa, culturale e operativa come sfondo integratore per preparare le transizioni: le forme di collaborazione tra il nido e la scuola dell'infanzia

«Al giorno d'oggi, una transizione riuscita non viene più considerata come una competenza che riguarda il singolo bambino, ma una competenza sociale dell'intero apparato di transizione; competenza intesa come capacità e disponibilità a comunicare e a co-costruire da parte di tutti gli attori coinvolti».

(Quadro d'orientamento, p. 61)

«Le rotture e le transizioni coinvolgono diversi attori e istituzioni e devono quindi essere concettualizzate, predisposte e gestite in maniera coordinata».

(Ogay, in Kibesuisse, Pro Enfance, 2018, p. 6)

Va subito precisato che la transizione verticale tra nido e scuola dell'infanzia (e poi tra scuola dell'infanzia e scuola elementare), se costituisce indubbiamente una tappa particolarmente saliente per rispettare l'unitarietà nella crescita di un bambino, non esaurisce il più ampio processo di *continuità educativa* che dovrebbe essere costantemente garantito tra tutti i suoi ambienti di vita. In altre parole: l'accompagnamento delle transizioni contribuisce a rinforzare il *mesosistema* del bambino (→ capitolo 3), che va però precedentemente costruito attraverso le relazioni collaborative che tutti gli adulti che lo compongono hanno la responsabilità di stabilire in maniera solida e regolare nel tempo.

La ricerca sulle transizioni realizzata all'interno del progetto TIPi dalla SUPSI –DFA (Benini, Pettignano, 2020) ha dimostrato che il livello di comunicazione e coordinamento tra scuole dell'infanzia e scuole elementari è decisamente più consolidato rispetto a quello attualmente esistente tra nidi e scuole dell'infanzia, tanto che anche per i genitori interpellati nello studio esplorativo questo non sembrerebbe costituire uno dei principali criteri per una transizione serena dei bambini nel nuovo ambiente scolastico. La continuità tra nidi e scuole dell'infanzia richiede perciò prima di tutto un *rapporto sistematico* tra le due strutture

educative, a partire dalla conoscenza reciproca dei rispettivi funzionamenti, saperi e prassi.

Le difficoltà o l'episodicità di contatto che talvolta si riscontrano tra servizi educativi 0-4 e 4-6 anni anche territorialmente contigui nascono spesso sia da aspetti organizzativi (ad esempio, disporre concretamente del tempo lavorativo per potersi incontrare, essere guidati da procedure codificate e protocolli d'intesa che regolano le forme di collaborazione inter-istituzionale ecc.), sia da ostacoli di tipo culturale, che potrebbero produrre rappresentazioni incomplete e talvolta stereotipate di servizi che si occupano dei bambini “prima” e “dopo” rispetto al proprio. Entrare nel “luogo dell'altro” (e questo vale sia fisicamente che indirettamente, attraverso l'opportunità di visionare materiali informativi e di documentazione dell'altro servizio), per interagire personalmente, vedere con i propri occhi e chiedere ai suoi protagonisti quello che non è chiaro, ha la funzione per gli educatori e i docenti di de-costruire eventuali diffidenze legate ad immagini magari rigide o parziali su una diversa realtà professionale, potendo contare su informazioni più aggiornate e realistiche. Questo incontro tra professionisti con formazioni e identità che sono sicuramente specifiche e differenziate, ma che nello stesso tempo hanno finalità comuni e funzioni complementari, è opportuno che si realizzi contemporaneamente a diversi livelli interdipendenti:

- istituzionale-organizzativo
- culturale-pedagogico
- operativo-didattico.

*La continuità tra nidi e scuole dell'infanzia richiede un rapporto sistematico tra le due strutture educative, a partire dalla conoscenza reciproca dei rispettivi funzionamenti, saperi e prassi.*

*La continuità educativa fra nidi e scuole dell'infanzia si realizza a diversi livelli complementari:*

- istituzionale-organizzativo*
- culturale-pedagogico*
- operativo-didattico.*

Vediamo ora maggiormente in dettaglio queste aree di lavoro collaborativo.

a) Il *livello istituzionale ed organizzativo* prevede che una cornice anche politica promuova in una comunità sociale dei contatti formali tra nidi e scuole dello stesso territorio e che questi rapporti siano inseriti come tali in forma strutturale all'interno dei progetti pedagogici dei rispettivi servizi e non solo affidati alla volontarietà dei singoli professionisti. All'interno di queste intese sistemiche è utile programmare la costituzione di “gruppi di lavoro” permanenti e composti sia da educatori sia da docenti, che si incontrano con cadenza programmata e regolare nel corso dell'anno scolastico: «Sarebbe auspicabile che genitori, famiglie diurne, gruppi ludici, docenti della scuola dell'infanzia, in collaborazione con le educatrici delle strutture di accoglienza, dedicassero la loro attenzione ai passaggi da una struttura all'altra. È inoltre auspicabile che le direzioni scolastiche, le organizzazioni mantello, e i comuni, ne assumessero la responsabilità» (Quadro d'orientamento, p. 21). È importante a questo scopo che i direttori delle scuole si rapportino direttamente con i responsabili dei nidi, a partire dalle strutture geograficamente confinanti e che siano invitati ad entrare concretamente nei servizi, per verificarne personalmente il ruolo sostanzialmente educativo, accanto a quello di aiuto alle famiglie nella conciliazione dei tempi di lavoro e di cura dei figli. Analogamente, è utile che i coordinatori dei servizi per l'infanzia conoscano per diretta esperienza il contesto dove entreranno i bambini al termine del percorso del nido, non tanto per “preparare” i bambini alle competenze che vi sono richieste (e quindi in un approccio riduttivo dell'intervento educativo, definito di *School Readiness*, perché finalizzato esclusivamente al passaggio verso il successivo grado scolastico), quanto per poter disporre di informazioni che aiutino a programmare una

buona transizione verso il prossimo luogo di accoglienza. Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 3) viene presentata un'esperienza ticinese positivamente realizzata in questa prospettiva di collegamento istituzionale nel territorio tra servizi 0-6 anni.

b) La *dimensione culturale e pedagogica* della continuità educativa comporta da parte dei professionisti dei servizi per l'infanzia e delle scuole la co-costruzione e l'adesione ad un **curricolo educativo unitario** (→ capitolo 2) per i bambini nella fascia 0-6 anni (Lazzari et al., 2020). Anche in questo caso, per ricomporre in una traiettoria unitaria le tappe del processo formativo di un bambino, è indispensabile che educatori e docenti mettano a confronto e poi negozino una concezione condivisa di “bambino”, di “sviluppo” e di “educazione”. L'assunto su cui fondare le pratiche di continuità è infatti che il bambino che viene accolto per la prima volta nella scuola dell'infanzia “è sempre lo stesso bambino” che ha frequentato il nido o che ha vissuto fino a quel momento nell'ambiente familiare, pur attraversando ora i confini di nuovi contesti educativi, con le sue caratteristiche peculiari e le sue capacità. All'esordio di una nuova esperienza educativa (ad esempio al momento dell'ingresso nella scuola dell'infanzia o elementare, ma anche nel primo ambientamento al nido) non si riparte quindi “dall'inizio”, come se il bambino non avesse già una piccola grande storia di esperienza e di apprendimento individuali, familiari e sociali, ma dal riconoscere e capitalizzare le sue competenze pregresse per aiutarlo a compiere un altro pezzetto di strada evolutiva a partire da queste.

Il diritto all'integrità del bambino nella sua crescita va pertanto rispettato a partire dall'assunzione di **assi pedagogici trasversali** nell'intervento a favore dell'infanzia (Bondioli, Savio, 2018), già introdotti nei precedenti capitoli come base della co-educazione in équipe, con



la famiglia, la rete dei servizi e la comunità sociale allargata:

- il paradigma dei **bisogni**, dei **diritti** e delle **differenze individuali** dell'infanzia;
- la visione di bambino come **soggetto attivo, desideroso e capace di elaborare conoscenza e di interagire direttamente** con gli altri e con il mondo;
- la **concezione "indiretta" di educazione** come predisposizione di un **ambiente favorevole per lo sviluppo, l'apprendimento e le relazioni di ciascuno nel gruppo dei pari**, piuttosto che come proposta standardizzata di attività uguali per tutti o, al contrario, di proposte individualizzate realizzate in maniera separata e senza intersezioni il percorso educativo del gruppo;
- l'importanza dell'**accoglienza** e della **cura** nelle cosiddette *routine quotidiane*;
- il valore affettivo e cognitivo imprescindibile del **gioco** per tutta la durata dell'infanzia, come veicolo insostituibile di crescita emotiva, sociale e cognitiva;
- la necessità di **connettere nel mesosistema i legami importanti del bambino** nei suoi diversi contesti di vita, a partire dalla **partecipazione attiva della famiglia** al suo progetto di accompagnamento educativo;
- il valore evolutivo delle **transizioni** e la necessità di un'attenta preparazione ed accompagnamento dei passaggi in maniera integrata e cooperativa tra tutti gli attori coinvolti.

Ciascuno di questi principi pedagogici andrà naturalmente declinato a seconda dell'età dei bambini e delle finalità specifiche della struttura educativa (nido o scuola), ma rimarrà come elemento ricorsivo che permetterà al bambino di ritrovare dei riferimenti conosciuti e rassicuranti nel percorrere le varie parti del tragitto che lo portano a diventare grande. Dewey (1972) ha introdotto a questo proposito il concetto di *continuum sperimentale*, che si realizza a partire dalla prima infanzia attraverso

so il repertorio di esperienze vissute, su cui possono e devono innescarsi i suoi successivi apprendimenti.

Dal momento che i percorsi formativi di base per gli educatori e i docenti sono ancora in parte differenziati, la messa in comune di orientamenti teorico-pratici essenziali alla base delle pratiche educative a favore della fascia 0-6 anni può avvenire con particolare efficacia nelle attività di formazione continua. Tali occasioni di aggiornamento possono essere dedicate sia alle specifiche professionalità rispettivamente dei nidi e delle scuole (soprattutto in una fase preliminare di avvio di progetti di innovazione), sia invitando in maniera congiunta agli appuntamenti formativi educatori e docenti, in modo da favorire scambi e contaminazioni reciproche che superino confini reali e mentali tra i servizi per l'infanzia e le scuole. All'interno di TIPÌ sono state sperimentate delle prime iniziative formative che hanno visto la compresenza di educatori di nidi e di docenti della scuola dell'infanzia, con risultati molto costruttivi nel confronto immediato e nelle prospettive future che hanno aperto per ulteriori contatti e per l'implementazione di progettualità comuni con i bambini e le famiglie. Un ulteriore sviluppo delle pratiche partecipative proposte dal progetto TIPÌ consisterà nella programmazione di occasioni di confronto e formazione dedicate a educatori e docenti in cui intervengano come co-conduttori gli stessi genitori, nella loro veste di veri esperti delle transizioni e di altri temi educativi legati alla cura dei bambini nella quotidianità.

- c) Il *livello pedagogico ed operativo* della continuità educativa, nella cornice degli accordi più formali tra le strutture educative e scolastiche visti

*Il livello pedagogico ed operativo della continuità educativa prevede la programmazione di visite reciproche, per la conoscenza di pratiche e documentazione e la presentazione delle capacità e dei bisogni bambini nella fase conclusiva per facilitare la loro transizione e ambientamento nella scuola dell'infanzia.*

sopra, prevede l'organizzazione di "visite" reciproche nei rispettivi spazi tra nidi e scuole dell'infanzia e la condivisione di materiali di documentazione, fotografie, filmati ecc. che illustrino le pratiche professionali distintive di ogni contesto. Spesso queste esperienze di ospitalità inducono processi di benefico spiazamento su aspetti solo immaginati dell'altrui realtà, rinforzando pertanto ragioni e motivazioni a cooperare ulteriormente. È opportuno inoltre progettare iniziative formative in cui il focus del confronto riflessivo tra educatori e docenti sia costituito dall'analisi dei progetti pedagogici di ciascuna struttura (in realtà, nell'ottica della continuità educativa 0-6 anni, il progetto pedagogico del nido e della scuola dell'infanzia dovrebbe essere unico e declinato specificamente a seconda dell'età dei bambini), con particolare accento sui principi educativi di riferimento, per confermare le comunanze ed avviare integrazioni e consensi (vale a dire significati comuni) reciprocamente arricchenti di significati e teorie, su cui radicare solidamente i processi di continuità educativa.

Una delle azioni puntuali per favorire la transizione verso la scuola dell'infanzia è rappresentata dalla *presentazione dei bambini da parte degli educatori ai docenti* nella fase conclusiva del percorso al nido, attraverso la descrizione delle loro capacità, caratteristiche ed eventuali bisogni particolari, per consentire alla scuola dell'infanzia di predisporre in maniera mirata l'ambiente educativo dove essi entreranno a breve (allestimento degli spazi e dei materiali, modalità di accoglienza dei piccoli e dei grandi, organizzazione dei gruppi-sezione ecc.). In questa fase, la modalità più coerente con un approccio promozionale e inclusivo prevede l'incontro diretto tra professionisti per il passaggio e la spiegazione accurata di osservazioni, documentazione e resoconti narrativi, con la presenza della fami-

glia e del bambino stesso durante il colloquio di congedo (→ capitolo 3). Va posta inoltre sempre grande attenzione a collocare le informazioni riguardo ai bambini che vengono messe in comune all'interno dello specifico contesto spazio-temporale e relazionale in cui sono state raccolte, al fine di evitare valutazioni generiche e la formazione di un'immagine già cristallizzata e statica di un bambino nel momento in cui entra a scuola, soprattutto in riferimento ad eventuali sue fragilità e bisogni particolari.

## 5.3

### Costruire transizioni ecologiche e sistemiche: salutarsi e accogliersi tra nido, bambini e bambine, famiglie e scuola dell'infanzia

*«Una buona procedura di transizione implica la partecipazione attiva di tutti gli attori adulti: i genitori, così come gli educatori della nuova situazione e di quella precedente».*

(Quadro d'orientamento, p. 61)

*L'accompagnamento della transizione nella scuola dell'infanzia sono indirizzate ai bambini e insieme anche alle famiglie, che vi partecipano direttamente e possono contribuire a facilitare l'esperienza di cambiamento.*

Le azioni di mediazione e sostegno dei professionisti per la transizione verso una diversa struttura educativa sono indirizzate prima di tutto ai bambini, ma insieme necessariamente anche alle loro famiglie. Queste ultime, infatti, partecipano direttamente all'esperienza di cambiamento, talvolta con un grado di coinvolgimento emotivo pari o addirittura superiore a quello dei figli, sia nel caso abbiano già avuto esperienza di servizi educativi con la frequenza del nido, sia che vi accedano per la prima volta. È da sottolineare che tali attività di accompagnamento possono essere più facilmente programmate e avere un esito maggiormente positivo quanto più gli altri livelli di continuità presentati nel precedente paragrafo siano stati costruiti, per cui i nidi e le scuole dell'infanzia presenti nello stesso territorio già si conoscono e hanno forme di collaborazione attive e rapporti sistematici secondo regole e procedure anche formalmente definite e hanno promosso e aderito ad attività comuni (percorsi formativi congiunti, progetti di enti e associazioni territoriali, occasioni informative e di sensibilizzazione aperte alla comunità sociale sui temi educativi e dell'infanzia, come mostre, convegni, feste ecc.).

Al fine di predisporre dei ponti sicuri che i bambini e i genitori possano attraversare con emozionata trepidazione, ma soprattutto con una sensazione di fiducia in sé e negli altri e di incuriosità attesa per quanto troveranno al loro arrivo, possono essere allora messe in campo nel corso dell'anno educativo (e non solo nella sua parte conclusiva) diverse strategie:

- la pianificazione di iniziative di scambio e collaborazione tra nidi e scuole dell'infanzia con la partecipazione diretta dei bambini;
- la preparazione e conduzione anche congiunta di incontri ed eventi preparatori informativi e formativi dedicati ai genitori e familiari.

*La continuità educativa tra nidi e scuole dell'infanzia come preparazione a buone transizioni richiede che siano programmati:*

*iniziative di scambio e collaborazione tra i due servizi con la partecipazione diretta dei bambini;*

*incontri ed eventi preparatori anche congiunti dedicati alle famiglie.*

Nel Quadro d'orientamento vengono indicati con chiarezza i fattori necessari affinché la transizione avvenga in modo ottimale per i bambini e le famiglie:

- «esperienze positive di attaccamento alle figure primarie (genitori);
- un giudizio positivo da parte dei genitori in rapporto alla nuova struttura di accoglienza;
- un'informazione precisa e una preparazione preventiva del bambino in rapporto a situazioni, persone, programmi e aspettative;
- una relazione positiva da parte del bambino verso la nuova persona dell'ambito extra-famigliare» (p. 61).

A questo proposito, nel Quaderno di lavoro (→ sezioni 2 e 3) sono contenute delle esemplificazioni di pratiche per la preparazione e l'accompagnamento al passaggio nella scuola dell'infanzia realizzati nei nidi con i bambini e le famiglie.

#### 5.3.1

##### Azioni con i bambini e le bambine

*«Il bambino è al centro dei processi di transizione. Gli adulti osservano e analizzano con sensibilità e con attenzione il suo comportamento. [...] Gli adulti hanno la consapevolezza che nelle transizioni cambia anche il mondo dei bambini. Devono aiutare i bambini, quando si separano da persone che conoscono, a conservare certe relazioni e a stabilire nuovi contatti».*

(Quadro d'orientamento, p. 62)

Le attività per equipaggiare adeguatamente i bambini ad affrontare il cambiamento di contesto educativo permettono loro di conoscere le caratteristiche principali della scuola in cui entreranno, in modo che possano iniziare ad investire positivamente questa novità, con un pizzico di incertezza che il non conosciuto inevitabilmente porta con sé, ma insieme con l'orgoglio di approcciarsi ad una situazione che è la prova tangibile che si sta veramente diventando grandi.

*Per equipaggiare il bambino ad affrontare la transizione nella scuola dell'infanzia è utile organizzare:*

*visite nella scuola dell'infanzia (anche se non è la propria)*

*attività-ponte (anche con la partecipazione della famiglia)*

*strumenti e tempi per la documentazione del percorso al nido (costruzione della propria "valigetta")*

##### Conoscenza del nuovo contesto

È allora utile organizzare delle visite, in cui i bambini del nido abbiano l'opportunità di vedere con i propri occhi e di "toccare" direttamente che cos'è e com'è fatta una scuola dell'infanzia, nella combinazione che contiene in quel momento per loro tra elementi riconducibili al conosciuto e altri aspetti inediti, ma tutti da scoprire. Il bambino vivrà in questo modo un'esperienza piacevole caratterizzata dall'invito a sperimentare qualche attività interessante proposta dai docenti e dai compagni futuri e che si fa solo nelle "scuole dei grandi", avendo però al fianco la propria "base sicura" attuale, vale a dire l'educatore di riferimento e i suoi coetanei,

che lo aiuteranno ad allontanarsi temporaneamente da quanto è familiare per approcciarsi con coraggio ed entusiasmo alla novità. Talvolta questa iniziativa per la continuità può sembrare di complessa realizzazione, in quanto i bambini al termine del nido non andranno in un'unica scuola dell'infanzia, ma si suddivideranno anche in numerose sedi, a causa della molteplicità delle loro residenze. Possiamo però dire che non è tanto importante che i bambini entrino proprio nella loro futura scuola, quanto che possano accostarsi ad un esempio di questo ambiente educativo ancora sconosciuto (o conosciuto solo in parte se, ad esempio, è frequentato da un fratello maggiore), per disporre comunque di informazioni attendibili e realistiche su cui ancorare i propri pensieri ed aspettative e incrementare così (almeno in parte) la prevedibilità di quanto si troveranno fra qualche mese ad affrontare.

##### Proposte che continuano nel tempo

Altra strategia educativa che si rivela utile per rassicurare e attrezzare i bambini in vista del cambiamento futuro è la proposta di attività-ponte tra i due contesti educativi, come, ad esempio, letture di albi illustrati e ascolto di storie (con protagonisti personaggi, spesso cuccioli di animali, che si trovano ad affrontare cambiamenti importanti nella loro vita o che devono proprio cominciare ad andare a scuola, con tutto il corollario di sentimenti ambivalenti, di necessarie riorganizzazioni familiari e di consolazioni e supporti autonomamente trovati e ricevuti), attività grafiche, tattili, motorie, di gioco ecc., che i bambini iniziano al nido, possono magari continuare nel periodo estivo con la famiglia, che sarà stata coinvolta in questo percorso, e che ritroveranno e potranno completare all'ingresso nella scuola dell'infanzia. Questi mediatori fungono da ideale "filo rosso", che collega e conferisce un senso coerente e insieme dinamico alle esperienze compiute in luoghi e tempi differenti.

### La documentazione del percorso

Conoscere e portare con sé in questo viaggio verso un nuovo porto sicuro la "valigetta del percorso di sviluppo del bambino", che raccoglie le tracce del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" promosso dagli educatori, dalla famiglia ed eventualmente dalla rete del servizio lungo tutto il percorso al nido (→ Figura 16 e capitoli 2-3-4), permette al bambino di avvicinarsi alla scuola dell'infanzia con il conforto e la fiducia derivanti dalle prove di quello che ha fatto, di cui è diventato capace e che potrà esibire con soddisfazione alle persone che incontrerà nel suo prossimo cammino, ampliandolo via via con le sue future conquiste evolutive.

Come sostiene infatti il Quadro d'orientamento: «Una buona procedura di transizione rafforza la biografia d'apprendimento del bambino» (p. 61). Questa facilitazione per il passaggio alla scuola dell'infanzia comporta, come introdotto in par-

ticolare nel capitolo 2, che nel corso dell'intera frequenza al nido sia stata raccolta e riordinata con sistematicità da parte degli educatori la documentazione della crescita del bambino e che sia stata regolarmente selezionata, integrata e riguardata con lui e con la famiglia, con una particolare attenzione valutativa e soddisfazione nella fase conclusiva dell'ultimo anno di frequenza del servizio educativo. Si è rivelata inoltre buona pratica coerente con il partenariato affidare direttamente alla famiglia la "valigetta" che conserva i ricordi della crescita del bambino, perché possa essere riaperta anche a casa nel periodo estivo insieme ad altri familiari (pensiamo al ruolo fondamentale dei nonni, dei fratelli, degli zii e cugini) o ad altri professionisti che seguono il bambino e consegnata poi alla scuola dell'infanzia, come strumento di prima conoscenza e apertura dello scambio sul tragitto fino a quel punto compiuto dal bambino e sulle sue potenzialità future.



Figura 16  
La "valigetta" che contiene la documentazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" tra nido, famiglia e rete dei servizi

### 5.3.2

#### Azioni con le famiglie

«Non solo il bambino, ma anche gli adulti, vivono dei cambiamenti attraverso le transizioni. Anche loro si trovano, infatti, confrontati con nuovi ruoli, nuovi compiti, nuove aspettative e nuove emozioni».

(Quadro d'orientamento, p. 60)

L'alleanza educativa tra la scuola e i genitori si avvia dai primi momenti di interazione e, come in tutte le relazioni sociali, un buon contatto iniziale rappresenta una sorta di *imprinting* per lo sviluppo successivo della relazione (Pianta, Kraft-Sayre, 2003).

*Un buon contatto iniziale fra famiglie e scuola nel corso della transizione e nell'ambientamento rappresenta una sorta di imprinting per lo sviluppo positivo della loro relazione.*

La partecipazione dei genitori come partner competenti dei professionisti nei significati e nelle pratiche della transizione verso la scuola dell'infanzia rinforza la loro comprensione empatica dei vissuti, anche più difficili, in sé e nei figli di fronte al passaggio e il riconoscimento del proprio ruolo fondamentale durante tutto il processo di cambiamento, perché questo momento diventi un'esperienza biografica generativa di nuove capacità per tutti i componenti della famiglia.

Fare in modo che i genitori siano realmente attori nella promozione della continuità educativa comporta pertanto che i nidi e le scuole programmino anche a loro favore un repertorio di azioni in ambiti di intervento distinti ma complementari, che saranno di seguito declinati in una serie di proposte operative:

*informazione e orientamento*

*conoscenza reciproca (tra famiglie e professionisti e tra le stesse famiglie)*

*partecipazione diretta affiancamento e il supporto.*

- *informazione e orientamento;*  
- *conoscenza reciproca (tra famiglie e professionisti e tra le stesse famiglie);*

- *partecipazione diretta;*
- *affiancamento e supporto.*

#### Informazione e orientamento

Come premessa di quest'area, va considerato che l'informazione, lungi dall'aver una funzione secondaria rispetto ad altre forme di implicazione, è la prima condizione di una vera partecipazione ai processi di cui le persone sono protagoniste (Serbati, Milani, 2013). La messa a disposizione di indicazioni e ragguagli organizzativi è infatti finalizzata alla duplice conoscenza da parte delle famiglie: a) del nuovo contesto scolastico, negli aspetti simili e differenti rispetto al nido; b) delle attività programmate per accompagnare la transizione, precisando con chiarezza e con largo anticipo gli obiettivi, le forme e i tempi di coinvolgimento diretto dei genitori.

È opportuno allora predisporre, già nella parte iniziale dell'ultimo anno di frequenza di un bambino al nido, delle occasioni di incontro tra educatori e genitori, in cui vengono presentati gli elementi essenziali perché essi possano orientarsi nell'iscrizione e nell'accesso alla scuola dell'infanzia. Le informazioni utili possono essere inserite per la consultazione autonoma anche nel sito web del nido (in analogia con i contenuti del sito web della scuola dell'infanzia) ed eventualmente riportate in sintesi in materiali cartacei appositamente predisposti, affissi nella bacheca del servizio e consegnati a chi ne faccia richiesta. È d'altra parte già consuetudine di molte scuole dell'infanzia organizzare, nel corso dell'anno scolastico precedente all'ingresso dei nuovi bambini, degli appuntamenti collettivi pubblici, con la finalità di informare le famiglie sul funzionamento della scuola, sui principi

*Ai genitori vanno fornite nella fase di transizione le informazioni essenziali perché possano orientarsi nell'iscrizione e nell'accesso alla scuola dell'infanzia.*

*I primi momenti di avvicinamento delle famiglie alla scuola potrebbero essere co-condotti anche con i professionisti dei nidi presenti nel medesimo territorio.*

fondamentali del progetto pedagogico e sulle modalità di ambientamento e di frequenza del bambino nel periodo successivo. In coerenza con la prospettiva ecologica e sistemica della continuità educativa, questi primi momenti di avvicinamento delle famiglie alla nuova realtà scolastica potrebbero essere pianificati e co-condotti anche con i direttori e gli educatori dei nidi presenti nel medesimo territorio, per avviare fin da questa fase preliminare un processo di integrazione tra contesti educativi contigui che sia concreto e visibilmente riconoscibile.

#### Conoscenza reciproca

L'insieme delle facilitazioni per una buona transizione dovrebbe favorire il contatto e l'avvio di una relazione di fiducia tra i genitori e i docenti già dal periodo precedente all'ingresso nella scuola dell'infanzia, attraverso diverse occasioni sia strutturate che più informali, prevedendo in alcuni momenti anche la presenza contemporanea degli educatori e dei docenti. Una ricerca sulle transizioni realizzata nel Cantone di Friburgo (Ogay, 2017) ha infatti messo in luce come il processo di ingresso a scuola possa essere compromesso nei suoi esiti positivi qualora permangano nei primi incontri con le famiglie degli "impliciti" non dichiarati rispetto alla cultura e all'organizzazione del contesto educativo, a causa di un'insufficiente presentazione da parte del servizio stesso. Il rischio è che si venga in questo modo a creare involontariamente una forma di "etnocentrismo istituzionale" (Ivi, p. 2), che ha significative ricadute sulla qualità della relazione successiva con i genitori e con i bambini.

Vanno così programmati diverse tipologie di appuntamenti tra nido, famiglie e scuole dell'infanzia:

*Per favorire l'informazione e la conoscenza reciproca tra famiglie e scuola dell'infanzia vanno programmati:*

*incontri collettivi*

*colloqui individuali di congedo (nel nido) e di ambientamento (nella scuola infanzia)*

*occasioni informali e ludiche di informazione e acclimatamento.*

- *incontri collettivi* con i genitori, in cui i partecipanti sono incoraggiati con tecniche dialogiche ed interattive ad esprimere liberamente emozioni, pensieri e domande sul passaggio che si svolgerà a breve nel nuovo ambiente scolastico, potendo avvalersi anche del prezioso aiuto tra pari, vale a dire del supporto di altri genitori che si trovano a gestire la medesima situazione familiare. È importante che in queste occasioni siano esplicitati i principi pedagogici alla base delle buone transizioni, attraverso la lettura di storie, brevi articoli, parti di libri, video o sequenze di film che trattano l'argomento e la condivisione di materiali informativi e riflessivi appositamente predisposti dal servizio. Si dimostra efficace anche la presentazione di esperienze già affrontate in quest'ambito, ad esempio attraverso la testimonianza di alcuni genitori che hanno vissuto la transizione negli anni precedenti, nonché l'ascolto della voce esperta dei bambini su questa esperienza trasformativa, raccolta attraverso strumenti di documentazione narrativa, grafica, fotografica, audio o videoregistrata. Parlare insieme ad altri del prossimo cambiamento di spazi, persone ed orari quotidiani da affrontare offre inoltre l'opportunità di estendere il confronto tra professionisti e genitori, e soprattutto tra gli stessi genitori, anche a temi generali di particolare rilevanza per l'educazione dell'infanzia, come: il diritto di parola e di ascolto dei bambini; la legittimità delle loro emozioni (di tutte, anche di quelle più difficili da gestire per gli adulti, fra cui la tristezza e la rabbia); la funzione catartica ed elaborativa per grandi e piccoli delle storie e del gioco per affrontare i momenti difficili; il valore della cura nella relazione con i bambini e tra gli adulti in un ambiente educativo (soprattutto se nuovo); le risorse interne ed esterne su cui i bambini possono contare per superare questo e altri mutamenti futuri nella loro vita; le luci e le ombre della riorganizzazione delle abitudi-

dini nella vita domestica per piccoli e grandi con l'ingresso a scuola; il valore delle relazioni sociali tra bambini e tra genitori come fonte di supporto, soprattutto nei momenti critici ecc.;

- *colloqui individuali di congedo* tra nido e famiglie (→ capitolo 3 e 4), per la messa in comune di sguardi e opinioni sulla crescita raggiunta dal bambino fino a quel punto del suo percorso evolutivo, attraverso la valutazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" nella parte di sintesi conclusiva denominata: *Mi preparo con voi a continuare a crescere andando nella scuola dell'infanzia* (→ sezione 2 del Quaderno di lavoro). È opportuno che l'incontro si svolga con la presenza di tutti gli attori coinvolti: gli educatori, la famiglia, altri adulti eventualmente coinvolti, il bambino stesso (se si valuta che la sua partecipazione possa essere sostenibile ed utile e in ogni caso l'incontro va attentamente preparato con lui) e, se possibile, anche un docente della scuola dell'infanzia. Questo momento, necessario per tutti i bambini, è quanto mai importante nel caso in cui un bambino abbia delle esigenze particolari (come forme di disabilità, vulnerabilità familiari o che viva in una situazione di protezione), che richiedono una cura supplementare nell'allestire le migliori condizioni per attutire gli effetti perturbatori del prossimo cambiamento e ritrovare nella nuova situazione dei rassicuranti punti di riferimento concreti ed affettivi. La traccia del colloquio di congedo (→ sezione 3 del Quaderno di lavoro) aiuta a guidare efficacemente questo rituale di bilancio finale e di saluto del bambino e dei genitori verso un'altra avventura educativa.

- *occasioni informali e ludiche*, come le "giornate aperte", un laboratorio, una festa o picnic di benvenuto negli spazi interni ed esterni della scuola dell'infanzia nel periodo tardo primaverile o estivo, in modo che i bambini e i genitori abbiano la possibilità di visionare

ed "appropriarsi" degli spazi futuri, connotandoli con le emozioni positive di un'esperienza piacevole e giocosa. In questo modo, anche il genitore sperimenta l'incontro con il nuovo per mano con il proprio bambino, che in parte conosce già l'ambiente grazie alle visite che vi ha compiuto nel periodo precedente e che può fargli per questo a sua volta da accompagnatore e facilitatore.

#### Partecipazione diretta

È ormai dimostrato che il coinvolgimento attivo, oltre che dei bambini, anche dei genitori costituisce il fattore che maggiormente incide sull'esito positivo della transizione dal nido alla scuola: i fisiologici momenti di crisi non vengono completamente eliminati, ma aumenta decisamente la possibilità che questi vengano superati in maniera costruttiva. Anche i dati della ricerca realizzata all'interno del progetto TIPI dalla SUPSI-DFA sulla qualità delle transizioni verticali (Benini, Pettignano, 2020) ha messo in luce il desiderio dei genitori interpellati nell'indagine di essere parte ancora più attiva in questo passaggio, anche se la maggior parte di essi ha confermato come siano stati organizzati degli incontri informativi all'inizio della scuola dell'infanzia. La partecipazione diretta delle famiglie va perciò prevista in tutte le tappe che vanno a comporre la transizione verso la scuola dell'infanzia: prima, nel periodo intermedio, durante e dopo il passaggio.

*La partecipazione diretta delle famiglie va prevista in tutte le tappe della transizione verso la scuola dell'infanzia:*

*prima del passaggio*

*nel periodo dell'attesa (dalla conclusione del nido all'ingresso nella scuola dell'infanzia)*

*durante i primi giorni di ambientamento*

*dopo la transizione.*

a) *In preparazione della transizione*, con la preparazione congiunta della "valigetta" che contiene la documentazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", che essi porteranno con sé a scuola. In molti

nidi gli educatori redigono in vista del passaggio alla scuola dell'infanzia una relazione discorsiva, in cui viene delineato il profilo di sviluppo conclusivo di ogni bambino, oppure viene programmato un contatto verbale tra gli operatori del nido e della scuola dell'infanzia, più agevole se le due strutture sono territorialmente vicine. Talvolta questo documento per il passaggio viene elaborato e consegnato alla scuola di futura frequenza del bambino senza il contributo (o con una veloce informazione o addirittura all'insaputa) dei genitori. Tale esclusione è alcune volte ancora più frequente e insieme critica nelle circostanze in cui gli educatori sentano l'esigenza di segnalare alla scuola che accoglierà il bambino alcuni suoi aspetti evolutivi complessi, sui quali magari non si è raggiunto con la famiglia per diversi fattori un consenso sulla lettura e l'intervento. La prospettiva del partenariato raccomanda al contrario che sia

*Viene affidato ai genitori il compito di trasferire concretamente alla scuola dell'infanzia la "valigetta" del bambino, visionata e riordinata in particolare durante il colloquio di congedo.*

affidato ai genitori il compito di trasferire concretamente alla scuola dell'infanzia i materiali che attestano il percorso evolutivo del bambino, vale a dire la sua "valigetta", visionata e riordinata in particolare durante il colloquio di congedo.

Questo ruolo della famiglia di reale titolarità del progetto formativo e di vita del figlio trasforma la consegna di questa documentazione, diversamente da un atto prevalentemente burocratico, nel primo passo per la stipula di un reale patto educativo tra genitori e scuola. I materiali possono essere ulteriormente condivisi e valorizzati nel corso dei colloqui conoscitivi tra docenti e famiglia nella parte iniziale dell'anno scolastico, ad integrazione di altri strumenti narrativi e di conoscenza e

osservazione che già i docenti utilizzano nella fase dell'ambientamento.

La voce autorevole e insostituibile della famiglia nel presentare il proprio bambino può essere raccolta anche attraverso delle attività specifiche, come lo strumento **"Con i nostri occhi"**, proposto all'interno della Metodologia Pedagogia dei Genitori (Moletto, Zucchi, 2013). Questa attività narrativa permette alla famiglia di condividere la descrizione delle qualità del figlio (attraverso la lettura di un testo scritto, ma anche utilizzando altri canali comunicativi, come una videoregistrazione) durante un incontro collettivo con gli educatori o i docenti e con altri genitori, in un contesto relazionale caratterizzato dall'ascolto accogliente e non giudicante del racconto della propria esperienza e dalla conseguente attivazione di una genitorialità diffusa e sociale.

*Lo strumento per i genitori "Con i nostri occhi"<sup>1</sup>*

Ogni individuo è caratterizzato da una personalità, frutto della sua vicenda umana e delle sue esperienze. I genitori sono esperti del figlio: una conoscenza di tipo genetico evolutivo, caratterizzata dalla specificità e dall'unicità della persona e basata sull'itinerario compiuto assieme a lui. I genitori usano il linguaggio della quotidianità, presentano il figlio ai docenti e agli altri genitori in termini evolutivi, seguendo il processo di crescita giorno per giorno. Si integra in questo modo la rete tra le agenzie che contribuiscono allo sviluppo della personalità del bambino, ciascuna con le sue competenze e specificità. I genitori presentano il figlio con l'immedia-

*Per promuovere una buona transizione, l'attività "Con i nostri occhi", proposta dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori, permette alle famiglie di presentare le qualità del proprio figlio in incontri collettivi con educatori o docenti.*

tezza e l'empatia che li contraddistinguono. Danno una visione a tutto tondo della sua soggettività, indicandone le caratteristiche, le preferenze, le relazioni all'interno della famiglia, le amicizie, le capacità che ha sviluppato e le sue potenzialità, elementi che solo uno stretto rapporto, come quello tra genitore e figlio, può far emergere. Non nascondono difficoltà o problemi, ma non li enfatizzano e propongono la personalità del figlio nella sua complessità.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori sostiene la presentazione da parte della famiglia, base per il patto educativo nel quale le competenze dei genitori e dei docenti si alleano nell'interesse del figlio-alunno. È strumento prezioso, elaborato secondo le caratteristiche, le esigenze e gli interessi del bambino, posto in primo piano con nome e cognome. Le presentazioni possono contenere alcune foto e le seguenti informazioni secondo il punto di vista del bambino: *Chi sono? Le cose che mi piacciono; le cose che trovo difficili; modi coi quali comunico; modi coi quali puoi aiutarmi; quello che devi conoscere di me* (il superamento delle difficoltà); *quello che voglio tu sappia di me* (il contributo alla crescita degli altri).

"Con i nostri occhi" è uno strumento utile a favorire la continuità nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, ma non solo. Nel percorso di integrazione degli alunni in situazione di disabilità, la Metodologia Pedagogia dei Genitori propone di affiancare alla diagnosi la presentazione del figlio attraverso "Con i nostri occhi", in sintonia con le indicazioni legislative che evidenziano la dignità pedagogica delle scelte dei genitori. La presentazione fornisce ai docenti, ai compagni, alle altre famiglie e agli esperti i mezzi per interagire con la bambina o il bambino con difficoltà. L'integrazione dei bambini con disabilità inizia con la diagnosi medica, fonda-

mentale dal punto di vista riabilitativo, ma non per l'ambito educativo, dato che l'insegnamento interviene sugli elementi positivi. La persona è un'unità in cui tutto è connesso nell'interazione tra organi, funzioni e capacità. È quanto indica l'ICF (*International Classification of Functioning*) approvato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, in cui si raccomanda di passare da un modello unicamente medico a un modello sociale basato sulla persona.

Nel Quaderno di lavoro (→ sezione 1) sono contenuti degli esempi di questa attività realizzata nei nidi proprio con l'obiettivo di attribuire centralità alla voce dei genitori nelle transizioni e per predisporre al meglio l'accoglienza dei bambini, potendone così conoscere in maniera più approfondita caratteristiche e qualità.

b) *Nel periodo dell'attesa del passaggio: il ruolo della famiglia si mantiene rilevante anche nel periodo tra la conclusione dell'esperienza al nido e l'inizio della scuola dell'infanzia, per aiutare il bambino a mantenere viva durante l'estate l'aspettativa e l'emozionante contatto mentale con la futura esperienza, attraverso alcuni espedienti pratici e affettivi:*

- preparare il "corredo" per la scuola;
- sfogliare albi e leggere/raccontare storie sul tema dei cambiamenti in generale e sullo specifico passaggio verso la nuova scuola;
- organizzare delle passeggiate in cui si arriva davanti all'edificio scolastico, compiendo così quel pezzo di strada dalla casa che diventerà a breve un'abitudine quotidiana e un'occasione di tempo privilegiato da trascorrere tra genitore e bambino;
- riguardare insieme i materiali contenuti nella propria "valigetta", rievocando ricordi piace-

*Il ruolo della famiglia è importante anche nella fase intermedia della transizione, per aiutare il bambino a mantenere viva con diverse strategie preparatorie un'aspettativa positiva rispetto alla futura esperienza educativa nella scuola dell'infanzia.*

<sup>1</sup> Il paragrafo *Lo strumento con i genitori "Con i nostri occhi"* è stata scritto da Augusta Moletto e Riziero Zucchi, ideatori della Metodologia Pedagogia dei Genitori.

- ideare un rituale con cui ci si saluterà al mattino al momento dell'accoglienza a scuola;
- scegliere il giocattolo da portare come "oggetto transizionale" nei primi giorni;
- preparare un piccolo dono da portare agli insegnanti o un saluto da mandare agli educatori del nido ecc.

c) *Durante l'ambientamento:* nei primi giorni alla scuola dell'infanzia i genitori saranno a fianco dei figli per una separazione graduale (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000), secondo modalità e tempi personalizzati e già concordati con i docenti nel corso degli incontri preparatori e dei colloqui conoscitivi, ma via via anche rivisti con flessibilità in base all'osservazione e alla valutazione continua effettuata con i genitori dell'andamento del processo di inserimento. Questo monitoraggio costante si realizza attraverso colloqui programmati o scambi quotidiani più veloci e informali (ma non per questo meno intensi e significativi), quando ritenuto opportuno o richiesto da uno o entrambi gli attori.

*Quando il percorso di ambientamento del bambino e della famiglia può ritenersi a detta di tutti i suoi protagonisti positivamente compiuto, si avvia con la famiglia la co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina".*

tamenti individuali (→ capitolo 4 per la traccia del colloquio di post-ambientamento) e durante incontri collettivi

si analizzano tra genitori e docenti i processi e gli esiti dell'esperienza e si pongono le basi per l'avvio della co-costruzione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina", a partire da quanto si è compreso riguardo alle sue capacità, aspetti identitari e bisogni specifici. Tale confronto si basa sulle annotazioni osservative raccolte dai professionisti nel corso dei colloqui conoscitivi e durante l'ambientamento e con il contributo diretto dei genitori, sia attraverso strumenti a loro appositamente dedicati, sia con l'utilizzo comune di tracce per la co-osservazione, tenendo inoltre il più possibile conto anche del punto di vista su questo del bambino.

#### *Affiancamento e supporto*

I genitori possono andare incontro alla nuova esperienza della scuola dell'infanzia con vissuti contrastanti: curiosità e aspettative positive per le opportunità di crescita che il nuovo contesto mette a disposizione, ma anche incertezze riguardo a come il bambino ed essi stessi reagiranno al cambiamento di persone, luoghi e tempi, nonché spesso anche rispetto a come il nuovo ambiente accoglierà e si prenderà cura del figlio (dal momento, ad esempio, che il rapporto numerico adulto-bambino varierà significativamente rispetto al nido). A partire dal principio che l'atteggiamento e le risorse con cui i genitori affrontano l'entrata del figlio nella scuola dell'infanzia incidono fortemente sul modo con cui il bambino stesso riuscirà a fronteggiarla, si rivela utile la proposta di attività collettive nel periodo conclusivo della frequenza al nido e durante l'ambientamento nella scuola dell'infanzia, in cui i vissuti delle famiglie possono trovare spazi di legittimazione, ascolto e rielaborazione. Si fa qui riferimento agli incontri con gruppi di genitori condotti

*Per accompagnare i genitori nella transizione, si rivelano efficaci degli incontri collettivi nel periodo conclusivo della frequenza del bambino al nido e durante l'ambientamento nella scuola dell'infanzia come spazi di narrazione e rielaborazione di emozioni e pensieri legati alla nuova esperienza.*

secondo la metodologia dei "Gruppi di narrazione" (Molletto, Zucchi, 2013) e delle "conversazioni educative" (Milani, 2002; 2010), che sono descritte in maniera più approfondita nel capitolo 4 e di cui nel Quaderno di lavoro (→ sezione 3) vengono riportati degli esempi realizzati nel nido e nella scuola dell'infanzia proprio per facilitare le transizioni.

Oltre ad altre risorse cognitive e pratiche, come per i bambini, anche per gli adulti le relazioni interpersonali e gli scambi con i pari risultano infatti estremamente significativi come elemento di supporto nei periodi di transizione, per attribuire significati utili a co-elaborare l'esperienza e per approcciare con maggior sicurezza e strategie i nuovi compiti che la trasformazione comporta (Zittoun, Perret-Clermont, 2002).



In queste attività collettive l'interazione nel gruppo di genitori ha come oggetto di scambio le diverse dimensioni che intervengono nell'esperienza del cambiamento di ambiente educativo per i bambini e gli adulti, che sono frequentemente riferite a:

- il riconoscimento del significato e del valore emancipativo di questa e di altre transizioni nella crescita (e nella vita), se positivamente superate;
- l'attenzione a non attribuire ai bambini vissuti e rappresentazioni che appartengono prevalentemente al mondo emotivo o all'esperienza precedente degli adulti;
- il riconoscimento fiducioso delle capacità cognitive ed emotivo-affettive del bambino per sostenere questa sfida;
- l'ascolto rispettoso del punto di vista del bambino su questo momento (bisogni, aspettative, idee, sentimenti, desideri, suggerimenti di comportamento agli adulti ecc.);
- la concezione del gruppo di coetanei (e anche degli altri genitori) come elemento di facilitazione per gestire il cambiamento attraverso il supporto reciproco e la possibilità di stringere nuovi legami;
- l'individuazione di elementi interni, relazionali e concreti che possono rivelarsi favorevoli al passaggio tra il nido e la scuola dell'infanzia (e poi verso la scuola elementare) per il bambino e l'intero sistema familiare;
- la valorizzazione del gioco quale risorsa insostituibile anche per promuovere l'elaborazione dei vissuti correlati alle sfide inedite, ma stimolanti, che la transizione porta con sé (Provincia Autonoma di Trento, 2018).

## In sintesi....

Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia è compreso e si colloca sullo sfondo della **continuità educativa** tra contesti educativi, che va costruita a diversi livelli:

- *istituzionale-organizzativo*, con contatti anche formali tra i responsabili dei nidi e delle scuole, l'inserimento di obiettivi e forme di raccordo nei progetti pedagogici dei rispettivi servizi e la formulazione di protocolli di collaborazione stabile tra le strutture educative;
- *teorico-culturale*, con spazi di confronto e formazione rispetto agli assi pedagogici fondamentali per il "curricolo" e l'intervento educativo nella fascia 0-6 anni;
- *pedagogico-operativo*, con visite conoscitive tra educatori e docenti nei rispettivi servizi, la co-conduzione di incontri collettivi e individuali con famiglie e i bambini e la pianificazione delle modalità, tempi e strumenti per la condivisione di informazioni sulle capacità e bisogni dei bambini che entreranno nella scuola dell'infanzia.

Diverse sono le tipologie di **transizioni** che un bambino piccolo si trova ad affrontare nel suo percorso di sviluppo: **orizzontali**, dalla famiglia al nido o ad altri contesti di vita e viceversa; **verticali**, quando inizia la frequenza della scuola dell'infanzia o, successivamente, della scuola elementare; **interne**, qualora si verifichino nel servizio educativo dei cambiamenti del gruppo di coetanei o di figure di riferimento. Le transizioni richiedono ai bambini e agli adulti uno sforzo di comprensione e di adattamento, ma possono diventare anche un'**occasione evolutiva**, se sono appropriatamente facilitate e soprattutto se sono "ecologiche", vale a dire se si realizzano attraverso **la collaborazione e la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti**.

Nel capitolo vengono presentati i principi pedagogici e alcune proposte di pratiche per facilitare in maniera specifica la transizione dal nido alla scuola dell'infanzia dei bambini e delle famiglie, ma che risultano applicabili anche nell'accompagnamento delle transizioni interne.

### Azioni con i bambini

- *Visite* a scuole dell'infanzia e, ricambiando l'ospitalità, accoglienza al nido dei bambini più grandi;
- *attività-ponte* che il bambino comincia al nido, continua a casa e che ritrova poi nella scuola dell'infanzia;

- *costruzione progressiva della "valigetta"*, che contiene la documentazione del "progetto di accompagnamento educativo dello sviluppo del bambino/della bambina" tra nido, famiglia ed eventualmente la rete dei servizi, raccolta progressivamente con la partecipazione attiva del bambino stesso.

### Azioni con le famiglie

- *Informazione*: vengono anticipatamente forniti ai genitori nell'ultimo anno di frequenza del nido gli elementi utili per l'accesso alla scuola dell'infanzia e la conoscenza degli aspetti essenziali del suo funzionamento organizzativo e pedagogico.
- *Conoscenza reciproca*: è utile organizzare eventi collettivi e colloqui individuali in cui i genitori possano presentare il proprio bambino ed esprimere emozioni e domande e che il servizio descriva nel contempo alle famiglie la propria identità e gli elementi fondamentali del proprio progetto pedagogico.
- *Partecipazione diretta nelle diverse fasi della transizione*:
  - *in preparazione del passaggio*, attraverso la valutazione conclusiva del "progetto di accompagnamento dello sviluppo del bambino/della bambina" e la ricostruzione e visione della documentazione contenuta nella loro "valigetta", realizzati in particolare nel corso del colloquio di congedo;
  - *nell'attesa del passaggio*, con la predisposizione di materiali e riti funzionali al buon avvio della frequenza;
  - *durante l'ambientamento*, tramite una separazione graduale e concordata con i docenti.
- *Affiancamento e supporto*: si rivelano utili gli incontri collettivi con gli educatori e tra le stesse famiglie secondo un approccio narrativo e conversazionale: lo strumento "Con i nostri occhi", ideato all'interno della Metodologia Pedagogia dei Genitori, in cui essi possono presentare il proprio figlio e le "conversazioni educative", in cui vengono affrontati dei temi inerenti la transizione. Può essere utile che le attività dedicate alle famiglie siano programmate e gestite in maniera anche congiunta tra educatori e docenti.

### Note bibliografiche

I riferimenti alla documentazione vengono riportati integralmente nella bibliografia, visionabile nel sito <https://progettotipi.supsi.ch>

Si è scelto inoltre di far riferimento prevalentemente a bibliografia tradotta in lingua italiana, indicando quindi per molti testi la data dell'ultima edizione (e non di quella relativa alla pubblicazione originale).

Nel testo sono state inserite delle citazioni testuali tratte dal Quadro d'orientamento e altre pubblicazioni tematiche correlate, riportate sempre in corsivo per essere più facilmente riconoscibili ed eventualmente ritrovabili.

Si segnala che i principali documenti citati sono stati abbreviati per semplicità nel modo seguente:

- **Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della Prima infanzia in Svizzera** (2016), Commissione svizzera per l'UNESCO, Rete svizzera per la custodia dei bambini: Quadro d'orientamento.
- **Integrazione. Aspetti ed elementi costitutivi di un lavoro qualitativamente valido per l'integrazione nella Prima infanzia** (2014), Pubblicazione tematica del Quadro d'orientamento, Commissione svizzera per l'UNESCO, Rete svizzera per la custodia dei bambini: Integrazione.
- **Elogio della diversità** (2017), Pubblicazione tematica del Quadro d'orientamento, Commissione svizzera per l'UNESCO, Rete svizzera per la custodia dei bambini, Pro enfance: Elogio della diversità.
- **Prevenzione della povertà. Aspetti e principi di base per una proficua collaborazione con i genitori nell'ambito della prevenzione della povertà nella Prima infanzia** (2016), Pubblicazione tematica del Quadro d'orientamento,

mento, Commissione svizzera per l'UNESCO, Rete svizzera per la custodia dei bambini, Programma nazionale contro la povertà: Prevenzione della povertà.

- **Per una politica della Prima infanzia. Un investimento per l'avvenire** (2019), Pubblicazione della Commissione svizzera per l'UNESCO: Per una politica della Prima infanzia.
- **Per un'accoglienza di qualità. Guida pratica ad uso delle strutture della Prima infanzia** (2014), Dipartimento della sanità e della socialità, Divisione dell'azione sociale e delle famiglie, Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani, Bellinzona, Repubblica e Cantone Ticino: Per un'accoglienza di qualità.

Si riportano altre recenti pubblicazioni svizzere di riferimento:

- **Formazione estetica & partecipazione culturale – sin dall'inizio!** (2017), Pubblicazione tematica del Quadro d'orientamento, Commissione svizzera per l'UNESCO, Rete svizzera per la custodia dei bambini.
- **Faciliter les transitions dans l'accueil et l'éducation des enfants** (2018), Pro Enfance e Kibesuisse.

**Autori**

Ombretta Zanon, Augusta Moletto, Rizio Zucchi

**Revisione**

Alessia Baldon, Serenella Maida,  
Alice Panzera-Biaggi, Paola Solcà

**Progetto grafico**

Jannuzzi Smith

**Illustrazioni**

Ursula Bücher

**Proposta di citazione**

Zanon Ombretta (a cura di) (2021)

La cura delle transizioni:

approcci e metodologie per la co-educazione  
dei bambini e delle bambine tra famiglie  
e professionisti nei servizi per l'infanzia.

Linee di orientamento,

Commissione svizzera per l'UNESCO,

Stampato da Tipografia Torriani

Bellinzona (CH)

Pubblicazione realizzata con il patrocinio  
della Commissione svizzera per l'UNESCO



Pubblicazione realizzata grazie al sostegno di:



