



RELAZIONI E INTER-CONNESSIONI TRA ASILO NIDO E *FAMIGLIE* IN CONTESTI MULTICULTURALI. QUALE PEDAGOGIA DELLA PARTECIPAZIONE OGGI NEI SERVIZI EDUCATIVI ITALIANI?

Chiara Bove¹

RIASSUNTO

Il tema dell'accoglienza delle famiglie e della co-educazione è da sempre al centro della pedagogia dell'infanzia Italiana. L'asilo Nido, in particolare, è sempre stato considerato un contesto ideale per la sperimentazione di *buone pratiche* per l'accoglienza dei bambini insieme ai loro genitori e per la promozione di una cultura dell'educare basata su processi di co-educazione e partecipazione. Oggi, tuttavia, la crescente complessità socioculturale e le molte sfide delle società contemporanee rendono sempre più complesso intendersi, capirsi, condividere un'idea di bambino, di educazione, di sviluppo. La recente Istituzione del Sistema Integrato 0-6, in Italia, è in questo senso un'opportunità pedagogica preziosa per ripensare al tema della co-educazione e al ruolo dei servizi per la prima infanzia come contesti di prevenzione, coesione sociale e supporto alla genitorialità nel rispetto delle competenze, dei valori, delle culture di tutte le famiglie. Co-educare è in questo senso una *pratica interculturale*.

Parole-chiave: Partecipazione. Famiglie. Co-educazione. Intercultura. Dialogo.

RELAÇÕES E INTERCONEXÕES ENTRE A CRECHE E AS FAMÍLIAS EM CONTEXTOS MULTICULTURAI: QUAL PEDAGOGIA DE PARTICIPAÇÃO HOJE NOS SERVIÇOS EDUCATIVOS ITALIANOS?

RESUMO

O tema de acolhida as famílias e da co-educação sempre esteve no centro da educação infantil italiana. A creche, em particular, sempre foi considerada um contexto ideal de experiências de boas práticas no acolhimento de crianças junto aos seus pais e para a promoção de uma cultura de educação baseada em processos de co-educação e participação. Hoje, no entanto, a crescente complexidade sociocultural e os muitos desafios das sociedades contemporâneas tornam cada vez mais complexo compreender e compartilhar uma idéia de criança, de educação e desenvolvimento. A recente Instituição do Sistema Integrado 0-6, na Itália, é nesse sentido uma preciosa oportunidade pedagógica para repensar o tema da co-educação e o papel dos serviços para a primeira infância como contextos

¹ AFFILIATION: University of Milan Bicocca, Department of Human Science and Education, R. Massa. E-mail: <Chiara.bove@unimib.it>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0003-0937-8942>

Chiara Bove is Associate Professor of General and Social Pedagogy at the University of Milan-Bicocca where she teaches "Pedagogy and Culture of Education" and "Research Method in Education". She is part of the Phd-Program "Education in the Contemporary Society". She has directed the Master in "Organization and management of school institutions in multicultural contexts" (MIUR/EU). Her research interests and expertise deal with early childhood and education, intercultural education, family-school relationship, professional development and qualitative research methods in education with a focus on the benefit of the use of videos and ethnography for teacher education. She has been involved, and currently, in several research projects; among them, in recent years, the EU projects ISOTIS (on-going) and CARE (P.I P.Leseman); SEEPRO (coordinated by P. Oberhumer), M.O.S.T (with the Italian Politecnico); the international project Teacher's Behaviour Analysis in Infant Toddler Center in collaboration with the University of Knoxville-Tennessee (2009-2012); the research Together. Centres for children and adults, in collaboration with the ISTC, Rome (2009-2012) and Children Crossing Borders, with J. Tobin (Bernard Van Leer Foundation, 222.039.2004). She has published a range of articles, chapters, books and reports in national and international journals and books. She is country coordinator of the EECERA conference.



de prevenção, coesão social e apoio à parentalidade respeitando as habilidades, os valores e as culturas de todas as famílias. Nesse sentido, a co-educação é uma prática intercultural.

Palavras-chave: Participação. Famílias. Co-educação. Intercultura. Diálogo.

Introduzione

Il tema dell'accoglienza delle famiglie e della co-educazione è da sempre al centro della pedagogia dell'infanzia italiana: la cosiddetta "pedagogia della partecipazione" (altrimenti detta *parent involvement*, Bove, 2007) è un indicatore di qualità nelle politiche per l'infanzia italiane che da sempre lavorano per costruire contesti di inter-relazione virtuosa tra i diversi ambienti di vita dei bambini (New, Mallory, Mantovani, 2001). In questi spazi cerniera tra le famiglie la comunità, e in particolare nel Nido, si sono progressivamente affermati e tradotti in pratica i principi teorici della co-educazione (Rayna, 2010), della collaborazione tra la famiglia e i servizi (Galardini, 2012) e del partenariato (Milani, 2006) su uno sfondo di pedagogia dell'infanzia intesa come *cultura delle relazioni*.

Si tratta di un'idea di educazione nell'infanzia intesa come responsabilità condivisa a livello di comunità che considera la dimensione privata della famiglia (le responsabilità educative dei genitori) e la dimensione pubblica del servizio (le responsabilità educative della società) come *sfere-sovrapposte*, riprendendo il modello delle "*overlapping-spheres*" introdotto da Epstein (Epstein, 2011). Il presupposto è che i genitori, interlocutori essenziali per la vita dei bambini, contribuiscano attivamente a determinare la qualità dell'esperienza educativa dei figli all'interno dei servizi per l'infanzia, ma ne siano anche i primi beneficiari indiretti.

Secondo questa prospettiva, oggi ampiamente condivisa a livello di politiche Europee e nella letteratura internazionale (Rayna, 2009; Epstein, 2009), i servizi per l'infanzia sono intesi non solo come contesti di vita che hanno un ruolo chiave nelle politiche di conciliazione lavoro/famiglia, ma anche come contesti di benessere e di coesione sociale rivolti ai bambini *insieme* alle famiglie in un clima partecipato e democratico. La finalità è prendersi "cura" dei bambini prendendosi cura anche delle loro "famiglie" in una logica di condivisione, e non di sostituzione, valorizzando le competenze genitoriali, aprendo i servizi al coinvolgimento dei genitori nei relativi organi di gestione, tenendo insieme genitori e gli educatori, costruendo "comunità educative basate sulla continuità" e la connessione tra soggetti e ambienti di sviluppo in una logica di empowerment e resilienza sociale (OECD,

2018). I bambini e l'impegno per la loro educazione, potremmo dire sinteticamente, "uniscono" e "tengono insieme la comunità" (fanno comunità) favorendo lo scambio tra gli adulti/figure di riferimento e promuovendo la coesione sociale e la condivisione in termini di, come si suole dire oggi, "capitale sociale". In questo senso, la partecipazione, ricorda Paola Milani (2018) "è già una forma di accompagnamento alla genitorialità. Questa evidenza va diffusa" (2018, p.97).

Nella tradizione pedagogia italiana questi principi hanno contribuito alla diffusione nel tempo di pratiche di scambio e collaborazione tra la professionalità degli educatori e la genitorialità che ancora oggi rappresentano una premessa e un obiettivo per un progetto educativo di qualità nell'ambito delle politiche ECEC. Ne sono esempi emblematici le pratiche di accoglienza e ambientamento, i momenti di scambio e colloquio tra genitori ed educatori, le occasioni di aggregazione o supporto tra genitori (gruppi di pari) e gli incontri informali tra i diversi interlocutori: i bambini, come attori-agenti attivi, co-protagonisti del loro processo di sviluppo; i genitori, partner-essenziali per la costruzione di contesti educativi di qualità basati sul benessere e l'apprendimento partecipativo di tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza dell'educare i più giovani membri della comunità; gli educatori chiamati a costruire ponti, processi di confronto e scambio e a basare la propria azione educativa sulla condivisione di obiettivi, valori, strategie.

Una pedagogia olistica, dunque, che ha tradotto in "pratica" quel principio di inscindibilità di "cura" e "educazione" oggi sancito dal Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (2014) mettendo al centro la relazione tra servizi e famiglie in una prospettiva plurale e di rispetto delle diversità di stili e modi di fare e essere genitori e figli oggi (Silva, 2017). Un approccio che ha avuto ricadute importanti nella definizione di profili professionali capaci di "stare a fianco delle famiglie", agendo modelli deboli, non erogatori di sicurezze, ma – come vedremo nel prossimo paragrafo - facilitatori di processi di costruzione di consapevolezza educativa sulla genitorialità.

L'asilo nido come sostegno alla genitorialità: il ruolo degli educatori come professionisti della normalità

E' interessante osservare come l'affermazione di un profilo di educatore profondamente connesso all'accoglienza e al lavoro con le famiglie ha avuto, in Italia, uno

sviluppo particolare non solo all'interno dell'asilo nido, ma anche grazie al lavoro svolto nei Servizi Integrativi o Centro per Bambini e Famiglie. Questi servizi, nati in sulla scia delle prime esperienze dei Tempi per le Famiglie a Milano e dei Centri Gioco a Ferrara (Mantovani, 2001, 2005), hanno costituito dei laboratori di formazione di figure professionali che, nella quotidianità, hanno imparato a stare con i bambini *insieme ai loro genitori*, maturando sensibilità e competenze professionali basate sull'osservazione e la riflessività. Nati per rispondere ai bisogni di socializzazione e di coeducazione di famiglie i cui bambini non frequentavano un servizio per l'infanzia, i Centri per Bambini e Genitori (CBF) svolgono oggi una funzione cruciale in quanto servizi "strategici" rispetto alle politiche di supporto alla genitorialità, all'educazione e alla socializzazione infantile (Musatti, Picchio, 2005). Una recente ricerca ha censito la presenza di 439 CBF in tutta Italia (Musatti, 2015, pp.13-32) testimoniando il valore di queste esperienze educative extrafamiliari in cui è ancora possibile condividere processi e pratiche di socializzazione tra pari come via per costruire una comunità educante.

La storia dei CBF, non solo in Italia, ma anche a livello internazionale (Hoshi-Watanabe M., Musatti T., Rayna S., Vandenbroeck, M. 2015) illustra quanto il lavoro educativo svolto all'interno di questi ambienti abbia contribuito alla maturazione di una cultura dell'infanzia profondamente ancorata ai principi dell'accoglienza delle famiglie, della rete di pari come forma di supporto informale, dell'osservazione delle relazioni genitori-bambini, del supporto alla genitorialità attraverso il gioco, la socializzazione tra pari, l'apertura ai molti modi di essere genitore.

E' proprio il lavoro rivolto ai bambini *insieme ai genitori*, potremmo dire, che ha permesso lo sviluppo di profili professionali di accompagnamento (non terapeutici né assistenzialistici) molto ancorati al lavoro di relazione tra adulti (tra pari) e basati sul sostegno alla genitorialità e l'accompagnamento (Bove, 2015, pp. 33-57). In questi servizi si è affermata quell'idea di educatore "professionista della normalità" e artefice di un modello educativo *debole* che si basa sulla capacità di costruire contesti per la condivisione dell'esperienza della cura e dell'educazione dei piccoli valorizzando lo scambio e il confronto tra pari. Un educatore che assume una postura di ascolto, di osservazione, di non direttività e che cerca di costruire buone esperienze di relazione con i bambini e i loro genitori a partire dall'osservazione e il riconoscimento delle risorse di ciascuna coppia adulto-bambino e attraverso la predisposizione di spazi e ambienti di gioco.

Secondo questa tradizione o cultura dell'educare, le relazioni tra genitori e educatori sono tanto importanti quanto quelle tra i pari, tra i servizi e la comunità, tra le famiglie e il territorio in un'ottica di prevenzione e accompagnamento educativo delle famiglie.

Oggi questa tradizione di relazione tra servizi e famiglie, variamente articolata a livello locale a seconda dei progetti educativi dei singoli servizi, se da un lato risulta ancora un tratto-riconoscibile della cultura dell'infanzia italiana, dall'altro è chiamata a misurarsi con due grandi sfide culturali e politiche: i continui cambiamenti socioculturali che interessano le famiglie e che oggi fanno del Nido un contesto profondamente multiculturale nei fini, negli ideali ma anche nelle pratiche; e la recente Istituzione del Nuovo Sistema Integrato di Educazione 0-6 che sancisce il definitivo ingresso del segmento educativo 0-3 nel sistema di istruzione nazionale superando definitivamente un'idea di nido a domanda individuale². Con la nuova legge si è inaugurata in Italia una stagione importante non solo di riforme e dibattito interno ai servizi (si pensi all'introduzione della Laurea triennale L-19 come prerequisito per accedere alla professione di educatori 0-3), ma anche di innovazione rispetto alle politiche di collaborazione con le famiglie in una logica di "unitarietà". Il decreto 65/2017 che sancisce l'Istituzione del Nuovo Sistema Integrato è chiarissimo nel ribadire la centralità della famiglia e la necessità di garantire la funzione della famiglia nei servizi come indicatore e premessa per la qualità dell'offerta educativa, ma è altrettanto chiaro nell'incoraggiare l'innovazione nelle pratiche: «[il Nido] sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie” si legge nel documento legislativo “anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica [e] favorisce la conciliazione tra i tempi e le tipologie del lavoro dei genitori e la cura dei bambini e delle bambine, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali».

Il richiamo della nuova legge alla funzione primaria del Nido come “servizio rivolto alle famiglie” apre alcuni interrogativi di fondo sul senso degli ideali orientativi della partecipazione o continuità tra servizi e famiglia nel contesto frammentato e complesso delle società contemporanee. Che cosa significa, oggi, *partecipare*, *co-educare* e *collaborare* tra genitori ed educatori in contesti multiculturali? Come è possibile rinnovare le forme della partecipazione delle famiglie in una logica di continuità e unitarietà 0-6 come quella che

² www.seeepro.it (Italy).

emerge dalle recenti dichiarazioni di legge? E che cosa significa questo in prospettiva interculturale?

Oltre “un solo modello di accoglienza e di partecipazione” in contesti educativi multiculturali

Un dato evidente della vita nei contesti educativi contemporanei è la varietà di tipologie di famiglie che affidano la cura dei piccoli al nido, così come la straordinaria diversità di storie, tradizioni, esperienze – purtroppo in molti casi drammatiche - di migrazione che caratterizzano i primi anni di vita dei bambini e che, naturalmente, entrano al Nido ciascuna con le sue risorse, ma anche le sue fragilità: si pensi ai genitori immigrati, genitori neo-arrivati o figli di rifugiati politici, genitori in condizioni di svantaggio socioculturale, nuove povertà e minori stranieri non accompagnati. Famiglie o bambini che hanno percorsi complessi alle spalle, in alcuni casi traumatici e inaspriti dalle crescenti diseguaglianze a livello socioculturale ed economico, e che rendono evidente la necessità di rileggere il tema della partecipazione alla luce dei nuovi bisogni delle famiglie nel quadro contemporaneo mettendo in campo processi e metodi di coinvolgimento innovativi e funzionali allo sviluppo di forme di benessere e resilienza sociali. Il concetto di *superdiversity*, introdotto per la prima volta in letteratura da Vertovech (2007), ci aiuta a vedere in questa diversità qualcosa che oltrepassa la sola differenziazione etnica: lo studioso parla di *superdiversità* intesa come interazione tra diversi fattori che insieme e intrecciati tra loro rendono plurali i soggetti, i gruppi, gli individui. Plurali, dunque, indica qualcosa che oltrepassa la dimensione della “diversità” come etichetta. E’ qualcosa di più complesso e non definibile in senso lato e che richiede lo sviluppo di competenze professionali articolate e, profondamente, interculturali.

Sarebbe retorico non riconoscere le numerose barriere che oggi rendono a volte difficile la traduzione pratica di quei principi di servizio rivolto all’accoglienza delle famiglie che abbiamo descritto sopra. La ricerca recente conferma infatti che, nonostante le dichiarazioni a livello di politiche educative, ancora oggi molti genitori non riescono a costruire relazioni collaborative con gli educatori a causa delle barriere culturali, linguistiche, personali, che incontrano nei servizi (Tobin, et.al. 2006; Mantovani, Bove, 2016). Alcune ricerche mettono in evidenza come ci siano famiglie che vivono, spesso, esperienze di disagio nella relazione con gli educatori e le altre famiglie dovute alla distanza linguistico-culturale e valoriale (Adair,

Tobin, 2008; Hadley, DeGioia, 2008), o sentendosi non capiti e impotenti perché agiscono in base a credenze, aspettative, valori diversi e difficili da esplicitare (Vandenbroeck, et.al. 2009).

La complessità è tale da richiedere alcune precisazioni concettuali sul senso della “partecipazione” stessa.

In primo luogo va detto che la partecipazione non si configura automaticamente con la presenza dei genitori nei servizi, né con qualsiasi dichiarazione teorica di principi collaborativi, né tantomeno con il semplice prendere parte alle proposte dei servizi educativi secondo le norme implicite del servizio (spesso tacite o latenti): *partecipare* è una pratica socioculturale, situata, che assume forme e significati diversi a seconda dei contesti e delle pratiche locali. I principi di fondo della *partecipazione* implicano la messa in campo di strategie educative che consentano di “fare spazio ai genitori al nido” (Milani, 2018), accogliendo i diversi modi di essere genitori e figli, le diverse forme familiari, le molte culture educative, i valori, le lingue, i linguaggi. Gli stessi significati dei termini “partecipazione” o “co-educazione” o “partnerariato” sono culturalmente e socialmente determinati e non possono essere generalizzati: vanno intesi come costrutti culturali flessibili, modificabili e in quanto tali aperti a nuovi modi di tradurli in pratiche.

Si pensi alle molte forme di partecipazione o *non-partecipazione* che si osservano oggi al nido durante il processo di accoglienza delle famiglie: forme di partecipazione periferica, non necessariamente pro-attiva, forme di partecipazione silenti, forme di non-partecipazione (apparente), sono anch’esse espressione di un’idea di esserci, di prendere parte, di essere coinvolti, ma declinata diversamente nei comportamenti. Madri e padri che non entrano nei servizi, che non transitano negli spazi del Nido, che stanno sulla “soglia” durante i processi di ingresso/uscita o accoglienza; genitori che sembra che non partecipino alla vita dei servizi e che apparentemente “delegano” o, al contrario, genitori che sembra che si “affidino” e si “fidano”; genitori che non chiedono agli educatori ciò che essi si aspettano, ma chiedono *altro*, genitori che non chiedono nulla, e genitori che chiedono tanto. Genitori che hanno un’idea di insegnante o educatrice come figura autorevole a cui “affidare” la cura e l’educazione dei figli, senza remore, e genitori che entrano nelle questioni quotidiane esprimendo opinioni, ponendo interrogativi, pretendendo di esserci. Genitori dunque che entrano al nido con l’insieme di etnoteorie parentali che, più o meno esplicitamente, determinano i loro modi di esserci, collaborare, condividere, co-educare.

In secondo luogo, occorre ricordare che, se da un lato la teoria di Bowlby ci ha insegnato quanto gli esseri umani abbiano bisogno di *legami* per vivere, dall'altro oggi sappiamo quanto la tipologia e il numero di questi legami vari da contesto a contesto.

Ci sono altri legami che possono dare sicurezza, oltre il modello universalistico di Bowlby, così come ci sono diversi modi di stare "bene" insieme tra adulti e bambini, di generare fiducia, di rassicurare, di essere in prossimità, di gestire la separazione, di promuovere l'autonomia. Non esiste una strategia di cura dei piccoli che sia universalmente "la migliore" ma ve ne sono alcune che rispondono meglio a quei fattori ai quali le modalità di cura dei piccoli devono adattarsi. Gli sviluppi cross culturali della teoria dell'attaccamento hanno aperto la strada a un filone di studi che, in anni recenti, ha messo a fuoco la presenza di "attaccamenti multipli" che vanno in un certo senso oltre il concetto di monotropia bowlbyano. Il costrutto di "attaccamento multiplo" (LeVine, Norman, 2008) rimanda alla possibilità che il piccolo instauri "legami significativi" con figure diverse, non solo la madre o il padre. Il comportamento genitoriale ha dunque origini biologiche, ma le modalità con cui si attiva e si manifesta sono profondamente influenzate dal contesto culturale e dalle esperienze.

Ciò significa che nei servizi per l'infanzia non entrano solo i bambini insieme ai loro genitori, ma entrano le credenze, le idee, le teorie sull'educazione (spesso implicite) di molte "famiglie" che, per la prima volta o quasi, sono chiamate a interagire tra loro per il benessere dei bambini. Questo se da un lato rende i servizi per l'infanzia osservatori naturali dei diversi modi di essere genitori e figli e delle diverse forme di *genitorialità o famiglia*, dall'altro chiede agli educatori lo sviluppo di nuove competenze professionali per gestire con sensibilità il proprio ruolo di accompagnamento e sostegno delle famiglie in contesti sempre più complessi dal punto di vista culturale.

Il caso dell'inserimento ambientamento come esempio paradigmatico di una pratica culturale

Un esempio paradigmatico di questa complessità che ci aiuta a pensare al tema della relazione con le famiglie come occasione di *innovazione-bottom up* per i servizi per l'infanzia è quello dell'inserimento-ambientamento. Nella tradizione pedagogica Italiana il termine "inserimento" indica quella pratica consolidata di graduale avvicinamento della

famiglia al nido e di progressivo adattamento dei piccoli al contesto educativo extrafamiliare mediato dalla presenza prolungata dei genitori nel servizio e da una serie di strategie rivolte ad accogliere i bambini insieme alle famiglie per tutto il tempo necessario a costruire una buona relazione tra adulti e bambini nel nuovo contesto (Mantovani, Saitta, Bove, 2000; Bove, 2001). Se andiamo indietro negli anni ripercorrendo la storia di questa “buona pratica” nella pedagogia dell’infanzia italiana, le cui origini risalgono agli anni della stessa istituzione del Nido come servizio pubblico, vediamo come alle origini ci fossero due motivazioni di fondo che ne hanno sostenuto la progressiva affermazione come strategia di relazione con le famiglie: da un lato l’idea di aiutare l’educatrice che spesso si trovava ad accogliere famiglie e bambini senza alcuna previsione o progettazione di tempi gradualmente, dall’altra l’idea di rispondere alle preoccupazioni che allora riguardavano l’asilo nido e il dibattito sugli effetti-del nido e della separazione madre-bambino, che incutevano timori o diffidenza nelle famiglie. Date queste due preoccupazioni di fondo, si sono introdotti processi di adattamento dei bambini al nuovo ambiente gradualmente e mediati dalla presenza, prolungata nel tempo, di una figura familiare nel nido.

Queste prime esperienze di ingresso graduale dei bambini nel contesto del Nido facevano riferimento ai principi della teoria dell’attaccamento mettendo in primo piano: la necessità di pensare anche ai bambini *insieme* ai loro genitori; la *gradualità* e la definizione di tempi ridotti di permanenza dei piccoli al nido; la *flessibilità* nella predisposizione delle strategie di accoglienza e sostegno alla coppia adulto-bambino. Successivamente questo approccio ha subito alcune modifiche teoriche e pratiche, come si evince dall’evoluzione dei termini con cui ci si è riferiti a questa modalità di incontro tra i servizi e le famiglie: all’inizio “inserimento”, poi “ambientamento” per marcare la partecipazione attiva dei piccoli al processo di transizione in una prospettiva socio costruttivista (Fortunati, 1989) e, più in generale, “accoglienza” richiamando al ruolo di mediazione degli adulti e del contesto del nido come spazio di transizione tra la casa e la comunità.

Oggi, dopo molti anni di ricerche, sperimentazione di modelli e dibattito, questa pratica è parte della cultura dei servizi e le famiglie, in generale, se la aspettano. Tuttavia, anche un modo di accogliere le famiglie così radicato nella tradizione pedagogica dei servizi per l’infanzia attorno al quale si è costruita un profilo di educatrice che lavora con i bambini accogliendo anche le famiglie non può essere dato per scontato né va ritenuto immutabile nei principi e nelle forme.

Anche in questo caso è necessario chiedersi che significati hanno i comportamenti di accoglienza, di prossimità, di separazione, di sostegno all'autonomia agiti da genitori e bambini che hanno alle spalle riferimenti culturali e valoriali diversificati tra loro (Bove, Cescato, 2013, pp.27-44). E che interpretazioni ci sono di flessibilità, gradualità, prossimità nei processi di separazione tra genitori e figli? Siamo sicuri di intendere tutti la stessa cosa quando sosteniamo i bambini a fare i primi passi nel nuovo ambiente in una prospettiva di progressivo sviluppo dell'autonomia dalle figure genitoriali?

Grazie agli studi di antropologia dell'educazione e psicologia culturale oggi sappiamo che i modelli di cura e di accudimento madre-bambino (e in generale tra una figura di riferimento familiare e i piccoli) non sono necessariamente omogenei tra loro: forse non lo erano neanche in passato ma oggi la diversificazione linguistica, culturale, valoriale delle comunità dei servizi rende forse queste diversità più visibile nei comportamenti quotidiani che si osservano negli spazi di transizione casa-nido. Non è possibile, dunque, aspettarsi processi di progressivo adattamento dei piccoli al nuovo contesto mediati da strategie orientate ai medesimi valori e stili educativi. In alcuni gruppi culturali, per esempio, le logiche di accudimento oltrepassano il modello diadico e i pari, per esempio, svolgono un ruolo cruciale per lo sviluppo dei bambini e la definizione di modelli di apprendimento per partecipazione. In altri contesti, per esempio, la presenza di caregiver diversi dai genitori (fratelli, altri parenti quali zie, zii, cugini, altro, altri bambini), rappresenta *la norma* e un modello significativo per molte società nelle quali non si incoraggia un modello di cura di tipo diadico adulto-bambino, ma un modello plurimo di relazioni tra pari che enfatizza le abilità o competenze dei bambini proponendo modelli alternativi al caregiving materno (LeVine, New, 2008). Secondo questi modelli la dimensione diadica nella relazione di cura non ha quella funzione determinante che sembra esserle accordata in altri contesti culturali. Prevalde, piuttosto, un'idea di relazione dei piccoli con diverse figure di riferimento come condizione naturale, ovvia, attesa dai bambini e dagli adulti stessi. Pensiamo ora all'incontro tra questa "famiglia" e il modello prevalentemente diadico che sottende le procedure di accoglienza al nido.

Una possibile risposta è rileggere il caso dell'inserimento/ambientamento come esperienza di apprendistato-interculturale per i bambini ma anche per gli adulti: i genitori, altre figure di riferimento familiare, gli educatori, i pari. La letteratura recente propone due costrutti che possono aiutarci in questa prospettiva: l'idea dello sviluppo inteso come «partecipazione dinamica ad attività culturalmente determinate» e variabilmente declinate a seconda dei

contesti e dei soggetti-attori coinvolti e il costrutto di «partecipazione guidata» (Rogoff, 2003)) che evidenzia come sia la guida sia la partecipazione in attività apprezzate culturalmente siano essenziali per apprendistato. Il primo costrutto, che propone l'idea di apprendistato come modello per lo sviluppo cognitivo dei bambini – proposto da Rogoff sulla scia della teoria di Vygotskij – è interessante per rileggere i processi di accoglienza dei bambini nei servizi perché orienta la nostra attenzione al ruolo del bambino (quali soggetti attivi del loro stesso sviluppo), dei suoi partner (siano essi pari o adulti) e delle attività (i compiti) nell'organizzazione della crescita e nella predisposizione di ambienti educativi di qualità. Si tratta di un modello teorico che riporta l'attenzione ai bambini e al loro comportamento in quanto apprendisti dei loro processi di sviluppo e di apprendimento: i bambini, in questa prospettiva, osservano le attività sociali, si interessano a ciò che li circonda, si incuriosiscono e vi prendono parte al meglio delle proprie possibilità, proprio come gli apprendisti che cercano di dare senso alle azioni mettendosi in una posizione di apprendere dai partner più esperti, partecipando attivamente all'attività stessa.

Il secondo richiama al ruolo dell'adulto o delle diverse figure di adulti coinvolti. Il modello dell'apprendistato, infatti comprende più persone: un gruppo di principianti e l'esperto (tutor), che a sua volta approfondisce la conoscenza e le abilità mentre le condivide con altri. E' evidente il forte richiamo alla nostra responsabilità di adulti-educatori a cui è chiesto di creare le condizioni per la realizzazione delle migliori condizioni possibili per lo sviluppo dei bambini e per la costruzione di contesti educativi come ambienti relazionali in cui è possibile ridurre la disuguaglianza sociale non solo offrendo a tutti le migliori condizioni possibili per il raggiungimento del proprio benessere, ma accogliendo le diverse accezioni di cura, educazione, sviluppo, autonomia dipendenti dalle prospettive culturali di riferimento, e rimettendo in circolo le nostre stesse idee di infanzia aprendole al dialogo costruttivo con gli altri.

Partecipare a questa impresa richiede che ci si metta in gioco con responsabilità e coraggio, certi di poter imparare, a nostra volta, dall'osservazione attenta dell'attività incessante dei bambini e delle loro famiglie e della loro forza sorprendente, calibrando con intelligenza la nostra presenza, esercitandoci all'equilibrio richiesto dall'educare: «tutti quelli che si sono omessi a indagare seriamente sui bambini», scriveva Loris Malaguzzi alla fine degli anni novanta, «hanno finito per scoprirne non tanto le debolezze e i limiti, quanto la forza sorprendente e straordinaria delle loro potenzialità, dei loro talenti, del loro immediato

protagonismo interattivo» (Malaguzzi, 1995, pp.43-44). Se dunque i bambini imparando si rafforzano e si ricaricano, e diventano resilienti, anche noi adulti-educatori possiamo trovare nell'esercizio dell'apprendimento attivo e condiviso proprio attraverso l'osservazione dei bambini *insieme* alle loro famiglie negli spazi di transizione-casa-nido una risorsa per sperimentare una condizione di benessere come capacità di trasformazione.

Un'esperienza rivolta a costruire ponti e pratiche di connessione tra genitori e insegnanti, ma nei fatti – dunque - un “laboratorio di apprendimento interculturale” per tutti gli attori in gioco. Si tratta di un modo di osservare oggi questo processo come un'occasione preziosa non solo di rilettura critica delle pratiche quotidiane di relazione tra genitori e educatori, ma anche di formazione e di aggiornamento in servizio per gli educatori che oggi sono chiamati a mettere in campo azioni e comportamenti sempre più sensibili alla natura culturale dei modi di prendersi cura e di educare i bambini: osservando con molta attenzione quello che accade in questi momenti in cui i modelli relazionali impliciti diventano “visibili” nei comportamenti di vicinanza, prossimità, distacco, allontanamento, separazione, si vede molto e si impara molto. Accogliere osservando i bambini insieme ai genitori imparando a vedere anche ciò che si vede meno (le idee, le credenze, i modelli che orientano i comportamenti familiari) significa avere una finestra aperta sulle famiglie e un osservatorio privilegiato che ci consente di provare ad essere outsider, antropologicamente parlando, cogliendo in questo scorrere quasi routinario di arrivi, ingressi, passaggi, qualcosa di interessante da cui dedurre nuovi criteri per l'azione educativa in prospettiva interculturale. Significa essere pronti a rivedere le pratiche educative abituali, spesso agite in modo automatico, anche rispetto a temi educativi urgenti quali quelli dell'autonomia, dell'interdipendenza, della socializzazione tra pari.

L'accoglienza dei bambini e dei genitori *insieme*, così come la partecipazione delle famiglie alla vita del Nido, sono dunque principi-pedagogici di base nella tradizione educativa italiana ma sono anche, oggi, “laboratori di formazione” e di “apprendimento permanente” per adulti e bambini insieme per imparare a co-costruire spazi di effettiva partecipazione per tutti, nessuno escluso. Spazi-cerniera, zone-ponte in cui osservare stili educativi, modi di educare, gesti di cura diversificati tra loro ma tutti egualmente rivolti a costruire quella condizione di relazione virtuosa tra genitori e educatori che si basa sulla progressiva fiducia e l'affidamento del piccolo all'educatrice. Un processo che tiene insieme, ciascuno con le sue modalità, specificità, linguaggi, e nel rispetto delle tante singolari diversità. Insieme in una

pratica che per essere davvero rivolta alla costruzione di ponti e connessioni non può che essere profondamente *inter-culturale*

Conclusioni e prospettive

I servizi educativi per l'infanzia sono ambienti di vita e sono ambienti che fanno "cultura". Oggi questa cultura deve essere ispirata ai principi del riconoscimento dell'altro, del dialogo con l'alterità, dell'unitarietà nei modelli educativi (che non è omogeneità), della costruzione di ponti tra individui, gruppi culture, della negoziazione culturale, della condivisione di pratiche e linguaggi in una prospettiva di rispetto delle diverse cornici simbolico culturali, di non discriminazione e di dialogo. Tradizioni, stili, desideri, aspettative sui bambini e il loro sviluppo si intrecciano in un ambiente pubblico – l'asilo nido - che deve fare spazio a tutti, in nome di un principio educativo di fondo che è quello che per educare i bambini è necessario fare rete, mettersi insieme, collaborare, costruire "comunità democratiche" nel rispetto della pluralità di valori, linguaggi, riferimenti simbolico culturali.

Se il dialogo implica la capacità di entrare nelle cornici dell'altro cambiando il proprio punto di vista per poter accogliere quello dell'altro, come ci insegna da tempo l'antropologia, partecipare implica motivazione, interesse, ma anche l'aver compreso le aspettative dell'altro e l'essere nelle condizioni di farlo: avere la parola, il tempo, la lingua (le lingue) per prendere parte, per esprimersi, per contribuire. E, anche, volerlo fare in quanto impegno per l'educazione dei figli.

Questa possibilità che un tempo forse potevamo immaginare come premessa ogni volta che il Nido accoglieva un bambino insieme ai suoi genitori, per lo meno nella tradizione dei servizi ECEC in Italia, oggi non può essere data per scontata. Vanno ripensate e curate le condizioni perché ciò sia effettivamente possibile per tutti, nessuno escluso. L'obiettivo di una comunità che accoglie è fare spazio a tutti, ma non solo nel senso di ospitalità. L'accoglienza implica attivazione e non assoggettamento. Implica cioè che la comunità dei servizi, e il Nido in primis, funga da garante-sociale per chi ha meno, per chi è più in difficoltà, per chi è in condizioni di fragilità potenziando le risorse e promuovendo lo sviluppo delle competenze di ciascuno.

Nei comportamenti quotidiani degli educatori questo si traduce nella messa in campo di comportamenti emotivi, relazionali, culturali che dovrebbero indurre ciascun

membro della comunità a superare i timori e le diffidenze che si sperimentano quando si è in contesti multiculturali per promuovere una lettura positiva delle diversità mettendosi in gioco. Questa prospettiva, nella pedagogia dell'infanzia, è un tratto peculiare e un riferimento ideale: i bambini, fin da piccoli, hanno bisogno di gesti di accoglienza e di rispetto autentico della loro singolare-unicità e in questi gesti i bambini sono insieme alle loro famiglie.

In questo senso, accogliere, partecipare, costruire inter-relazioni tra famiglie e servizi educativi, co-educare è fare-*inter-cultura* attraverso processi di dialogo che siano – nei fatti – esperienze di “negoziiazione culturale”, intesa come sforzo di comprendersi, compromesso sui valori e le concezioni culturali, accordo sulle regole, oltre che mero scambio di informazioni (Tobin, et.al. 2016). La negoziazione-culturale è nello stesso tempo mezzo e fine dell'incontro comunicativo (ibid.). Non può esservi comunicazione senza reciproche negoziazioni e comprensioni profonde, tenendo conto anche di quel *sub-testo* che come sappiamo bene determina nei fatti la qualità dello scambio (Lawrence, 2003) Per comprendersi, occorre negoziare e trovare un terreno comune che metta in gioco gli impliciti sull'educazione e i suoi fini, le assunzioni, le convinzioni sullo sviluppo e il ruolo di famiglie e servizi, ma occorre soprattutto sviluppare una mentalità aperta, non ortodossa, flessibile, curiosa, capace di usare i diversi linguaggi della comunicazione (anche oltre la parole) e capace anche capace di assumere un'etica della comprensione che è anche capacità di apprendere sempre. Perché ciò avvenga occorre predisporre spazi, contesti, ambienti ma anche identità professionali riflessive e disponibili a mettersi in gioco anche in casi di malinteso o fraintendimento per promuovere occasioni di incontro che mettano davvero al centro la dimensione del confronto aperto e partecipato su che cosa è possibile *fare insieme* per educare al meglio i bambini e le bambine oggi e nel futuro.

References

ADAIR J., TOBIN, J.J. Listening to the voices of immigrant parents. In: C. Genisha, A. L. Goodwin (a cura di) **Diversities in early childhood educational Rethinking and doing**. New York, Routledge, 2008.

BOVE, C., S. CESCATO, Italy – ECEC Workforce Profile. In: Oberheuer, P. and Schreyer, I. **Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data**, Munich, 2018, 590-628 (www.seeepro.eu/ISBN-publication.pdf)

BOVE C. Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement. In: NEW R.S. E M. COCHRAN (Eds.) **Early Childhood Education. An International Encyclopedia**, Connecticut, Praeger, 2007, vol. 4, pp. 1141- 1145.

BOVE, C. Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia. Le 'culture' dell'inserimento-ambientamento oggi". In **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 2012, I, pp. 5-17.

BOVE, C. Inserimento: a strategy for delicately beginning relationships and communications. In GANDINI, L. ET. AL. **Bambini. The Italian approach to infant/toddler care**. Columbia, Teacher College, pp. 109-124, 2001.

BOVE, C. Pratiche quotidiane e professionalità in azione nei Centri per bambini e famiglie. In: **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, Special Issue (a cura di Bove, C., Di Giandomenico, I), 2, 2015, 33-57.

BOVE, C., CESCATO, S. Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. In: **Ricerche di Pedagogia e Didattica**, 2013, 8(2), 27-44

CATARSI, E. **Pedagogia della Famiglia**, Roma, Carocci, 2008.

GANDINI L., EDWARDS C.P. (eds.) **Bambini: The Italian Approach To Infant Toddler Care**, New York, Teacher College Press, 2001.

GALARDINI, A.L., **Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità**. Roma, Carocci Faber, 2012.

EPSTEIN J.L. **School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools**. Westview Press, Boulder, CO, 2011.

EACEA, EURYDICE, **Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities**, Eurydice, Brussels, 2009.

FORTUNATI A. L'inserimento del bambino nel nido. Verso un approccio Sistemico. In: **Bambini**, 1989, 6, pp. 1-7.

HADLEY F., DE GIOIA K. Facilitating a sense of belonging for families from diverse backgrounds in early childhood settings. In: **Early Childhood Matters**, 2008, n. 111, pp. 41-46.

HOSHI-WATANABE M., MUSATTI T., RAYNA S., VANDENBROECK, M. Origins and rationale of centres for parents and young children together. In: **Child Family Social Work**, 2015, pp. 62-71, 2015.

LAWRENCE-LIGHTFOOT S. **The Essential Conversation**. New York, Random House, 2003.

LEVINE, R., NORMAN, K. Attachment in Anthropological Perspective. In: LEVINE, R., NEW, R.S. **Anthropology and child development. A cross cultural reader**. Oxford, Blackwell, pp. 127-142, 2008.

MALAGUZZI, L. **La storia, le idee, la cultura**. In EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G. (eds), *I cento linguaggi*, 1995, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 1995, pp.43-44.

MANTOVANI, S., BOVE, C. How immigrant parents and teachers in Italy talk about each other. In: J. TOBIN (eds.), **Preschool and Im/migrants in Five Countries**, Brussels, Peter Lang, pp. 167-180, 2016.

MANTOVANI S. Milan: Meeting New Kinds of Family Needs. In GANDINI L. & EDWARDS C.P. **Bambini. The Italian Approach to Infant/Toddler Care** (pp. 67-77). Columbia, Teacher College Press, pp.67-77, 2001.

MANTOVANI, S., SAITTA, L.R., BOVE, C. Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido. Milano, Franco Angeli, 2000.

MANTOVANI S. La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. In: **Impresa sociale**, 2003, vol. 67, pp. 7-33 .

MANTOVANI S. Per la prima volta insieme. Tempo per le famiglie a Milano. In: T MUSATTI, M. PICCHIO, **Un luogo per bambini e genitori nella città**. Il Mulino: Bologna, 2005, pp. 45-68.

MILANI, P. Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità. Roma, Carocci, 2018.

MILANI P. (a cura di) **Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola**. Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

MILANI P. Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. In: **Studium Educationis**, 2009 n. 3, pp. 111-120.

MILANI P. Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 2012, n. 1, pp. 25-37.

MILANI, P. Partner si nasce o si diventa? In: **Bambini**, n. 8, pp. 19-25.

MUSATTI, T. Il progetto insieme. Perché una ricerca sui centri per bambini e genitori. In: BOVE, C., DI GIANDOMENICO, I. Special Issue, **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 2015,2 ,pp. 13-32.

NEW R., MALLORY B., MANTOVANI S. Adult Relations in Italian Early Care and Education” in: **Innovations in Early Education. The international Reggio Exchange**, The Merrill-Palmer Institute: Wayne State University, 2001

NEW R., MALLORY B. (2005), Children as catalysts for adult relations: New perspectives from Italian Early Childhood Education, in **Contemporary Perspectives on Families, Communities, and Schools for young children**, Age Publishing, pp.163-179

OECD. The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape wellbeing. OECD Reviews of Migrant Education, 2018.

OECD, **Doing Better for Families**. Paris, OECD, 2011.

OCSE **Starting Strong II: Early Childhood Education and Care**. Paris: OECD, 2006.

OCSE **Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care**. Paris, OECD, 2012.

OCSE **Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care**, Paris, OECD, 2015.

RAYNA, S. **Parents-professionnels : la coéducation en questions**, Erès, 2010.

ROGOFF B. **The cultural nature of human development**, 2003, Oup, USA.

SILVA, C., **Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate**, 2004, Unicopli, Milano.

SILVA, C. **Educazione e cura nell'infanzia**, 2017, ETS, Pisa.

TOBIN, J. (eds.). **Preschools and im/migrants in five countries. England, France, Germany, Italy and United Stated**. Liege, Peter Lang, 2016

VANDENBROECK, M., ROETS, G. AND SNOECK, A., Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education”, in **European Early Childhood Education Research Journal**, 2009, Vol. 17, n.2, pp.203-216.

VERTOVECH, S. Super-diversity and its implications, In: **Ethnic and Racial Studies**, 2017, 30:6, 1024-1054.

RECEBIDO 15 DE OUTUBRO DE 2019.

APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.