



Università degli Studi di Milano Bicocca
Scuola di Dottorato in Scienze Umane
Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione
“Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica”
XXIV CICLO

BAMBINI, GENITORI, EDUCATORI AL NIDO D’INFANZIA.
UN’ESPLORAZIONE “MICROPEDAGOGICA” DEI MOMENTI DI
TRANSIZIONE

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE

Supervisore: Ch.ma Dott.ssa Chiara BOVE

Dottoranda: Silvia CESCATO

Anno Accademico 2011/2012

RIASSUNTO

Il presente lavoro si colloca nell'ambito degli studi di pedagogia dell'infanzia e riprende e sviluppa, in particolare, le ricerche che hanno approfondito le relazioni tra adulti (genitori ed educatori) e tra bambini e adulti nel nido d'infanzia. Scopo del lavoro è indagare le dinamiche interattive che si instaurano tra genitori, educatori e bambini, durante i momenti di transizione dal contesto familiare a quello istituzionale (l'ingresso mattutino e l'uscita pomeridiana), intrecciando l'analisi microanalitica delle interazioni, con l'esplorazione dei processi di interpretazione degli educatori in esse coinvolti. L'assunto è che i momenti di "transizione ecologica" (Bronfenbrenner, 1979), in cui genitori ed educatori condividono e negoziano il passaggio delle responsabilità educative del bambino, rappresentino sia delle *routine atipiche* nella quotidianità del nido, che consentono di indagare le interazioni tra i genitori e gli educatori in presenza dei bambini, sia occasioni pedagogiche privilegiate per far emergere, in modo più "naturale", le rappresentazioni e i significati attribuiti alle interazioni stesse dai protagonisti.

Numerosi studi hanno infatti messo a fuoco la specificità pedagogica di questi eventi di transizione (Barbieri et al., 1983, Angelini et al., 1983, Maltempi, 1986, Comotti, Varin, 1988, Varin, Riva Crugnola, 1996) e la loro centralità nella costruzione di buone relazioni tra servizi e famiglie (Milani, 2009), richiamando l'attenzione al ruolo dell'osservazione delle interazioni nella formazione degli educatori. Ricerche nel nido d'infanzia, in particolare, hanno messo in luce la necessità di sostenere gli educatori affinché siano artefici di interventi di accoglienza, presa in carico e sostegno alla separazione tra il genitore e il bambino, congruenti con gli stili di relazione della coppia (Mantovani, Saitta, Bove, 2000, Carli, 2002) e con la variabilità culturale dei modelli relazionali (LeVine, New, 2008). Tuttavia, a livello teorico, quasi tutti gli studi che hanno indagato questa dimensione dell'esperienza educativa si sono rifatti a prospettive relazionali di tipo diadico (focalizzate cioè sulla coppia genitore-bambino o educatore-bambino), spesso informate dagli studi dei teorici dell'attaccamento (Bowlby, 1973, Ainsworth et al., 1978) e più raramente hanno intrecciato la dimensione osservativa dei comportamenti con la rilevazione delle rappresentazioni soggettive degli adulti coinvolti.

La sfida che viene qui affrontata è quella tornare a studiare questi momenti facendosi guidare dalle indicazioni teoriche e metodologiche che emergono dalla ricerca psicologica più recente e relative a come analizzare i micro-processi che compongono le dinamiche interattive nei contesti educativi, adottando una prospettiva triadica e processuale (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Tremblay-Leveau, 1999; Simonelli et al., 2012). L'ipotesi è che il metodo di osservazione di tipo microanalitico che gli autori propongono, riletto in prospettiva pedagogica, possa contribuire ad ampliare le possibilità di fare ricerca educativa su questi temi in modo situato, rigoroso, ma nel contempo rilevante per la formazione degli educatori coinvolti.

Accogliendo la proposta di osservare le interazioni in prospettiva triadica, la tesi considera la possibilità, pedagogicamente rilevante, di porre l'accento non tanto, o non solo, sulla separazione (temporanea) della coppia bambino-genitore, quanto sui micro-processi di passaggio e di *affidamento* nella triade educatore-genitore-bambino, sui loro reciproci posizionamenti, sulle alleanze o dis-alleanze educative, e sui fattori che rendono più o meno fluide le dinamiche di transizione. Nel contempo, lo studio adotta una prospettiva fenomenologica (Bertolini, 1997, Mortari, 2007, Caronia, 2011) e micropedagogica (Demetrio, 1992) e intreccia la descrizione microanalitica delle dinamiche interattive con la rilevazione dei significati ad esse attribuiti dai protagonisti (Stern, 1995, 2004), provando a mettere in dialogo il piano osservativo dei comportamenti con quello più "sommerso" delle rappresentazioni e dei modelli educativi e culturali.

Da un punto di vista metodologico, il lavoro si colloca nella tradizione della ricerca sul campo in educazione (Lumbelli, 1980, Mantovani, 1998) e coniuga gli strumenti della ricerca qualitativa (focus group, colloqui, osservazioni) con alcune recenti indicazioni di metodo, sviluppate nell'ambito della videoricerca, relative all'uso del video nei contesti educativi e formativi (Goldman et al., 2007, Bove, 2008, 2009). In questo senso il lavoro può essere inteso anche come

“studio pilota sul metodo”, dal momento che esplora le “latenze formative” (Bove, 2009) degli strumenti e dei metodi utilizzati, approfondendo in particolare la valenza pedagogico-formativa della microanalisi e video-microanalisi delle interazioni. Tali strumenti sembrano offrire interessanti implicazioni per ampliare la riflessione e la ricerca educativa nei servizi. Essi suggeriscono infatti la possibilità di fermare l’attenzione sui micro-processi interattivi, sollecitando così l’emergere delle rappresentazioni degli educatori, favorendo in questo modo sia lo studio dettagliato delle pratiche, sia l’avvio di processi di riflessività che sappiano tenere insieme il piano osservativo-conoscitivo con quello interpretativo-riflessivo.

La ricerca, di carattere idiografico, è stata condotta in un nido d’infanzia di Parma, e si è posta i seguenti obiettivi così sintetizzabili: osservare, descrivere e analizzare in prospettiva microanalitica le dinamiche interattive e le configurazioni relazionali messe in atto tra adulti (genitori, educatori) e bambini nei momenti di transizione quotidiana al nido d’infanzia; rilevare le rappresentazioni degli educatori su alcuni episodi specifici di transizione, sollecitando processi ricostruttivi di tipo microanalitico; esplorare le potenzialità formative di un approccio metodologico misto (visuale e narrativo) basato sull’intreccio tra la descrizione osservativa dei comportamenti e la riflessione sui significati attribuiti ad essi dagli educatori protagonisti. A livello generale, la ricerca si è posta l’obiettivo di riportare l’attenzione pedagogica ai momenti di “transizione casa-nido” per contribuire a ridurre la distanza che spesso separa i discorsi degli educatori sulla relazione con le famiglie dalle pratiche agite quotidianamente nei contesti, ri-centrando l’attenzione degli educatori sul proprio ruolo e sull’osservazione delle competenze interattive dei bambini e dei genitori, oggi quanto mai necessaria in contesti educativi culturalmente così complessi.

A livello empirico, la ricerca si è articolata in tre fasi successive una all’altra che hanno coinvolto le educatrici del nido individuato come contesto di ricerca, in diversi momenti di osservazione e di riflessione individuale e intersoggettiva sui propri comportamenti. In una prima fase si sono esplorate le idee e le concezioni educative delle educatrici attraverso la conduzione di colloqui informali, momenti di discussione di gruppo e osservazioni partecipanti. In una seconda fase, volta a indagare più in profondità le rappresentazioni delle educatrici sui momenti di interazione con i bambini e i genitori, sono state condotte alcune interviste di tipo microanalitico – riprendendo alcune indicazioni di metodo originariamente messe a punto da Stern (1995) – finalizzate a sollecitare, la produzione di resoconti narrativi degli episodi di transizione ritenuti più o meno “positivi” dalle educatrici stesse. Parallelamente sono stati osservati e videoregistrati 100 episodi di “ingresso e di uscita” dei bambini e dei loro genitori dal nido, 40 dei quali sono stati successivamente selezionati come campione rappresentativo per avviare un lavoro di osservazione microanalitica delle interazioni, volto anche a individuare eventuali pattern o schemi ricorrenti di interazione. Da ultimo, nella terza fase della ricerca, le educatrici coinvolte nelle videoregistrazioni sono state invitate a partecipare a un esercizio di ricostruzione critico-riflessiva dei propri comportamenti mediato dalle immagini, allo scopo di sensibilizzarle all’osservazione analitica dei processi dinamici di interazione e alla riflessione sui propri comportamenti e sui loro assunti.

L’analisi dei dati (visuali e narrativi) ha consentito di mettere in luce alcuni aspetti, che riportiamo in termini sintetici:

- da un lato la microanalisi delle situazioni osservate ha permesso di mettere a fuoco la complessità dei momenti di transizione, aiutando a evidenziare il ruolo degli educatori e le competenze interattive, spesso taciute, dei bambini nei primi anni di vita;
- dall’altro l’analisi dei discorsi, e dunque dei significati raccolti durante i momenti di intervista e successivamente di discussione dei filmati con gli educatori, evidenzia i segnali di un cambiamento nelle modalità con cui le educatrici protagoniste commentano e interpretano il proprio ruolo nei momenti di accoglienza dei bambini al nido, riconsiderando anche le competenze dei bambini e dei genitori.

Nel complesso i risultati della ricerca ci consentono di confermare la valenza formativa della video-microanalisi delle interazioni che, in prospettiva, potrebbe essere ulteriormente sviluppata anche rispetto alle sue ricadute sui comportamenti degli educatori.

SUMMARY

This work is part of research on early childhood education and it takes up and develops studies that have investigated the relationships between adults (parents and educators) and between children and adults in ECEC settings in particular. The aim was to investigate the interactive dynamics that develop between parents, educators and children during transitions from the family to the school context (morning arrival and early afternoon leaving), linking micro-analytical interaction analysis with the exploration of interpretation processes by the educators involved. The assumption is that moments of "ecological transition" (Bronfenbrenner, 1979), when parents and educators share and negotiate the transfer of educational responsibilities regarding the child, are atypical moments in the daily routines at school, creating the opportunity for focusing on the interactions between parents and educators in the presence of children, thus creating privileged educational opportunities that make the ideas and meanings attributed to these interactions by the protagonists themselves emerge in a more "natural" way.

Numerous studies have focused on teaching the specificity of these transition events (Barbieri et al., 1983, Angelini et al., 1983, Maltempi, 1986, Comotti, Varin, 1988, Varin, Crugnola Riva, 1996) and their central role in building good relationships between services and families (Milani, 2009), drawing attention to the role of observing interaction in teacher training. Research in the ECEC, in particular, has highlighted the need to support educators so that they are builders of rituals and routines which support the separation between parent and child, consistent with the relationship style (Mantovani, Saitta, Bove, 2000, Carli, 2002). However, in theory, almost all studies that have investigated this dimension refer to dyadic relational types (i.e. focused on the parent-child or teacher-child pair), often based on studies which refer to attachment theory (Bowlby, 1973, Ainsworth et al., 1978) and rarely have they included observing behavior to reveal the subjective ideas of the adults involved.

The challenge is to go back and study these moments, guided by the theoretical and methodological indications that emerge from the most recent psychological research on how to analyze the micro-processes involved in interaction dynamics in educational settings, adopting a triadic, process-oriented perspective (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Tremblay-Leveau, 1999; Simonelli et al., 2012). The authors suggest reinterpreting micro-analytic observation in a pedagogical perspective, since it can help expand educational research regarding these issues in a situated, rigorous yet relevant way for training the teachers involved.

Through observing interactions in a triadic perspective, this thesis considers the educationally relevant possibility of focusing not so much, or not only, on the (temporary) separation of the parent-child pair. The micro-processes of transition and confidence in the teacher-parent-child triad, their mutual positions, alliances, or dis-alliances are considered educational. Attention is also placed on the factors that make transition dynamics more or less smooth. At the same time, the study adopts a phenomenological, micro-pedagogical perspective (Bertolini, 1997, Mortari, 2007, Caronia, 2011) (Demetrio, 1992) and describes the interactive dynamics in light of the micro-analytical meanings assigned to them by the protagonists (Stern, 1995, 2004) in an attempt to put the observed behavior in relation to the more "hidden" ideas and educational models.

From a methodological point of view, the study follows the field research tradition in education (Lumbelli, 1980, Mantovani, 1998) and combines qualitative research tools (focus groups, interviews, observations) with some recent methodological innovations, developed in the field of video research, using video in educational contexts (Goldman et al., 2007, Bove, 2008, 2009). In this sense, the study can be understood as a "pilot study on the method", since it explores the "training latencies" (Bove, 2009) of the tools and methods used, examining the importance of pedagogical training microanalysis and video, and in particular the microanalysis of interaction. These tools seem to offer interesting implications for extended reflection and research in educational services. Perhaps they can focus attention on micro-interactive processes, thereby bringing out the ideas of educators, facilitating the detailed study of reflexivity process practices which can link knowing-observing with the cognitive-interpretive-reflective sphere.

This idiographic study was conducted at an ECEC in Parma with the following objectives: to observe, describe and analyze the interactive and relational dynamics patterns that developed between adults (parents, teachers) and children during transition to school from a micro-analytical perspective; to gather the ideas of educators on some specific transition episodes, stimulating microanalytical reconstruction processes; to explore the educational potential of a mixed methodological approach (visual and narrative) based on behavior observation descriptions and reflection regarding the meanings ascribed to them by educators, who were the protagonists. In general, we aimed at pedagogically focusing on moments of "home-school transition" to help reduce the distance that often separates the discourses of educators regarding the relationship with the family from the daily practices put into effect in contexts, re-centering the attention of educators on their roles and their responsibilities and to observe the interactive competence of children and parents.

Empirically, the research was divided into three phases, each involving the teachers in the ECEC, which was the research context, during different moments of observation and reflection on their individual and intersubjective behaviors. In the first stage, we explored the ideas and conceptions of the teachers about education by conducting informal interviews, group discussions and participant observations. During the second phase, we explored the teachers' ideas regarding interaction with children and parents in greater depth through microanalytic interviews - echoing the method originally developed by Stern (1995) - aimed at fostering the narration of transition episodes deemed more or less "positive" by the teachers themselves. At the same time, were observed and videotaped 100 episodes of the "input and output" of the children and their parents, 40 hours of which were subsequently selected as a representative sample for the micro-analysis of the interactions observed, in an effort to identify patterns or recurring patterns of interaction. Finally, during the third phase of research, the teachers involved in the video recordings were invited to participate in an exercise in order to reconstruct their critical-reflexive behaviors mediated by images, to make them more aware by observing and analyzing the dynamic interaction processes and reflecting on their behavior and their assumptions.

The data analysis (visual and narrative) made it possible to highlight the following aspects:

- First, the microanalysis of the observed situations focused on the complexity of these transition moments, highlighting the role of teachers and the often non-verbal interactive skills of very young children;
- Analysis of discourses, and therefore the meanings, collected during the interviews and the subsequent discussion with the teachers about the videos showed the changes in how the protagonist-teachers commented on and interpreted their roles in welcoming the children to school, including their reconsideration of the competences of children and parents.

Overall, the results of this study allow us to confirm the educational value of the video-microanalysis of interactions, which could also be further developed with respect to its impact on the behavior of educators.

INDICE

Introduzione p. 3

PRIMA PARTE: Quadro teorico

Capitolo 1. Relazioni e inter-azioni nei contesti educativi. Modelli teorici p. 19

- 1.1 Premessa p. 21
- 1.2 L'*ontologia della relazionalità*. Un inquadramento interdisciplinare p. 23
- 1.3 Dall'individualità alla relazione. La prospettiva della pedagogia dell'infanzia p. 35
- 1.4 Connessioni e inter-connessioni *ecologiche*. Il contributo dell'ecologia dello sviluppo p. 40
- 1.5 Relazioni diadiche. Il contributo etologico-osservativo dell'attaccamento p. 47
- 1.6 Interazioni, relazioni e culture. Studi cross-culturali p. 57
- 1.7 Il "sistema madre-bambino". Inter-soggettività, reciprocità e bi-direzionalità p. 61
- 1.8 Oltre la diade. Verso una prospettiva triadica nello studio delle interazioni educative tra adulti e bambini p. 72
- 1.9 Uno sguardo più consapevole sulle relazioni. Tra osservazione e "direzioni di senso" p. 84

Capitolo 2. Studiare le *connessioni* nei servizi per l'infanzia. Dibattito pedagogico e ricerche sulle transizioni p. 91

- 2.1 Premessa p. 93
- 2.2 La pedagogia delle relazioni al nido d'infanzia p. 96
- 2.3 Regolarità, stabilità, prevedibilità nelle interazioni tra adulti e bambini p. 104
 - 2.3.1 Le ricerche empiriche sui momenti di transizione al nido d'infanzia p. 112
- 2.4 La natura culturale delle interazioni p. 134
 - 2.4.1 Famiglie e servizi. Le ricerche in prospettiva culturale p. 137
 - 2.4.2 Relazioni tra culture: non solo una questione di etnia p. 145

SECONDA PARTE: La ricerca empirica

Capitolo 3. La ricerca empirica	p. 155
3.1 Premesse e obiettivi della ricerca	p. 157
3.2 Il contesto e i protagonisti della ricerca	p. 167
3.3 Il metodo	p. 171
3.3.1 Quadro metodologico e orientamenti di fondo	p. 171
3.3.2 Fasi e strumenti del percorso	p. 175
3.3.3 L'analisi dei dati: questioni di fondo	p. 184
Capitolo 4. Analisi e discussione dei dati	p. 203
4.1 Premessa	p. 205
4.2 <u>Sezione I</u> - Discorsi e pratiche di relazione con le famiglie: uno sguardo preliminare	p. 207
4.2.1 Che cosa significa "relazione con le famiglie"? Le parole iniziali delle educatrici	p. 207
4.2.2 I momenti di transizione: è lì che si gioca la relazione con le famiglie	p. 210
4.2.3 Saper costruire una buona relazione con le famiglie. Il ruolo educativo	p. 217
4.2.4 Interazioni, culture e stili educativi	p. 223
4.2.5 Non solo una relazione tra adulti. Riflessioni sul ruolo dei bambini nei momenti di transizione casa-nido	p. 232
4.2.6 Oltre le parole: osservare i comportamenti educativi	p. 239
4.3 <u>Sezione II</u> - La danza delle micro-transizioni	p. 248
4.3.1 Ricostruzioni narrative. Il "qui e ora" di episodi di transizione "critici e positivi"	p. 249
4.3.2 Ricostruzioni osservative. Microanalisi degli episodi videoregistrati	p. 308
4.4 <u>Sezione III</u> - Un'esperienza di "riflessività formativa mediata dal video"	p. 339
4.5 Considerazioni metodologiche e prospettive per la formazione degli educatori	p. 353
Conclusioni	p. 369
Bibliografia	p. 385
Allegati	p. 423

*Ai miei genitori,
con immensa gratitudine.*

INTRODUZIONE

La tesi si colloca nell'ambito degli studi di pedagogia dell'infanzia ed esplora uno dei temi chiave del dibattito pedagogico sull'educazione nelle prime età e nei servizi: la relazione tra educatori e genitori e, più precisamente, le interazioni tra educatori, genitori, e bambini e le loro reciproche influenze e inter-conessioni.

Lo studio nasce dal desiderio di riprendere e sviluppare le riflessioni pedagogiche che hanno approfondito questo tema e che, in particolare nei servizi per la prima infanzia, hanno contribuito a diffondere una cultura o pedagogia delle “relazioni e delle interconnessioni” oggi profondamente radicata nei contesti educativi del nostro paese (Mantovani, 2006, 2007). La consapevolezza dell'importanza di sostenere buone relazioni tra servizi e famiglie ha portato alla diffusione di diverse pratiche di co-educazione e di collaborazione tra educatori e genitori (Epstein et al., 1997, Milani, 2008, Dusi, Pati, 2011) e rappresenta senza dubbio uno dei “fili rossi” del dibattito pedagogico nazionale e internazionale sull'infanzia e i contesti educativi. Fin dalla fine degli anni Settanta, infatti, da quando cioè il paradigma ecologico si è affermato nel campo delle scienze umane, si è evidenziata la centralità delle relazioni, tanto dal punto di vista dello sviluppo, quanto dell'educazione (Bertolini, 1987, 1999b). Questa sensibilità al tema e alla necessità di garantire la costruzione di reti di connessione “sufficientemente buone” tra contesti educativi ha alimentato, negli anni, la diffusione di numerosi studi, ricerche e riflessioni formative. Eppure, nella maggior parte dei paesi occidentali l'educazione è stata a lungo concepita ora come “affare di famiglia”, ora come “affare di stato” (Milani, 2009) e questi steccati lasciano ancor oggi degli strascichi che riportano al centro della riflessione contemporanea la questione del superamento di confini e barriere tra servizi e contesti educativi. A fronte di questo “aut-aut”, specie nell'ultimo quarantennio (Castelli, Pepe, 2008, Milani, 2001b, Dusi, Pati, 2011), il discorso pedagogico si è battuto per sostenere e affermare la necessità della

“co-educazione”, la necessità cioè che educatori/insegnanti e genitori educino insieme, riconoscendo le reciproche competenze e superando, nel rispetto delle differenze, quelle fratture che ostacolano il crearsi di “buone aree di sovrapposizione” (Epstein et al., 1997).

Grazie anche all’impegno della ricerca empirica nei contesti educativi (Dewey, 1929) si registra oggi un unanime accordo, nel discorso pedagogico relativo ai servizi scolastici e prescolastici, sul fatto che “né genitori, né educatori possano educare da soli un bambino, ma piuttosto che l’educazione integrale [...] necessiti dell’opera di entrambi i soggetti” (Milani, 2009, p. 112) moltiplicando, attraverso la collaborazione, l’efficacia degli interventi educativi degli uni e degli altri (Bronfenbrenner, 1979, 2005). L’acquisizione di queste consapevolezze – in particolare nei contesti educativi per la prima infanzia, dove si è consolidato un sapere psicopedagogico più profondo su quel “legame speciale” ed emotivamente molto forte che unisce bambini e i loro genitori¹ - ha trovato traduzione empirica nella messa a punto di numerose pratiche o strategie di connessione, contatto, comunicazione tra genitori ed educatori, riconosciute anche a livello internazionale come indice di qualità dei servizi (Melhuish, Moss, 1991, Becchi, Bondioli, Ferrari, 2000, Bove, 2007, Bove, New, 2009).

Eppure, recenti studi nell’ambito della psicologia dell’educazione e della pedagogia della famiglia (tra cui Catarsi 2003b, Lawrence-Lightfoot, 2004, Nigris, 2005, Formenti 2007, Milani 2009, Sellenet 2010) evidenziano quanto invisibili barriere, difficoltà e conflitti possano ostacolare, nella loro traduzione, la realizzazione dei principi *ideali/orientativi* della “buona relazione” tra genitori ed educatori. Se infatti il piano dichiarato e “intenzionale” (Cambi, 2005), il lato più visibile di questa relazione, è fatto di routine, modelli e obiettivi spesso consolidati e istituzionalizzati, sappiamo anche che condividere la crescita e l’educazione di un bambino, specie quando molto piccolo, mette in gioco “rappresentazioni e affetti”

¹ Un legame dal cui sostegno dipende buona parte del benessere psicologico e relazionale durante le prime età.

(Emiliani, Molinari, 1995) profondi in ciascun partecipante a questa relazione. Ad oggi, nella sterminata letteratura sul coinvolgimento dei genitori nei servizi, non possiamo certo ritenere sottovalutata la dimensione delle difficoltà legate alla stessa “asimmetria tra i ruoli e posizionamenti diversi [degli educatori e dei genitori] nel dialogo” (Bove, 2010) e questo anche grazie alle recenti riflessioni sulla natura culturale e interculturale delle relazioni scuola-famiglia (Nigris, 1996, Favaro, Genovese, 1996, Genovese, 2007, Bove, New, 2009, Bove, 2010).

Tuttavia, se guardiamo alla ricerca nei servizi, possiamo notare come sia rimasto particolarmente in ombra questo “quid” che alcuni autori hanno efficacemente chiamato il “sub-testo” (Lawrence-Lightfoot, 2004) della relazione. Si tratta di un piano meno visibile, fatto di significati, aspettative, desideri e rappresentazioni – tanto degli educatori, quanto dei genitori - che rimangono spesso nella sfera del nascosto, del non interrogato, del “non detto” (Massa, 1989, 1992). Tutto ciò rischia da un lato di generare uno *iato*, vale a dire uno “scarto” (Massa, 1997, Contini, 2009) tra le intenzioni dichiarate degli educatori e le pratiche agite nella quotidianità educativa, e dall’altro la sottostima di questa dimensione può indurre nel rischio di offuscare quegli elementi facilitanti della relazione con le famiglie “che risiedono in gran parte, anch’essi, [...] come le barriere, nella sfera del sommerso”, degli impliciti che aleggiano nella relazione (Sità, in stampa). Tali dimensioni sembrano presentarsi con maggior forza ed evidenza se pensiamo al carattere multi-culturale che caratterizza i servizi educativi del nostro tempo e che spesso genera, nei genitori e negli educatori, la necessità di incontrarsi e di costruire alleanze a partire da modelli e riferimenti comunicativi, linguistici, valoriali ed educativi, anche profondamente diversi tra loro. Qui lo scarto tra dichiarato e agito diviene ancor più evidente, come messo in luce dai dati emersi da recenti ricerche internazionali sulla dimensione interculturale delle scuole dell’infanzia (Tobin, Mantovani²,

² La ricerca internazionale *Children of immigrants in early childhood settings of five countries. A study of parent and staff beliefs*, avviata nel 2003, è stata finanziata per la parte

discussa in Mantovani, 2007, Bove, 2007, 2009, Tobin, Mantovani, Bove, 2010). “Il confronto con la dimensione pratica delle interazioni [consente, infatti, di portare alla luce] [...] le questioni della diversità interetnica, [così come] [...] pensieri, emozioni, aspettative [dei genitori e degli educatori]” (Bove, 2011, p. 167) spesso sottaciute.

A partire da queste premesse – approfondite, nel corso del lavoro di tesi, attraverso la disamina della letteratura - la ricerca si è proposta anzitutto di provare a mettere a punto un percorso esplorativo volto ad indagare se e in che modo la *pedagogia delle relazioni* (Bondioli, Mantovani, 1997) potesse essere interrogata a partire dalla *dimensione pratica delle interazioni*, per risalire a “ciò che sta nella mente dei soggetti coinvolti e in particolare degli educatori, pensati come soggetti che hanno una responsabilità prioritaria nella costruzione delle condizioni che rendono vitale e produttiva questa relazione” (Sità, in stampa). Ci siamo cioè chiesti se lo studio “microanalitico” delle interazioni tra adulti e bambini, che trova indicazioni di metodo precise nella ricerca psicopedagogica recente, avrebbe potuto essere d’aiuto per riportare l’attenzione degli educatori al riconoscimento del proprio e dell’altrui posizionamento nella relazione, riducendo lo scarto tra la dimensione “idealizzata” e quella relativa ai “rituali d’interazione”.

L’attenzione verso questi aspetti ha infatti introdotto, nella ricerca psicopedagogica relativa al *formarsi* delle relazioni educative, l’uso di metodi e strumenti per conoscere e comprendere meglio le caratteristiche del bambino ma anche dell’adulto, il loro legame e i rispettivi ruoli. Al contempo le più recenti ricerche condotte in un’area che si colloca tra la psicologia dello sviluppo, sociale e clinica (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Simonelli, et al., 2012), stanno portando sempre più a riconoscere come l’osservazione micro-analitica delle interazioni tra adulti e

internazionale dalla Fondazione Bernard Van Leer (222.2004.039) e coordinata da Joseph Tobin (Arizona State University) e per la sezione nazionale (MIUR 2005) da Susanna Mantovani. Si rimanda al sito www.childrencrossingborders.com.

bambini dischiuda nuove opportunità di concettualizzare le caratteristiche e lo studio del formarsi delle relazioni.

La ricerca ha preso altresì forma a partire da alcune evidenze, e in parte lacune, rilevate esplorando la letteratura psicopedagogica sulle transizioni al nido d'infanzia.

In primo luogo, a fronte dell'ampia letteratura legata al momento del *primo* ingresso al nido, ovvero dell'inserimento, si rileva un numero più esiguo di studi pedagogici recenti relativi agli ingressi e alle uscite *quotidiane* (accoglienza e ricongiungimento) dei bambini e dei loro genitori e alle ritualità che ad essi si accompagnano. Eppure anche in questi momenti sono in gioco complesse dinamiche interattive: “i conflitti, le difficoltà, le paure relative ai diversi elementi che entrano in gioco [in ogni transizione] possono [infatti] spingere genitori ed educatori verso posizioni difensive” (Ballo, 1984, p. 29) e questo carico emotivo si registra anche quando il bambino appare “ormai ben inserito” (Callegati, Farneti, Renna, 1978). Si tratta di momenti in cui gli adulti hanno modo di incontrarsi faccia-a-faccia, sperimentando tanto la possibilità di dialogare, osservarsi, costruire un rapporto di fiducia, quanto di scontrarsi con sentimenti contrastanti, spesso legati al timore o all'insicurezza rispetto al proprio ruolo. In questi momenti, inoltre, non vi sono solo due adulti o la coppia genitore-figlio, ma due adulti con un bambino. Si parla di un bambino piccolo, ma che - come mostrato dai più recenti studi psicologici sullo studio delle competenze interattive precoci (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Simonelli, Viziello, Bighin, Petech, 2010) - possiede già, in nuce, la capacità di interagire con due partner contemporaneamente e che, nel *sistema triadico* adulto-adulto-bambino, costruisce le proprie competenze intersoggettive, ovvero la capacità di condividere emozioni e stati mentali con *entrambi* i partner.

In secondo luogo, le ricerche pedagogiche che si sono occupate di studiare le routine dell'accoglienza e del ricongiungimento risalgono per lo più agli anni Ottanta: l'assenza di studi più recenti ci è sembrata un dato importante se pensiamo ai notevoli sviluppi avuti in questi ultimi anni dalla

ricerca psicologica e neuroscientifica legata alla dimensione dello sviluppo inter-soggettivo. Quasi tutti gli studi sinora condotti, infatti, sono stati informati dai teorici della prospettiva dell'attaccamento (Bowlby, 1973, Ainsworth et al., 1978) e hanno dunque adottato una lettura di tipo diadico dei momenti di ingresso e di uscita del bambino. Si tratta di una lettura fortemente orientata verso l'attenzione alla coppia genitore-figlio, rispetto a cui l'educatore si pone come attento osservatore al fine di agire in modo congruente agli stili comportamentali e al tipo di legame che unisce la coppia. Alcuni studiosi (Barbieri et al. 1983, Caccialupi, Stame, 1983, Schaffer, 1984, Maltempi, 1986), in realtà, avevano già intuito- tra gli anni Ottanta e Novanta- l'importanza di studiare questi momenti andando *oltre la diade*, non sottovalutando cioè il *sistema* triadico educatore-genitore-bambino entro il quale si compie il passaggio dei più piccoli. Tuttavia le difficoltà di condurre osservazioni sistematiche delle interazioni che hanno luogo in questi momenti, della loro dinamicità e processualità ha condotto spesso i ricercatori che se ne sono occupati a focalizzarsi comunque in modo prevalente sulle risposte comportamentali del bambino rispetto all'interazione con l'uno o con l'altro partner, facendo così ricadere nuovamente l'attenzione su un polo relazionale a scapito delle interrelazioni che connotano la "configurazione triadica genitore, educatore, bambino" (Fruggeri, Corsano, 1992).

Infine, eccetto alcuni esempi più recenti di ricerche relative al momento dell'inserimento al nido d'infanzia dei bambini più piccoli (Mantovani, Saitta, Bove, 2000, Bove, 2004), quasi tutti gli studi che hanno indagato i momenti dell'ingresso e dell'uscita dal servizio hanno utilizzato alternativamente l'osservazione dei comportamenti, oppure la rilevazione (sganciata dall'analisi delle pratiche) del punto di vista, delle idee e delle concezioni di educatori e genitori. Nel nostro lavoro abbiamo invece ritenuto di poterci avvalere dell'osservazione e della descrizione delle interazioni anche come *punto d'accesso alle rappresentazioni* della relazione proprie degli educatori.

Alla luce di questi aspetti la ricerca ha preso dunque forma a partire da alcune domande preliminari, così sintetizzabili: è possibile contribuire e ampliare il dibattito pedagogico sulla relazione con le famiglie, sui suoi lati impliciti ed espliciti, riportando l'attenzione e lo sguardo specifico della ricerca educativa alla dimensione osservabile dei comportamenti agiti dagli educatori nei momenti di compresenza con i bambini e i loro genitori? Come, e con quali metodi e strumenti, è possibile fare ricerca su questo tema in modo rigoroso, situato, ma nel contempo rilevante per la formazione degli educatori, che interagiscono quotidianamente con i tanti modelli educativi e culturali veicolati dalle famiglie nei servizi? Che indicazioni (teoriche e metodologiche) possiamo mutuare dalle recenti ricerche sulle interazioni tra adulti e tra adulti e bambini? Come i metodi di studio che stanno indagando le matrici intersoggettive nello sviluppo dei bambini all'interno della triade possono contribuire a sostenere gli educatori, impegnati in queste complesse relazioni, dando indicazioni per la messa a punto di percorsi di formazione innovativi?

A partire da queste domande preliminari, il lavoro di ricerca, che ha poi portato alla stesura della tesi, si è articolato in un percorso di indagine teorica seguito da una fase di studio di tipo empirico, volto a indagare la fenomenologia delle interazioni tra bambini, genitori ed educatori durante i momenti di transizione al nido d'infanzia.

La prospettiva adottata è tipo qualitativo (Lumbelli, 1980, Mantovani, 1998, Mortari, 2007) e micropedagogico (Demetrio, 1992), il lavoro ha inteso cioè comprendere le dinamiche interattive che si giocano nell'*hic et nunc* in prospettiva processuale-microanalitica, ovvero studiando le modalità con cui avviene il passaggio e l'affidamento quotidiano del bambino dal contesto familiare a quello extra-familiare, nell'intento di creare uno spazio-tempo in cui l'osservazione di questi momenti circoscritti potesse diventare anche un'occasione per dare vita a momenti di riflessività che coinvolgessero gli educatori stessi.

In questo senso il lavoro può anche essere definito come “studio pilota” sul metodo e sulle ricadute formative di un disegno complesso di ricerca qualitativa, che ha intrecciato strumenti osservativi/narrativi con metodologie visuali. Il metodo ha infatti previsto, come vedremo in modo più dettagliato nel corso della tesi, sia l’uso di strumenti propri della tradizione della ricerca sul campo in educazione, sia approcci di tipo micro-analitico³ (mediati anche dall’uso della videoregistrazione) mutuati dalla più recente ricerca per lo studio delle interazioni adulti-bambini.

L’articolazione metodologica del disegno di ricerca si è fondata sulla consapevolezza che quando agiamo, osserviamo e studiamo una relazione dobbiamo anzitutto (pre-)occuparci delle dinamiche inter-attive e inter-soggettive che intercorrono tra gli agenti⁴. Inoltre, se è vero che “le strutture cognitive emergono dagli schemi ricorrenti di azioni guidate percettivamente” (Stern, 1995), ciò significa che studiare le azioni e i comportamenti può consentire di risalire ai pensieri, agli schemi cognitivi, alle *azioni incorporate* (Bonelli, Notabartolo, 2006, Stern, 2010), da cui si genera il pensiero. Ecco dunque che occuparsi, dal punto di vista della ricerca empirica, dello studio analitico dei processi interpersonali e delle dinamiche inter-attive che si giocano nell’*hic et nunc*, può consentire di far chiarezza, tanto sul comportamento dei bambini, dei genitori e degli educatori, quanto sul pensiero di questi ultimi riguardo alle relazioni nel contesto educativo.

³ Nello specifico, il riferimento va qui all’intervista microanalitica di Daniel Stern (1995, 2004) e alla procedura “microanalitica e sistemica” di osservazione delle interazioni proposta da Fivaz Depeursinge, Corboz-Warney (1999) e ripresa da studi successivi e più recenti.

⁴ Dal punto di vista teorico - come avremo modo di vedere nel primo capitolo del presente lavoro - le relazioni vengono oggi riconosciute come un elemento fondativo del vivere umano. Eppure, nelle diverse discipline, l’affermarsi del paradigma sistemico è stato determinante per aiutare a mettere a fuoco la duplice difficoltà che si incontra nel *vivere* e nell’*analizzare* le relazioni. Ci si trova infatti di fronte ad una dimensione dell’accadere che travalica l’asse delle intenzioni e dell’agire individuale, ponendosi su un piano che si costruisce nell’incontro e dunque nello spazio della contingenza, con la sua indeterminatezza e imprevedibilità (Bateson, 1972).

In sintesi la sfida affrontata nella parte empirica della ricerca (condotta sul campo tra febbraio 2010 e maggio 2011) è stata dunque quella di mettere a punto un processo di ricerca situata e di “riflessività formativa in azione” (Schön, 1987), allo scopo di ri-concettualizzare, insieme agli educatori, la complessità e la natura sistemica dei momenti di transizione quotidiana al nido d’infanzia, accogliendo l’intuizione che già altri autori (Schaffer, 1984, Maltempi, 1986, Fruggeri, 1992, 2002) avevano precedentemente formulato, ovvero la necessità di allargare la prospettiva di osservazione della coppia genitore-figlio, per analizzare ciò che accade (a livello di micro-dinamiche interattive) nei processi *circolari* che vedono coinvolta la triade educatore-genitore-bambino, vista come un’*unità di analisi*, ovvero come un “tutt’uno”, le cui proprietà sono più della somma delle singole parti o delle singole diadi.

Nella sua articolazione, la tesi si compone di quattro capitoli, di cui i primi due costituiscono lo sfondo teorico, mentre gli altri due presentano e descrivono il lavoro di ricerca condotto sul campo: dalla messa a punto degli strumenti, alla rilevazione e analisi dei dati. Più nello specifico il piano di scrittura è così articolato:

- nel primo capitolo, dedicato ad inquadrare il tema delle relazioni e delle inter-connessioni tra contesti educativi, vengono presentati e discussi i principali modelli teorici, classici e più recenti, che si sono occupati di studiare lo sviluppo delle prime relazioni tra il bambino e i suoi adulti di riferimento. I contributi trattati, come vedremo, sono accomunati dall’uso del metodo osservativo per indagare lo sviluppo infantile. Affrontare il tema delle relazioni tra contesti educativi a partire da questo tipo di ricerche riflette la prospettiva assunta nel presente lavoro che - iscrivendosi nell’ambito della pedagogia dell’infanzia, e dunque occupandosi dell’educazione dei soggetti in età evolutiva - non può che dotarsi di uno sguardo molto ancorato alle ricerche psicologiche sullo sviluppo. Tali ricerche hanno offerto, e possono continuare ad offrire, interessanti

connubi con la pedagogia, nella direzione della costruzione di un sapere psicopedagogico sull'infanzia meno "astratto e modellizzato" e al contempo meno "sperimentale" e più situato nei contesti educativi. Va altresì riconosciuto che tali ricerche si collocano in quell'epocale *svolta paradigmatica*⁵ che ha portato, in tutte le scienze umane, al superamento di una logica sperimentale di ricerca, a favore di un approccio ecologico, volto ad indagare i fenomeni educativi nel contesto relazionale in cui avvengono⁶. Prima di entrare nel merito dei singoli modelli teorici viene dunque proposto, in apertura al capitolo, un preliminare inquadramento concettuale, di tipo interdisciplinare, sulla *relazionalità* quale asse portante del paradigma scientifico degli ultimi due secoli. Contestualmente vengono considerati il contributo della prospettiva sistemico-relazionale, della fenomenologia e della sociologia di matrice fenomenologica: prospettive accomunate dalla centralità attribuita alla dimensione inter-soggettiva e al concetto di *io contestuale*. Ci si avvicina progressivamente all'area della pedagogia dell'infanzia, inquadrata nelle sue coordinate di riferimento e nell'orientamento verso lo studio delle relazioni nelle prime età. Dopo una ricostruzione della prospettiva ecologica dello sviluppo umano, il cui contributo sul ruolo delle interconnessioni tra contesti evolutivi risulta sempre attuale per la riflessione pedagogica, vengono ripercorse le principali prospettive teoriche che si sono occupate di studiare, nello specifico, le interazioni all'interno dei micro-sistemi (diadico e, più recentemente, triadico) adulto/i-bambino. Tali studi hanno mostrato come la qualità della relazione si renda particolarmente visibile nei micro-scambi tra il bambino e i suoi partner e hanno offerto preziose indicazioni, teoriche e di metodo,

⁵ Le linee di questa svolta verranno chiarite meglio nel paragrafo 1.2 (primo capitolo) del presente lavoro.

⁶ Come si vedrà, nella presente tesi verranno considerati anche i contributi di alcuni studi che si sono avvalsi di procedure semisperimentali e osservazioni condotte in laboratorio. Si tratta, pur sempre, di situazioni studiate in modo tale da avvicinarsi quanto più possibile a contesti *naturali* di interazione, riprodotti in laboratorio unicamente allo scopo di realizzare osservazioni più minute e accurate di ciò che nel quotidiano accade con una rapidità che difficilmente riesce a consentire di soffermarvisi.

alla riflessione pedagogica relativa all'infanzia, alla ricerca, e alla progettazione nei servizi ad essa dedicati. Il primo riferimento in tal senso è alla prospettiva dell'attaccamento che ha contribuito ad introdurre, a livello pedagogico, tanto i presupposti sistemico-relazionali, quanto il modello etologico-osservativo nello studio del bambino. L'attenzione al "bambino reale" e allo studio delle sue prime interazioni con la madre ha consentito di riconoscerne il bisogno (primario e relazionale) di attaccamento, la qualità del legame, che si traduce nell'equilibrio tra ricerca di vicinanza e comportamenti di esplorazione, ma anche le caratteristiche e il portato psicologico dei primi distacchi dalla figura di riferimento primaria. Gli studi cross-culturali sull'attaccamento⁷ e le ricerche sull'intersoggettività, di seguito trattate nel capitolo, ampliano la prospettiva sulle interazioni diadiche genitore-bambino. Le prime hanno offerto, rispetto all'"universalità del legame di attaccamento", il riconoscimento delle forme peculiari e culturalmente orientate che questo legame può assumere; mentre i modelli teorici intorno al costrutto dell'intersoggettività hanno consentito di mettere maggiormente in luce, accanto al bisogno di attaccamento, il bisogno del bambino di condividere i propri stati interni (emotivi e cognitivi) con il genitore o chi per esso. Questi ultimi studi, dunque, utilizzando per lo più l'osservazione micro-analitica degli scambi comunicativi pre-verbali genitore-figlio, hanno messo in luce la natura *bi-direzionale* della relazione adulto-bambino. In altre parole hanno mostrato il ruolo attivo del piccolo e il carattere supportivo dell'adulto che, nell'interazione, ne favorisce lo sviluppo relazionale, emotivo e cognitivo. Vengono infine presentati i contributi di teorie e modelli di ricerca sullo sviluppo infantile che hanno proposto, in anni recenti, argomentazioni teoriche *oltre la diade*, abbracciando la dimensione del carattere multiplo (o poliadico) che caratterizzerebbe anche le primissime relazioni. A questi studi va riconosciuto il merito di aver ampliato lo sguardo sulla precocità del

⁷ Si tratta di studi che si rivelano di attualità, per la riflessione pedagogica, rispetto alla connotazione sempre più multi-culturale dei servizi educativi.

bambino nell'interagire in un contesto più allargato (il sistema familiare madre-padre-bambino) rispetto alla coppia genitore-figlio. La messa a punto di procedure semi-sperimentali di osservazione della triade madre-padre-bambino ha dato modo di riconoscere le precoci competenze interattive dei più piccoli, la capacità di interagire con più partner contemporaneamente, il ruolo supportivo degli adulti nel favorire la capacità (e la possibilità) del bambino di entrare e uscire dalle interazioni con più partner insieme. Di questi studi riteniamo interessante il modello *sistemico* di osservazione adottato per studiare “la triade in azione” (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999), ovvero madre, padre e bambino considerati come un sistema, le cui proprietà sono più della somma delle singole parti e le cui caratteristiche sono date dal modo di porsi e di coordinarsi di *tutti* i partecipanti nei loro micro-processi di interazione e transizione da una configurazione interattiva all'altra. Il capitolo si conclude discutendo l'ipotesi secondo cui l'osservazione, in ambito educativo, può essere pensata non solo come strumento/criterio orientativo per l'agire, ma anche come ausilio nei processi di auto-analisi e riflessione degli educatori. Intravediamo infatti, nell'analisi osservativa delle interazioni tra adulti e bambini, tanto la possibilità di comprendere meglio i “fattori facilitanti” o “ostacolanti” una buona relazione, quanto l'eventuale possibilità, per i partecipanti adulti, di ripensare e *ripensarsi* in relazione.

- Nel secondo capitolo il tema delle relazioni, delle interazioni e delle interconnessioni viene declinato all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia. Nello specifico il capitolo mette in luce come le conoscenze e le teorie psico-pedagogiche sulla natura relazionale dello sviluppo abbiano informato il dibattito pedagogico nei contesti educativi, sviluppato la consapevolezza dell'importanza di tessere “buone relazioni” tra famiglie e servizi e dato vita a interessanti riflessioni e ricerche su *come* avviare e sostenere *pratiche di connessione di qualità* tra “agenzie educative”.

Caratteristica peculiare nei servizi per la prima infanzia è che la costruzione di un rapporto di collaborazione, fiducia, co-educazione tra i

primi contesti educativi (famiglia e nido) gode – rispetto, per esempio al contesto scolastico - di quell'incontro quotidiano tra educatori, genitori e bambini che si verifica durante i momenti dell'ingresso e dell'uscita, in cui il piccolo viene accompagnato a transitare dentro e fuori dal servizio. Al contempo questi momenti rappresentano situazioni “emotivamente forti”, tanto per il bambino, che spesso vive il passaggio al nido come la prima uscita dal contesto familiare, quanto per il genitore che vive il distacco dal figlio, ma anche per l'educatore che si trova a “negoziare” la presa in carico del bambino, la familiarizzazione e il positivo ambientamento nel contesto extra-familiare. Nei momenti di transizione, inoltre, emergono in maniera evidente le dinamiche interattive e relazionali tra i “protagonisti” coinvolti: vi si gioca, infatti, una modifica di equilibri precedentemente consolidati, che spingono tutti i membri a trovare una nuova organizzazione relazionale. La dimensione soggettiva si trova a fare i conti con il contesto intersoggettivo e questo può creare non poche difficoltà, specie quando – come sempre più accade nei servizi educativi – genitori, educatori e bambini hanno alle spalle diversi riferimenti culturali e dunque diverse modalità comunicative (verbali e non) e diversi modi di stare insieme, lasciarsi e ritrovarsi.

All'interno del capitolo questi temi vengono affrontati dapprima attraverso una ricostruzione critica del dibattito pedagogico sulle relazioni tra educatori e genitori nei servizi educativi, evidenziando come l'attenzione verso la costruzione di “ponti” tra sistemi educativi non sia poi così antica nella riflessione pedagogica nazionale e internazionale. L'attenzione si sposta quindi, più nello specifico, sulle relazioni tra servizi e famiglie al nido d'infanzia, per giungere a considerare come, in questi contesti, abbiano assunto un'attenzione sempre più forte i momenti di *transizione*, in cui è in gioco il passaggio del bambino da un contesto educativo all'altro. Discutendo il significato della transizione tra contesti educativi proponiamo di considerare come il passaggio del bambino da un contesto all'altro possa essere favorito e sostenuto da fattori che si giocano ad un livello macro-

sistemico, o micro-sistemico. Scegliendo di occuparci in particolare di questo livello, vengono passate in rassegna le ricerche empiriche, ad oggi realizzate, sui momenti di transizione al nido d'infanzia. Si tratta sia di ricerche relative sia al *primo* ingresso nel servizio (l'inserimento, o ambientamento), sia alle transizioni *quotidiane* che regolano l'ingresso e l'uscita diurna dal nido. L'accento viene posto sulle prospettive teoriche, gli obiettivi e i metodi di queste ricerche, assumendo che sia necessario partire da quanto sinora è già stato realizzato per pensare di poter rinnovare il dibattito su questi temi. Poiché infine – come dicevamo – i momenti di transizione possono essere visti come “cartine di tornasole” delle interazioni e della variegata tipologia di stili interattivi in atto nella relazione tra adulti e tra adulti e bambini, il capitolo si conclude prendendo in considerazione famiglie e servizi nella loro dimensione *culturale*. Laddove con il termine “cultura” non si allude solo all'etnia, ma a quella “rete di significati condivisi” (Geertz, 1973) che divengono particolarmente evidenti nelle routine quotidiane.

- Nel terzo capitolo viene presentata e discussa, nel suo impianto, la ricerca condotta sul campo. Ne vengono tratteggiate le premesse e gli obiettivi, il contesto e i soggetti coinvolti, le fasi che ne hanno caratterizzato l'articolazione e il metodo. Di quest'ultimo vengono tratteggiate le prospettive epistemologiche di fondo e gli strumenti utilizzati, le loro origini e i loro tratti peculiari. Vengono quindi presentate le linee di metodo impiegate per l'analisi dei dati raccolti nelle diverse fasi della ricerca.

- Il quarto capitolo illustra e discute i dati emersi dalla rilevazione sul campo e si compone di tre sezioni, dedicate alla presentazione e rielaborazione critica dei dati, narrativi e osservativi, rilevati nelle tre fasi in cui si è articolata la ricerca empirica. La modalità di presentazione dei dati intende ripercorrere e dar conto del processo di ricerca, mostrando – anche attraverso le parole delle educatrici – l'evoluzione del percorso compiuto e i suoi risultati, nonché le prospettive che ha aperto per ulteriori ricerche future.

PRIMA PARTE

Quadro teorico

Primo capitolo

RELAZIONI E INTER-AZIONI NEI CONTESTI EDUCATIVI.

Modelli teorici

1.1 Premessa

*“Il bambino sa vivere unicamente la propria infanzia. Ai suoi adulti spetta conoscerla”
(H. Wallon, 1952, p. 9).*

Con queste parole, nella seconda metà secolo scorso, Henry Wallon, ritenuto il fondatore della psicopedagogia, introduceva il proprio pensiero, sottolineando gli inestricabili nessi tra educazione infantile, osservazione e conoscenza del bambino. “Per studiare il bambino in tutte le sue manifestazioni – proseguiva lo studioso - per conoscerlo, ci vuole la collaborazione di tutti quelli che, a qualunque titolo, sono in contatto con lui, ma non sempre sanno osservarlo” (Wallon, 1959, p. 9)

I bambini, dunque, non si conoscono se non osservandoli insieme ai loro adulti di riferimento. Eppure, più spesso di quanto si creda, gli adulti, e noi tutti, non siamo sempre pronti ad osservare con attenzione e curiosità i comportamenti dei bambini per conoscerli prima di intervenire, né siamo pronti ad osservare i *nostri* comportamenti *insieme* a quelli dei bambini tenendo conto delle interconnessioni reciproche.

Che cosa occorre sapere e saper vedere, dunque, per comprendere e per riflettere sulle interazioni tra adulti e bambini negli spazi di interconnessione tra servizi educativi (familiari e non), laddove la conoscenza delle interazioni costituisce la premessa pedagogica di base per la costruzione di effettive esperienze di corresponsabilità educativa? Quali comportamenti, dei bambini e degli adulti, possono rivelarsi indicatori di fluidità o di benessere relazionale o, al contrario, segnali di “criticità”?

A partire da questi interrogativi – e non dopo un preliminare inquadramento concettuale sulla *relazionalità* quale asse portante del paradigma scientifico degli ultimi due secoli – ci si addenterà, nella trattazione del presente capitolo, nell’area teorico/empirica della *pedagogia dell’infanzia* (Mantovani, 2003, Bobbio, 2011). Una “regione interna”, questa, al discorso pedagogico, che rivolge la sua attenzione allo studio dei fenomeni educativi nelle prime età, pensando ad esse come a un “possibile

accesso alla più ampia riflessione pedagogica” (Mantovani, 2003, p. 109). Dopo una ricostruzione della prospettiva ecologica dello sviluppo umano, nel suo contributo sempre attuale per la riflessione educativa, ripercorreremo le principali prospettive teoriche che hanno approfondito, per lo più da un’angolatura psico-pedagogica, la nascita delle prime interazioni tra adulti e bambini, a partire dall’osservazione dei comportamenti interattivi e relazionali messi in gioco all’interno dei micro-sistemi educativi e di sviluppo. Si darà dunque conto sia di quelle prospettive teoriche che hanno approfondito lo studio delle interazioni diadiche (madre-figlio), dei micro-scambi comunicativi e dei primi distacchi tra genitore e bambino, sia degli studi e delle prospettive che, in anni recenti, hanno proposto argomentazioni teoriche *oltre la diade*, abbracciando il carattere multiplo (o poliadico) delle interazioni entro cui, giorno dopo giorno, prende forma lo sviluppo. I modelli che verranno considerati, come vedremo, condividono una “prospettiva ecologica di ricerca” (Mortari, 2007, p. 59), volta ad osservare il bambino nel suo contesto, a comprendere come il suo sviluppo prende forma, giorno dopo giorno, nelle relazioni e a definire comportamenti educativi congruenti e coerenti con le caratteristiche del bambino e dei suoi partner (in primis i genitori). Concluderemo il capitolo andando a discutere l’ipotesi che la base osservativa delle interazioni tra adulti e bambini possa rappresentare non solo “criteri-guida” per l’azione educativa, ma anche uno stimolo e una potenziale sollecitazione di tipo riflessivo/formativo; laddove per formazione intendiamo una “*promozione dall’interno*” (Bondioli, Ferrari, 2004) di coloro che operano nei contesti educativi. Se infatti l’agire educativo rappresenta un punto di fusione tra la dimensione esplicita/visibile della pratica e quella invisibile delle rappresentazioni e dei modelli ad essa sottesi, partire dal visibile può rappresentare una base di partenza per “promuovere quel pensare che esplora gli eventi vissuti e [cercare di] acquisire in essi una comprensione il più possibile larga e profonda” (Mortari, 2003, p. 49). Riteniamo dunque - riprendendo in chiusura le parole di Wallon con cui abbiamo aperto questa

premessa - che l'intreccio psico-pedagogico⁸ (e più in generale gli intrecci interdisciplinari) si riveli promettente per gli educatori, a patto che si pensi alla psicologia (o a qualsiasi altra disciplina) non come ad “una nuova materia di insegnamento, ma come uno strumento per premunirli contro certi slogan psicologici, e condurli a trarre dalla loro esperienza delle conclusioni” utili per loro (Wallon, 1959, p. 205).

1.2 *L'ontologia della relazionalità. Un inquadramento interdisciplinare*

Partiremo, in questo paragrafo, con alcune premesse di ordine concettuale che fanno da sfondo alla ricostruzione dei modelli teorici di riferimento che presenteremo all'interno del capitolo.

Dal punto di vista pedagogico la rilevanza delle relazioni interpersonali viene oggi riconosciuta come il fondamento di qualsiasi azione educativa. Le relazioni infatti sono “ciò che consente al soggetto di procedere verso una progressiva costruzione di sé, distinguendosi dall'altro [o dal contesto] come individuo differente, comunicando o interagendo, operando o cooperando” (Bertolini, 1996, p. 500).

Che sia più o meno consapevole o più o meno volontaria, qualsiasi azione educativa, ovvero qualsiasi azione che contribuisca alla crescita umana, si fonda infatti sulle relazioni, caratterizzate da componenti interpersonali, affettive, sociali, materiali. Tali componenti, come riconosciuto da alcuni studiosi, dovrebbero essere “tra i principali luoghi dell'attenzione pedagogica” (Ibid.), poiché in contesto educativo, “qualche tipo di relazione [...] si instaura comunque, [benché] non tutti i tipi [...] siano egualmente efficaci in ordine agli obiettivi dell'azione [...] educativa” (Ibid.). Se poi per pedagogia intendiamo una riflessione critica sull'esperienza (Dewey, 1910) e sull'“accadere educativo” (Massa, 1992), allora la capacità

⁸ Un intreccio proposto anche all'interno della nostra trattazione.

di “costruire relazioni educative pedagogicamente fondate⁹ si può considerare parte integrante della competenza dell’educatore” (Bertolini, 1996, p. 500). Si tratta di una competenza che non intendiamo qui in modo statico, ma dinamico, consapevoli che la relazione si costruisce nell’atto stesso di percorrerla e pensando quindi alla riflessione pedagogica come ad “una riflessione ‘post factum’, [...] che riconsegna al soggetto la possibilità di organizzare a posteriori il senso dell’esperienza” (Barone, 2007, p. 134).

Avendo questo quadro pedagogico di riferimento, che costituisce il “filo rosso” soggiacente (da un punto di vista epistemologico) al nostro lavoro, proveremo qui a ripercorrere le principali tappe che hanno segnato, a livello interdisciplinare, il riconoscimento della relazione intersoggettiva quale dimensione rilevante e vitale per lo studio dell’essere umano.

Si tratta di un riconoscimento piuttosto recente: precisamente l’attenzione verso la dimensione relazionale è riferibile a quella trasformazione paradigmatica¹⁰ avvenuta all’inizio del Ventesimo secolo - la cosiddetta *svolta sistemica* - da cui sono discesi nuovi presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici¹¹ che hanno ridisegnato i termini dell’indagine, i confini e le piste di ricerca a livello inter-disciplinare (Mortari, 2007).

Nel Novecento l’impostazione oggettivo-analitica in campo scientifico si è scontrata con importanti sviluppi, sia nella filosofia che nelle scienze della natura (biologia e fisica). Tali sviluppi hanno portato ad una revisione e un

⁹ Laddove per “pedagogicamente” fondate intendiamo- con Piero Bertolini- azioni “commisurate ai bisogni e alle caratteristiche del singolo [...], agli obiettivi dell’azione educativa, flessibili [però] anche alle circostanze e ai cambiamenti che via via la relazione produce” (Bertolini, 1996, p. 500).

¹⁰ Come chiarisce Luigina Mortari (2007), sulla scorta di Thomas Kuhn (1962), il *paradigma* rappresenta lo sfondo entro cui si colloca ogni ricerca. Esso rappresenta la cornice, l’insieme di assunti o di premesse che guidano l’azione del ricercatore, ma anche la sua epistemologia e la sua impostazione metodologica. Il paradigma, infatti, “definisce le tipologie di domande che guidano il processo di indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare” (Mortari, 2007, p. 20).

¹¹ Mortari offre una chiara definizione di questi termini. Ciò che definisce l’*ontologia* è la natura della realtà che si intende indagare; le premesse gnoseologiche chiariscono in che cosa consiste la conoscenza; l’epistemologia indica le vie per cercare una conoscenza “vera” (Mortari, 2007, p. 21).

superamento del modello meccanicista con cui si pensava alla realtà, ai fenomeni e allo stesso essere umano. È a partire da questo momento che la relazione è stata assunta fondativamente come oggetto di ricerca.

In ambito scientifico, le scoperte realizzate negli anni Venti nel campo della fisica e della biologia¹² hanno rappresentato un grosso impulso nel problematizzare il paradigma *positivistico*, il quale procedeva con un'analisi dei fenomeni di tipo "anatomico", settoriale, parcellizzato, nella convinzione che la conoscenza del tutto si sarebbe potuta raggiungere attraverso lo studio delle singole parti. L'affermarsi della fisica quantistica iniziò a gettare le basi del paradigma *ecologico*, mostrando la riduttività dell'approccio atomistico rispetto alla natura complessa e interconnessa del reale. Il riconoscimento della natura *duale* dei corpuscoli subatomici - ora particelle ora onde, a seconda del punto di vista adottato - ha contribuito a mandare in crisi il realismo ingenuo secondo cui "esisterebbe un mondo là fuori totalmente indipendente e conoscibile da parte di una razionalità certa che ne disveli le leggi" (Castiglioni, Corradini, 2003). Sempre più si è invece riconosciuta, secondo un'epistemologia costruttivista (e poi socio-costruzionista¹³) l'interconnessione tra oggetto conosciuto e soggetto

¹² In particolare ci riferiamo agli esperimenti compiuti sulle particelle subatomiche, che hanno portato verso la fisica quantistica. Nello specifico il principio di indeterminazione di Heisenberg (1926) ha portato a riconoscere come "le unità subatomiche non siano più concepibili come unità discrete, ma in stretta connessione le une con le altre. È così venuta meno la concezione della materia come un aggregato di parti isolabili e si è affermata una visione interconnessa della realtà, intesa come unità complessa e come dinamica rete di relazioni" (Mortari, 2007, p. 25).

¹³ Il termine costruttivismo, come chiarisce Marco Castiglioni, "denota la posizione epistemologica secondo cui la realtà conosciuta non è pre-data alla conoscenza, ma è [...] costruita e ricostruita dal soggetto conoscente" (Castiglioni, Corradini, 2003, p. 68). Il costruttivismo si oppone dunque al realismo, riconoscendo il "ruolo attivo del soggetto, categorizzatore e ordinatore della realtà conosciuta" (Ibid).

Il costruzionismo sociale ritiene la conoscenza come una forma di costruzione sociale. Rimane, come nel costruttivismo, l'idea del soggetto come attivo costruttore della realtà che conosce, ma al contempo l'accento è posto qui sulla preminenza della dimensione sociale. I termini con i quali il mondo viene descritto e concepito sono "il risultato di un'impresa attiva e congiunta di persone in relazione" (Gergen, 1985, p. 267).

conoscente, così come le numerose variabili contestuali che intervengono nel determinare il modo d'essere di un fenomeno.

È in particolare alla Teoria Generale dei Sistemi (Von Bertalanffy, 1968) che viene riconosciuto l'aver inaugurato non solo un nuovo modo di leggere i fenomeni rispetto al modello preesistente, ma una nuova epistemologia, di tipo complesso, che ha posto l'attenzione sulle interazioni reciproche e a più livelli che connotano i sistemi aperti come gli esseri viventi. “Un fenomeno - secondo la prospettiva sistemica - resta inspiegabile, finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da comprendere il contesto [ovvero il sistema relazionale] in cui il fenomeno si realizza” (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, p. 14).

La teoria sistemica è stata assunta anche nell'ambito delle scienze umane, sotto la veste della prospettiva sistemico-relazionale. Si tratta di una prospettiva legata, nelle sue origini e per gran parte dei suoi assunti, alla figura dello psichiatra e antropologo britannico Gregory Bateson. Il suo apporto, insieme a quello dei suoi collaboratori e successori fu determinante nel sottolineare la crucialità delle dimensioni relazionali e comunicative¹⁴ sullo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo dell'individuo. L'assunto degli studi condotti da Bateson, e più in generale dalla prospettiva sistemica, sta infatti nell'idea di *io contestuale*, un'idea secondo cui “la mente e la soggettività risultano fenomeni relazionali, che si originano, si strutturano e si mantengono nell'interazione sociale” (Castiglioni, Corradini, 2003, pp. 104, 106).

¹⁴ Con l'espressione *approccio sistemico-relazionale* si intende, in ambito psicopedagogico, una prospettiva teorica (che, rifacendosi alla teoria dei sistemi è) nata come un modello di analisi della comunicazione umana. In questo modello per comunicazione non si intende soltanto il linguaggio verbale, ma anche tutta la sfera dei comportamenti, della prossemica, del linguaggio non verbale. Gregory Bateson, riconosciuto come l'esponente per eccellenza di questa prospettiva fondò la *scuola di Palo Alto*, che tra il 1952 e il 1962 si dedicò allo studio della “pragmatica della comunicazione umana”, cioè allo studio degli effetti della comunicazione sul comportamento. Secondo la pragmatica della comunicazione umana, comunicare significa sempre agire, influenzando l'interlocutore. Per questo l'atto comunicativo risulta un atto pienamente relazionale.

Nello specifico, il punto di vista di Bateson e dei teorici sistemici rappresenta una critica alla razionalità moderna, alle cosiddette “varianti disastrose del dualismo cartesiano” (Bateson, 1972, p. 344), secondo cui il soggetto sarebbe l'unica causa e l'unico artefice del proprio destino. Riecheggiano, in questi assunti, alcune affinità con gli apporti della filosofia fenomenologico-esistenziale¹⁵ (Heidegger, 1976) secondo cui – come vedremo tra breve - la relazionalità rappresenta la condizione ontologica, primaria dell'essere umano, del suo “essere nel mondo”, uomo *tra* gli altri uomini.

In realtà - come invita a considerare Bateson in *Mente e natura* (1976) - ciò che la scienza ha trascurato è la ricerca di quella *struttura che connette*, per cui il comportamento di un individuo è frutto di un sistema di relazioni e non unicamente della propria soggettività. Torna anche qui, un parallelismo interessante tra pensiero sistemico e prospettiva fenomenologica, secondo cui “è quella relazione originaria tra soggettività intenzionale e mondo esterno che è in grado di dare un senso a tutte le operazioni, anche conoscitive dell'uomo” (Piero Bertolini, 1997, p. 300).

Il riconoscimento di questa ontologia relazionale “richiede un cambiamento epistemologico” (Bateson, 1972, p. 344) e implica la consapevolezza che una situazione, vissuta e fatta oggetto di studio, viene continuamente definita e ridefinita a livello sistemico, da tutti i soggetti (e le circostanze) in essa coinvolti. Ciò significa che l'esperienza individuale necessita di tener conto non solo del singolo individuo, ma degli altri che con lui, in un processo di reciprocazione, entrano in gioco in quella situazione contingente e complessa che è l'accadere quotidiano. L'approccio sistemico ha dunque contribuito a chiarire come, nella relazione, ogni partner assuma inevitabilmente (in modo più o meno volontario, più o meno consapevole) una posizione all'interno del sistema. E poiché “non è

¹⁵ Dal punto di vista pedagogico la posizione fenomenologica è stata approfondita, qui, con riferimento in particolare alle posizioni di Piero Bertolini (1988), Luigina Mortari (2007) e Letizia Caronia (1997, 2011).

possibile che una singola parte possa esercitare un controllo unilaterale sopra il tutto”, le proprietà del sistema devono essere considerate “non come immanenti a qualche sua parte, ma al sistema come totalità” (Id., p. 348).

Secondo la prospettiva sistemica, dunque, le proprietà dell'io sono da collocare al tempo stesso nel soggetto e fuori di esso. Si afferma in questo modo “la categoria ontologica della relazionalità” (Mortari, 2007, p. 33).

Com'è stato riconosciuto, tale categoria si è sviluppata non solo grazie al paradigma sistemico, ma anche al “contributo offerto dalla filosofia fenomenologica” (Ibid.), che ha messo a tema la questione dell'essere come “essere con altri”. È stata la fenomenologia, forse più di altri approcci filosofici, ad aver “fertilizzato” in senso relazionale le scienze umane del XX secolo (Caronia, 2011). La nozione cardine di *mondo della vita*, e dunque la questione dell'esperienza con i suoi sempre possibili ulteriori significati, ha comportato una serie di concetti ad essa strettamente collegati, quali quello di intenzionalità, intersoggettività e relazionalità. Questa costellazione di termini indica il graduale spostamento dalla questione del soggetto a quella del soggetto-in-relazione, sempre rivolto (intenzionato) ad altro da sé (Cambi, 2001). In questa prospettiva l'interazione tra soggetti rappresenta il *correlato del vero essere* (Husserl, 1931, p. 142). Il soggetto dell'esperienza non è infatti pensato come un soggetto solitario, bensì “un soggetto tra molti altri” (Husserl, 1913, p. 81¹⁶). Ciò significa che il mondo non solo è pensato da un soggetto umano la cui mente si dirige verso gli oggetti, il mondo, gli altri al di fuori di sé (intenzionalità), ma da un confronto inter-soggettivo tra individui, che mediano la loro conoscenza del mondo ricorrendo a convenzioni e retoriche comuni. L'essere umano non viene dunque considerato come un'entità o una struttura statica, ma come “un essere agente orientato in vista di altri soggetti” (Costa, 2010, p. 32).

A tal proposito il primo riferimento d'obbligo va ad Edmund Husserl e in particolare alla seconda fase del lavoro del filosofo tedesco. È

¹⁶ Citato in Costa V., (2010), p. 17.

specialmente nelle *Meditazioni cartesiane*, l'opera scritta nel 1931, che il pensiero di Husserl è segnato dal superamento del cosiddetto "solipsismo", ovvero nel passaggio dalla "coscienza pura [...] come attività disincarnata, ad un progetto inteso a descrivere come tali modalità si esplicitino nella concretezza dell'esistere reale" (Caronia, 2011, p. 77). La dimensione intersoggettiva, sociale, storica e culturale dell'esistenza e dell'esperienza sarebbe profondamente intrecciata all'io, che viene a conoscersi attraverso l'esperienza dell'altro. E tuttavia, nonostante questo accostamento, sembra permanere, nel pensiero di Husserl, "una certa precedenza dell'io rispetto al noi" (Caronia, 2011, p. 81), come se la soggettività, pur essendo intenzionale, cioè rivolta al mondo esterno e a dargli senso, precedesse il "mondo della vita".

È così alla filosofia post-husserliana, e in particolare alla fenomenologia esistenziale, che si riconosce il merito di aver portato verso "un'inversione" nel pensiero, legata al riconoscimento dell'antecedenza del mondo della vita rispetto al soggetto. Con il termine *intersoggettività* si indica allora il fatto che il rapporto all'Altro, alla propria e alla sua posizione nel mondo, sarebbe più originario del soggetto stesso, poiché è sulla base del rapporto che riusciremmo non solo ad essere compresi, ma anche a comprenderci. La conoscenza di noi stessi e di ciò che ci circonda rimanda, infatti, ad altri soggetti che si muovono con noi, all'interno di un comune contesto e da cui riceviamo "la nostra [stessa] significatività" (Costa, 2010, p. 39). Chiederci dunque chi siamo, che cosa ci rende individui, significherebbe chiederci dove siamo, quale posizione occupiamo nel mondo. Nasciamo - come riconobbe Martin Heidegger - "gettati in un orizzonte di senso" (Heidegger, 1927), in un mondo già sociale, già disponibile. Ciò significa, come ebbe a dire Martin Buber (1923), che *la relazione sta al principio*, indicando come solo nella relazione io-tu l'uomo possa prendere coscienza della propria soggettività.

In ambito fenomenologico, il pensiero di Maurice Merleau-Ponty (1945, 1960) ha segnato in particolare il riconoscimento della genesi

inevitabilmente corporea, storica e sociale della coscienza e dell'azione umana. Da dove deriva il fatto che ad un altro soggetto sono portato ad attribuire una mente analoga alla mia (intersoggettività), se non dal fatto che gli altri, come me, con-vivono nello stesso mondo, e hanno un corpo come il mio, anche se distinto?

Ha efficacemente chiarito Emmanuel Levinàs (1987), commentando il pensiero di Merleau-Ponty:

l'intersoggettività si costituisce a partire dal tatto riflesso, dalle mani che si toccano, si struttura in base alla comunanza tra il toccare e l'essere toccato, atto comune del senziente e del sentito. [...] Per Merleau-Ponty il passaggio dalla condizione delle qualità sensibili legate alla soggettività carnale, verso la condizione di qualità oggettive del reale è perciò ricercato nell'accordo intersoggettivo su questo contenuto sensibile. Questo presuppone la costituzione dell'intersoggettività [...] la complementarità del proprio corpo e del corpo altrui nell'esperienza intersoggettiva (Levinàs, 1987, pp. 106-107).

Queste intuizioni, come avremo modo di vedere nei prossimi paragrafi, presentano aspetti di forte somiglianza con gli assunti delle neuroscienze - che in questi anni rappresentano un'avanguardia dal punto di vista pedagogico (Frauenfelder, Santoianni, Striano, 2004) - e con le ricerche, sviluppate in ambito psicologico, sulle osservazioni micro-analitiche dei primi scambi e delle prime interazioni madre-bambino. Le precoci esperienze interattive (a livello corporeo/tattile) e il consolidarsi dell'esperienza relazionale e interna del bambino procederebbero, infatti, di pari passo (Siegel, 1999, Gallese, 2007, Stern, 2010).

Anche dal punto di vista sociologico, i contributi della fenomenologia sono stati importanti per un avanzamento della riflessione sul significato del comportamento e delle esperienze intersoggettive del singolo. In particolare il contributo di Alfred Schütz è stato decisivo in questo senso, in quanto connotato dall'assunzione di presupposti fenomenologici, ma al contempo anche dall'adozione di un metodo etnografico/antropologico, basato cioè sull'osservazione empirica, la descrizione e l'interpretazione degli eventi.

Il sociologo austriaco sosteneva il presupposto fenomenologico secondo cui il soggetto organizza la propria esperienza attraverso l'esperienza

condotta con altri nell'ambiente di vita. Egli riteneva tuttavia impossibile studiare empiricamente l'intersoggettività attraverso metodi filosofici, considerati troppo astratti per comprendere i modi in cui opera concretamente la coscienza. La sfera alla quale egli si interessò maggiormente fu dunque quella della vita quotidiana, fatta di routine e azioni "abituallizzate", che avrebbero quindi potuto essere l'ambito di studio privilegiato per indagare con metodi empirici (di tipo etnografico) il modo in cui l'intersoggettività viene creata e mantenuta.

All'esperienza quotidiana Schütz si orientò grazie anche all'influsso del pragmatismo americano di John Dewey che, tra i primi, aveva sottolineato il carattere *sociale* delle esperienze che l'individuo compie in ogni momento della sua vita. È lì che risiederebbero quegli aspetti di interazione (*transazione*, nella terminologia deweyana), di scambio e di azione reciproca tra esseri umani e tra uomo e natura¹⁷. In particolare, la sociologia della vita quotidiana a cui Schütz diede vita, rappresenta una "corrente microsociologica volta [...] ad analizzare nel dettaglio accadimenti e processi, [...] alla ricerca di procedure per descrivere" (Demetrio, 1990, p. 394) ciò che accade, dal punto di vista delle interazioni, nel quotidiano. Gestì e linguaggio¹⁸, "talvolta ripetitivi e meccanici sarebbero infatti il riflesso di un mondo regolato da routine e atti linguistici" di cui ci si può rendere consapevoli solo osservandoli e studiandoli (Id., p. 395). Schütz, tuttavia, pur affermando l'importanza di studiare l'azione e dunque gli atti comunicativi (verbali e non), preservò al contempo l'idea dell'impossibilità di conoscere interamente ciò che si trova nello stato profondo di coscienza

¹⁷ Nelle *Fonti di una scienza dell'educazione* (1929) Dewey ha indicato, non a caso, nella sociologia un contributo interessante, per via del fatto che l'ambiente sociale contribuisce indirettamente all'educazione. "La sociologia dell'educazione non può dunque esimersi, per Dewey, dall'analisi dell'accadere sociale come fonte inconscia di educazione e dal dare un contributo alle strutture in cui l'educazione sociale dovrebbe invece essere perseguita consciamente" (Demetrio, 1990, p. 379).

¹⁸ A proposito di linguaggio, "fondamentali - come invita a considerare Duccio Demetrio - furono le considerazioni sul linguaggio della filosofia analitica di Ludwig Wittgenstein" (Id., p. 395), secondo cui la comprensione e l'uso delle parole sarebbero legati all'ambito delle regole del gioco linguistico in cui sono iscritte.

delle persone, ovvero quel sub-strato di significati che rappresenta la fonte della loro azione. Se dunque solo l'altro è a conoscenza del proprio mondo più profondo, le "tipizzazioni" (ovvero le categorie tipiche, socialmente costruite) in base a cui operiamo la lettura della realtà che ci circonda, risulterebbero l'unico mezzo possibile per analizzare il comportamento altrui¹⁹.

Accanto alle ricerche di Schütz, lo studio sociologico dell'esperienza quotidiana ha avuto notevoli sviluppi nell'ambito dell'interazionismo simbolico e dell'etnometodologia. Quest'ultima, in particolare, si è caratterizzata per un'accezione più spiccatamente *empirica* nello studio del rapporto tra società e singoli individui.

L'etnometodologia, a differenza della sociologia tradizionale, non cerca di fornire spiegazioni astratte e generali del funzionamento della società, [...] ma propone di concentrarsi sullo studio di singoli episodi di interazione sociale e di osservare i metodi concretamente usati dai suoi membri per definire in modo comune ciò che sta accadendo nell'interazione in corso. (Enciclopedia della Filosofia e delle Scienze Umane).

A questo approccio ha dato un contributo rilevante Erving Goffman, sociologo statunitense particolarmente attento "agli aspetti empiricamente rilevabili di quelle azioni, [...] costituite dall'insieme degli atti, verbali e non, che circoscrivono un dato contesto relazionale e comunicativo" (Demetrio, 1990, p. 398). Goffman si è occupato in particolare degli aspetti comunicativi con cui le persone interagiscono, ratificando o "violando" un regime di credenze e aspettative sociali a cui i comportamenti individuali sarebbero legati, per adeguamento o per distanziamento.

Interessante ci sembra, qui, il modo in cui il sociologo ha cercato di studiare questi aspetti, questa "drammaturgia sociale", partendo proprio dall'osservazione delle interazioni quotidiane tra le persone.

¹⁹ Non a caso, come invita a considerare Demetrio, Schütz "si dedicò allo studio delle biografie e quindi alle storie di vita, sempre dotate di senso, a partire dall'auto-rappresentazione che queste si assegnano nel gioco delle relazioni sociali" (Demetrio, 1990, p. 395).

Il regno delle attività generate dall'interazione faccia a faccia – scriveva - e organizzate da norme che regolano le mescolanze di persone [...] non è mai stato studiato in modo specifico ed esaustivo. [...] Insomma, l'interesse per la vita pubblica non è mai andato molto al di là della nostra capacità di far luce su di essa. [...] Sembra giunto il momento di sviluppare quell'etologia dell'interazione di cui abbiamo bisogno se vogliamo studiare questo campo (Goffman, 1971, p. 2).

Le parole di Goffman sembrano prestarsi particolarmente bene a chiarire l'esigenza di trovare il modo per “far luce” sullo studio dei processi relazionali nella vita di ogni giorno. In particolare, lo studioso considerava come fosse giunto il momento di “sviluppare un'etologia dell'interazione” (Ibid.), un aspetto, questo, che come vedremo ha caratterizzato gran parte degli studi psico-pedagogici sullo sviluppo nelle prime età (a partire da John Bowlby).

Riteniamo allora utile risalire all'etologia, sia per comprendere come in questa disciplina sono state definite le interazioni, sia le possibilità che lo studio interattivo può offrire nello studio della dimensione relazionale.

L'etologo inglese Robert A. Hinde è forse colui che con maggior chiarezza ha definito i parallelismi tra le ricerche sul comportamento sociale nell'essere umano e quelle sulle interazioni interpersonali.

La tesi da cui partiamo - chiariva Hinde - è molto semplice, vale a dire che il primo approccio allo studio scientifico delle relazioni interpersonali dovrebbe essere di tipo descrittivo. [...] Non appena ci si occupa di fenomeni non immediatamente evidenti, [...] ecco che un accurato atteggiamento descrittivo diventa essenziale. [...] Ciò non vuol dire che la descrizione sia un risultato in se stesso. [...] La descrizione e la classificazione sono semplicemente i primi passi [...] che ci offrono una base migliore per aiutarci a specificare le condizioni necessarie per la formazione di un determinato tipo di relazione (Hinde, 1976, p. 1).

Queste parole ci aiutano a fare chiarezza sulla distinzione tra *relazione* e *interazione*. Una relazione coinvolge una successione di più interazioni, mentre l'interazione “fa riferimento a ciò che accade e si comunica nel ‘qui e ora’ tra i soggetti che le danno vita e che costruiscono attraverso di essa il loro discorso” (Scabini, 2003, p. 206). L'osservazione delle interazioni è dunque focalizzata sul presente, mentre “una relazione [...] è costituita da diverse interazioni che avvengono nel tempo” (Hinde, 1976, p. 3). Se

dunque essa rappresenta lo sfondo, il contesto su cui si collocano le singole interazioni, tuttavia, “per descrivere la relazione è necessario descrivere le interazioni che la compongono e dunque il loro contenuto e la loro qualità” (Ibid.). L’interazione “è l’ineliminabile punto di partenza di ogni indagine e intervento” (Scabini, 2003, p. 203).

Lo studio delle interazioni permetterebbe di seguire i processi e le dinamiche attraverso cui, momento dopo momento, si costruiscono le relazioni. Posto quindi che proprio nelle relazioni sta l’*essere* dell’essere umano, allora studiare le interazioni sembra la via percorribile per “*una base migliore*” (Hinde, 1976) nello studio dell’esperienza intersoggettiva.

Tale studio descrittivo, non rivolto ai singoli soggetti, ma alla relazione che prende forma tra di loro, si rivela quanto mai utile nella ricerca pedagogica, e in particolare nella ricerca dedicata alle prime età. La relazione adulto-bambino è infatti per sua natura un’esperienza asimmetrica, il “problema [educativo] diventa allora quello di saper modulare la propria asimmetria, in equilibri ogni volta nuovi, sempre in movimento, flessibili” (Milan, 1998, p. 38).

A livello metodologico, si tratta, com’è stato riconosciuto, di far fronte a modelli prefissati - che si tradurrebbero in “paradigmi meramente esecutori” (Ibid.) - per acquisire invece una predisposizione all’osservazione e allo “studio approfondito delle modalità interpersonali [...] in ordine alla coscientizzazione di sé e dell’altro da sé” (Ibid.). Riteniamo - con Bellatalla e Genovesi (2006)- che anche in ambito pedagogico valga il principio fisico di Eddington, secondo cui “il mondo è un universo di relazioni la cui esistenza è latente” (Bellatalla, Genovesi, 2006, p. 35) finché non se ne inizino a mettere a fuoco gli elementi.

1.3 Dall'individualità alla relazione. La prospettiva della pedagogia dell'infanzia

Il Novecento, dunque, si è caratterizzato per uno spostamento della ricerca scientifica, a livello interdisciplinare, dalla dimensione individuale alla dimensione sociale e relazionale. Al contempo, come sottolineato da diversi studiosi, la piena comprensione delle vicende della cultura pedagogica ed educativa del nostro tempo, risulta strettamente intrecciata alla concezione moderna dell'infanzia e dell'adolescenza, quale sfondo di senso che accompagna la storia educativa occidentale del secolo scorso (Chiosso, 1997).

È dunque interessante osservare come il Ventesimo secolo - ritenuto il “secolo del bambino” (Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012), per il fatto di aver accolto e ampliato la “scoperta dell'infanzia”²⁰ (Becchi, Julia, 1996) avviata nel Sette e nell'Ottocento - abbia messo in moto una ricerca sempre più articolata sulle dimensioni sociali, interattive, relazionali dell'infanzia.

Gli apporti multi-disciplinari, quelli delle diverse scienze dell'educazione, “coordinate dalla pedagogia in senso critico/riflessivo” (Massa, 1990), hanno portato da un lato ad una conoscenza più profonda delle prime età, dal punto di vista psicologico, sociologico e antropologico. Dall'altro lato hanno contribuito a delineare quella “regione interna” (Bobbio, 2011) della pedagogia generale a cui è stato dato il nome di *pedagogia dell'infanzia*, e che indica una sfera, appartenente al più ampio discorso pedagogico, in cui “confluiscono tutti quegli studi che si occupano dell'educazione dell'essere umano in un periodo che molti definiscono evolutivo” (Bobbio, 2011, p. 11). Certamente parliamo di un'etichetta, di una categorizzazione, che aiuta a fare chiarezza e a giustificare l'esistenza di un ambito pedagogico che

²⁰ Come chiarisce Franco Cambi (2012), con l'espressione “scoperta dell'infanzia” si intende indicare l'uscita dal “*mito dell'infanzia*” come età incontaminata, oppure dall'idea di bambino come “non-adulto”, per avvicinarsi “ad una comprensione dell'infanzia reale, sviluppata attraverso le scienze [...] dal Settecento in poi” (Cambi, 2012, p. 1).

rivendica la sua “specificità” rispetto alla ricerca di linguaggi e metodi di studio riferiti all’età evolutiva e agli aspetti organizzativi e materiali di cui tener conto nelle azioni educative rivolte a questa età. D’altro canto, la rivendicazione di tale specificità non intende rinnegare il suo forte aggancio con gli “studi generali sull’educabilità umana” (Bobbio, 2011, p. 13). In questo senso, se da un lato abbiamo ritenuto doveroso collocare il discorso sulle relazioni infantili entro la più ampia cornice paradigmatica che ha portato a riconoscere l’ontologia della relazionalità, d’altra parte vorremmo ora proporre di considerare “l’infanzia [...] come un possibile accesso alla riflessione pedagogica, in cui si manifestano gli aspetti originari” dell’esperienza umana (Mantovani, 2003, p. 109). Se infatti il discorso pedagogico è finalizzato ad una “progressiva, sempre maggiore comprensione dell’essere umano” (Bertolini, 1996, p. 414), allora partire proprio dall’infanzia può consentire di avvicinarsi a una comprensione dell’uomo sin dalle sue origini. Quali sono e come si manifestano i suoi bisogni? In che modo ha inizio l’esperienza relazionale? Sono domande che hanno accompagnato tanto la ricerca filosofica e pedagogica, quanto lo sviluppo dei servizi per la prima infanzia. Questi ultimi si sono trovati di fronte all’esigenza di elaborare conoscenze meno astratte e modellizzate sulla realtà infantile.

La ricerca educativa sulle prime età si è dunque sempre più spostata verso l’osservazione, la descrizione, l’analisi dei comportamenti dei bambini per rispondervi in modo coerente ed elaborare stili educativi più congruenti. A tale scopo ci si è avvalsi di collaborazioni e sinergie tra discipline ed esperti disciplinari, che hanno consentito di conoscere più in profondità i bisogni dei bambini e, più in generale, dell’essere umano. In particolare, non si può immaginare lo studio dell’infanzia e la cultura pedagogica del Novecento senza pensare ai richiami di alcuni “grandi” pensatori. Il primo di essi è Jean Piaget, fondatore dell’epistemologia genetica, il cui studio dei processi cognitivi, della loro evoluzione nel corso della vita, della complessa

dinamica tra assimilazione e accomodamento²¹, ha offerto un contributo rilevante per la pedagogia moderna, suggerendo l'idea di un individuo che si sviluppa attraverso continui processi di scambio e “adattamento attivo” all'ambiente²². Non possiamo dimenticare inoltre la concezione sociale dell'educazione di John Dewey, uno dei maggiori esponenti del Pragmatismo americano, le cui tesi educative - esposte in particolare nell'opera *Il mio credo pedagogico* (1987) – ruotano intorno al nesso organico tra sviluppo psicologico, intelligenza umana e capacità sociale di riorganizzare attivamente l'esperienza. Il cognitivismo e la psicologia dell'educazione di Jerome Bruner rappresentano contributi altrettanto imprescindibili per la pedagogia del Novecento, avendo contribuito a definire l'essere umano come attivo costruttore di “modelli” del mondo e della realtà circostante. L'attività cognitiva, secondo Bruner, è infatti fortemente in relazione con l'apparato educativo, che ricopre un ruolo fondamentale e unico in relazione alle esigenze culturali, di crescita e sociali. Questi apporti dunque, ciascuno a proprio modo, hanno sottolineato l'essere attivo del bambino, secondo prospettive in cui l'adattamento all'ambiente viene visto come il criterio fondamentale dell'agire umano, valorizzando la “mente rigorosa e creativa del bambino” (Cambi et al., 2012, p. 16) e pensando allo sviluppo infantile come ad uno sviluppo “determinato dall'incrocio di complesse variabili: genetiche e ambientali”

²¹ Secondo Piaget (1896-1980) lo sviluppo delle capacità cognitive è strettamente legato a un gioco di equilibri tra *assimilazione*, ovvero l'assunzione degli elementi della realtà esterna all'interno di schemi mentali già posseduti, e *accomodamento*, ovvero un processo di modificazione delle strutture mentali che si trasformerebbero in relazione all'esperienza. Questi due processi- contemporanei e complementari- presentano le due possibilità di rapporto attivo tra il soggetto e l'ambiente circostante.

²² Una delle critiche principali mosse a Piaget, in realtà, è relativa proprio alla scarsa considerazione data dallo psicologo alla dimensione sociale dello sviluppo. Come messo ben in evidenza da alcuni autori, tra cui in particolare da Willem Doise (1996), nelle prime opere di Piaget la considerazione del ruolo dell'ambiente sullo sviluppo è molto forte. La critica sembra invece essersi focalizzata più sulle opere tarde dell'autore e su come, nel prosieguo delle ricerche empiriche, l'attenzione dello psicologo verso l'ambiente sembri essersi spostata più verso l'ambiente “materiale” che sociale.

(Sarsini, 2012, p. 56). Il bambino, perciò, ha iniziato ad essere visto non più come un essere “dis-connesso” dal mondo e dalla realtà circostante, ma inserito in un ambiente determinante per lo sviluppo delle sue potenzialità.

Se dunque “il Novecento ha fatto della relazione la cifra interpretativa dell’infanzia” (Sarsini, 2012, p. 66), il Ventunesimo secolo ha accentuato l’attenzione verso questa dimensione, portando avanti un’osservazione sempre più minuta delle micro-interazioni tra il bambino e i suoi partner, sin dai primi momenti di vita. Tali ricerche hanno confermato in gran parte le intuizioni pedagogiche e filosofiche classiche, come quella del carattere attivo e adattivo del bambino e dell’intersoggettività quale caratteristica fondamentale dell’essere umano, che inizia a riconoscersi interagendo con un “altro da sé”, simile a lui e da cui viene riconosciuto.

Il merito di questi studi è stato quello di aver raccolto un’ingente mole di dati empirici molto accurati, che hanno migliorato la conoscenza delle fondamentali *relazionali* dello sviluppo. Si è così potuto dimostrare l’essere *sociale* del bambino che, sin dalla nascita, “vive nella e per la comunicazione” (Cambi, et al., 2012, p. 12) e che, sin dai primi giorni di vita, inizia a mostrare i segni di una capacità di distinguere “sé e l’altro”, in un’attività di rispecchiamento che già Donald Winnicott (1971) aveva supposto essere l’inizio della comprensione di sé.

Bisogno di relazione, di riconoscimento, di comprensione e di condivisione dei propri stati emotivi sono stati riconosciuti come aspetti fondamentali per il bambino, come più in generale per l’uomo, che trova nella relazione il punto di incontro tra le dimensioni sociale, cognitiva e affettiva.

In tempi più recenti (da Siegel, 1999, a Rizzolatti, Sinigaglia, 2006, a Gallese, 2007) le ricerche neurobiologiche sul cervello umano hanno rappresentato l’altro fronte a sostegno dell’*evoluzione sociale del cervello e della mente* umana. In particolare, la scoperta dei neuroni-specchio²³ ha consentito

²³ I “neuroni specchio”, scoperti da un gruppo di ricercatori italiani dell’Università di Parma (Rizzolatti, Gallese, Sinigaglia), sono una specifica tipologia di neuroni

di mostrare le basi neuro-biologiche della “risonanza” che si viene a creare tra due esseri umani in relazione, a partire dalla primissima infanzia. Questa dotazione fisiologica, con cui ogni essere umano nasce, lo rende “attrezzato per affrontare le sfide della complessità sociale” (Sarsini, 2012, p. 70) e al contempo viene sostenuta, sin dai primi mesi di vita, dalle interazioni nelle quali il bambino è coinvolto.

Tutto questo ovviamente ha avuto e sta avendo importanti ricadute dal punto di vista pedagogico (Frauenfelder, Santoianni, Striano, 2005). I risultati delle neuroscienze suggeriscono infatti che la comprensione di questi aspetti possa e debba rientrare nelle riflessioni educative, particolarmente nella prima infanzia, perché rimanda ad un concetto di apprendimento che ha inizio nell’attività tattile e motoria tra il bambino e i suoi interlocutori e ad un modello di intelligenza profondamente legato all’interazione e all’apprendimento per imitazione. Inoltre il funzionamento del rispecchiamento avrebbe un ruolo essenziale nella comprensione di come si costruisce l’identità sociale. L’essere umano si sta rivelando in grado di riconoscere l’altro come simile a se stesso proprio perché attrezzato di basi neurologiche che gli consentono di percepire gli esseri umani simili a sé. Tener conto di questi aspetti e del precoce ingresso (attivo) del bambino nel suo contesto sociale, significa non sottovalutare l’importanza del supporto dell’adulto, o meglio degli adulti, e delle prime forme di interazione quali fonti di riconoscimento e “individuazione”, socializzazione, educazione e inculturazione. “L’attenzione vigile del neonato, la sua capacità di discriminare sé dagli altri [sarebbe infatti] favorita

che si attivano sia quando si compie un’azione, sia quando la si osserva mentre viene compiuta da altri. L’attivazione di questi neuroni in chi osserva porta al rispecchiamento interno del comportamento osservato. Accade così che l’osservatore si sente come se a compiere l’azione fosse lui stesso, in prima persona (che sente, percepisce e si attribuisce gli stessi sentimenti e vissuti di chi compie l’azione in prima persona). La scoperta di questi neuroni consente di capire come percepiamo gli altri e come arriviamo a comprenderli, comprendendo al contempo noi stessi.

e facilitata dalla consapevolezza del bambino di essere oggetto di cura da parte dell'adulto" (Sarsini, 2012, p. 74).

A fronte di questi recenti sviluppi non possiamo dimenticare le origini che hanno condotto a questi studi e nella fattispecie l'indagine

minuziosa delle relazioni attraverso osservazioni sia in contesti naturali, sia in contesti di laboratorio. [Tale indagine] ha permesso di definire [le] caratteristiche degli scambi precoci tra adulti e bambini in termini di sintonia progressiva e di sviluppo di dialogicità, [focalizzandosi] sia sulle strategie utilizzate dall'adulto [...], che dal bambino medesimo per mantenere il contatto visivo, affettivo, comunicativo con l'altro (Mantovani, 2003, p. 114).

Dedicheremo i prossimi paragrafi a ripercorrere tali studi, concludendo con alcune riflessioni circa l'esercizio di consapevolezza critica e di riflessività che riteniamo fondamentale, sia per la ricerca, che per gli adulti impegnati nel complesso compito educativo.

1.4 Connessioni e inter-connessioni *ecologiche*. Il contributo dell'ecologia dello sviluppo

Per quanto la *prospettiva relazionale* dello sviluppo umano²⁴ si possa oggi ritenere assai condivisa dalla comunità scientifica, le prime ricerche sullo sviluppo infantile erano in realtà ben distanti da queste premesse, focalizzate su quel che oggi potremmo definire uno studio "in vacuo" del bambino e attente ai processi che coinvolgono il singolo, a discapito della dimensione sociale.

Fino alla metà del Ventesimo secolo, come considera Rudolph Schaffer (1984) - ritenuto tra i più autorevoli studiosi di psicologia dello sviluppo - gli studi si erano orientati verso

la manifestazione di caratteristiche inerenti alle singole persone, trascurando ciò che [...] costituisce l'essenza del comportamento sociale, vale a dire *l'intreccio* delle relazioni (Schaffer, 1984, pp. 286, 287).

²⁴ Prospettiva la cui trattazione è stata dedicata parte del primo paragrafo del presente lavoro.

È alle linee di ricerca che hanno scelto di approfondire lo studio di questo intreccio di relazioni che va il merito di aver messo a fuoco “la socio-genesi dei processi cognitivi” (Id., p.13).

Dal punto di vista psicologico i primi riferimenti al contesto sociale come matrice dello sviluppo risalgono alla scuola storico-culturale russa di Lev Semyonovič Vygotskij²⁵. Il pensiero dello psicologo, “rimasto per anni nelle nebbie dello stalinismo” (Molinari, 2002, p. 34), ha anticipato molte idee riprese e sviluppate a livello internazionale negli studi successivi sullo sviluppo infantile. In particolare, sembra qui utile richiamare la fermezza con cui lo studioso ha definito il livello delle relazioni interpersonali quale punto di incontro tra forze di tipo culturale, interattivo e individuale.

Si possono tracciare con nettezza - chiariva lo studioso - due linee fondamentali dello sviluppo: quella dello sviluppo naturale e quella dello sviluppo culturale. Quest'ultima ha inizio, rigorosamente parlando, fin dalla più precoce età infantile, già nel primo contatto sociale che si determina tra il bambino e gli adulti che lo circondano (Vygotskij, 1935, p. 75).

È proprio sulla scorta di quest'eredità vigotskijana e di altre autorevoli fonti, tra cui in particolare quella dello psicologo tedesco Kurt Lewin²⁶ che, sul finire degli anni Settanta, lo psicologo russo Urie Bronfenbrenner ha elaborato la *Teoria Ecologica dello Sviluppo Umano*, oggi ampiamente nota anche in ambito educativo per le interessanti ricadute e le declinazioni pedagogiche sottese agli assunti teorico/epistemologici del modello.

²⁵ Il pensiero di Vygotskij (1896-1934) è stato ampiamente approfondito dalla letteratura. Malgrado la brevità della sua vita, lo psicologo russo si è infatti occupato di numerosi aspetti: dalla psicologia delle emozioni, allo studio dello sviluppo cognitivo, all'applicazione della psicologia in ambito educativo. Nell'ambito degli studi psicologici lo studioso è stato uno tra i primi a sottolineare con forza la necessità di discostarsi da una concezione a-storica e a-sociale della mente, a favore di una prospettiva *contestualista*. La cultura, le forme di comunicazione e le modalità che gli adulti utilizzano per interagire con il bambino verrebbero da questi interiorizzate, fornendogli i mezzi per organizzare il proprio comportamento e funzionamento psichico.

²⁶ Kurt Lewin (1880-1947) è considerato uno tra i pionieri della psicologia sociale e ideatore della *teoria del campo*. Secondo tale teoria il comportamento dell'individuo è una funzione regolata da fattori interdipendenti, costituiti - oltre che dalla sua personalità - dall'ambiente che lo circonda. Persona, ambiente e contesto sono dunque considerati come un insieme interconnesso che va a formare lo spazio vitale di ogni soggetto, come un'unica costellazione.

Ponendosi in linea di discontinuità con altre tradizioni di ricerca, e in particolare con la psicologia dello sviluppo americana di quegli anni, Bronfenbrenner ribadiva la necessità di studiare il bambino non in astratto, bensì nel contesto storico, culturale e sociale nel quale egli cresce. “Molta dell'attuale psicologia dell'età evolutiva - scriveva lo psicologo - è la scienza del comportamento inusuale di bambini posti in situazioni insolite con adulti sconosciuti per il più breve tempo possibile” (Bronfenbrenner, 1979, pp. 50-51). In questi termini Bronfenbrenner proponeva di riconsiderare la *rilevanza scientifica* della ricerca, rivalutando il rigore e la validità di metodi quali l'osservazione naturalistica e le indagini condotte sul campo.

La prospettiva dello studioso rappresenta dunque un chiaro punto di riferimento per la ricerca pedagogica, sia in generale, che per gli studi relativi all'infanzia e alle interazioni educative nelle prime età. Essa propone infatti di valorizzare ed elevare a “setting naturali di studio” contesti quali i servizi educativi o il contesto familiare, ambiti privilegiati per “studiare l'ambiente di cui i soggetti hanno esperienza diretta” (Id., p. 65). Questi contesti consentono altresì di osservare non solo il singolo individuo, ma i processi di

progressivo adattamento tra l'essere umano attivo che sta crescendo [...] e le situazioni immediate in cui egli vive. [...] Una relazione [questa, che] è mediata da forze che derivano da ragioni più remote, appartenenti ad un ambiente fisico e sociale più ampio (Id., pp. 53-54).

In queste parole è possibile scorgere il particolare rilievo attribuito da Bronfenbrenner all'ambiente in cui l'essere umano è inserito e alla considerazione del modo in cui, anche i contesti che non vengono sperimentati in modo diretto, esercitano la loro influenza sull'individuo.

Entrando un po' più nello specifico del modello, e in particolare degli aspetti che saranno poi ripresi nel prossimo capitolo (a proposito del dibattito pedagogico sui servizi per l'infanzia), lo studioso ha proposto di collocare il bambino al centro di una serie stratificata di sistemi che vengono rappresentati graficamente come una *matrioska*.

L'*eco-sistema*, ovvero l'ambiente di crescita del bambino, viene identificato come una macro-struttura che racchiude al suo interno cinque sotto-sistemi (micro-, meso-, eco-, macro- e crono-sistema), legati tra loro da relazioni dirette o indirette, ma comunque strettamente interdipendenti. Il primo di questi sistemi, il *microsistema* è l'ambiente più vicino al bambino: corrisponde al contesto immediato nel quale egli svolge le proprie attività e, come tale, esercita un'influenza diretta. Ne sono esempio il nucleo familiare, il gruppo di coetanei, la scuola, ciascuno con proprie routine, regole e modalità di interazione. Il *mesosistema* viene definito come un "sistema di micro-sistemi", ovvero come uno spazio che si colloca tra i diversi "ambienti immediati" a cui il bambino prende parte. Ne sono esempio i rapporti tra scuola e famiglia²⁷, o tra famiglia e gruppo dei pari. L'*esosistema* rappresenta situazioni ambientali a cui il bambino non ha direttamente accesso ma che esercitano comunque un effetto sulla sua crescita: un esempio significativo è rappresentato dalla condizione lavorativa dei genitori, un aspetto di cui il bambino non fa esperienza diretta, ma che sperimenta per così dire "di riflesso" attraverso il grado di soddisfazione/insoddisfazione che i genitori esprimono con i loro comportamenti²⁸. Il quarto livello, il *macrosistema*, è

²⁷ L'aspetto interessante è che la considerazione di questo livello (mesosistemico) spinge a riconoscere come ciò che accade all'interno di un microsistema possa influenzare quanto accade nell'altro. I risultati dei numerosi studi riportati da Bronfenbrenner mettono, per esempio, in luce come la collaborazione e la partecipazione congiunta di insegnanti e genitori alla vita scolastica supporti un maggior investimento del bambino nella realtà scolare.

A proposito di relazioni tra sistemi educativi e relazioni inter-istituzionali, il concetto dei rapporti tra micro-sistemi è stato recentemente ripreso e approfondito dalla sociologa statunitense Joyce Epstein. L'ormai noto modello delle *sfere di sovrapposizione* elaborato dalla studiosa per trattare il tema dei rapporti tra scuola, famiglia e società, riconosce un debito teorico a Bronfenbrenner. "La mia teoria-chiarisce Epstein- si collega alla prospettiva ecologica dello sviluppo [...] che considera come le vite dei bambini siano legate a diversi sistemi di crescita e sviluppo" (Epstein, 1986, p. 286). Tali sfere che possono essere più o meno sovrapposte, contigue o distanti.

²⁸ Nel dibattito pedagogico relativo ai servizi per l'infanzia, la considerazione di questo aspetto ha fornito un interessante stimolo alla discussione sui presunti "danni evolutivi" provocati dal rientro lavorativo della madre. I termini di questo dibattito sono stati presentati approfonditamente in numerosi contributi di

rappresentato dalla situazione culturale complessiva, che racchiude i precedenti sistemi. È costituito dal complesso di politiche, valori, rappresentazioni sociali: aspetti di cui il bambino, ancora una volta, non ha esperienza diretta, ma che indirettamente agiscono sulla sua crescita e si riflettono sui diversi sistemi nei quali egli è inserito²⁹. Infine, in un'integrazione più recente al precedente modello concettuale, Bronfenbrenner (& Morris, 1998) ha proposto di aggiungere il *cronosistema*, che rappresenta la dimensione temporale delle esperienze del bambino. Ogni individuo nasce infatti in un particolare contesto storico, che incide, almeno in parte, sul suo percorso di sviluppo individuale.

In questo modello di sviluppo, in cui è evidente l'influenza di Vygotskij, si ritrova un forte accento sull'interconnessione tra più livelli: fisico, interpersonale, culturale e storico. Tali livelli mostrerebbero le loro reciproche influenze particolarmente durante quelli che sono stati definiti da Bronfenbrenner come momenti di *transizione ecologica*, momenti, cioè, in cui "la posizione di un individuo [...] si modifica in seguito a un cambiamento di ruolo, di situazione ambientale o entrambe" (Bronfenbrenner, 1979, p. 61)³⁰. Queste considerazioni rappresentano, per la riflessione pedagogica e per la ricerca educativa, un interessante stimolo di discussione, in quanto propongono di interrogarsi, pedagogicamente, su come sostenere il ruolo attivo del bambino e su come favorire positive interconnessioni tra coloro che concorrono alla sua crescita e alla sua educazione.

Susanna Mantovani (i cui riferimenti possono essere trovati nella bibliografia del presente lavoro).

²⁹ Gli aspetti culturali sono infatti responsabili di scelte, stili di vita e consuetudini che vengono adottate dalle persone da cui il bambino è circondato e che quindi agiscono in modo influente sulla sua crescita.

³⁰ Un esempio di *transizione ecologica* è rappresentato dal passaggio del bambino dal contesto familiare a quello scolastico: un processo che comporta non soltanto il movimento da un contesto all'altro, ma anche un cambiamento di ruolo, con le ripercussioni che questo comporta sotto diversi punti di vita, come la riorganizzazione del microsistema familiare³⁰ e del contesto scolastico in cui fa il bambino suo ingresso.

Tra i molteplici contributi offerti dall'approccio ecologico, dunque, gli aspetti che possono dare un contributo alla riflessione pedagogica sulle transizioni che qui proponiamo sono in particolare due.

Il primo di questi aspetti risiede nella dimensione contestuale dello sviluppo, inteso come un adattamento reciproco tra un individuo attivo e i suoi contesti di crescita. Il contesto, infatti, è “tanto fruito dagli individui, quanto prodotto³¹. [...] [Per questo] studiare lo sviluppo [del bambino] nel contesto significa studiare gli effetti dell'interazione” (Molinari, 2002, p. 43) tra il singolo bambino, i suoi partner e i loro contesti di vita.

Il secondo aspetto di rilievo consiste nel ritenere i processi di transizione tra micro-sistemi quali interessanti “caleidoscopi” per osservare gli snodi tra i livelli meso-, eso- e macro- e crono-sistemici. È a partire dai micro-sistemi e dai passaggi da un sistema all'altro che, secondo Bronfenbrenner, si dovrebbe iniziare a studiare lo sviluppo del soggetto fin dalle prime età. Per prima cosa - scriveva lo studioso - occorre “analizzare i sistemi d'interazione in cui l'individuo vive. [...] Il primo passo consiste [dunque] nella descrizione e analisi sistematica delle situazioni in cui [il bambino] è direttamente coinvolto” (Id., p. 286). Osservare da vicino i microsistemi consente di scorgerne aspetti miniaturizzati che possono dire molto rispetto alla natura “situata” delle interconnessioni nello sviluppo infantile. Il riferimento a questa dimensione *miniaturizzata* sembra poter essere compreso meglio attraverso le considerazioni, formulate qualche anno più tardi, da Schaffer (1984):

³¹ Questo aspetto (di co-costruzione, anziché di semplice “assorbimento”), è stato sviluppato particolare dalla psicologa californiana Barbara Rogoff (2003), che nei suoi contributi sulla *natura relazionale dello sviluppo* ha posto l'accento sul concetto di *interazione dinamica* tra il bambino e il suo ambiente prossimale. Secondo la psicologa il modello di Bronfenbrenner allude ad una visione complessa dello sviluppo umano. Tuttavia la metafora della matryoska utilizzata dall'autore sembra in qualche modo sminuire, depotenziare l'importante intuizione del ruolo attivo svolto dall'individuo rispetto ai suoi contesti di sviluppo. Ambiente e individuo non stanno, secondo Rogoff, in un rapporto di dipendenza o semplicemente di influenza reciproca. Piuttosto il rapporto che intercorre tra i due sembra essere quello della co-creazione.

Le relazioni - afferma lo psicologo inglese - si costituiscono attraverso la partecipazione a interazioni sociali. [...] Tuttavia il livello più concreto a cui è possibile osservare il comportamento sociale è quello delle interazioni. Qualsiasi affermazione sulle relazioni deve tener presente questo livello. [...] Nel caso in cui ciò non avvenga, parlare di relazioni corre il rischio di degenerare in una mera costruzione di castelli in aria (Schaffer, 1984, p. 21).

Tra le interazioni che riguardano più da vicino il bambino, Bronfenbrenner ha dunque proposto di porre l'accento sulle peculiarità del microsistema familiare³². La famiglia rappresenta infatti il *primo* e il più importante contesto di crescita. Non solo è il primo ambiente nel quale il neo-nato viene fisicamente accolto (almeno generalmente), ma è anche un contesto caratterizzato dall'elevato grado di vicinanza tra i suoi membri, dallo stretto legame che ancor prima della nascita unisce i genitori al figlio, e in cui sono coinvolte tutte le sfere dell'esistenza del bambino.

All'interno del microcosmo familiare, poi, lo stesso Bronfenbrenner si è soffermato sul concetto di *relazioni interpersonali di base*. Tra queste - chiariva - "la diade [costituirebbe] l'elemento-base, che rende possibile la formazione di strutture interpersonali più ampie" (Bronfenbrenner, 1979, p. 101).

Il riconoscimento della "potenzialità evolutiva della diade quale contesto efficace per lo sviluppo"³³ (Id., p. 131) è stato approfondito da quelle prospettive sullo sviluppo infantile che hanno scelto di focalizzarsi proprio sulla dimensione diadica³⁴, ponendo al centro della propria attenzione la

³² Oggi la definizione di famiglia si trova di fronte ad accessi dibattiti in cui entrano in gioco dimensioni di carattere sociologico, antropologico, storico, culturale, legislativo. Senza addentrarci in questi aspetti che meriterebbero una trattazione ben più estesa, pare interessante riportare la considerazione di Boszormenyi-Nagy e Framo (1965, cit. in Pojaghi, Nicolini 2003, pp. 31, 32), secondo cui, nel sistema familiare i bambini svilupperebbero relazioni "ontiche", ovvero relazioni in cui l'altro, cioè il genitore, risulta essere "una controparte essenziale del sé".

³³ Sviluppo che peraltro, secondo Bronfenbrenner, sarebbe accresciuto da altre relazioni diadiche con terze persone.

³⁴ Accanto a questa focalizzazione, da circa un trentennio si è preso atto "del fatto che l'adulto e il bambino si trovano ad interagire all'interno di contesti più ampi" (Schaffer, 1984, p. 268): "il focus si è dunque ulteriormente ampliato [tenendo conto delle dimensioni macro-sistemiche delineate dalla prospettiva ecologica]. "Determinati aspetti delle interazioni diadiche non sono [infatti] pienamente comprensibili se non si tiene conto del contesto sociale al cui interno esse avvengono" (Id., p. 10).

coppia genitore-figlio, vista come primo micro-sistema relazionale. È questo il caso delle prospettive che saranno discusse nei prossimi paragrafi e che si collocano storicamente a cavallo, prima e dopo, la teoria di Bronfenbrenner. Si tratta della prospettiva dell'attaccamento - considerata una tra le prime prospettive attente all'importanza delle relazioni per lo sviluppo psichico - alle declinazioni di questa teoria in chiave culturale, agli studi sul costrutto dell'intersoggettività³⁵.

La prima *transizione ecologica* a cui prestare attenzione, secondo questi studi, risiede nello spazio che si apre tra la nascita biologica, la nascita psicologica e sociale del bambino. Qui l'inter-azione tra madre e figlio (quali sistemi aperti l'uno all'altro) viene considerata il contesto di sviluppo primario, in cui percepirsi diventa percepire l'altro, in un interscambio continuo in cui "coscienza, corpo, organismo e ambiente risultano assolutamente indissociabili" (Bertolini, 1996, p. 278).

1.5 Relazioni diadiche. Il contributo etologico-osservativo dell'attaccamento

Sebbene sin dalla nascita e nel corso della crescita il bambino sviluppi numerose e differenti relazioni con diversi tipi di partner³⁶, "è la prima relazione per eccellenza, solitamente con la madre, ad aver maggiormente attratto l'attenzione" degli studiosi (Schaffer, 1996, p. 121).

Il primato della relazione madre-figlio, e in particolare il carattere prototipico che essa rappresenterebbe per le successive relazioni affettive

³⁵ Al costrutto dell'intersoggettività in ambito psicologico è stato dedicato il paragrafo 1.7. Pare qui sufficiente sintetizzare che con questo termine si indica, nell'ambito degli studi sullo sviluppo psicologico, quel processo di sintonizzazione (affettiva e cognitiva) che si verrebbe a creare, attraverso l'interazione e sin dai primi momenti di vita, tra il bambino e i suoi partner (in primis le figure di accudimento).

³⁶ È stato in particolare Colyn Travarthen (1979) - da alcuni considerato il "padre" della prospettiva teorica dell'intersoggettività - ad evidenziare la tendenza innata del bambino ad interagire in modo differente con i suoi diversi partner, già sin dalle prime settimane di vita.

nell'arco di vita, rimangono aspetti di una discussione ancora aperta³⁷. Gli studi più recenti sui modelli operativi interni³⁸ hanno infatti posto l'accento

sull'importanza delle trasformazioni che tali modelli possono subire nel corso dello sviluppo. [...] La presenza di un adulto in grado di aiutare il bambino a narrare le sue esperienze infantili precoci, [per esempio], sembra poter svolgere una funzione decisiva nel modificare la stessa qualità dei modelli di attaccamento sicuri e insicuri³⁹ (Riva Crugnola, 2007, pp. 62, 65).

A prescindere da questi aspetti, indubbiamente la considerazione della relazione primaria madre-figlio ha rappresentato per i ricercatori un forte impulso ad indagare lo sviluppo infantile, a partire dallo studio delle modalità e dalle forme con cui si strutturano le prime esperienze relazionali⁴⁰.

L'interesse verso queste dimensioni era stato offuscato, almeno fino agli anni Cinquanta/Sessanta, dagli allora dominanti modelli di sviluppo infantile. Da un lato il comportamentismo considerava il bambino come una "tabula rasa" e riteneva lo sviluppo come un processo di influenza

³⁷ Nello studio sulle interazioni di coppia, per esempio, gli studi sul ciclo di vita (Lucia Carli, a cura, 1999) mettono in luce come il processo interattivo che si gioca nel "qui ed ora" della relazione tra i partner contribuisce a sviluppare uno specifico modello di attaccamento che unisce tra loro i due membri della coppia: "esso sarebbe il risultato di un processo co-costruito e non tanto o non solo l'esito della [...] riproduzione del modello prototipico infantile del legame ai genitori, come nella tradizione degli studi bowlbiani" (Carli 2008, p. 38). Oggi, poi, le ricerche si stanno sempre più indirizzando verso prospettive (teorico-metodologiche) di tipo triadico, che considerano il più complesso contesto madre-padre-bambino come sistema primario di osservazione per indagare lo sviluppo socio-emotivo infantile (oltre che per indagare le caratteristiche dell'ambiente parentale in cui tale sviluppo si avvia). Si registra ormai un accordo condiviso sul passaggio ad un'immagine più allargata del legame di attaccamento, che viene considerato come l'esito dei rapporti familiari nel loro complesso.

³⁸ Con l'espressione *modelli operativi interni* John Bowlby ha indicato il riferimento a dei modelli rappresentativi di sé e delle relazioni tra sé e le figure di attaccamento, che il bambino si formerebbe a partire dalle esperienze precoci di interazione con la propria figura di riferimento primaria. Questi modelli, o schemi, agirebbero (da qui l'attributo *operativi*) nel corso della vita e durante le esperienze più evolute del bambino, assumendo un carattere "regolativo e predittivo per le future interazioni" (Concato, 2006, p. 222).

³⁹ Si parla, a questo proposito, di adulti *sicuri guadagnati*.

⁴⁰ Questi aspetti continuano a rappresentare un termine di confronto, anche metodologico, tra differenti posizioni teoriche e prospettive di ricerca sullo sviluppo nelle prime età.

unidirezionale dell'adulto sul bambino. Dall'altro lato il modello freudiano classico⁴¹ ragionava in termini di “spinte pulsionali interne”, secondo una visione più intrapsichica che intersoggettiva dello sviluppo umano.

Tali modelli iniziarono, almeno in parte, ad essere messi in discussione dai teorici della Scuola delle Relazioni Oggettuali⁴². Questi studiosi, che osservavano i bambini piccoli nelle loro interazioni “reali”⁴³ con le proprie madri, iniziarono a teorizzare un modello di psiche infantile legata alle prime relazioni che il bambino instaura con la figura genitoriale. Si fece così gradualmente strada l'ipotesi di un'innata predisposizione sociale del bambino, visto come desideroso di stabilire relazioni finalizzate al raggiungimento di amore e comprensione, oltre al mero soddisfacimento della nutrizione.

Sappiamo - scriveva Melanie Klein⁴⁴ - che gli animali appena nati si dirigono dalla madre per ottenere il nutrimento. L'animale umano non è differente sotto questo aspetto. [...] Possiamo, però anche osservare che il bambino di poche settimane già alza lo sguardo verso il viso della madre, riconosce i suoi passi, il suo odore [...]: tutto ciò suggerisce che si è stabilito un rapporto, per primitivo che sia, con la madre. Il neonato non solo si aspetta da lei cibo, ma desidera anche amore e comprensione. (Klein, 1959, pp.9-10).

⁴¹ Tale modello proponeva una visione dell'essere umano come prevalentemente orientato al soddisfacimento di pulsioni o alla riduzione di tensioni, spingendo così verso un modello di sviluppo intra-psichico.

Alla psicanalisi va il merito di aver dato riconoscimento all'infanzia quale età della vita molto importante; così come rilevanti per lo sviluppo sono state riconosciute le relazioni tra il bambino e i suoi genitori. Dal punto di vista psicoanalitico classico, tuttavia, l'esplorazione del piano relazionale avveniva più sul piano delle “relazioni interiorizzate”, piuttosto che delle esperienze “reali”. Inoltre la comprensione dell'esperienza infantile avveniva attraverso il tentativo di ricostruire i processi psichici infantili a partire dai resoconti verbali dei pazienti adulti in analisi.

⁴² La scuola delle relazioni oggettuali, i cui rappresentanti più illustri sono Melanie Klein, Ronald Fairbairn, Michael Balint e Donald Winnicott, nacque in Inghilterra sul finire degli anni Quaranta. Rappresenta una corrente che, pur riconoscendosi nel modello psicanalitico, se ne è in parte discostata. Gli appartenenti a questa scuola, infatti, hanno spostato l'attenzione verso le interazioni *reali*, oltre che interiorizzate, del bambino con i genitori. A questi ultimi viene attribuito un ruolo centrale nello sviluppo più o meno patologico del bambino.

⁴³ Il termine *reale* è qui virgolettato per contrapporlo allo studio delle “relazioni interiorizzate” a cui si riferiva Freud.

⁴⁴ Melanie Klein è la fondatrice della scuola londinese delle relazioni oggettuali.

Queste considerazioni, che pure rappresentano importanti intuizioni rispetto alla natura relazionale dello sviluppo, rimarranno tali fino a che lo psicanalista ed etologo inglese John Bowlby (1969, 1973, 1980) non giungerà a formulare la teoria dell'attaccamento. Tale teoria deriva in parte dalle intuizioni dello studioso, in parte dalla sua formazione eclettica, particolarmente dai contributi metodologici dell'osservazione etologica e dall'epistemologia relazionale propria del paradigma sistemico⁴⁵.

Se - come questi presupposti suggerivano - l'essere umano fosse stato un sistema aperto, ciò significava che anche dal punto di vista psicologico se ne sarebbero dovuti considerare, sin dalla più tenera età, gli equilibri tra spinte interne e dinamiche relazionali⁴⁶. In altre parole ci si sarebbe dovuti occupare dello sviluppo infantile in termini sistemici, attraverso l'osservazione diretta dei comportamenti esibiti dal bambino nelle sue prime interazioni con la/e figura/e di accudimento.

Osservando con accuratezza tali interazioni, Bowlby riuscì a dimostrare, attraverso materiale descrittivo estremamente dettagliato, la tendenza del bambino ad instaurare una precoce e particolare forma di legame (detta di attaccamento) con la⁴⁷ figura adulta che si prende cura di lui (generalmente la madre). Lo studioso definì tale legame come “un sistema motivazionale

⁴⁵ Questo paradigma, affermatosi nei vari settori disciplinari, consolidò anche in campo psicologico la convinzione che lo studio dell'essere umano non potesse essere spiegato solo in termini di “spinte interne”.

⁴⁶ Uno dei tratti più significativi dei sistemi viventi sarebbe infatti quella di essere “in uno stato continuo di flusso verso l'interno e verso l'esterno” (Von Bertalanffy, 1968, p. 75). Tale processo di scambio deriverebbe dalla ricerca di equilibrio, tra gli aspetti endogeni e quelli emergenti dal flusso di scambi con l'esterno.

⁴⁷ Inizialmente il modello di Bowlby, detto *monotropico* aveva sottolineato l'importanza di una figura prioritaria di attaccamento, normalmente coincidente con la madre. “Successivamente questo assunto [di ascendenza psicanalitica] verrà parzialmente rivisto dall'autore, [...] ma permarrà l'idea che i legami di attaccamento siano pochi e gerarchizzati” (Castiglioni, Corradini, 2003, p. 145). Gli studiosi afferenti alle prospettive interattivo-cognitivista, sistemica e relazionale sono in parziale disaccordo su questa posizione, ritenendo che il bambino sia in grado di sviluppare attaccamenti plurimi. Ricerche di carattere antropologico, compiute su popolazioni appartenenti a culture distanti dal terreno in cui è stata formulata la teoria bowlbiana, sembrano confermare l'ipotesi degli attaccamenti plurimi.

centrale nei primi anni di vita⁴⁸) (Ammaniti, 1995), che “spinge il bambino a cercare la vicinanza e il contatto con [la sua figura di riferimento], specialmente in certe situazioni” (Bowlby, 1988, p. 26), in cui avverte maggiormente il bisogno di protezione e sicurezza.

Le osservazioni di prima mano sui bambini ospedalizzati realizzate da Bowlby supportavano ulteriormente queste affermazioni. Registrando, nei bambini posti in situazioni “deprivanti” (come la perdita o la separazione brusca dalla madre), il manifestarsi di comportamenti di pianto e di “angoscia inconsolabile”, Bowlby riuscì ad avallare l’ipotesi del bisogno infantile, non solo fisiologico ma anche psicologico, di stabilire legami affettivi duraturi e stabili con una figura adulta di riferimento. I dati raccolti dal fondatore della teoria dell’attaccamento mostravano dunque come la stabilità psichica ed emotiva fosse strettamente legata alla stabilità del contesto offerto al bambino e alla sua possibilità di trovarvi riferimenti con cui formare legami significativi. Dal punto di vista teorico queste osservazioni aprirono la strada alla formulazione di un modello di sviluppo relazionale⁴⁹, secondo cui le funzioni psichiche dell’individuo sarebbero

⁴⁸ Il legame di attaccamento si forma durante un periodo definito “sensibile”, che copre i primi 2-3 anni di vita del bambino. Più nello specifico Bowlby ha descritto la formazione del legame di attaccamento individuando quattro fasi: - *dalla nascita ai 2 mesi*, periodo in cui il bambino mostra dei segnali rivolti indistintamente alle persone che lo circondano e che il piccolo non sembrerebbe discriminare; - *dai 2 ai 6 mesi*, fase di “pre-attaccamento”, in cui il bambino inizia a mostrare di rivolgere dei segnali differenziati alle persone che lo circondano. In questo periodo si evidenzerebbe la preferenza del piccolo verso una figura particolare, in genere la madre, a cui il bambino si rivolge per ricevere conforto; - *dai 6-8 ai 12-13 mesi*, fase in cui hanno inizio i comportamenti di attaccamento vero e proprio, che si manifesta nella tendenza del bambino a mantenere la vicinanza di una figura di riferimento primaria (il caregiver), e talora di figure secondarie; - *dai 18 ai 36 mesi*, la “fase finale della costruzione del legame”, in cui si attiva nel bambino la formazione di rappresentazioni interne della relazione con la figura di riferimento primaria. Queste rappresentazioni, che Bowlby ha definito *Modelli Operativi Interni* sembrano legate al modo in cui il legame bambino-caregiver si è formato e strutturato e costituirebbero degli schemi mentali che guidano il piccolo nella costruzione della rappresentazione del sé e dell’altro-in-relazione-con-sé, orientando quindi l’individuo nei modi in cui si pone verso l’ambiente circostante.

⁴⁹ La teoria di Bowlby, come invita a considerare, fra gli altri Valeria Ugazio (1984, p. 17), “può essere concepita come un momento cruciale di transizione tra la

intimamente legate ai processi di riconoscimento e alle dinamiche affettive che si vengono a creare nel contesto delle prime relazioni⁵⁰.

Un ulteriore apporto significativo alla teoria dell'attaccamento infantile fu dato da un'allieva di Bowlby, Mary Ainsworth (1978), la quale suggerì di correlare due aspetti apparentemente in antitesi, quali l'attaccamento alla figura di riferimento e la capacità di allontanarsi da lei.

Se gli studi bowlbiani avevano permesso di osservare, nei bambini piccoli, la ricerca di vicinanza e protezione nelle figure di accudimento, Ainsworth proponeva di osservare la correlazione tra questi aspetti e le condotte esplorative messe in atto dai bambini nei confronti dell'ambiente circostante.

La ricercatrice, insieme ad altri colleghi, mise a punto una procedura sperimentale, nota come *Strange Situation Procedure*, per osservare questi aspetti attraverso lo studio dei comportamenti esibiti dai bambini di circa un anno di fronte ad una situazione "insolita", come stare in un ambiente nuovo⁵¹, dapprima alla presenza della madre, poi di un estraneo e infine

tradizione di studi sullo sviluppo [...] che l'ha preceduta, e [il modello relazionale proprio dell']approccio interattivo-cognitivista attualmente emergente". Sebbene Bowlby si iscriva nel paradigma sistemico, l'adozione della prospettiva cibernetica da parte di questo studioso si è limitata a considerare il *bambino* in termini sistemici, trascurando di considerare in termini sistemici la stessa coppia madre-bambino. Saranno i teorici dell'intersoggettività, a compiere questo ulteriore passo verso una prospettiva integralmente relazionale nello studio dello sviluppo.

⁵⁰ Come si vedrà nei paragrafi 1.7 e 1.8 il ruolo delle relazioni, non solo con la madre, ma con i diversi partner con cui il bambino interagisce ha acquisito un peso ancor maggior negli studi che hanno indagato le dinamiche psichiche in termini intersoggettivi. Tali studi, in particolare quelli afferenti alla prospettiva interattivo-cognitivista, hanno messo in luce come le relazioni incidano non solo sul piano affettivo, ma anche su quello cognitivo. Studi più recenti, come quelli provenienti dalle neuroscienze (Vittorio Gallese, 2005, 2007 e Giacomo Rizzolatti et al. 2001) hanno confermato l'ipotesi della natura sociale della mente e la natura *globale* dello sviluppo. In proposito sembra utile segnalare il recente contributo Stern (2010), dedicato a tracciare alcune linee di contatto tra le conclusioni sull'intersoggettività a cui sono giunti gli psicologi e i neuro scienziati.

⁵¹ Nello specifico la procedura sperimentale SSP (che dura in tutto circa venti minuti e viene filmata attraverso uno specchio unidirezionale) prevede 8 episodi che si succedono in un ordine prefissato. - Madre e bambino vengono introdotti in una stanza che non conoscono, dove sono collocate due sedie e diversi giocattoli a disposizione del piccolo. La madre si siede sulla sedia, lascia il bambino a terra,

completamente da soli. Le osservazioni realizzate dalla studiosa si focalizzavano sulle diverse reazioni dei bambini durante le fasi della procedura e hanno consentito di rilevare ed evidenziare diversi stili comportamentali infantili, ricondotti da Ainsworth a tre tipologie di attaccamento⁵² (sicuro, insicuro-evitante e insicuro-ambivalente). Tali tipologie sarebbero legate all'immagine interna del bambino rispetto alla madre quale "base sicura" e agli attributi di sensibilità e responsività⁵³ con cui generalmente il genitore risponde⁵⁴ ai comportamenti e alle richieste del figlio⁵⁵. In altre parole, se il figlio trova nella madre un riconoscimento ai

accanto ai giochi e partecipa solo se il figlio ricerca la sua attenzione; - dopo 3 minuti entra nella stanza uno sconosciuto che si siede sull'altra sedia, conversa con la madre e si avvicina gradualmente al bambino mostrandogli un gioco, mentre la madre esce senza farsi notare; - l'estraneo e il bambino rimangono soli per 3 minuti. Se il piccolo è impegnato nel gioco l'estraneo si mantiene in disparte, se è inattivo l'adulto cerca di interessarlo, oppure lo consola, se appare angosciato; - trascorso un tempo di 3 minuti la madre ricompare nella stanza, soffermandosi inizialmente sulla porta per dare al bambino la possibilità di mettere in atto una risposta spontanea, mentre l'estraneo esce senza farsi notare; - dopo che il bambino riprende a giocare la madre lascia di nuovo la stanza, salutandolo il piccolo; - il bambino rimane solo; - dopo 3 minuti rientra nuovamente l'estraneo, che si comporta come nell'episodio IV; - infine ritorna la mamma e l'estraneo esce.

⁵² A queste tipologie si aggiunge un quarto tipo di attaccamento, rilevato più recentemente (Main, Kaplan, Cassidy, 1985), definito *insicuro disorganizzato*, in cui il comportamento della madre viene classificato come patologico, mentre quello del bambino mostra condotte ansiose e talora autopunitive.

⁵³ Con questi termini si indica, rispettivamente, la capacità della madre di interpretare accuratamente i segnali del bambino (sensibilità) e di rispondervi in modo adeguato (responsività).

⁵⁴ Già nei primi studi realizzati in Uganda, Ainsworth aveva affiancato alle osservazioni naturalistiche delle interazioni madre-bambino, numerosi colloqui con le madri, ipotizzando l'esistenza di un nesso, oltre che tra le dichiarazioni verbali e i comportamenti della madre, tra questi ultimi e i comportamenti di attaccamento mostrati dal bambino. Dal punto di vista psicologico tale contributo sembrava suggerire la necessità di un'integrazione tra metodo clinico e metodo osservativo. Sarà Mary Main a sviluppare più compiutamente questi aspetti (Main, Kaplan, Cassidy, 1985). La psicologa statunitense ha infatti messo a punto un'intervista semistrutturata, l'*Adult Attachment Interview*, per valutare lo stile di attaccamento dell'adulto e indagare come tale stile possa incidere sulle modalità relazionali messe in atto con il proprio figlio.

⁵⁵ L'attaccamento *sicuro* sarebbe tipico di diadi in cui il caregiver si mostra sensibile ai segnali del bambino e questi manifesta un certo equilibrio tra i comportamenti di esplorazione e quelli di attaccamento. L'attaccamento *insicuro-evitante* si manifesterebbe in coppie in cui l'adulto tende in genere a mostrarsi rifiutante verso il contatto fisico, e il bambino sviluppa una precoce autonomia che pare

propri bisogni, questo aspetto verrebbe a riflettersi sulla qualità dell'attaccamento; nell'immaginario del bambino il genitore diventa un "rifornimento emotivo" e si attiva in lui il desiderio di esplorare l'ambiente, accettando di allontanarsi dalla figura di attaccamento.

Dal punto di vista pedagogico, l'apporto di questi studi ha fornito elementi molto importanti ai fini della ricerca sulle interazioni educative tra adulti e bambini (sia in famiglia sia in contesti extrafamiliari) nelle prime età. Due, in particolare sono gli aspetti su cui qui proponiamo di soffermarci.

Il primo aspetto è legato ai contributi teorici, ovvero all'avanzamento scientifico, che questa teoria ha consentito di portare nella ricerca sullo sviluppo infantile. Tali contributi hanno avuto rilevanti ripercussioni per la ricerca e per le pratiche educative nei contesti rivolti alle prime età⁵⁶. Prima di tutto, come considera Susanna Mantovani (1997, 2000), la teoria dell'attaccamento ha portato ad "una nuova immagine di infanzia" (Mantovani, 1997, p. 27), caratterizzata da un deciso spostamento sull'asse relazionale, dal riconoscimento di specifici bisogni e specifici comportamenti messi in atto dal bambino nell'instaurare legami affettivi e relazionali con le figure di accudimento.

Scoprire la tendenza infantile - sin dal sesto mese di vita - a ricercare la vicinanza di adulti significativi e gli effetti che questa vicinanza può avere sullo sviluppo, ha consentito di dimostrare la "precocità sociale" dei bambini e al contempo l'importanza e la possibilità degli adulti di fornire ai più piccoli le condizioni più adeguate per trovare in loro punti di riferimento e "basi sicure".

mascherare un "falso sé" (Winnicott, 1960), sembra cioè piuttosto indifferente all'allontanamento del genitore e il suo comportamento esplorativo pare piuttosto controllato, meno sciolto rispetto al bambino sicuro. L'attaccamento *insicuro-ambivalente* sarebbe tipico di coppie in cui l'adulto si mostra piuttosto imprevedibile nel rispondere alle richieste del bambino, e questi pare avere difficoltà nel mettere in atto comportamenti di tipo esplorativo.

⁵⁶ Le numerose ricadute della teoria nell'ambito della ricerca nei servizi educativi saranno discusse più dettagliatamente nel prossimo capitolo.

Le ricerche di Ainsworth, Bell (1970), così come le letterature sulla separazione, hanno contribuito a mostrare come il bambino si mostri disponibile e interessato ai rapporti con altre figure, specie quando accompagnato nell'ambiente nuovo da una figura familiare, che stia in disparte, anche senza assumere particolari iniziative. “Concetti fondamentali come quello di autonomia, di identità, di costruzione del sé” sono dunque strettamente intrecciati ai “legami relazionali” (Mantovani, 1998, p. 370) e alla capacità dell'adulto di offrirsi come supporto attraverso una presenza che sia “economica e non intrusiva” (Id., p. 373).

Il secondo aspetto di rilievo per la riflessione pedagogica sulle interazioni tra adulti e bambini, è rappresentato dalla metodologia di ricerca impiegata da Bowlby, e successivamente da Ainsworth, “per giungere a spiegare il comportamento infantile e umano in generale” (Boffo, 2005, p. 91). Si tratta di conclusioni basate su “un modello ancorato scientificamente alle osservazioni dirette dei bambini [...]e dunque conclusioni] inserite in un quadro di elementi riscontrabili e ripercorribili” (Ibid.). Furono infatti i lunghi progetti basati sulle metodologie osservative dei comportamenti dei bambini *in interazione* che consentirono ai fondatori della teoria dell'attaccamento di arricchire e di modificare le pregresse conoscenze sullo sviluppo infantile. Lo studio etologico dei comportamenti di avvicinamento e segnalazione del bambino ha consentito di riconoscere il legame di attaccamento e la sua importanza, così come di scoprire l'esistenza di “periodi sensibili” e soprattutto di fattori “promettenti” o “compromettenti” nella formazione di questo legame.

Dal punto di vista pedagogico, l'attenzione verso gli indicatori comportamentali che definiscono i caratteri peculiari delle diverse modalità relazionali genitore-figlio ha costituito, e continua a rappresentare, un valido supporto per gli educatori dei servizi per la prima infanzia. Il loro obiettivo è infatti quello di promuovere *benessere relazionale* (Bondioli, Mantovani, 1997), di porsi in linea di continuità con le modalità relazionali della coppia genitore-figlio, per favorire quella regolarità tra gli adulti di riferimento di

cui necessitano i bambini molto piccoli. L'allenamento all'osservazione e all'analisi di filmati realizzati in situazioni sperimentali come la Strange Situation Procedure può dunque avere una precisa valenza formativa per la preparazione professionale degli educatori, suggerendo gli aspetti, i dettagli comportamentali, a cui prestare attenzione quando si osservano i momenti in cui i bambini e i loro adulti di riferimento sperimentano brevi separazioni, alternate da momenti di esplorazione e fasi di ricongiungimento. L'osservazione di "routine e rituali ludici e comunicativi [tra il genitore e] il bambino" (Mantovani, Terzi, 1997, p. 223) consente infatti di cogliere il tono e lo stile della loro relazione e costituisce una preziosa risorsa, "un ponte per l'inserimento attivo" (Ibid.) dei bambini, insieme ai loro genitori nel contesto educativo extra-familiare.

Formare l'occhio degli educatori nel leggere e comprendere i diversi stili relazionali tra madre e bambino può dunque aiutarli a modulare il proprio stile di rapporto interpersonale, per creare un clima di familiarità tanto per il bambino quanto per l'adulto. L'educatore infatti costituisce un riferimento importante non solo per il bambino, ma diventa un "potenziale sostegno alla madre e alla coppia [madre-bambino]" (Mantovani, Picca, Giussani, Zanetto, 2002, p. 42). Il suo modo di porsi - attento e consapevole degli elementi che possono facilitare l'affidamento del bambino - può allora costituire un supporto indiretto alla genitorialità, offrendo gradualmente la possibilità di aprire e allargare il legame diadico ad un universo relazionale più complesso.

1.6 Interazioni, relazioni e culture. Studi cross-culturali

La propensione nel ritenere quale “pattern universale [...] la tendenza del bambino a costruire specifici legami affettivi con una figura di riferimento” (Cavanna, Napoli, 2008, p. 123) ha costituito per lungo tempo “uno dei riferimenti più accreditati nell'ambito delle teorie sullo sviluppo infantile” (Ibid.). Dal punto di vista epistemologico è noto, tuttavia, che l'affermarsi di una teoria rappresenta non tanto la sua veridicità, quanto il suo grado di “adeguamento funzionale” (Von Glaserfeld, 1988⁵⁷) alla “cornice di verità in cui essa viene enunciata” (Mortari, 2007, p. 38). Ciò significa che la validazione della teoria dell'attaccamento, elaborata sulla base di modelli culturali di tipo occidentale, avrebbe dovuto tener conto non solo del contesto specifico in cui essa era stata pronunciata, ma anche del confronto con altri contesti culturali.

È dunque per queste ragioni che negli ultimi decenni si è assistito ad un incremento di ricerche cross-culturali sull'attaccamento. La varietà dei dati raccolti ha consentito di aprire interessanti riflessioni, sia sulle diverse modalità di interazione tra madre e figlio registrate nelle diverse società, sia sulle prospettive (culturalmente orientate) con cui questi dati possono essere letti e interpretati.

In primo luogo, l'osservazione di modalità di allevamento e di accudimento in contesti culturali diversi da quello in cui è nata la teoria dell'attaccamento ha consentito di introdurre integrazioni e sviluppi rispetto alle originarie formulazioni teoriche avanzate da Bowlby.

In particolare, lo studio delle modalità di cura dei bambini in contesti diversi, come i kibbutz israeliani (Sagi et al., 1985, 1994) o le società “collettivistiche”⁵⁸ dell'Africa Equatoriale (Morelli, Tronick, 1991), ha

⁵⁷ Citato in Mortari (2007, p. 38).

⁵⁸ “Le culture individualistiche enfatizzano l'indipendenza dell'individuo. [...] In queste società i bambini vengono educati a essere autonomi, ad aspirare all'indipendenza e al successo personale. [...] Le culture collettivistiche, per contro, enfatizzano la dipendenza reciproca: qui i bambini devono imparare ad apprezzare

portato a rivedere il concetto di *monotropia*, formulato da Bowlby e ad introdurre quello di *multiple-caregiving*.

Il padre della teoria dell'attaccamento sosteneva infatti che il bambino avesse la tendenza, e al contempo la necessità, di sviluppare un attaccamento privilegiato con una figura in particolare (generalmente la madre). In tale *figura unica di riferimento* lo studioso vedeva una garanzia di stabilità per la formazione del legame di attaccamento e, dunque, per la stessa stabilità psichica ed emotiva del bambino.

Osservare realtà in cui i bambini sono curati collettivamente, sin dalla nascita, da più figure di accudimento e trascorrono gran parte del loro tempo lontano dalla madre, ha portato ad una rivisitazione del modello bowlbiano. Più che da un'unica figura di riferimento, la stabilità dell'attaccamento pare essere garantita dal mantenimento di un clima emotivo che consente al bambino, pur nella varietà delle figure che si prendono cura di lui, di sentirsi riconosciuto e di trovare una risposta adeguata ai propri bisogni, fisiologici e psicologici.

Anche la replica della Strange Situation Procedure in contesti diversi rispetto alle ricerche realizzate da Ainsworth, ha portato alla ricerca alcuni interessanti contributi riguardo alle competenze relazionali infantili.

Per fare un esempio, un riferimento è rappresentato dalle ricerche dei Grossman (1990). I due psicologi hanno replicato esattamente, in diversi studi realizzati in Germania settentrionale, la procedura che Ainsworth aveva utilizzato a Baltimora per individuare i diversi stili di attaccamento.

Osservando il comportamento di bambini e di madri tedesche durante la Strange Situation Procedure, i Grossman si resero conto che “le madri tedesche tendevano ad essere molto meno affettuose delle madri di Baltimora” (Le Vine, Norman, 2008); per contro i figli, già all'età di dieci mesi, mostravano chiaramente di attendersi meno interazione da parte delle madri, rispetto ai coetanei americani.

la fiducia, la collaborazione, ad anteporre la conformità sociale agli obiettivi individuali.” (Schaffer, 2004, pp. 30-32).

Questo rilievo mostra - così come le ricerche sul fenomeno del *multiple-caregiving* - la grande sensibilità e al contempo la grande flessibilità che il bambino è in grado di sviluppare rispetto ai caratteri tipici del contesto (la madre o i diversi caregiver) in cui egli sviluppa le sue prime interazioni

Una seconda suggestione interessante, nella lettura dei dati raccolti attraverso le ricerche cross-culturali, pare provenire da quelle discipline, come la pedagogia e la psicologia culturale, l'etnometodologia o l'antropologia dell'educazione, che si collocano al confine tra le dimensioni psicologica, pedagogica e culturale.

Secondo queste prospettive le pratiche e le modalità di interazione tra adulti e bambini all'interno di un dato contesto sono espressione dei modi in cui quel contesto dà senso e significato a quell'esperienza di interazione (Bruner, 1990, Rogoff, 2003).

Le diverse pratiche di cura e accudimento messe in atto dai genitori nelle diverse società, i loro comportamenti, i loro gesti, il loro linguaggio e i modi tipici di rispondere al figlio, sarebbero dunque legate ai modelli, ai valori, ai *desiderata culturali* e agli orientamenti educativi che i genitori, con il loro comportamento, e spesso anche inconsapevolmente, tendono a trasmettere ai bambini, sin dalla più tenera età.

Se i dati ottenuti dalle ricerche dei Grossman, per esempio, fossero letti senza tener conto degli aspetti culturali, e unicamente sulla base delle categorie di codifica messe a punto da Ainsworth (1978), ben due terzi dei bambini della città tedesca risponderebbe ad un profilo di attaccamento insicuro⁵⁹. Viceversa, considerare questi dati alla luce della prospettiva antropologica consente di spiegare i comportamenti dei bambini e delle loro madri in termini di "risposte adattive" a diversi modelli culturali. In altre parole, il fatto che le madri tedesche tendano ad interagire poco con i loro bambini rappresenterebbe una sorta di "inculturazione precoce" (Le Vine,

⁵⁹ Si tratta di un dato significativo, se si pensa che questo tipo di attaccamento viene ritenuto un indicatore di potenziale rischio per lo sviluppo psicologico, emotivo e sociale del bambino.

Norman, 2008) ovvero una preparazione dei figli al modello culturale in cui cresceranno, che, nella fattispecie, è rappresentato dal valore dell'autosufficienza affermato nella cultura tedesca.

Dal punto di vista educativo, il riconoscimento di questi aspetti suggerisce da un lato di dare meno per scontati i propri riferimenti culturali, dall'altro sembra indicare che la stabilità e la coerenza, di cui il bambino ha bisogno durante i primi anni di vita, non corrisponde a criteri comportamentali rigidi e pre-definiti, quanto piuttosto a pratiche d'interazione che, per quanto differenti, risultino regolari e stabili per il bambino.

Gli studi cross-culturali suggeriscono inoltre di considerare il contesto di interazione quotidiana in cui il bambino è inserito e prende parte, come una *nicchia evolutiva*. Con questa espressione, coniata dai due psicologi statunitensi Sara Harkness e Charles Super (1996), si indica l'ambiente di sviluppo del bambino all'interno di una data cultura. La nicchia evolutiva rappresenterebbe il condensato dell'intergioco di diverse dimensioni: l'ambiente fisico e sociale nel quale il bambino vive, le routine quotidiane, le pratiche e i comportamenti di chi si prende cura di lui e le loro idee sullo sviluppo (o *etnoteorie parentali*).

All'interno di questa nicchia il bambino non solo sperimenta i primi legami, ma acquisisce e sviluppa precise competenze emotive, comunicative e sociali, legate al contesto nel quale è inserito.

Come si vedrà nel prossimo paragrafo, lo studio accurato dei modi in cui i bambini, sin dai primi momenti di vita, partecipano al loro contesto socio-culturale, acquisendo competenze comunicative, sociali, affettive e cognitive, è avvenuto in particolare grazie al lavoro di alcuni studiosi che hanno indagato e ricostruito, a livello osservativo, le interazioni tra il bambino e il suo ambiente di riferimento, primi tra tutti i micro-scambi (bidirezionali) tra madre e neonato.

1.7 Il “sistema madre-bambino”. Inter-soggettività, reciprocità e bi-direzionalità

“La nascita e il progredire delle relazioni interpersonali rappresentano un tema fondamentale per lo sviluppo sociale” (Schaffer, 1996, p. 121), divenuto oggetto di un’attenzione sempre crescente da parte degli studiosi.

In particolare, è ad alcune prospettive di ricerca - nate in ambito psicologico dopo la seconda metà degli anni Settanta - che si riconosce il merito di aver fornito ulteriori elementi significativi per la comprensione dell’universo relazionale infantile, delle dinamiche che ne regolano lo strutturarsi sin dalla più tenera età, e del ruolo delle figure adulte in questo processo di strutturazione. Tali prospettive di studio vengono ricondotte all’approccio interattivo-cognitivista⁶⁰ e alla corrente dell’*Infant Research*⁶¹.

Entrambi questi orientamenti teorici hanno accordato un ruolo centrale, per la comprensione dei processi di sviluppo infantile, allo studio delle

⁶⁰ L’approccio interattivo-cognitivista, di cui Rudolf H. Schaffer è considerato uno dei maggiori esponenti, rappresenta uno tra i contributi teorici più significativi per quanto riguarda lo studio dello sviluppo infantile. Tra i principali postulati di questo orientamento vi sono: il riconoscimento del pre-adattamento del bambino all’interazione sociale, a cui farebbe eco la predisposizione materna (o comunque dell’adulto) ad attribuire ai comportamenti del piccolo un carattere intenzionale; la considerazione delle interazioni sociali quali “radici” dello sviluppo: non soltanto sociale e affettivo, ma anche cognitivo; il ruolo che l’adulto, con il suo comportamento svolge nel promuovere, sostenere e favorire la partecipazione attiva del bambino all’interazione (e dunque nel favorire il suo sviluppo) attraverso interazioni che dapprima assumono la forma di “pseudo-dialoghi”, e successivamente divengono “veri e propri dialoghi” nel momento in cui il bambino acquisisce consapevolezza e intenzionalità.

⁶¹ Con l’espressione *Infant Research* si indica una prospettiva di ricerca e un orientamento teorico nato negli Stati Uniti tra gli anni ’60 e ’80 (e i cui più noti esponenti sono rappresentati da Stern, Trevarthen, Emde, Beebe, Lachmann, Tronick, Meltzoff), che si è occupato di studiare lo sviluppo psichico coniugando la prospettiva psicanalitica con l’utilizzo di metodi (prevalentemente sperimentali) di osservazione microanalitica delle interazioni tra madri e neonati. Lo scopo delle ricerche realizzate dagli *infant researchers* è stato quello di indagare le connessioni tra le modalità interattive e gli stati psichici (emotivi, affettivi, ma anche cognitivi) dell’individuo. Tra i contributi innovativi che vengono riconosciuti a questa prospettiva vi è quello di aver coniugato l’orientamento psicanalitico con la teoria dei sistemi e gli studi sullo sviluppo cognitivo post-piagetiano.

situazioni interattive diadiche madre-bambino⁶² sin dai primi momenti di vita e all'utilizzo di metodi osservativi il più possibile accurati per indagare lo sviluppo attraverso l'osservazione di queste interazioni.

Il punto di approdo a cui la ricerca nell'ambito di questi studi ha consentito di giungere è una concezione dei processi di socializzazione⁶³ primaria visti come l'esito di "un processo interattivo che coinvolge adulto e bambino, e in cui entrambi i partner - pur presentando livelli [...] diversi di competenza - si influenzano reciprocamente" (Ugazio, 1984, p. 16).

Come visto nei precedenti paragrafi, la teoria dell'attaccamento ha rappresentato una svolta, sia metodologica che relazionale, rispetto al modo di concettualizzare la prima infanzia e il suo sviluppo. Osservando i comportamenti del bambino in interazione con la madre, Bowlby era riuscito a mettere in luce il bisogno primario di istituire un legame stabile con la figura di accudimento. Tuttavia, come invitano a considerare alcuni autori afferenti alla prospettiva socio-costruttivista (tra cui Kaye, 1982), il modello bowlbiano si è focalizzato sui meccanismi *interni* che spingono il bambino a mantenere la vicinanza della figura di riferimento, lasciando sullo sfondo il carattere *bi-direzionale* della relazione.

Di contro, le prospettive nate sul finire degli anni Settanta⁶⁴ hanno proposto di ragionare sul "sistema madre-bambino" in termini *inter-soggettivi*.

⁶² E successivamente allo studio delle interazioni tra il bambino e altri partner.

⁶³ Socializzazione alla quale il bambino sembra predisposto fin dalla nascita, mostrando evidenti segni di preferenza dei volti e delle voci umane rispetto ad altri stimoli ambientali.

⁶⁴ Dal punto di vista cronologico la diffusione di questi nuovi orientamenti di ricerca risiede nella propagazione e nella progressiva definizione della paradigma sistemico. Pensare agli esseri viventi come sistemi aperti ha infatti portato a sviluppare nuove teorie sullo sviluppo psicologico. Alcune considerazioni di Kennet Kaye (1982, p. 34) sembrano chiarire meglio i termini della questione: "il concetto di sistema- chiariva l'autore- è entrato nel vocabolario degli studiosi dell'infanzia verso la metà degli anni '60 [...]. Tutti quanti hanno incominciato a parlare di sistema [...] Nel frattempo l'idea di sistema sociale veniva trattata più rigorosamente da altri scienziati sociali che ne hanno messo in luce il carattere di sistema aperto. Ciò che oppone un sistema aperto a uno chiuso è il funzionamento del sistema come unità che scambia energia e informazione con il proprio ambiente". Pertanto il funzionamento di un sistema aperto non potrà mai essere

In tali termini, genitore e figlio formerebbero una “totalità organizzata”, per cui i comportamenti reciproci dei due partner in interazione trascenderebbero il comportamento individuale di ciascuno. Pertanto risulterebbe interessante indagare non tanto, o non solo, il comportamento del singolo genitore, o del bambino, quanto “i processi attraverso i quali [quest’ultimo] si inserisce progressivamente nel proprio contesto di sviluppo” (Ugazio, 1984, pp. 18).

La concettualizzazione della coppia madre-figlio così intesa ha portato, dal punto di vista teorico, alla formulazione del costrutto di *intersoggettività*⁶⁵. Tale costrutto è stato introdotto, in ambito psicologico, da Colwyn Trevarthen (1979). Con questo termine il biologo e psicologo neozelandese ha voluto indicare la “capacità [del bambino e dell’adulto] di adattare il controllo soggettivo del proprio comportamento alla soggettività dell’altro, all’interno di uno scambio comunicativo” (Trevarthen, 1979, p. 322). Questa capacità troverebbe origine nel bisogno fondamentale e innato del bambino di realizzare scambi comunicativi e di condividere i propri stati affettivi con l’ambiente circostante; al contempo, in quanto sistemi aperti, sia il bambino che l’adulto si influenzerebbero reciprocamente in risposta ai relativi feedback⁶⁶.

Come sottolineato da alcuni studiosi (tra cui, in particolare, Riva Crugnola, 2007), nonostante i numerosi punti di contatto con la teoria dell’attaccamento, alcuni teorici (come Stern, 2004) hanno proposto di

visto in termini intra-individuali. Il funzionamento delle parti, infatti, risulta essere “organizzato ad uno scopo o direzione della totalità” (Ibid.).

⁶⁵ Rispetto alle diverse sfumature assunte dal concetto di *intersoggettività* e alle diverse posizioni teorico/epistemologiche relative all’età in cui si ritiene più corretto parlare di intersoggettività, si rimanda, per una trattazione più dettagliata, ai contributi di Lavelli (2007), e di Carli, Rodini (2008). Quel che in questa sede si vuole sottolineare, al di là delle diverse posizioni, è il punto in comune degli studi che si sono occupati di questo costrutto: l’utilizzo, cioè, della microanalisi osservativa come strumento di ricerca. Tale metodo ha consentito di raccogliere “materiale estremamente dettagliato” (Schaffer, 1984, p. 59), che ha consentito di creare una base di ricerca assolutamente “interessante e valida” (Ibid.) per indagare lo sviluppo infantile sotto diversi punti di vista.

⁶⁶ Per feedback si intendono meccanismi di retroazione reciproca.

differenziare l'intersoggettività quale sistema motivazionale *distinto* dall'attaccamento. Quest'ultimo, infatti, si caratterizza come il bisogno di ottenere protezione, vicinanza, sicurezza. L'intersoggettività si configura invece come un sistema motivazionale volto a “stabilire un contatto comunicativo con il partner e creare intimità e vicinanza emotiva” (Riva Crugnola, 2007, p. 44).

L'uso della comunicazione emotiva nei bambini piccoli appare [...] fondamentale non solo per sollecitare le azioni di cura e accudimento da parte dell'adulto, ma anche per costruire un coinvolgimento positivo” (Id, p. 9).

Certamente, come chiarisce Daniel Stern, pur essendo distinti, “intersoggettività e attaccamento si sostengono a vicenda” (Lavelli, 2007, p. 38). Il rapporto intersoggettivo crea infatti le condizioni per l'attaccamento, così come la vicinanza a persone significative favorisce lo sviluppo dell'intersoggettività, quale capacità di comprendere e di sintonizzarsi con gli stati affettivi e cognitivi propri e altrui.

La formulazione di questo costrutto risulta strettamente intrecciata agli aspetti metodologici che hanno consentito di giungervi. Trevarthen e gli altri ricercatori afferenti alle prospettive suddette, hanno infatti fondato le loro formulazioni teoriche sulla base di numerose osservazioni⁶⁷ - videoregistrate e analizzate in modo microanalitico - degli scambi interattivi tra madri e bambini sin dai primi momenti di vita. Sono state proprio queste osservazioni che hanno consentito di riconoscere, attraverso indici comportamentali osservabili e decodificabili, le *matrici intersoggettive* (Stern, 2004) dello sviluppo infantile e i caratteri di reciprocità e bi-direzionalità negli scambi tra il bambino e i suoi partner.

Ponendo attenzione ai movimenti, ai ritmi, all'espressività, al contatto oculare tra madre e bambino, già sin dalle fasi di allattamento, è stato possibile riconoscere la presenza di fenomeni quali la co-orientazione visiva,

⁶⁷ Osservazioni condotte sia in setting “naturali”, che sperimentali.

l'alternanza dei turni, le modalità comunicative linguistiche e preverbalì del genitore e del bambino⁶⁸ in interazione.

Come chiarisce Stern (1998)⁶⁹, lo studio microanalitico del sistema diadico madre-bambino si poneva come obiettivo quello di

identificare alcune delle specifiche interazioni che collegano i comportamenti della madre a quelli del bambino, nella convinzione che una loro conoscenza più approfondita [avrebbe potuto] far comprendere meglio la relazione [...] e il suo impatto sullo sviluppo di specifiche funzioni e operazioni mentali nel piccolo” (Stern, 1998, p. 3).

Coerentemente con queste finalità, le ricerche hanno provveduto ad individuare e formulare alcuni costrutti, come l’“alternanza dei turni” (Kaye, 1977), la “coordinazione”, la “riparazione” (Tronick, 1989), la “co-regolazione interattiva”⁷⁰ (Beebe, Lachmann, 2002), attraverso cui i ricercatori hanno potuto descrivere accuratamente il processo e le dinamiche di interazione all’interno della coppia adulto bambino nelle prime età.

La rilevazione e la descrizione di queste dinamiche ha consentito di comprendere meglio le modalità attraverso cui il bambino inizia a costruire la propria esperienza di sé, dell’altro e della loro relazione. Osservare come i bambini, sin dai primi attimi di vita si rapportino con la madre, come la coppia sviluppi la capacità di coordinarsi, o di reagire alle “sfasature” che si generano nel sistema di interazione, ha ampliato “il tema di ciò che i

⁶⁸ Di particolare rilievo, per una panoramica più ampia di questi studi sono i contributi di Kennet Kaye (1977, 1982), Daniel Stern (1977, 1998), Colwyn Trevarthen (1977, 1979), Alan Fogel (1977), Edward Tronick (1989, 1998), Andrew Meltzoff, Moore (1977), Rudolph Schaffer (1977, 1984). In ambito italiano una rassegna critica di molti di questi contributi è raccolta nei volumi curati da Lucia Carli e Carlo Rodini (2004), Cristina Riva Crugnola (1999, 2007) ed Emanuela Lavelli (2007).

⁶⁹ In un contributo sulla “Microanalisi delle prime relazioni sociali tra il bambino e la madre”, presentato e discusso in Stern D.N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, tradotto in italiano da Cortina, 1998.

⁷⁰ L’espressione *co-regolazione interattiva* è stata utilizzata dagli studiosi che si sono occupati di processi inter-soggettivi, per indicare il fatto che ogni interazione viene co-costruita da tutti i partner che vi prendono parte, i quali si influenzano reciprocamente, regolando il loro scambio momento per momento.

piccolissimi comprendono delle altre persone, dei loro stati affettivi e delle loro interazioni” (Lavelli, 2007, p. XXI).

In particolare, alcuni studiosi che si riconoscono nella prospettiva dell’*Infant Research*⁷¹ hanno proposto di considerare il metodo dell’osservazione microanalitica non soltanto come un modo per comprendere “l’origine delle capacità relazionali” e comunicative nel bambino (Beebe, Lachmann 2002, p. X), ma anche come “una preziosa finestra per indagarne gli stati affettivi” sin dalle primissime età (Riva Crugnola, 2007). La sistematica raccolta e analisi osservativa delle interazioni, particolarmente quelle vis-à-vis tra madre e neonato, è sembrata - ai sostenitori di questa prospettiva - un modo per interpretare il mondo infantile e l’esperienza interna del genitore, “formulando un modello ipotetico del mondo soggettivo [...] che si accordasse nel miglior modo possibile con i dati [empirici di ricerca] disponibili” (Speranza, 2010, p. 322). L’interazione, secondo questi studiosi, rappresenterebbe infatti “la via privilegiata per entrare in comunicazione o per manifestare la condivisione di stati interiori” (Stern, 1977, p. 166).

Un brano tratto da un contributo di Edward Tronick (1998) sembra illustrare in modo efficace come la microanalisi osservativa si sia rivelata una preziosa fonte per identificare lo sviluppo degli aspetti emotivi, cognitivi e sociali nel bambino sin dalle primissime età della vita.

Un lattante di sei mesi e sua madre stanno giocando e la madre si china per strofinare la sua faccia contro quella del piccolo. Il lattante afferra i capelli della madre e quando lei cerca di liberarsi dalla presa non la lascia andare. Per il dolore la madre risponde con un’espressione facciale e con una vocalizzazione di rabbia. Il lattante immediatamente si arresta, si fa serio e porta la mano alla faccia, in un movimento difensivo. La madre si ritrae, attende per un attimo e poi lentamente si volge di nuovo al lattante. Quest’ultimo scopre allora la faccia e riprende lo scambio con la madre (Tronick, 1998, p. 293).

⁷¹ Sembra utile ricordare che l’*Infant Research* è una prospettiva di ricerca che si situa in una direzione collocabile tra psicanalisi e indirizzo interattivo-cognitivista. È all’interno di questa cornice che sembra potersi chiarire meglio il postulato, avanzato da questi ricercatori, di un parallelismo tra processi interattivi e processi interni di costruzione dell’esperienza.

Come commenta l'autore, la sequenza mostra un momento di interazione giocosa, in cui subentra un fenomeno di “mancata coordinazione”: quando il bambino tira i capelli alla madre, ella cerca di liberarsi, sebbene il figlio non molli la presa. Dopo qualche istante, l'espressione di dolore sul volto della madre sembra essere colta dal bambino, generando la messa in atto di un meccanismo di “riparazione”⁷². Il bambino si arresta, lascia i capelli del genitore e si ritrae; la madre si rivolge così nuovamente al lattante e lo scambio riprende in modo fluido.

L'osservazione di scambi interattivi come quello appena descritto ha consentito di mostrare come il bambino, proprio attraverso l'interazione, inizi a formare i propri schemi relazionali, ma anche a riconoscere le espressioni e le emozioni del partner. Questo riconoscimento sembra essere strettamente interconnesso con il riconoscimento infantile delle *proprie* competenze emotive e comunicative. L'interazione con la madre, infatti, consentirebbe al figlio non solo di apprendere e condividere una serie di “regole” indispensabili per codificare e prevedere le mosse del genitore, bensì darebbe luogo a ciò che Stern e i suoi collaboratori (Stern, Beebe, Jaffe, Bennet, 1977) hanno definito un’“attività di rispecchiamento e di echeggiamento”, che permetterebbe la condivisione precoce degli stati emotivi a livello intersoggettivo. Secondo questi autori, negli scambi tra madre e figlio, sin dai primi giorni di vita, avviene una comunicazione basata sulla condivisione degli stati emotivi. Attraverso la microanalisi dei comportamenti interattivi tra madri e neonati, i ricercatori hanno notato come, interagendo con i loro bambini, le madri “modulino” i loro comportamenti e le loro espressioni, secondo la propria lettura dello stato del figlio. In questo modo il bambino riceve un feed-back affettivo che lo indurrebbe a riconoscere il proprio stato emotivo, e “a credere che ciò che egli riesce a comunicare suscita risposte” (Stern, 1977, p. 168).

⁷² Con il termine “riparazione” si intende il tentativo dei partecipanti di porre rimedio ad una “sfasatura”, una mancata coordinazione, o una rottura della sequenza interattiva nella quale erano precedentemente coinvolti.

Rispetto ai teorici dell'Infant Research - più focalizzati sulle dinamiche socio-affettive della relazione - il filone di ricerca afferente all'approccio interattivo-cognitivista ha maggiormente valorizzato l'osservazione delle dinamiche madre-bambino, come un'opportunità per osservare le tappe gradualmente attraverso cui i più piccoli iniziano a sviluppare la capacità di condividere *significati*⁷³ con l'adulto e di ampliare il proprio repertorio cognitivo e linguistico, in una sorta di "apprendimento guidato" (Schaffer, 1977). Il genitore, attraverso la costruzione di contesti interattivi, fornirebbe infatti indirettamente al figlio l'impalcatura semantica necessaria per fargli acquisire le prime strutture cognitive. Durante l'interazione, dunque, il bambino ha modo di apprendere gli schemi del volto, della voce, del rapporto tattile e oculare e "riesce [in questo modo] ad impadronirsi dei modelli [comunicativi] del comportamento umano e del significato che [essi] assumono" (Stern, 1977).

Avvalendosi della microanalisi osservativa dei primi scambi tra madre e figlio, gli studiosi hanno potuto dimostrare, "con una certa chiarezza, come lo sviluppo delle strutture cognitive e del linguaggio avvenga [...] in un ambiente organizzato dall'attività tutoria dell'adulto" (Ugazio, 1984, p. 36), laddove il volto, l'espressione, il tono di voce, i movimenti del caregiver e successivamente gli scambi verbali inter-individuali contribuirebbero a strutturare l'esperienza intra-individuale.

Si può dunque affermare che i numerosi dati raccolti da questi studi hanno fornito una conferma empirica alle prospettive filosofiche di tipo fenomenologico sulla natura intersoggettiva dell'essere umano e alla tesi

⁷³ Secondo questi studiosi sarebbe dunque fuorviante parlare di intersoggettività prima dei sei mesi di vita, in quanto il bambino non avrebbe ancora sviluppato la capacità di condividere i significati con l'adulto. Al contrario alcuni esponenti dall'Infant Research (tra cui, Trevarthen), hanno proposto di considerare anche gli scambi interattivi precedenti a quest'età come scambi intersoggettivi.

vygotskijana della co-costruzione tra esperienza intrapsichica e intersoggettiva⁷⁴.

“La struttura [...] che contribuisce a dar forma alla mente è risultata essere insita nelle prassi dell’interazione sociale prelinguistica” (Molinari, 2002, p. 39). In altre parole, le prime interazioni rappresentano “la vera radice dello sviluppo sociale, cognitivo e affettivo” (Ugazio, 1984, p. 27). Le capacità sensoriali e percettive di cui il bambino è dotato dalla nascita, hanno infatti modo di espandersi e di svilupparsi proprio grazie ai processi di interazione con altri partner, primi fra tutti i genitori.

Le suggestioni che queste prospettive di ricerca offrono e hanno offerto, dal punto di vista pedagogico, sono molteplici. Anzitutto questi studi sono divenuti un punto di riferimento importante per la ricerca e per l’educazione, promuovendo conoscenze e consapevolezze molto più dettagliate sul mondo infantile e sull’importanza degli scambi (anche pre-verbali) tra adulti e bambini. Sul finire degli anni Sessanta erano infatti ancora numerosi, nel mondo educativo, gli interrogativi riguardanti il mondo infantile. Scrivevano a tal proposito, in quegli anni, Giovanni Bollea e Roberto Mazzetti⁷⁵:

il neonato è quasi un nulla di vita [...], ma che cammino fa nel primo anno della *non-parola*, e poi nel secondo e nel terzo? Avviene un suo primigenio incontro con il mondo e una sua albeggiante scoperta di sé e degli altri? E se avviene come avviene? (Bollea, Mazzetti, 1966, p. 7)

Rispetto a queste domande le ricerche a cui è stato fatto riferimento hanno offerto un duplice contributo: il primo è, ancora una volta, di natura metodologica, l’altro è ricollegabile alla rivalutazione delle relazioni adulto-bambino, al loro carattere bi-direzionale e alla rivalutazione della loro importanza nello sviluppo *globale* dell’essere umano (dal punto di vista sociale, affettivo e cognitivo).

⁷⁴ Come chiariscono Francesca Emiliani e Felice Carugati (1985, p. 34) “la modalità organizzata nella capacità di fornire risposte diventa una funzione del riconoscimento del proprio ruolo e del comportamento materno”.

⁷⁵ Giovanni Bollea (1913-2011) è considerato il padre della moderna neuropsichiatria infantile. Roberto Mazzetti (1908-1981) è un pedagogista italiano.

Dal punto di vista metodologico l'intuizione della possibilità di indagare lo sviluppo umano attraverso l'osservazione dei primi scambi interattivi tra madre e neonato ha portato i ricercatori a descrivere accuratamente la natura "reciproca", bi-direzionale, di co-adattamento della relazione all'interno della diade, sin dai primi momenti di vita.

Tali osservazioni hanno consentito di individuare categorie e indicatori comportamentali utili a descrivere questi scambi e rivelatisi estremamente efficaci per far chiarezza, a livello empirico, tanto sul profilo del bambino, quanto su quello dell'adulto in interazione e sul ruolo cruciale della loro reciproca "sintonizzazione", non semplicemente comportamentale, ma anche affettiva e cognitiva. Gli studi psicologici sulla nascita dell'intersoggettività hanno così dimostrato, tanto la tensione dell'essere umano a condividere i propri "stati interni"⁷⁶ sin dai primi momenti di vita, quanto l'importante ruolo che può avere l'adulto nel rispondere al bambino e nel sostenere questa relazione. Egli infatti può supportare e ampliare le competenze infantili quando le riconosce, vi risponde, e offre quell'importante *funzione di specchio*, tanto preziosa per il riconoscimento individuale.

Dal punto di vista pedagogico il riconoscimento di questi aspetti ha portato, di conseguenza, a riflettere sul ruolo dell'adulto, e in particolare dell'educatore dei servizi extra-familiari - nel progettare il proprio agire, in un modo che possa accordarsi con i tempi, i modi, i bisogni, ma anche le competenze e le potenzialità del bambino.

Un partner attivo, [quest'ultimo] capace di selezionare gli stimoli e di rispondervi in modo differenziato. [...] Un individuo con un'alta competenza sociale, [...] che all'interno delle relazioni sociali costruisce non soltanto le relazioni affettive, ma anche la capacità di strutturare l'attenzione, di conoscere l'ambiente e di comunicare (Mantovani, 1998, p. 375).

⁷⁶ Il bambino, dunque, non ricercerebbe nell'adulto soltanto vicinanza e protezione, ma anche la condivisione di esperienze di tipo comunicativo e affettivo.

È facilmente comprensibile, allora, come la consapevolezza di questi aspetti abbia portato, nella ricerca educativa all'interno dei servizi per l'infanzia, il fiorire di studi basati sull'osservazione dei comportamenti di bambini e adulti insieme. I servizi educativi rappresentano infatti “contesti naturali” d'interazione e “osservatori privilegiati” per indagare, accanto ai bisogni e alle competenze infantili, i comportamenti del genitore, i diversi stili interattivi delle coppie genitore-figlio, le condizioni per poter creare un ambiente sociale adatto a sostenere con coerenza la coppia e lo sviluppo del bambino.

Sin qui si è fatto riferimento al “sistema diadico madre-figlio”. Tuttavia sembra importante ricordare che Trevarthen, introducendo il costrutto di intersoggettività aveva proposto di considerare l'esistenza di un'intersoggettività *primaria* e una *secondaria*. La prima sarebbe data dagli scambi comunicativi tra bambino e caregiver tra i 2-3 e i 5 mesi di vita, si tratta di scambi caratterizzati prevalentemente da sorrisi, sguardi e vocalizzi che danno vita a proto-conversazioni diadiche. L'intersoggettività *secondaria* si svilupperebbe invece sul finire del primo anno di vita del bambino. In questo periodo, considerava Trevarthen, le interazioni sembrano essere caratterizzate da “una più profonda consapevolezza di sé [da parte del bambino] in rapporto alle relazioni con l'altro” (Lavelli, 2007, p. 10) e dal graduale abbandono della relazione esclusiva madre-figlio, verso forme di interazione che vedono i due partner impegnati a coordinare la propria attenzione su un “terzo”, che può essere rappresentato da un oggetto o da una persona. Il comparire dell'intersoggettività secondaria mostrerebbe l'avvio di un'apertura della relazione diadica al mondo esterno.

È proprio verso la considerazione di quest'apertura del sistema diadico madre-figlio che si sono mossi gli studi che verranno trattati nel prossimo paragrafo.

1.8 Oltre la diade. Verso una prospettiva triadica nello studio delle interazioni educative tra adulti e bambini

Gli studi a cui si è fatto sin qui riferimento hanno contribuito a tracciare un più preciso quadro riguardo allo sviluppo infantile, ai bisogni e alle competenze emotive, sociali e cognitive del bambino, al ruolo dell'adulto e delle relazioni, sin dalle prime età della vita.

Questi studi sono stati dunque fondamentali, da un punto di vista psico-pedagogico, sia per smentire l'idea di un bambino succube del modellamento adulto, sia l'idea - opposta - di un bambino totalmente autonomo impegnato in un processo di crescita individuale.

Nonostante il loro prezioso contributo, tuttavia, la prospettiva di fondo entro cui si sono mosse le ricerche compiute in questi ambiti è rimasta essenzialmente diadica, vale a dire che nell'esplorazione dello studio e dei processi relazionali si è tenuto conto delle interazioni uno a uno, prendendo come oggetto di studio la coppia adulto-bambino.

Come consideravano alcuni autori⁷⁷ negli anni Ottanta, negli studi empirici relativi all'infanzia ci si era interessati soltanto alle situazioni interattive tra due partner, prevalentemente madre-figlio.

Tuttavia nella vita quotidiana le interazioni *diadiche pure* sono relativamente rare. [...] La semplificazione insita nella ricerche diadiche è utile, [...] in quanto consente di conoscere parecchi aspetti della natura dello sviluppo del rapporto interpersonale. [...] Tuttavia per ottenere un quadro più completo il focus dev'essere ampliato. [...] Il bambino vive in un mondo poliadico [...] egli è parte di un sistema interconnesso di relazioni nel quale è esposto ad una molteplicità di influenze. Compito della ricerca [futura] è individuare e descrivere tali influenze (Schaffer, 1984, pp. 268, 270).

A riprova della prospettiva diadica, che per lungo tempo ha caratterizzato gli studi sull'esperienza sociale infantile, è possibile constatare ad esempio che, al di là delle numerosissime ricerche che si sono occupate di osservare

⁷⁷ Tra cui tra cui Schaffer, Hinde, Camaioni, Caccialupi & Stame, Barbieri et al., Maltempo, Attili, Emiliani & Carugati, Mantovani, Musatti, Pontecorvo.

le prime interazioni madre-bambino, altre hanno posto l'attenzione sulla coppia padre-figlio, per comprendere se e quali fossero le differenze negli scambi interattivi. Berry Brazelton e colleghi⁷⁸ (1979), per esempio, hanno confrontato le interazioni giocose tra madre e figlio e tra padre e figlio nei primi sei mesi di vita del bambino. Ne sono emerse alcune differenze particolarmente evidenti, confermate da altre ricerche (Cohen, Campos, 1974, Lamb, 1978, Clarke-Stewart, 1978⁷⁹) che mostrano un maggior coinvolgimento fisico ed uno stile interattivo maggiormente ludico da parte dei padri, e una maggior stimolazione vocale da parte delle madri.

Le conclusioni a cui sono giunte queste ricerche, per quanto interessanti nel mostrare la diversa qualità delle esperienze che il bambino vive interagendo con partner diversi, mostrano alcuni limiti. In primo luogo, il fatto di essersi concentrati sul genere sessuale del genitore ha portato a trascurare altre variabili. “È improbabile - come rileva Schaffer - che le differenze riscontrate [...] riflettano pattern interattivi così generali da essere associabili esclusivamente al sesso” (Schaffer, 1984, p. 271). In secondo luogo i confronti tra la relazione madre-bambino e padre-bambino, rimandano ad un modello epistemologico che ragiona per diadi, ritenendo ogni diade come un'unità isolata.

Successive ricerche empiriche realizzate nell'ambito degli studi sulla famiglia hanno cercato di tener conto, in modo maggiormente ecologico, anche dei cosiddetti *effetti indiretti* o di *second'ordine* (Bronfenbrenner 1979), rappresentati, nella fattispecie, dall'influenza esercitata dal padre sull'interazione madre-bambino, e dall'influenza delle relazioni coniugali sul clima familiare complessivo e nel rapporto genitori-figli. Frederick Pederson et al. (1981) hanno rilevato, per esempio, che in una situazione in cui sono compresenti madre, padre e figlio, quando i coniugi comunicano

⁷⁸ Citato in Emiliani, Carugati (1985)

⁷⁹ Citati in Emiliani, Carugati (1985) e in Schaffer (1984).

tra di loro l'interazione caregiver-bambino diminuisce⁸⁰, mentre si realizza un incremento quando i genitori non comunicano⁸¹. Studi sugli effetti esercitati dalla qualità della relazione coniugale sulla relazione con il bambino (cit. in Schaffer, 2004) hanno altresì dimostrato che se uno dei due genitori esprime sentimenti positivi verso l'interazione tra il coniuge e il figlio, l'espressione di tali sentimenti sembra funzionare da supporto all'interazione diadica genitore-figlio.

Le ricerche condotte nell'ambito della terapia familiare⁸² hanno indagato, secondo una prospettiva sistemica, le retroazioni e gli effetti circolari che tutte le parti del sistema (madre, padre e bambino) hanno le une sulle altre. Gli studi realizzati in ambito clinico hanno così consentito di mostrare come “madre e padre non influenzino separatamente il bambino con effetti cumulativi, bensì esercitino un'influenza *congiunta* su di lui” (Schaffer, 1984, p. 271). Tuttavia la ricerca condotta in quest'ambito si è focalizzata più sullo studio degli aspetti patologici, che sulle dimensioni “normative” del sistema familiare e ha posto quasi esclusivamente l'attenzione sulla dimensione adulta, ovvero sullo studio delle relazioni coniugali nei loro effetti sui figli⁸³.

⁸⁰Anche se sarebbe più corretto dire che diminuisce l'attenzione *diretta e focalizzata* che il genitore rivolge al figlio. Certi comportamenti, infatti, come il cullare il bambino, l'accarezzarlo eccetera possono risultare comunque presenti, mentre la madre è impegnata a parlare con il partner.

⁸¹ Questo aspetto costituisce un rilievo interessante se, come suggerisce Schaffer (1984), si considerano le suggestioni racchiuse in tale dato: quando “i partecipanti di una coppia interagente siano coinvolti così intensamente tra di loro da trascurare la terza persona” (Schaffer, 1984, p. 273) questo lascerebbe sì quest'ultima libera di agire, ma al contempo le offrirebbe anche “ben poche possibilità di unirsi alla coppia” (Ibid.).

⁸² Soprattutto in ambito clinico pare doveroso ricordare la centralità che l'approccio sistemico-relazionale ha assunto nella terapia familiare (tra cui alcuni dei più noti esponenti sono: S. Minuchin, Haley, SelviniPalazzoli), laddove la patologia non viene ricercata all'interno dell'individuo, ma in fattori relazionali e comunicativi che hanno a che fare con il suo sistema di relazioni, dunque anzitutto con il sistema familiare.

⁸³ Non a caso, nella letteratura psicologica, troviamo numerosi riferimenti ai “triangoli perversi” (Haley, 1973), “rigidi” (S. Minuchin, 1974), “indifferenziati” (Bowen, 1978) che inquadrano la dinamica triadica all'interno di una cornice patologica. “Eppure nel contesto delle relazioni tra madre, padre e figlio” [e si potrebbe aggiungere, più in generale, nel contesto di interazioni triadiche anche

Le ricerche empiriche basate sull'osservazione diretta delle interazioni tra genitori e figli nella prima infanzia hanno invece continuato a muoversi secondo una prospettiva diadica.

Tra gli aspetti per cui la considerazione della triade è stata così a lungo trascurata dalle ricerche psicopedagogiche sulla prima infanzia, sembra abbiano giocato un ruolo determinante sia questioni di natura epistemologica, che metodologica⁸⁴.

Dal punto di vista epistemologico, da Bowlby in poi si è affermato - nel panorama scientifico e nella *psicologia popolare* (Bruner, 1990) - il primato del sistema diadico madre-figlio, tanto che fino al termine degli anni Novanta, gli studiosi hanno definito come *primaria* l'esperienza intersoggettiva che il bambino vive con il genitore nei primi mesi di vita. Secondo il modello elaborato da Trevarthen (1979), come si è visto, dai 2 ai 6 mesi di vita l'esperienza infantile sarebbe caratterizzata da un'intensa relazione con il genitore, a cui il bambino farebbe esclusivamente riferimento durante l'interazione in corso. Viceversa la capacità di riferirsi ad un oggetto esterno alla coppia madre-bambino (*intersoggettività secondaria*) si svilupperebbe solo a partire dai sei mesi.

Secondo questa prospettiva, dunque, le competenze interattive diadiche precederebbero quelle triadiche, e questo giustificherebbe la trascuratezza degli studi sulle interazioni del bambino nella triade durante il primo semestre di vita.

Dal punto di vista metodologico, come si può facilmente intuire, lo studio della triade pone non indifferenti problemi legati alla complessità del sistema oggetto di studio e per questo – sembrerebbe - le ricerche empiriche hanno lasciato in secondo piano la considerazione di questa dimensione.

extra-familiari⁸³] la triangolazione non è sempre e soltanto patologica” (L. Fruggeri, 2002, p.112).

⁸⁴ Aspetti, cioè, a cui è stato ricondotto anche il ritardo nello studio degli scambi bi-direzionali nelle interazioni genitore-figlio. Come considerava Schaffer “la credenza, così diffusa in passato, della natura unidirezionale della relazione adulto-bambino è una conseguenza del fatto che la socializzazione non è stata studiata nel contesto dell'interazione sociale” (Schaffer, 1984, p. 232).

Via via che i partecipanti di un gruppo aumentano, [infatti], [...] cresce, in proporzione geometrica, anche il numero delle relazioni dirette tra loro. [...] Se si aggiungono le relazioni di second'ordine, descrivere ciò che accade nel gruppo diventa davvero scoraggiante (Schaffer, 1984, p. 277).

Recenti contributi di ricerca paiono aver iniziato a sfidare le difficoltà metodologiche e a mettere in dubbio il presupposto teorico del primato delle competenze diadiche su quelle triadiche⁸⁵. Il riferimento va agli studi psicologici di Elisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warnery (1999).

Le premesse metodologiche delle ricercatrici svizzere si iscrivono nella tradizione della microanalisi osservativa delle interazioni, introdotta, fin dal finire degli anni Settanta, dagli Infant Researchers e dagli studiosi di orientamento interattivo-cognitivista (tra cui Stern, 1977, Kaye, 1977, 1982, Trevarthen, 1979, Schaffer, 1977, 1984, Tronick, 1989). I presupposti teorici nascono dalla coniugazione degli studi realizzati nell'ambito della terapia familiare (S. Minuchin, 1988), con il modello dell'intersoggettività proposto da Stern (1985)⁸⁶. Dalla commistione tra questi due modelli teorici le ricercatrici hanno iniziato a pensare alla triade familiare madre-padre-bambino come ad un sistema che, al pari della diade genitore-figlio, consentirebbe al piccolo di strutturare precocemente gli schemi dello "stare con"⁸⁷ entrambi i genitori.

La tesi delle ricercatrici di Losanna è dunque che nel contesto familiare le competenze triadiche avrebbero modo di svilupparsi in parallelo a quelle

⁸⁵ Come già sembravano avere intuito autori quali Kaye, Schaffer, Hinde, ragionare sulle interazioni in termini sistemici significa considerare *l'intreccio* tra le relazioni e questo, riconoscevano, implica "la possibilità che l'esperienza nei contesti poliadici conduca a risultati evolutivi diversi se confrontata con le esperienze tipiche delle situazioni diadiche" (Schaffer, 1984, p. 288).

⁸⁶ Secondo Stern il bambino nasce con un'implicita predisposizione all'intersoggettività. Nelle prime interazioni tra bambino e genitore il contatto che si viene a creare non è soltanto un contatto corporeo, ma fatto di sentimenti, affetti vitali, movimenti sincronizzati, attraverso cui il bambino costruisce, giorno dopo giorno, la sua esperienza interiore, il proprio *senso del sé*.

⁸⁷ Con questa espressione Stern fa riferimento al fatto che il bambino, attraverso le sue interazioni quotidiane con il genitore, immagazzina in memoria, sottoforma di *schemi interattivi*, le modalità e la forma che la sua interazione con il genitore assume.

diadiche. Tale tesi pare essere sostenuta sia dai risultati ottenuti attraverso la procedura semi-sperimentale da loro messa a punto (il Lausanne Triadic Play⁸⁸) per studiare le interazioni nella famiglia, sia da altri studi empirici realizzati dal gruppo parigino di Jacquelin Nadel e Helen Tremblay-Leveau. Questi ultimi hanno studiato le interazioni triadiche all'interno di triadi sociali formate da adulto-adulto-bambino⁸⁹ e adulto-bambino-bambino (Tremblay-Leveau, Nadel, 1995, 1996, Tremblay-Leveau, 1999).

Dal punto di vista degli studi sullo sviluppo infantile, il punto in comune tra queste ricerche⁹⁰ è di aver riscontrato la precocissima capacità del bambino di mostrare segnali di attenzione verso ambedue i partner dell'interazione. Sia le ricerche di Tremblay-Leveau, Nadel, che quelle condotte dall'equipe di Losanna (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery) hanno infatti mostrato, in modo sperimentale, che quando due membri della triade interagiscono tra loro escludendo il bambino, quest'ultimo rivolge lo sguardo sia verso l'uno che verso l'altro partner, già a partire dal terzo mese di vita. "I risultati ottenuti - commenta Tremblay-Leveau (1999, p. 313) - giocano un ruolo determinante nell'avanzamento delle teorie sulla mente": il fenomeno dell'attenzione condivisa, infatti, mette in luce le precoci competenze d'interazione triadica infantile. Questo punto risulta certamente rilevante dal punto di vista della psicopedagogia dell'età evolutiva e dal punto di vista educativo, perché smentisce la convinzione che la capacità di interagire con più partner contemporaneamente compaia solo sul finire del primo anno di vita.

⁸⁸ Più avanti, all'interno del paragrafo, verrà dedicato un più ampio spazio alla descrizione della procedura, nei suoi presupposti e nella sua articolazione.

⁸⁹ In particolare gli studiosi hanno osservato e registrato gli aspetti legati alle intrusioni non verbali dei bambini di 3, 6, 11, e 23 mesi in tali contesti interattivi di tipo triadico.

⁹⁰ Pur avendo diversi riferimenti teorici, ambedue i gruppi di ricerca hanno cercato di osservare le interazioni "a tre" adottando una procedura osservativa di tipo microanalitico. La microanalisi delle interazioni è stata facilitata dall'utilizzo di una procedura semistrutturata, un setting sperimentale, l'uso di più telecamere che consentissero di riprendere la situazione interattiva da diverse angolature e di effettuare a posteriori una micro-analisi delle interazioni registrate.

Ciò che tuttavia sembra essere ancor più interessante - ai fini del presente discorso - è osservare come, negli studi di Fivaz Depeursinge e Corboz Warnery, la metodologia di ricerca⁹¹ impiegata abbia consentito di giungere anche ad altre interessanti conclusioni, legate non soltanto alle competenze infantili, ma anche ai caratteri propri dell'interazione "a tre" e alla "regia" degli adulti nel sostenere il bambino a partecipare più o meno attivamente all'interazione in corso.

Dal punto di vista metodologico, gli studi francesi si sono basati sul *paradigma dell'esclusione* (Tremblay-Leveau, 1999, p. 314). Nello studio delle interazioni bambino-adulto-adulto, la procedura ideata dalle ricercatrici prevede che i due adulti, in setting di laboratorio, interagiscano a turno con il bambino, stabilendo con lui un buon livello di coinvolgimento. Una volta raggiunto questo livello, dovranno smettere di interagire con il bambino, per interagire tra di loro e non guardare più il piccolo fino a che non sia lui a fare dei tentativi per richiamare la loro attenzione.

Nello studio delle interazioni adulto-bambino-bambino, la procedura prevede che l'adulto/sperimentatore - posto in un setting di laboratorio insieme con due bambini - si rivolga ed interagisca soltanto con uno solo dei due bambini. In entrambi i casi l'osservazione delle ricercatrici si è focalizzata unicamente sul comportamento e sulle reazioni del bambino "oggetto" d'indagine. Le studiose hanno osservato, videoregistrato e analizzato i modi in cui il bambino escluso dall'interazione orientava alternativamente gli sguardi per attirare l'attenzione dei partner.

Fivaz Depeursinge e Corboz-Warnery (1999), invece, non hanno indagato soltanto le reazioni comportamentali infantili, ma i *processi* e le *dinamiche* di interazione in cui il bambino era coinvolto insieme ai suoi genitori.

⁹¹ Chiaramente legata alle loro premesse teorico/epistemologiche che, come anticipato, affondano le radici negli studi della terapia familiare di Salvador Minuchin e nella prospettiva dello sviluppo intersoggettivo di Daniel Stern.

Per studiare questi aspetti si è rivelata particolarmente efficace l'originale e rigorosa procedura nota come *Lausanne Triadic Play*, messa a punto allo scopo di studiare “la triade familiare in azione” (Fivaz Depeursinge e Corboz-Warnery 1999), ovvero il modo in cui i tre membri della famiglia, madre, padre e bambino⁹², interagiscono durante una situazione di gioco semi-strutturato⁹³, che si svolge in laboratorio, ma i cui caratteri si avvicinano ad una situazione “naturale” di interazione.

Entrando un po' più nello specifico della procedura, la consegna prevede che i genitori giochino per 10-15 minuti con il bambino, in modo che il gioco segua una “sequenza narrativa” (Zavattini, 2000, p. XV) in quattro parti⁹⁴, che rappresentano le diverse configurazioni possibili che tre persone in interazione possono assumere.

La prima parte (configurazione 2+1) prevede che uno dei due genitori giochi con il bambino, mentre l'altro osserva⁹⁵; nella seconda parte (configurazione 1+2) i genitori invertono i ruoli; nella terza (configurazione 3 insieme) tutti e tre i protagonisti giocano insieme, e nella quarta (configurazione 2+1) i genitori conversano tra loro, mentre il bambino viene lasciato ad osservare.

Nelle prime due sequenze si osservano i comportamenti del bambino e del genitore impegnati attivamente durante il gioco e in posizione “periferica”, allo scopo di valutare come i soggetti stiano nel proprio ruolo e la prontezza dei partner nel gestire il momento di transizione nel passaggio

⁹² Quest'ultimo di età variabile tra i 3 e i 48 mesi.

⁹³ Il gioco non prevede la mediazione di oggetti. Esponendo la fase di ideazione del setting, le ricercatrici dichiarano di aver preso inizialmente in considerazione l'ipotesi di diverse situazioni di interazione quotidiana (tra cui anche i momenti di routine e di cura, come il cambio del pannolino, il pasto ecc.) La scelta è ricaduta, alla fine, sul gioco non mediato da oggetti in quanto ritenuto “la situazione più pura di comunicazione affettiva non mediata” (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, p.4). Scopi principali del gioco sono: la condivisione ludica di affetti positivi, la comunicazione intersoggettiva e la condivisione di momenti di piacere, per raggiungere i quali i partecipanti all'interazione sono chiamati a collaborare.

⁹⁴ La struttura del gioco, nelle sue sequenze, viene proposta ai genitori lasciando loro la libertà di decidere quando e chi inizia e la durata delle diverse fasi.

⁹⁵ Secondo una configurazione che viene definita 2+1.

da una sequenza ludica all'altra. Nella terza sequenza si osservano i comportamenti dei genitori nell'interagire insieme con il bambino: questa situazione rende possibile osservare la coordinazione, le difficoltà e le strategie messe in atto da tutti e tre i protagonisti per accordare i propri interventi con quelli degli altri. Nell'ultima sequenza si osserva la capacità di adattamento del bambino rispetto alla situazione in cui i genitori non si occupano direttamente di lui, pur rimanendo presenti; al contempo la sequenza dà informazioni sulla capacità dei genitori di consentire una parziale *esclusione* del figlio, stabilendo un'interazione diretta tra di loro.

Attraverso l'impiego di questa accurata procedura è stato possibile osservare diversi aspetti tipici delle interazioni triadiche, quali:

- la presenza di “*alleanze*”, ovvero modalità e schemi stabili di relazione attraverso cui i partner interagiscono tra loro, facilitando il coinvolgimento reciproco o tendendo ad ostacolarlo;
- il *grado di coordinazione* tra i partner, ovvero come i partner si accordano l'uno all'altro nel gestire il cambiamento di ruolo, o il passaggio da una situazione interattiva all'altra,
- il possibile a crearsi di “*sfasature*”, *mancate coordinazioni*, che imprimono al gioco un andamento più difficoltoso⁹⁶;
- la presenza di “*riparazioni*”, più o meno sollecite, con cui i partner si organizzano per cercare di correggere l'interazione in corso, auto-rettificando gli eventuali “passi falsi” nella coordinazione.

La tesi che qui si sostiene è che questi rilievi possano rappresentare contributi molto interessanti dal punto di vista della ricerca pedagogica e dal punto di vista educativo.

Epistemologia e metodologia adottate da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, infatti, sono due aspetti che sembrano poter rappresentare un

⁹⁶ Può capitare, per esempio, che nel passaggio dalla prima alla seconda fase del gioco la madre, che stava interagendo in posizione attiva con il figlio, annunci al bambino che ora inizierà a giocare con il papà. Il padre si dispone alla nuova sequenza: sorride al figlio, ruota il busto, ma la mamma continua a mantenere la propria posizione.

valido aiuto per leggere le interazioni tra adulti e bambini nei contesti educativi in senso lato (e non solo familiari), dunque anche in contesti “naturali” come i servizi educativi declinando, a partire da queste basi, criteri per l’azione educativa (e dunque criteri guida per gli educatori)⁹⁷.

Adottare le lenti con cui le ricercatrici di Losanna hanno messo a punto la procedura del Lausanna Triadic Play sottende l’adozione di una logica che sembra consentire il superamento della prospettiva diadica che ha caratterizzato a lungo la ricerca e le pratiche all’interno dei servizi educativi.

Il vantaggio dell’assunzione di una logica triadica è quello di porre l’attenzione alle dinamiche relazionali complesse in cui il bambino è inserito, insieme ai suoi partner. Si tratta di dinamiche che favoriscono il consolidamento di importanti abilità psicologiche, fondamentali per la maturazione infantile, come la capacità di entrare o uscire dalle interazioni, di assumere una posizione attiva o passiva, di osservare gli altri due partner interagire, pur rimanendo emotivamente connesso, oppure di accettare l’allontanamento di uno dei due e l’affidamento all’altro. Al contempo, l’acquisizione di queste capacità viene supportata dal grado (più o meno elevato) di coordinazione tra gli altri due partner, che possono favorire o ostacolare momenti di *benessere relazionale* all’interno della triade.

Considerare dunque il triangolo come unità minima di osservazione significa ritenere fondamentali non solo le interazioni tra adulto (genitore o educatore) e bambino, ma anche quelle tra adulti (genitore ed educatore) e bambino insieme. In altre parole significa pensare al micro-sistema triadico come un contesto *evolutivo*, che offre cioè al bambino la possibilità di sperimentarsi in un ambiente che gli dia riconoscimento, ma anche supporto alla capacità di inserirsi in interazioni più ampie di quelle diadiche, trovando sostegno nell’interagire insieme con più partner e potendo così

⁹⁷ Questa tesi, già avanzata in altri lavori (Mantovani, Saitta, Bove, 2000; Mantovani e Fruggeri in Fornasa, 1988, Fruggeri, Corsano, in Fornasa, 1992), si basa sull’ipotesi di poter valorizzare ed intrecciare i contributi scientifici raggiunti dalla ricerca in setting sperimentale (o quasi sperimentale), all’indagine della complessità delle situazioni quotidiane in contesti “naturali”.

allargare le sue possibilità di crescita e di sviluppo. Nel Lausanne Triadic Play, infatti,

le capacità di stare nel rapporto, starne fuori, interagire con due partner contemporaneamente [...] emergono come interconnesse alla dinamica triadica e soprattutto come esito di una coordinazione tra tutti i membri della triade (Fruggeri, 2002, p. 113).

Considerare non soltanto il comportamento del bambino, ma la “triade come unità di analisi” pare essere un aspetto importante per studiare e conoscere meglio i comportamenti degli adulti, oltre a quelli dei bambini, nelle loro reciproche relazioni e per modulare, a partire da queste conoscenze, i contesti di accoglienza e di educazione condivisa al nido. In altre parole significa spostare lo sguardo dall’osservazione dello stile relazionale genitore-figlio, all’osservazione di come, insieme, educatrice e genitore si relazionino al bambino e tra di loro.

Dal punto di vista metodologico, assumere questa prospettiva all’interno della ricerca e della pratica educativa nei servizi per l’infanzia significa inoltre scegliere di focalizzarsi sulle interazioni triadiche che hanno luogo anche in contesto extra-familiare e studiarne la complessa dinamica, a partire dall’osservazione di ciò che accade nel “qui e ora”.

Le azioni che si svolgono nello scorrere del quotidiano “sono costituite da un magma apparentemente inestricabile di elementi” (Mortari, 2010, p. 59) che abbracciano - insieme all’agire - vissuti, intenzioni, convinzioni, idee, modelli educativi e altro ancora. Soffermarsi sull’osservazione delle interazioni che hanno luogo nell’incontro “fattivo” tra bambini, genitori ed educatori, significa allora ri-mettere a fuoco quello che accade per re-interrogare il senso, i vissuti, le credenze interrogati e resi espliciti in relazione “a una specifica pratica” (Id., p. 60). Tutto ciò consente di poter “dare ordine ad azioni che sono praticate nella contemporaneità spaziale e temporale” (Id., p. 63)

Un secondo rilievo su cui qui parte interessante focalizzare l’attenzione, pensando ai possibili risvolti pedagogici del metodo introdotto da Fivaz-

Depeursinge e CorbozWarnery, è legato alla chiave di lettura che le educatrici propongono rispetto all'osservazione delle dinamiche interattive. Nella presentazione del loro approccio allo studio del *triangolo in azione*, le ricercatrici dichiarano di osservare il funzionamento delle famiglie, più in base ad un "criterio relativo che assoluto" (Fivaz Depeursinge, Corboz Warnery, 1999, p. 116) e di disporsi all'osservazione delle interazioni cercando di rispondere alle seguenti domande:

vengono tutti inclusi in modo sufficiente? Sono tutti sufficientemente nel proprio ruolo? Prestano tutti sufficiente attenzione alle attività di gioco e sono sufficientemente in contatto?⁹⁸ (Ibid.).

Sia dal punto di vista della ricerca che della pratica educativa questi interrogativi paiono estremamente interessanti. La latenza pedagogica di questi studi è infatti l'idea di osservare le situazioni e le interazioni che si presentano, senza la pretesa di valutare la *coordinazione perfetta*, o di individuare un unico modo *giusto, corretto, normale* di interagire, quanto piuttosto con l'obiettivo di sostare sul "qui ed ora" cercando di osservare le dinamiche e di interrogarsi sulle condizioni che possono facilitare interazioni *sufficientemente buone*, in cui cioè prevalga una sensazione di "positività" e i processi siano fluidi, continui, senza brusche interruzioni. Tale aspetto risulta rilevante, se si considera che rispetto al funzionamento familiare si assiste spesso, anche all'interno dei servizi, ad una modellistica che sembra definire in modo netto ciò che si valuta "giusto, normale" nel rapporto tra genitori e figli, da ciò che viene classificato come "anomalo", quando non addirittura "patomorfo".

Il modello del *Triangolo Primario* pare dunque poter rappresentare uno stimolo anche per gli educatori che operano nei servizi per la prima infanzia. Si tratta di un implicito invito ad impegnarsi nell'esercizio di osservare le dinamiche che vedono coinvolti bambini e genitori, non tanto per leggere

⁹⁸ Si noti, in ciascuna di queste domande, la presenza dell'avverbio "sufficientemente", che richiama il concetto di *madre sufficientemente buona* di Donald Winnicott (1960).

questi momenti sulla base di caratteristiche o presunte “abilità” dei genitori o dei bambini, quanto per osservare e per riflettere sulle diverse modalità con cui gli stessi educatori (insieme ai genitori e ai bambini) si possono organizzare per raggiungere insieme uno scopo comune, quale, ad esempio, la facilitazione dei momenti di transizione del bambino dal contesto familiare a quello del nido.

1.9 Uno sguardo più consapevole sulle relazioni. Tra osservazione e “direzioni di senso”⁹⁹

Come sin qui detto, risulta estremamente importante conoscere lo strutturarsi delle relazioni sociali, sin dalle loro origini nell’età infantile e dotarsi di strumenti per osservare le interazioni, ovvero i microscambi che stanno alla base di qualsiasi relazione. È infatti su queste basi - la consapevolezza e la competenza osservativa - che l’adulto ha modo di proporre e sostenere tipi di intervento più congruenti con i bisogni e con i segnali del bambino, offrendogli un contesto di tipo supportivo.

Dall’altro lato siamo convinti - secondo un’epistemologia di tipo costruzionista - che l’educatore che osserva il bambino e che si dispone ad accoglierlo insieme ai suoi genitori, non si limiti solo a registrarne i comportamenti, ma possa comprendere molto di sé, di se stesso come elemento non irrilevante nella relazione.

Si evidenzia allora l’importanza e la necessità di approfondire non solo ciò che avviene “tra” individui (genitore e bambino, educatore e bambino, genitore-educatore), ma anche ciò che avviene “dentro” se stessi (come educatori o come genitori) in relazione con un bambino, oppure con un altro adulto (educatore/genitore). Quando interagiamo, infatti, anche se

⁹⁹ Prendiamo quest’efficace espressione (“Direzioni di senso”) dal titolo del testo a cura di Massimiliano Tarozzi (2006) dedicato agli studi di Pietro Bertolini e in particolare al rapporto, centrale nella prospettiva fenomenologica, tra educazione, pratiche educative e pedagogia come direzione di senso.

raramente ne siamo consapevoli, le nostre azioni sono sempre “in-filtrate” da altri aspetti, come le rappresentazioni, soggettive e sociali, di sé, dell’altro e della stessa relazione (Stern, 1995). In questo senso, allora, la capacità di prendere parte alle interazioni e di osservarle diventa non solo la fondamentale capacità di cogliere i messaggi dell’altro, ma anche di riconoscere i propri processi, sia a livello d’azione, che di dinamiche interne (emotive e cognitive).

Da un punto di vista pedagogico possiamo dire che, riconosciuto il carattere fondativo delle relazioni educative, risulta fondamentale non lasciarle nella sfera dell’invisibilità, dell’*agire implicito* (Pourtois, 2001). Le proprie modalità di interazione, infatti, sono sempre arbitrarie, anche se di tale arbitrarietà i soggetti sono poco coscienti. Tutti gli educatori (professionali e non) *hanno e agiscono* teorie educative, il problema è che spesso non ne sono consapevoli, e una teoria inconsapevole - parafrasando Gregory Bateson (1972) - è una “cattiva teoria”. Lavorare su questi aspetti può dunque *rinnovare dall’interno* (Bondioli, Ferrari, 2004) le pratiche e il discorso sulle relazioni educative.

Riferendosi al contesto familiare - ma il discorso potrebbe essere esteso a qualsiasi contesto educativo - Pourtois afferma che “oggi sia fondamentale approfondire le origini e le manifestazioni delle prassi, [...] al fine di creare nuovi approcci per ‘educare bene’”(Pourtois, 2001, pp. 124, 134-135). Il suggerimento del pedagogista francese è quello di trasformare l’educazione implicita dell’agire, in educazione “implicativa”, ovvero un’educazione che passi riflessivamente al vaglio gli effetti che la propria azione comporta nell’altro a cui è rivolta. Lo studio e l’analisi delle interazioni, viste come “reti organizzate” di azioni e retroazioni, può permettere allora di capire più da vicino l’itinerario del proprio agire, nei suoi esiti, più o meno “positivi/efficaci”, in linea con gli obiettivi o lontano dell’intenzione educativa originaria.

Tale analisi dell’agire implicito risulta peraltro facilitata nel contesto istituzionale, dove “la catena delle interazioni risulta un poco più distaccata

[da quella] della relazione familiare” (Mantovani, 1998, p. 376). Metaforicamente parlando, potremmo dire che è compito educativo non solo quello di limitarsi all’azione immediata, a “gettare il sasso”, ma anche di fermarsi ad osservarne la traiettoria, in un rapporto dialettico e migliorativo tra azione e riflessione. Senza questo passaggio, senza questa “auto-analisi osservativa”, sarebbero destinate a rimanere senza risposta molte questioni relative all’agire educativo, che alcuni studiosi hanno denunciato come irrisolte, tra cui, per esempio, “perché a volte l’adulto non vede, non capisce, risponde in modo incoerente [al bambino]?” (Mantovani, 1998, p. 376). Riteniamo sia una domanda fondamentale, tanto nel caso in cui l’adulto sia il “genitore”, quanto nel caso in cui si tratti dell’educatore professionale. Al contempo è una domanda che potrebbe essere un’affrontata in due modi: come ricerca, dall’esterno, di “ciò che non va”, ovvero delle “correzioni da apportare”, o come “promozione dall’interno” (Bondioli, Ferrari, 2004). Si tratta, in quest’ultimo caso, di pensare alla formazione come “allestimento di contesti formativi” (Formenti, 2002b), in cui la scoperta del limite personale (il non essere riuscito a rispondere in modo coerente al bambino), viene vista come elemento di crescita, come elemento che ha bisogno di non essere rinnegato, per potersi trasformare in possibilità, ossia in “presa di coscienza” (Piaget, 1974).

Ma come può avvenire questa presa di coscienza? Concordiamo con alcuni studiosi che lo statuto che attribuiamo alla formazione e all’età adulta sono questioni che riguardano non solo un “problema epistemologico, [...] ma etico e politico” (Formenti, 2002b, p. 11). Sembra dunque utile chiarire che pensiamo qui all’adulto come ad un soggetto autopoietico, in grado di pensare e di pensarsi, e alla formazione come ad un processo avente a che fare con la definizione di sé da parte del soggetto che vi prende parte, un soggetto impegnato a ridefinire i termini del proprio rapporto tra pensiero e azione (Dewey, 1939).

Numerosi studi confermano l’importanza tras-formativa dell’“apprendimento dall’esperienza”, quale fonte vera, autentica ed incisiva

di apprendimento. In particolare si è diffuso, a partire dagli anni Settanta, quello che alcuni studiosi hanno proposto di chiamare *paradigma riflessivo* (Nuzzaci, 2011, p. 10). Partendo dalla ri-centratura di aspetti quali “esperienza, pratica, routine, vita quotidiana”, si è venuta a definire, nel panorama pedagogico, una riflessività vista come “il potere degli educatori di intervenire sul loro lavoro a partire da un’analisi più aperta e consapevole delle proprie pratiche” (Ibid.), dalla capacità di ridefinire le proprie azioni e di risalirne alle ragioni, al “perché agiamo in un certo modo” (Mezirow, 1991). Questi termini, d’altro canto, risultano oggi inflazionati e, come tali, rischiano di essere svuotati del loro senso profondo. Sembra, infatti, che qualsiasi pensiero sull’azione sia riflessività formativa. Sappiamo invece che questa operazione non è semplice: di fatto implica una azione di carattere meta-cognitivo (Eraut, 2004), dato dal ripercorrere la catena di aspetti che hanno portato ad agire in un certo modo, e chiede pertanto di essere sostenuta, supportata a livello inter-soggettivo. Riconsiderare le proprie pratiche abituali e i modi di fare personali¹⁰⁰ non è un’operazione immediata, né tantomeno priva di lati oscuri, di impliciti, di parti inconsapevoli nascoste nell’agire. Quando agiamo, infatti, prevale quel che Jean Piaget (1974) ha chiamato “inconscio cognitivo”, o “pratica inconsapevole”¹⁰¹. Ciò significa che

per agire nell’urgenza *l’attore* a volte mobilita dei riflessi nel senso vero e proprio del termine, degli schemi che gli provengono non si sa da dove e che non lasciano minimamente spazio alla riflessione. [...] Ecco che nell’urgenza non si sta a guardare mentre agisce (Perrenoud, 1996, p. 183).

Ricostruire il senso del proprio agire necessita allora di una “conversazione riflessiva, [a posteriori], con quelle situazioni uniche e singolari che continuamente si presentano nella pratica” (Mortari, 2010, p. 3). Mortari

¹⁰⁰ Malcom Knowles (1991) ha parlato, in proposito, di *habitus*, ovvero aggregati, schemi di pensiero, percezione e valutazione che si costruiscono progressivamente con l’esperienza e la ripetizione e che diventano, implicitamente, strutturanti l’azione stessa.

¹⁰¹ Aspetti, questi, ripresi e discussi sia da Antonella Nuzzaci (2011), che da Laura Formenti (2002, 2007).

parla in proposito di un “sapere emergenziale” (Id., p. 33), per indicare come la riflessione - necessaria per vagliare criticamente le procedure messe in atto - sia possibile in uno spazio tempo dedicato a “ri-vedersi agire e ascoltarsi pensare”.

Favorire forme di apprendimento esperienziale significa offrire a chi apprende la possibilità di esaminare criticamente la propria esperienza. [...] Sviluppare la riflessione all'interno di un apprendimento esperienziale significa promuovere quel pensare che esplora gli eventi vissuti con l'obiettivo di acquisire in essi una comprensione il più possibile larga e profonda. (Mortari, 2003, p. 49).

È questo poter prendere le distanze (Perrenoud, 1996), questo spazio per fare “un bilancio critico” della situazione e del proprio agire che consente all'adulto di ri-progettarsi e di trasformare il vissuto in occasione di apprendimento dall'esperienza. È un esercizio, al contempo “molto difficile da accettare e molto formativo se si compie il passo” (Id., p. 193).

Partire dall'esperienza e dar voce al vissuto e ai pensieri dei soggetti adulti sembrano allora essere due vie maestre per colmare quel che Susanna Mantovani ha indicato come una carenza, tra gli innumerevoli vantaggi delle ricerche a base osservativa sulle interazioni tra adulti e bambini. Se tali ricerche hanno infatti consentito di arricchire enormemente le conoscenze sull'universo relazionale infantile, dall'altro lato hanno spesso lasciato fuori dalla porta la dimensione dei significati, delle attribuzioni di senso, degli *habitus* degli adulti, coinvolti nella relazione insieme al bambino.

L'analisi fenomenologica delle interazioni ci sembra allora un'ottima strada per ovviare a questa lacuna. Se infatti, da un lato, i ricercatori possono fornire alcuni “descrittori della pratica” (Altet, 1996, p. 41) che consentano agli educatori di rivedere e osservare più analiticamente quel che è successo in situazione, dall'altro lato significa anche dar modo agli educatori di rivedersi in situazione, così da “non favorire in loro una parola astratta, generica, canonica, [...] bensì forme di discorso autenticamente centrate sulla propria esperienza” (Formenti, 2002, p. 16).

Questo significa pensare agli educatori come a soggetti “coinvolti attivamente in un processo aperto di connessione e ricucitura” (Formenti, 2000, p. 45) della propria esperienza, in cui hanno modo di portare maggiormente in superficie quelle “dimensioni sommerse”, quegli impliciti che procedono dall’azione, spesso precedendo il pensiero. E tuttavia, come dicevamo, “portare ad emersione” non è mai un’operazione semplice. Come insegna la psicologia clinica, la prima reazione al tentativo di portare alcuni aspetti fuori dalla dimensione della latenza è la difesa. Riteniamo però che nella ricerca educativa sfidare queste forme di difesa, supportare gli educatori nella revisione e nella rilettura delle proprie pratiche, possa rigenerare il pensiero e l’azione. Se infatti le relazioni - essendo di natura inter-soggettiva - sono qualcosa che non corrisponde mai del tutto alle intenzioni soggettive dell’educatore (Cappa, 2007), la progettazione educativa può essere compresa e ri-progettata dentro ad un processo formativo che parta da una riflessione critica e problematizzante, non solo di ciò che è accaduto, ma anche delle ragioni che hanno portato ad agire in un certo modo piuttosto che in un altro. Ciò significa - come direbbe Jurgen Habermas (1963) - potersi emancipare, uscire dal determinismo di ciò che si è stati, per diventare altro.

Secondo capitolo

STUDIARE LE *CONNESSIONI* NEI SERVIZI PER L'INFANZIA.

Dibattito pedagogico e ricerche sulle transizioni

2.1 Premessa

La “svolta relazionale”, gli studi sulla dimensione intersoggettiva dello sviluppo umano e in particolare le ricerche psicopedagogiche basate sull’osservazione delle prime interazioni tra adulti e bambini di cui abbiamo parlato nel primo capitolo, hanno nutrito e influenzato profondamente il dibattito pedagogico (nazionale e internazionale) relativo ai servizi per l’infanzia.

Dagli anni Settanta, infatti - e ci riferiamo qui in particolare al contesto italiano e alla realtà del nido d’infanzia - i servizi prescolastici “nati senza una tradizione pedagogica alle spalle e pesantemente condizionati da pregiudizi ideologici” (Bondioli, Mantovani, 1997, p. 7), hanno avuto bisogno di nutrirsi della ricerca psicopedagogica per arricchire le proprie conoscenze in merito allo sviluppo nelle prime età, per costruire un sapere pedagogico più forte e per progettare contesti educativi rispondenti ai bisogni e alle risorse dei bambini e delle loro famiglie. Possiamo dunque dire che gli studi sulle interazioni nelle prime età hanno contribuito a diffondere una cultura educativa dell’infanzia profondamente ancorata al valore educativo dell’interazione, degli scambi, delle connessioni e delle interconnessioni tra adulti e bambini.

In particolare si è affinata, nei nostri servizi¹⁰², l’attenzione verso quegli spazi di margine - quegli straordinari *caleidoscopi* della sfera mesosistemica di cui ci parlava Bronfenbrenner - che regolano il passaggio del bambino tra il contesto familiare e quello istituzionale. Tali spazi rappresentano osservatori preziosi tanto per l’educatore, che ha modo di osservare come genitori e bambini si relazionano tra loro in un contesto diverso da quello familiare, quanto per i genitori, che costruiscono la propria fiducia verso il servizio

¹⁰² Servizi educativi diventati a propria volta contesti *promettenti* per le ricerche sulla prima età. In tali contesti, infatti, è possibile indagare lo sviluppo infantile sotto molteplici punti di vista, avvalendosi del prezioso strumento dell’osservazione delle interazioni “naturali” che quotidianamente hanno luogo in questo setting e che coinvolgono bambini, adulti e le loro reciproche relazioni.

anche in relazione al modo in cui vengono accolti insieme ai propri figli, al modo con cui l'educatore prende in carico e interagisce con il proprio bambino, al modo con cui tutti e tre insieme riescono a sperimentare una situazione di benessere relazionale.

L'attenzione verso questi aspetti deriva prevalentemente dagli studi sui primi scambi interattivi e le prime esperienze di distacco tra madre e neonato¹⁰³, dunque dal riconoscimento dell'importanza del legame di attaccamento tra il bambino e l'adulto/gli adulti di riferimento. Tale attenzione deriva però anche dall'osservazione dei ritmi e dei processi di coordinazione all'interno della coppia adulto-bambino, sia nei momenti in cui vivono esperienze di "connessione" (ovvero di coordinazione reciproca), sia nei momenti di "dis-connessione", quando faticano a sintonizzarsi e devono cercare dei modi per "riparare" la sfasatura che si viene a creare. Lo studio di queste dimensioni ha contribuito a mettere in evidenza il ruolo attivo del bambino, in queste esperienze di natura inter-soggettiva. Al contempo questi studi hanno consentito - per dirla con Schaffer (1977) - di andare *al di là* della teoria dell'attaccamento e di rendersi conto dell'importanza delle relazioni primarie non solo nello sviluppo affettivo, ma anche nello sviluppo socio-cognitivo infantile. Infine la concettualizzazione dell'*ambiente ecologico di sviluppo* quale contesto in cui agiscono diversi fattori interconnessi tra loro e reciprocamente legati gli uni agli altri, ha portato a considerare i diversi piani che si intrecciano nella crescita, nella cura e nell'educazione infantile, alimentando il dibattito sulla costruzione di buone relazioni tra *sistemi*.

Sempre più è stato riconosciuto come tali piani non possano certo esaurirsi al livello delle interazioni immediate in cui il bambino è coinvolto, chiamando piuttosto in causa le interdipendenze, le sovrapposizioni, gli

¹⁰³ E- più di recente- tra madre, padre e figlio, e (grazie anche agli studi in prospettiva culturale) tra il piccolo e le sue diverse figure di accudimento primarie.

*effetti di second'ordine*¹⁰⁴ (Bronfenbrenner, 1979) che caratterizzano la relazione tra il bambino, i suoi partner e i suoi contesti di vita.

Tali consapevolezze teoriche hanno dunque inevitabilmente alimentato il dibattito pedagogico su come sostenere lo sviluppo infantile attraverso la costruzione di “buone relazioni” tra adulti (educatori e genitori) e bambini nei contesti per l’infanzia. Grazie anche ai contributi multidisciplinari, di cui abbiamo parlato nella prima parte del presente lavoro, e in particolare alla micro-sociologia, all’etologia e alla psicologia sociale, si è fatta strada l’idea che per parlare di “buone relazioni” fosse necessario costruire nel tempo, giorno dopo giorno, esperienze “positive” di *interazione*.

Per quanto riguarda nello specifico il contesto italiano, tra le “pratiche di connessione” tra famiglie e servizi è stata posta una grande attenzione alle interazioni che coinvolgono bambini, educatori e genitori nel momento in cui “negozano” il passaggio del piccolo tra un contesto e l’altro (i momenti detti dell’inserimento, dell’accoglienza e del ricongiungimento).

Si tratta sia di momenti emotivamente forti per il bambino, a cui dedicare cura e gradualità nell’accompagnamento di questo *rito di passaggio* (Van Gennep, 1909), sia di situazioni complesse dal punto di vista interattivo, perché richiedono, tanto al bambino quanto agli adulti, la capacità di coordinarsi, di “sintonizzare” i propri tempi e i propri modi con quelli degli altri.

Possiamo dire che la cura educativa di queste “connessioni quotidiane” tra sistema familiare ed extrafamiliare, non solo ha costituito sinora la specificità pedagogica dei servizi prescolastici italiani, ma rappresenta ancor oggi per i nostri servizi un punto interessante a cui porre attenzione. La ricerca psicopedagogica sulle prime interazioni sta avendo interessanti sviluppi (particolarmente per quanto riguarda lo studio delle interazioni

¹⁰⁴ La prospettiva eco-sistemica tratteggia un profilo di studio delle relazioni di tipo multi-fattoriale. Secondo tale prospettiva l’analisi delle interazioni tra due persone dovrebbe sempre tener conto delle interazioni e dell’influenza indiretta esercitata da terze persone (e terzi fattori) sull’interazione diadica che si sta considerando nel “qui e ora”.

triadiche) e continua a rappresentare un stimolo al ripensamento, alla riflessione e alla riprogettazione di questi momenti.

All'interno di questo capitolo ricostruiremo criticamente il dibattito pedagogico sulle relazioni tra educatori e genitori nel nido d'infanzia, per giungere a considerare come questo dibattito abbia portato a sviluppare un'attenzione critica per le connessioni tra i sistemi educativi (familiare e istituzionale).

Proporremo quindi una rassegna e una ricostruzione critica degli studi e delle ricerche sui momenti di *transizione casa-nido* realizzati nei servizi educativi per l'infanzia a partire dagli anni Ottanta, traendo da essi indicazioni teorico/metodologiche utili per arricchire la riflessione attuale sul tema delle relazioni tra nido e famiglie. In particolare, alla ripresa di questi studi è sottesa l'ipotesi (che si rifà agli assunti epistemologici della micro pedagogia) della possibilità di partire dall'osservazione accurata di alcuni momenti "salienti" e circoscritti dell'accadere educativo quotidiano, come i momenti di transizione, per tornare *da qui* a riflettere sui macro-temi pedagogici come quello della relazione tra contesti educativi.

Considerando infine il variegato tessuto culturale che oggi caratterizza i servizi educativi, non mancheremo di prendere in considerazione gli studi che si sono dedicati a riflettere della relazione e delle interazioni quotidiane tra adulti e tra adulti e bambini in chiave culturale.

2.2 La pedagogia delle relazioni al nido d'infanzia

Un dato ormai certo, nelle riflessioni internazionali e nel dibattito pedagogico sui servizi per l'infanzia, è la necessità di instaurare "buone esperienze di connessione" e di interazione tra adulti, (familiari ed educatori professionali) e bambini. La tensione ideale verso la creazione di "buone relazioni" con le famiglie è un tratto caratteristico della pedagogia dell'infanzia del nostro paese, al punto da costituire un aspetto tra i più studiati dai ricercatori internazionali che hanno rivolto grande attenzione ai

servizi prescolastici italiani, presi spesso “a modello”, o meglio assunti come punti di riferimento, esempi di “esperienze virtuose” di dialogo e collaborazione tra contesti educativi.

Una lezione che devo dire di aver imparato nelle mie ricerche nei servizi educativi italiani- chiarisce esemplificativamente la pedagogista statunitense Rebecca New- è quella della partecipazione. Ho visto e verificato in prima persona l'efficacia e l'importanza del coinvolgimento dei genitori [...] e del diritto dei genitori di essere partecipi dei contesti educativi dei figli (New, 2008, p. 80)

Eppure, sebbene la creazione di “*collegamenti tra sistemi*” (Bronfenbrenner, 1979) per creare un contesto positivo per lo sviluppo dei bambini rappresenti un tratto ormai radicato nei nostri servizi¹⁰⁵, l'attenzione e la consapevolezza del valore pedagogico di questi nessi non è poi così antica. Nonostante i numerosi studi che si sono occupati delle prime esperienze relazionali tra bambini e adulti di riferimento, della famiglia quale primo contesto di sviluppo e del primato dei processi che in essa hanno luogo, è soltanto da qualche decennio che la relazione tra il sistema educativo familiare e i servizi extrafamiliari è divenuta oggetto di uno sguardo segnatamente pedagogico (Seveso, 2003). La tensione sempre più viva verso la creazione di “buoni rapporti” tra agenzie educative e la ricerca del “giusto equilibrio tra continuità e discontinuità” tra sistemi educativi, può essere ricondotta a diversi fattori. Principalmente l'affermarsi del paradigma *sistemico* ha portato, anche nella riflessione psico-pedagogica, verso una svolta nel modo di pensare all'educazione e allo sviluppo. Storicamente, infatti, il ruolo educativo è stato ritenuto, in modo alterno, di competenza pressoché esclusiva ora della famiglia, ora della scuola e dei luoghi di educazione “formale”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Ricordiamo che i servizi per l'infanzia “si configuravano [già negli anni Settanta] come il primo e forse unico spazio educativo pubblico, nel senso di extra-familiare espressione della comunità che fa della relazione con le famiglie [...] un oggetto essenziale costitutivo ancorché finalizzato verso una comune finalità educativa orientata al bambino” (Mantovani, 2006, p. 71).

¹⁰⁶ Come messo in luce da diversi autori (tra cui Massa, 1990, Frabboni, Guerra, 1991, Cambi, 1995, Bertolini, 1999, Pati, 2003, Catarsi, 2008, Milani, 2009) fino al

L'affermarsi di studi e ricerche sempre più nutrite dai contributi delle prospettive storico-culturale (Vygotskij, 1934, Bruner, 1996), sistemico-relazionale (Bateson, 1972) ed ecologica (Bronfenbrenner, 1979) dello sviluppo umano, ha consentito di riflettere sull'incidenza dei contesti di vita degli individui e dei processi che in essi si realizzano, delle loro interconnessioni e delle influenze sui processi di sviluppo, crescita ed educazione individuale.

La ricerca psicopedagogica internazionale - non solo teorica, ma anche empirica condotta dagli anni Settanta - ha mostrato, e continua a mostrare anche in anni recenti, l'impatto positivo che una comunicazione aperta e dialogante tra genitori ed educatori esercita sulla costruzione dell'identità psichica e sociale e sulla crescita complessiva dei bambini. Si possono dunque comprendere le ragioni per cui queste prospettive hanno portato, nel panorama internazionale, in tutti i livelli scolastici e le realtà educative extra-familiari, verso un nuovo modo di teorizzare l'educazione, che propone di ragionare sulla crescita dei bambini in termini di *reti di connessione* (Bateson, 1972) e di *sfere di sovrapposizione* (Epstein, 1997), anziché di contrapposizioni tra contesti di cura e di educazione.

Dagli anni Settanta parole come "co-educazione" e "corresponsabilità educativa" sono entrate a far parte del lessico pedagogico, che gradualmente riconosceva come l'interazione tra agenzie educative fosse non solo possibile ma soprattutto necessaria. Con questi termini si indica la necessità

XIX secolo "nella maggior parte dei Paesi occidentali l'educazione è stata concepita per lungo tempo come *affare di famiglia*" (Milani, 2009, p. 111), mentre nel corso del XX secolo, con l'introduzione dell'obbligo scolastico, la pedagogia si è orientata molto di più sulla realtà scolastica che su quella familiare "fin quasi a correre il rischio che pedagogico divenisse sinonimo di scolastico" (Milani, 2002, p. 8). Certamente, pensando ad alcuni grandi esponenti della pedagogia classica europea, quali Pestalozzi, Froebel, Agazzi, Montessori, possiamo scorgere in ognuno di loro, e in ciascuno a proprio modo, l'enfasi posta sull'educazione familiare (rappresentata allora prevalentemente dalla madre), oltre a quella "formale". Secondo questi pedagogisti la scuola e le istituzioni non avrebbero potuto concorrere isolatamente al bene dei bambini, ma avrebbero dovuto tenere conto del modello educativo in uso nel nucleo familiare e supportare i genitori nel loro "difficile compito" (Montessori, 1951, p. 102).

che famiglie e servizi educativi - sistemi aperti l'uno all'influenza dell'altro - educino insieme¹⁰⁷, entrambi con un ruolo attivo e complementare, partendo dal presupposto che la complessità del compito educativo¹⁰⁸ non sia esauribile né solo all'opera dei genitori, né soltanto a quella degli insegnanti o educatori professionali.

Questa *prospettiva relazionale dell'educazione* ha assunto una dimensione particolarmente interessante nei servizi rivolti all'infanzia, che si inseriscono nella vita dei piccoli in un periodo della loro crescita in cui la famiglia ha ancora una centralità, anche fisica, da cui non si può prescindere (Galardini, 2003). In questo contesto sembra dunque quanto mai evidente la necessità di diminuire la distanza che separa gli "adulti di riferimento" (educatori e genitori) e di tener conto delle *connessioni* (Cecchin, 2004) che inevitabilmente¹⁰⁹ si vengono a creare tra contesti educativi.

Dal punto di vista cronologico la dimensione delle relazioni tra genitori ed educatori fa riferimento, nella storia dei servizi per l'infanzia, ad un intreccio di dinamiche - storiche, di natura sociale, psico-pedagogiche - che si sono venute a creare pressoché contemporaneamente.

Nel clima sociale dei primi anni Settanta, infatti, periodo a cui risale la legge istitutiva degli asili nido (L.1044/1971),

[Vi era] un clima profondamente diverso da quello attuale: fatto di solidarietà più forti, teso a determinare profonde trasformazioni sociali¹¹⁰,

¹⁰⁷ Anche a livello legislativo possiamo registrare, nel corso del XXI secolo, un'attenzione crescente verso la promozione di rapporti di tipo *integrativo* tra famiglie, enti e servizi educativi. Ci si riferisce, in particolare, alle leggi nazionali definite *family friendly*, quali la L. 285/1997, la L. 328/2000.

¹⁰⁸ Compito che l'art. 30 della Costituzione Italiana definisce come "dovere/diritto della famiglia nei confronti dei figli".

¹⁰⁹ Si ritiene importante, qui, sottolineare l'avverbio *necessariamente*: come chiarito da diversi autori, infatti, famiglie e servizi entrano sempre in contatto, magari non direttamente (si pensi ai gradi superiori di scuola), ma certamente, almeno, attraverso il bambino/ragazzo. Come invita a riflettere Pourtois "la scuola è sempre presente nella famiglia e la famiglia nella scuola, indirettamente, attraverso la funzione del bambino, [...] che è espressione dei suoi ambienti di vita" (Pourtois, 1997, p. 57).

¹¹⁰ Tra le principali trasformazioni che interessarono quegli anni possiamo citare, solo per fare qualche esempio, "lo Stato sociale, la riforma delle autonomie locali, il

ad intervenire nel campo dei diritti dei soggetti relegati a ruoli marginali, [...] e sostenuto da una spinta partecipativa finalizzata al raggiungimento di grandi riforme [...] volte ad aumentare gli strumenti della democrazia (Ghedini, 1997, pp. 43-44).

In questo clima la nascita dei nidi, quali servizi a sostegno della famiglia, e in particolare delle donne che rivendicavano una condizione lavorativa extra-domestica, fu accompagnata dalla convinzione che rendere partecipi le famiglie alla vita del servizio e insieme attivare tutte le risorse sociali, avrebbe potuto ampliare le conoscenze sull'infanzia, che in quel periodo erano ancora piuttosto limitate. Nacquero così “studi e progetti educativi connotati in modo significativo dall'aspetto della partecipazione” (Spaggiari, 1993, p. 111), nella forma della *gestione sociale*¹¹¹ (L. 1044/1971, art. 6). Alla base di questa idea vi era la convinzione che attivare i genitori e renderli partecipi della vita del servizio avrebbe potuto essere una carta vincente per costruire un'esperienza educativa più forte e più qualificata. “Ci si aspettava che il genitore partecipasse alla vita del servizio come soggetto collettivo, solidale alla nuova esperienza educativa che l'asilo nido poteva inaugurare” (Bonomi, 1997, p. 200). Nella “straordinaria esperienza avviata in quegli anni - come asserisce Sergio Spaggiari - si è avuto il coraggio di considerare il genitore come un *soggetto politico*, come una *figura sociale*” (Spaggiari, 1997, p. 131), contrariamente ad una visione di famiglia (allora predominante, soprattutto in certi contesti istituzionali) vista come “elemento di conservazione, portatrice di messaggi regressivi e deteriori” (Ibid.). Vi era dunque la fiducia che attraverso un buon livello di collaborazione le due agenzie educative avrebbero potuto consolidarsi e acquistare

decentramento dei poteri dal governo centrale alle regioni e ai comuni, il riconoscimento degli stessi diritti tra uomo e donna” (Ghedini, 1997, p. 44).

¹¹¹ Il termine *partecipazione* non è univoco, né facilmente definibile. In generale, l'uso di questo termine fa riferimento “alla possibilità dei cittadini (e dei genitori) di contribuire attivamente alla conduzione dei servizi educativi” (Spaggiari, 1997, p. 112).

Per quanto riguarda la “gestione sociale”, più precisamente si parla di gli *organi collegiali* nelle scuole statali, e di *gestione sociale* nei servizi prescolastici comunali. Fu proprio il nido, nel suo costituirsi come agenzia educativa, il primo servizio a sancire la partecipazione delle famiglie alla gestione sociale (L. 1044/1971, art. 6).

reciprocamente forza, anche per “proiettarsi [insieme] verso l'esterno: il quartiere e la città” (Spaggiari, 1997, p. 112). L'idea della “gestione sociale” non rappresentava dunque soltanto una proposta organizzativa, ma esprimeva piuttosto una precisa “concezione di pratica educativa”¹¹² (Spaggiari, 1997, p. 117). Genitori, bambini, servizio, intera collettività erano visti come soggetti interdipendenti¹¹³, dalla cui collaborazione sarebbe potuta nascere una risposta più piena al mandato del nido quale servizio di qualità volto alla promozione della crescita e del benessere del bambino¹¹⁴.

Accanto alla macro-dimensione sociale, si è iniziato a riflettere sui temi

¹¹² Rispetto al clima degli anni Settanta, oggi constatiamo che “gli slanci spontaneistici, da cui la partecipazione era connotata alle sue origini, hanno perso di molto la propria forza, anche se sopravvivono in alcuni servizi comunali o città in cui l'investimento civico e politico è forte” (Bove, 2007, p. 1141, *traduzione di chi scrive*). È soprattutto in talune realtà municipali del centro-nord, come la Toscana, il Trentino e l'Emilia Romagna (San Miniato, Sesto Fiorentino, Pistoia, Trento, Parma, Modena, Reggio Emilia), che i significati e le finalità della gestione sociale sono ancora considerati come parte costitutiva del progetto educativo. Va comunque riconosciuto che: (1) la dimensione partecipativa è rimasta alla base di molte forme di partnership che, negli anni, si sono diffuse all'interno dei servizi; (2) il *comitato di gestione*- introdotto negli anni della *cultura partecipativa*- è tuttora previsto in tutti i regolamenti comunali dei nidi ed è rappresentato da un organismo assembleare a cui prendono parte: le famiglie (nella veste dei rappresentanti dei genitori) accanto ai rappresentanti delle educatrici e ai membri delle forze politiche e sindacali territoriali. I rappresentanti si confrontano e discutono sulle modalità di realizzazione delle finalità del servizio e sui problemi di funzionamento, secondo una forma di gestione condivisa e di partecipazione collettiva; (3) gradualmente, nell'arco degli ultimi cinquant'anni, la dimensione partecipativa del rapporto servizi-famiglie ha conosciuto, non solo in Italia e non solo al nido, una trasformazione che pare rispecchiare un cambiamento socio-culturale più ampio. “In modo forse eccessivamente sintetico- chiariva Spaggiari in un'intervista risalente agli anni Novanta- possiamo dire che ciò che maggiormente si è modificato [rispetto agli anni '70] sono il senso e le ragioni che spingono alla partecipazione” (Spaggiari, 1993, p. 116). La crisi generale delle ideologie che avevano accompagnato la nascita del nido ha comportato una perdita di fiducia nell'impegno collettivo, civile e sociale e generando una “tendenza alla privatizzazione” e un orientamento (sia da parte dei genitori, che degli educatori) verso un tipo di rapporto più orientato alla crescita personale, che sociale.

¹¹³ Da cui, cioè, dipendeva il reciproco benessere o malessere.

¹¹⁴ Le conoscenze teoriche raggiunte dalla ricerca in ambito psicologico e le ricerche in campo psico-pedagogico hanno consentito di elaborare una *pedagogia dell'infanzia* attenta a riconoscere l'immagine di un *bambino-in-relazione*, ovvero un individuo con enormi potenzialità che possono essere promosse, sostenute e arricchite attraverso le relazioni del piccolo con adulti e coetanei.

della relazione nido-famiglie e della co-educazione anche in un'ottica maggiormente "individualizzata", in termini cioè di relazioni tra il servizio (nella veste dell'educatrice) e la singola coppia madre-figlio. Questa riflessione fu dettata, prevalentemente, dalla diffusione di alcuni importanti contributi formulati, in quegli anni, nell'ambito della psicologia dello sviluppo infantile. In particolare furono la teoria dell'attaccamento, l'approccio interattivo-cognitivista e gli studi basati sull'osservazione microanalitica delle prime interazioni tra bambino e adulti¹¹⁵ a portare al riconoscimento del bisogno primario di stabilire legami significativi e duraturi con la/e figura/e di accudimento primaria/e. Successivamente gli studi sulle prime relazioni infantili portarono a riconoscere la natura *relazionale* dello sviluppo e l'importanza delle tante e diverse interazioni a cui, nel quotidiano, il bambino prende parte, crescendo sotto il profilo sociale, affettivo e cognitivo.

Le ricerche psico-pedagogiche che in quegli anni lavorarono in modo micro-analitico sull'osservazione delle interazioni precoci del bambino, hanno consentito di dimostrare, sulla base di alcuni indicatori comportamentali osservabili¹¹⁶ nei primi scambi genitore-figlio, l'esistenza di molti modi, diversi ma "funzionali", di interagire con il bambino. Al contempo l'osservazione di queste dinamiche ha permesso di riflettere sugli aspetti che, in linea con la teoria dell'attaccamento, sembrerebbero più adeguati di altri nel creare un ambiente relazionale "potenzialmente più favorevole" per il bambino. Il riferimento va ad aspetti quali la *regolarità*, la

¹¹⁵ La teoria dell'attaccamento, di cui si è discusso nel capitolo precedente, si colloca in un clima caratterizzato dalla svolta sistemica. L'epistemologia ecologica e naturalistica correlata a questo paradigma ha portato verso l'apertura all'osservazione diretta delle interazioni. Si inscrivono in questa apertura sia approcci di ricerca che hanno "preparato la strada alla teoria dell'attaccamento (la *scuola delle relazioni oggettuali* e degli *indipendenti britannici*, in particolare Melanie Klein e Donald Winnicott); sia studi successivi (realizzati dai già citati esponenti dell'Infant Research e dell'approccio interattivo-cognitivista, ma anche gli studi psico-genetici del gruppo di Henry Wallon, Irène Lézine, Mira Stamback, Françoise Dolto.).

¹¹⁶ Indicatori quali: la mimica facciale, il tono muscolare, il battito cardiaco, l'orientamento dello sguardo, del capo e del corpo.

stabilità e la *prevedibilità* nei gesti dell'adulto, un adulto *sicuro*, che riesca ad essere *attento* ai ritmi del bambino, *non intrusivo*, e *coerente* nei propri comportamenti.

Gli esiti di queste ricerche condussero sempre più gli educatori a riflettere su come favorire quell'esperienza di regolarità, stabilità, prevedibilità di cui il bambino necessita nelle prime fasi di sviluppo e, dunque, su come “creare ponti relazionali” tra il servizio e la realtà familiare, per assicurare al bambino la presenza di riferimenti adulti stabili e coerenti. Cercare di “tenere insieme i diversi contesti di vita e di sviluppo del bambino ha rappresentato, [così], [...] la vera cifra culturale” del nido (Mantovani, 2002, p. 5), benché i modi e le forme per “tenere insieme” famiglie e servizio hanno subito, negli anni, alcune importanti trasformazioni. Tali trasformazioni rispondono in parte ai mutamenti storico-politici e socio-culturali che hanno investito la società tutta, in parte agli sviluppi compiuti dalla ricerca in ambito psicologico. È a questo secondo aspetto che si sceglie qui di fare riferimento, poiché tali sviluppi hanno contribuito a portare, anche a livello pedagogico, nel contesto dei servizi, una maggior attenzione alle dinamiche socio-affettive che si attivano negli adulti (genitori ed educatori)¹¹⁷ durante i momenti in cui si incontrano, e particolarmente nei momenti in cui questo incontro si gioca intorno al distacco, all'affidamento e all'accoglienza del bambino nelle prime età.

Da un punto di vista educativo la considerazione di queste dimensioni ha significato rivedere la complessità delle relazioni che si intrecciano nel servizio: una complessità che ha a che fare, al contempo, con i

¹¹⁷ Mary Main per prima ha teorizzato l'esistenza di una correlazione tra le esperienze infantili del genitore, la loro organizzazione a livello di rappresentazioni interne, e la qualità della relazione il caregiver sviluppa con il proprio bambino. Le più recenti elaborazioni teoriche, formulate nell'ambito della psicologia clinica, sull'intersoggettività in età adulta (Stern, 1995) condividono il presupposto secondo cui, nelle interazioni tra genitori e figli, entrano in gioco non solo le “esperienze attuali, ma anche i ricordi, i legami affettivi, gli stili relazionali che hanno caratterizzato i rapporti più significativi vissuti [dai genitori]” (Stern, 1995, p. 34), così come vi rientrano però anche “le influenze esterne” (Id., p. 66), ovvero quelle dinamiche sociali, quelle relazioni attuali che il genitore vive nel “qui e ora” e che vanno in influenzare il rapporto con il bambino.

comportamenti manifesti e i modelli interni, sia del bambino che degli adulti che lo accompagnano.

La tesi che qui si sostiene è che proprio la considerazione di questi aspetti ha dato - e possa ancora continuare a dare - ai servizi per l'infanzia una curvatura interessante rispetto al dibattito pedagogico sulla relazione tra famiglie e servizio. Una curvatura, questa, né adulto-centrica, né puero-centrica, bensì orientata - in ottica ecologica - a riflettere sui reciproci rapporti e connessioni, o dis-connessioni tra educatori, genitori e bambini.

2.3 Regolarità, stabilità, prevedibilità nelle interazioni tra adulti e bambini

Sin dalle loro origini i servizi per l'infanzia, e prima di tutto i nidi, “hanno elaborato e messo in atto pratiche di connessione” (Mantovani, 2006, p. 73) tra educatrici, genitori e bambini, per favorire la loro “maturazione personale e il loro apprendimento emotivo cognitivo e sociale. [Tali pratiche] si sono concretizzate innanzitutto nell'attenzione alla transizione” (Ibid.).

Qual è dunque il significato educativo della transizione, e perché le è stata data tanta importanza nei nostri contesti prescolastici?

Con il termine transizione (dal latino *transitus*, passaggio) si intende un fenomeno di tipo poliedrico, riferibile ad aspetti anche molto diversi tra loro: si può infatti transitare/passare da un luogo all'altro, da un ruolo all'altro, da una condizione o fase della vita a una nuova. L'atto del transitare implica sempre una costante, il passaggio, il movimento, che nel caso della prima transizione coincide con uno spostamento dal noto al nuovo e richiede un distacco, una separazione, ma anche l'acquisizione di nuovi punti di riferimento e una negoziazione tra i vecchi schemi (di pensiero e di azione) e quelli richiesti dalla nuova condizione verso la quale si sta per traghettare.

Nella letteratura psico-pedagogica il concetto di transizione è stato strettamente legato a quello di “*preparazione*” (New, 2008, Pianta, Cox, Taylor, Early, 1999). Transitare da un contesto all’altro, da un ruolo all’altro, da una fase all’altra della vita prevede che certi aspetti dell’identità dell’individuo vengano a maturazione, che il soggetto sia “pronto e preparato” per compiere il passaggio che lo attende. A questa considerazione si affianca l’interessante rilevazione proposta da alcuni studiosi (Epstein, 1986, Pianta, Cox, 1998) che, adottando una prospettiva ecologica, hanno sottolineato come la transizione non dipenda solo dall’individuo, più o meno “pronto” per il passaggio che lo attende, bensì dall’ambiente che lo circonda. Il contesto può avere una funzione centrale nel supportare, incoraggiare, accogliere, creare le condizioni affinché il soggetto possa adattarsi ai mutamenti che lo coinvolgono. In linea con queste considerazioni, molte ricerche sulla preparazione del bambino all’ingresso nel sistema scolastico hanno riconosciuto che, oltre all’età anagrafica, esistono fattori contestuali in grado di facilitare e agevolare, o ritardare e ostacolare il momento dell’ingresso del bambino a scuola.

Ci si potrebbe domandare come agiscono questi fattori contestuali e soprattutto come, a livello ecologico, l’individuo che si trova ad affrontare la transizione può essere sostenuto e supportato dal suo contesto di riferimento nel vivere il cambiamento che lo attende.

La riflessione che qui viene proposta consiste nel considerare questo aspetto attraverso alcune suggestioni che provengono dalla letteratura sociologica e psicopedagogica sulle transizioni nei contesti educativi rivolti alla prima infanzia e che paiono ricondurre a due livelli di ragionamento. Il primo di essi è focalizzato su fattori *macrosistemici* e il secondo su aspetti legati alle “micro-dinamiche interattive” che si svolgono a livello *micro- e meso-sistemico*¹¹⁸. Dapprima si rifletterà in termini “macro” sull’ingresso del

¹¹⁸ Secondo l’accezione con cui questi termini sono stati introdotti nel dibattito da Bronfenbrenner (1979) e di cui si è dato conto nel capitolo precedente del presente lavoro.

bambino nel sistema scolastico e sul modo in cui tale transizione possa ritenersi funzionale alla partecipazione e alla costruzione del senso di appartenenza del bambino al suo sistema socio-culturale di riferimento. Successivamente si proporrà di considerare l'evento della transizione, secondo una prospettiva microanalitica, come paiono suggerire alcuni recenti studi condotti nell'ambito della psicologia sociale. Verranno infine considerate quelle ricerche che, in ambito psico-pedagogico, hanno messo a tema i momenti della transizione tra il contesto familiare e quello "istituzionale", studiando in modo *situato* (nel contesto del nido d'infanzia) le pratiche dell'inserimento, dell'accoglienza e del ricongiungimento, tenendo conto delle possibilità che questi momenti offrono per osservare le interazioni, la loro complessità e le loro dinamiche e per riflettere su quelle che vengono considerate "buone prassi di relazione".

La transizione tra contesti educativi: aspetti macro-sistemici

Il sociologo italo-americano William Corsaro, nelle sue ricerche sulla vita dei bambini e la cultura dei pari, offre un esempio che aiuta a comprendere come fattori macro-contestuali (Bronfenbrenner, 1979, 2005), aventi a che fare con il sistema culturale e istituzionale complessivo, possano facilitare la transizione dei bambini verso l'ingresso nel loro più ampio sistema socio-culturale.

Attraverso le ricerche, condotte con un particolare tipo di osservazione partecipante nelle scuole dell'infanzia del nostro paese, Corsaro (1996) aiuta a vedere nell'organizzazione del sistema educativo italiano l'espressione di un chiaro investimento, da parte delle politiche di governo, nel valore e nell'educazione della prima infanzia. Sostenere, a livello sociale, economico e politico, i servizi per le prime età - considera il sociologo - significa valorizzare e non disperdere le significative esperienze relazionali che i bambini sperimentano prima dell'ingresso nel sistema scolastico vero e proprio.

Secondo lo studioso, il supporto che l'assetto governativo garantisce ai

servizi per l'infanzia rappresenta uno di quei fattori contestuali che facilita e agevola la transizione dei bambini dalla famiglia alla comunità e supporta la loro preparazione a diventare membri della comunità adulta, favorendone un ingresso graduale nel sistema scolastico istituzionale. I bambini, infatti, hanno l'opportunità di entrare a scuola dopo aver già fatto esperienza di un sistema di regole, pratiche, routine, interazioni con pari e adulti extra-familiari. Partecipando alla vita del servizio il minore cessa di avere come riferimento i soli genitori, interagisce con i pari e con altri adulti e in questo modo acquisisce nuove abilità sociali e consolida il proprio senso di appartenenza al più ampio sistema socio-culturale.

Facendo riferimento alle numerose ricerche condotte nel contesto delle scuole dell'infanzia italiane, Corsaro afferma di essere stato colpito dall'enfasi, posta dalla nostra cultura, sulla dimensione relazionale.

Fui stupito – afferma - nel vedere la consistenza di routines e pattern di interazione tra insegnanti, operatrici e genitori e dall'atteggiamento degli insegnanti, che pareva favorire nei bambini la riflessione e l'apprezzamento nella costruzione di legami tra la scuola, la comunità e la famiglia. [...] L'esperienza che i bambini vivono nel servizio con gli adulti e con i pari costituisce allora una sorta di preparazione all'inserimento a scuola e nella società (Corsaro, 1996, p. 136).

Questa organizzazione sociale supporta nei bambini la possibilità di vivere un *flusso di esperienze* che portano verso cambiamenti e processi maturativi continui e gradualmente.

In questo livello di riflessione, i fattori contestuali che agevolano la transizione sono rappresentati da macro-fattori in grado di “assicurare continuità all'esperienza, ridurre la frammentazione tra periodi e sfere di vita dell'individuo e massimizzare i benefici di tutte le esperienze educative che si compiono sin dai primi anni di vita” (Kagan, Neumann, 1998).

A questa definizione, che pone l'accento sul cambiamento nell'ottica del fluire dell'esperienza, può essere utile accostare il concetto di “cambiamento”, così come viene definito da alcuni autori che si riconoscono nella prospettiva sistemica (Keeney, 1983, Telfener, Casadio, 2003). Tale prospettiva puntualizza come, al di sotto del generale scorrere

dell'esperienza, si giochino *continui equilibri tra omeostasi e cambiamento*¹¹⁹ (Manghi, Fruggeri, 2003). Questi micro-meccanismi divengono più evidenti in momenti definiti *critici*, che paiono richiedere un certo grado di rottura tra la condizione precedente e la successiva.

Nel fare quotidiano vi sono cambiamenti continuativi, cumulativi, impliciti nel fare, e altri discontinui, travolgenti, espliciti. [...] I primi sono più facili e indolori, i secondi più difficili, in quanto necessariamente coniugati alla crisi. Crisi in senso etimologico, come una differenza che fa la differenza, che discrimina tra un prima e un dopo (Formenti, 2006, pp. 7-8).

Il cambiamento, come sembrano illustrare queste parole, è connaturato alla vita stessa; ma vi sono esperienze e “tappe” particolarmente importanti, che richiedono una trasformazione più faticosa e impegnativa. Appare più facile, in questi periodi, affrontare la novità “quando le difficoltà sono graduate e gradual” (Mantovani, Terzi, 1997, p. 217) e, di conseguenza, non risultano insormontabili.

Nei primi anni di vita, “fondamentali per i processi legati alla dimensione diacronica del sé, cioè per acquisire un senso di continuità personale attraverso i cambiamenti” (Scopesi, 2000, p. 20), il supporto dell'ambiente risulta necessario per non vivere in modo “disintegrante” il cambiamento e per imparare a gestire e organizzare “le esperienze, attribuendovi un senso” (Ibid.).

Le transizioni nel contesto familiare: contributi micro-analitici

Si proverà ora ad uscire dalla logica macro-sistemica entro la quale ci si è fin qui mossi, per pensare al fenomeno della transizione in termini evolutivi, come ad un processo relazionale che chiama in causa complesse dinamiche psichiche oltre che interattive.

La necessità del bambino di trovare vicinanza, sicurezza e protezione nella figura di riferimento deve il suo riconoscimento alla teoria bowlbiana

¹¹⁹ L'essere umano, come ogni sistema vivente, si trova al centro di due forze di tendenza opposta: la centripeta lo porta verso il mantenimento del proprio *status quo* (omeostasi, ovvero conservazione del proprio equilibrio e della propria organizzazione), la centrifuga spinge verso la trasformazione e il mutamento.

dell'attaccamento. D'altro canto, studi successivi, a partire da quelli realizzati da Mary Ainsworth (1978), hanno consentito di riflettere, oltre che sull'esperienza potenzialmente traumatica del *distacco*, sui brevi momenti di separazione dalla madre, sulle "situazioni insolite" in cui il bambino rimane da solo o in presenza di un estraneo e sul ruolo e l'incidenza del contesto e degli adulti rispetto alle modalità in cui queste situazioni possono essere affrontate.

Nella logica diadica madre-bambino, infatti, il distacco "può facilmente assumere il significato di abbandono e vuoto" (Fruggeri, 2002, p. 115), mentre pensare a sistemi più ampi, come quello familiare, consente di vedere il distacco all'interno della coppia come un elemento complementare alla nuova accoglienza (padre-figlio, o madre-padre-figlio insieme).

A questo riguardo gli studi di Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (1999)¹²⁰, dedicati al tema delle interazioni nella triade familiare, si sono rivelati d'aiuto per comprendere come, all'interno di un sistema triadico come quello "madre-padre-figlio", il passaggio possa assumere forme più o meno fluide di micro-transizione.

Studiando (in setting sperimentale) la *triade in azione*, le ricercatrici hanno infatti messo in evidenza la possibilità di osservare i micro-processi di distacco e di riavvicinamento in cui il bambino è coinvolto sin dai primi mesi di vita nelle interazioni con i suoi genitori. In particolare, la video-microanalisi di sequenze interattive ha consentito di individuare alcuni momenti particolarmente significativi all'interno di queste interazioni. Tali momenti sono rappresentati dalle fasi di *decostruzione* di una configurazione interattiva e di *ricostruzione* di una nuova¹²¹.

Sulla base dei dati empirici raccolti attraverso l'osservazione di queste

¹²⁰ Del contributo di queste ricercatrici (dal punto di vista psicologico e metodologico si è discusso più approfonditamente nel precedente capitolo (paragrafo 1.8).

¹²¹ Se per esempio madre e bambino stanno giocando mentre il padre li osserva, un intervento attivo di quest'ultimo può destrutturare la precedente configurazione (madre-bambino), ricostruendo una nuova sequenza, data per esempio da un'interazione "a tre" in cui tutti i partner giocano insieme.

fasi, le ricercatrici hanno mostrato come il passaggio da una situazione interattiva all'altra possa costituire un momento particolarmente delicato per osservare gli equilibri, le *alleanze*¹²² e le dinamiche familiari. Nel corso di questi micro-passaggi sono infatti in gioco le competenze di tutti i soggetti coinvolti (Fruggeri, 2002), che imparano reciprocamente a regolare lontananza e vicinanza, in una *danza interattiva* (Stern, 1985, 2010), simile - anche se più complessa - a quella descritta dai ricercatori che si sono occupati di osservare i processi intersoggettivi nelle interazioni diadiche madre-neonato.

In anni recenti, e in linea con le prospettive teorico-metodologiche introdotte dal gruppo di Losanna, alcuni ricercatori italiani (Fruggeri, 2009, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010) stanno approfondendo lo studio dei processi e delle dinamiche di *micro-transizione*, al fine di indagare “i processi di funzionamento interattivo familiare in triadi a sviluppo tipico”¹²³ (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010, p. 152). Questi studi partono dal presupposto che i momenti di transizione costituiscono momenti cruciali dal punto di vista psicologico, perché richiedono non solo la capacità di stare insieme, ma anche di passare da una situazione all'altra. Al contempo essi si rivelano occasioni preziose per indagare “le modalità e le possibilità del gruppo [...] di raggiungere e di ripristinare il proprio equilibrio” (Id., p. 154).

Gli studi di questi ricercatori - realizzati adottando una procedura di ricerca simile a quella del Lausanne Triadic Play - hanno consentito di mettere ulteriormente in luce i processi e le modalità usate da madre, padre

¹²² Il concetto di alleanza è stato chiarito nel capitolo precedente (paragrafo 1.8).

¹²³ Come chiariscono le autrici, la procedura semi-sperimentale da loro impiegata è simile a quella prevista dal Lausanne Triadic Play, benché il modo in cui essa è stata utilizzata presenta delle differenze. Anzitutto i bambini che le ricercatrici hanno scelto di coinvolgere hanno 4 anni e sono quindi in grado di comprendere e di esprimersi attraverso il canale verbale; secondariamente i protagonisti coinvolti nell'interazione non sono necessariamente vincolati, nel gioco, alla posizione intorno al tavolo. La consegna è analoga a quella di Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney. Si chiede alle famiglie di giocare insieme secondo le 4 configurazioni previste (Madre-Bambino)Padre, (P-B)M, (P-M-B) e (P-M)B.

e bambino per transitare da una configurazione interattiva all'altra¹²⁴. Il gruppo di ricerca di Parma ha individuato, per esempio, l'esistenza di alcuni spazi, definiti come “*potenziali di cambiamento*” che intercorrono tra la fase di decostruzione e quella di ricostruzione descritta da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery. In questi spazi, come considerano gli studiosi, si giocano diverse possibilità di coordinarsi, accogliere i reciproci messaggi, oppure rifiutarli lasciarli cadere nel vuoto, non rendersene conto.

La tesi che qui si sostiene è che questi indicatori comportamentali possano aprire interessanti linee di ricerca anche per poter leggere e studiare i processi di micro-transizione che avvengono in setting “naturale” come i servizi per l'infanzia, laddove il passaggio del piccolo coinvolge la triade genitore-educatore-bambino.

Diversi autori¹²⁵, del resto, hanno intravisto nel nido un ambiente d'osservazione privilegiato, un *laboratorio naturale* “per raccogliere una ricca documentazione sul comportamento dei bambini, [...] il loro stile di adattamento, le loro diverse reazioni” (Lézine, 1964, p. 17).

Come si vedrà nei prossimi paragrafi, gli studi che sono stati realizzati sui momenti di transizione al nido d'infanzia suggeriscono di cogliere, accanto a questa sfida, quella di poter indagare le altrettanto importanti dimensioni del comportamento degli adulti e delle loro interazioni, sia con il bambino che tra di loro.

¹²⁴ Alcuni di questi costrutti, di cui ci siamo avvalsi (nella parte empirica del presente lavoro) per leggere e analizzare le videoregistrazioni dei momenti di transizione realizzate nel nido d'infanzia saranno presentati e discussi, dettagliatamente, nel prossimo capitolo (paragrafo 3.3.3), dedicato appunto al metodo di analisi dei dati.

¹²⁵ Tra cui, solo per rimanere a quelli che hanno informato maggiormente il presente lavoro citiamo: Lézine, Stambach, Schaffer, Camaioni, Barbieri, Angelini, Caccialupi Stame, Maltempi, Varin, Molina, Riva Crugnola, Ripamonti, Emiliani, Carugati, Fornasa, Mantovani, Fruggeri.

2.3.1 Le ricerche empiriche sui momenti di transizione al nido d'infanzia

L'inserimento o ambientamento

Come mostrato da diversi studi etnografici e antropologici, le società, nelle varie epoche, si sono avvalse di *riti di passaggio*¹²⁶, definiti dagli antropologi come “meccanismi cerimoniali che guidano, controllano e regolamentano i mutamenti che ogni persona deve affrontare nella vita” (Remotti, 1981). Essi vengono adottati dalle società per supportare i membri della comunità a vivere i *passaggi cruciali*, ovvero i cambiamenti più importanti e travolgenti della propria vita, scandendo in modo sequenziale la transizione.

L'ingresso del bambino al nido potrebbe essere visto come un momento cruciale, in quanto segna una tappa importante nella vita del piccolo, ma anche dei suoi genitori. Per le famiglie l'inserimento rappresenta spesso il primo atto di affidamento del figlio a un contesto di cure extrafamiliari; per il bambino può significare passare per la prima volta dalle cure genitoriali a quelle di altre persone. Anche qualora questo passaggio sia già avvenuto, preceduto per esempio dal rientro lavorativo della madre dopo il congedo di maternità e dall'affidamento del bambino alle cure di altre figure adulte, l'ingresso al nido rimane un evento sui generis, perché implica il passaggio ad un contesto istituzionale e sociale¹²⁷, dunque significativamente diverso da altre forme di affidamento. Rivolgersi a un servizio richiede di attenersi alle sue regole, accogliere l'ingresso in un sistema relazionale più ampio, accettare che la cura del figlio sia condivisa e negoziata con quella di altri bambini. Anche l'educatore, del resto, “percepisce questo momento come critico, in quanto risulta essere uno di quei momenti nei quali più facilmente

¹²⁶ Il riferimento d'obbligo, parlando di “riti di passaggio” è all'antropologo Arnold Van Gennep (1909). Molti elementi nello studio delle transizioni derivano dagli studi antropologici e dalle teorie socioculturali. Per una trattazione più approfondita delle cornici teoriche sullo studio delle transizioni nei contesti sociali si rimanda a Kagan, Neumann, 1998, Lam, Pollard 2006, Fabian, Dunlop 1997).

¹²⁷ Nel nostro paese, specialmente oggi dove la famiglia è sempre più spesso nuclearizzata, l'ingresso nel servizio rappresenta un'improvvisa apertura dell'universo relazionale: sia per il bambino che per i genitori.

si giudica e si è giudicati” (Barbieri, Angelini, Adorni, 1983, p. 47).

Nell'introduzione di *Attaccamento e inserimento*, un testo “a più mani” (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000) dedicato al tema del primo ingresso al nido, le autrici propongono di considerare l'inserimento come un rito di passaggio, proprio in relazione al carattere di *criticità* che questo momento rappresenta nella vita del bambino e del genitore.

Nella fattispecie, tra i riti di passaggio, l'antropologo Arnold Van Gennep (1909) ha individuato i cosiddetti “riti di margine”, ovvero quelle pratiche ritualizzate che collocano l'individuo che deve affrontare la transizione in uno stato di sospensione. Tale sembra essere la forma che (almeno in contesto italiano) ha assunto la pratica dell'inserimento al nido d'infanzia. Si tratta infatti di una pratica finalizzata a creare, nel bambino e nel genitore, uno spazio per agevolare il passaggio e l'ingresso nella nuova situazione e consiste in uno spazio/tempo pensati per “rallenta[re] il passaggio e introdu[re] una gradualità [...] tra il movimento di separazione e quello di aggregazione” (Remotti, 1981, Introduzione all'edizione italiana di Van Gennep 1909).

Passare da un territorio all'altro implica “una situazione particolare, in cui si rimane in sospeso tra due mondi” (Molinari e Corsaro, 2000, p. 99), rappresentati - nel caso che qui stiamo discutendo - dalla realtà familiare e da quella del servizio. La metafora del rito di margine sembra dunque efficace per chiarire il significato assunto dall'inserimento nei servizi per l'infanzia del nostro paese. L'inserimento, o ambientamento come lo si preferisce denominare oggi¹²⁸, rappresenta un insieme di pratiche pensate per rallentare e attenuare la discontinuità del cambiamento che l'ingresso nel servizio comporta e, di conseguenza, per attutire la crisi che il cambiamento repentino potrebbe generare nel bambino e nei suoi genitori, insieme alla perdita di stabilità dei propri punti di riferimento. Il rimando è quindi ad una serie accorgimenti volti a favorire una continuità nell'esperienza diadica genitore-figlio, e al contempo ad introdurre delle micro-variazioni che

¹²⁸ Per indicare la posizione attiva del bambino che vi prende parte.

consentano a questa relazione di ampliarsi, consolidarsi, crescere e aprirsi gradualmente ad altri interlocutori, stili interattivi e relazioni.

Come visto nei primi paragrafi di questo capitolo, nel momento in cui il nido d'infanzia si è offerto come servizio, le principali obiezioni della comunità (scientifica e non) riguardavano prevalentemente il temuto pericolo del “trauma da separazione”. La riflessione e l'esperienza dell'inserimento testimoniano quanto il servizio abbia posto tra i fondamenti della propria identità istituzionale proprio la prevenzione di ogni possibile trauma, la valorizzazione della continuità dell'esperienza relazionale del bambino, la tensione a far sì che il temporaneo distacco dal genitore fosse, per la coppia, un'esperienza di “*lieve frustrazione*” (Winnicott, 1967), graduale e quindi affrontabile/superabile.

La letteratura sui rapporti diadici genitore-figlio - com'è stato considerato da alcuni studiosi - è ricca di contributi sull'opportunità che un genitore offra al figlio un contesto fatto di attenzione, ascolto e risonanza emotiva. [...] È però nel contesto triadico che emerge come questa importante funzione genitoriale non sia di per sé sufficiente ad accompagnare l'esperienza del bambino. [...] Per poter sperimentare altre esplorazioni e altri coinvolgimenti [infatti] il bambino deve poter vivere il distanziamento all'interno di un contesto sicuro. Da questo punto di vista il “sapere lasciare andare” diventa l'altra faccia dell'esperienza educativa. (Fruggeri, 2002, p. 115).

Dal punto di vista pedagogico, il contributo dedicato alla presentazione e discussione dell'originale percorso di ricerca-formazione sul tema dell'*Attaccamento e inserimento* (Mantovani, Saitta, Bove, 2000) al nido offre una rilettura del primo ingresso nel servizio, basata sulla possibilità di considerare questo fenomeno come una “*Strange Situation naturale*” (Ivi). L'inserimento al nido rappresenta infatti “il primo distacco del bambino dalla famiglia [...] all'interno di un servizio organizzato” (Mantovani, 2000, p.13). Rispetto alla *Strange Situation* (Main et al., 1978, di cui abbiamo discusso nel capitolo precedente) i tempi sono diversi e flessibili e non vi sono consegne rigide al genitore, ma, come nella “situazione insolita”, bambino e genitore fanno il loro ingresso al nido, che rappresenta un ambiente nuovo e non ancora familiare. Il genitore generalmente

accompagna il bambino in sezione, rimane un po' con lui, agendo da "base sicura", poi si allontana e il bambino rimane con l'educatrice, infine il genitore rientra e la coppia si ricongiunge. Il distacco dal genitore e il suo riavvicinamento avvengono alla presenza di un "terzo", l'estraneo nella Strange Situation e l'educatore nel caso dell'inserimento. La presenza di questa figura *media* il passaggio tra genitore e figlio: un passaggio che non è solo fisico ma anche psicologico, che "segna l'inizio di un processo di elaborazione delle prime forme di autonomia del bambino dal genitore" (Restuccia Saitta, 2000, p. 16) e viceversa.

Rispetto alla procedura sperimentale (della Strange Situation Procedure), nell'inserimento l'educatore ricopre il ruolo di facilitatore dell'apertura della diade dalla dimensione di coppia alla dimensione sociale; aiuta ad evitare che il distacco, per il bambino e il genitore, si traduca in un'esperienza traumatica, facendo in modo che proprio la separazione possa diventare un'esperienza di crescita relazionale, in cui "la paura dell'abbandono si trasforma in attesa creativa del ricongiungimento" (Marchesi, Benedetti, Emiliani, 2002, p. 151).

In questo senso "alle educatrici spetta il delicatissimo compito di aiutare madre e bambino a lasciarsi e ritrovarsi con serenità" (Mantovani, Terzi, 1997, p. 225), offrendo un senso di continuità tra la vita familiare e quella sociale.

La correlazione tra Strange Situation e inserimento consente di porre i riflettori sulla complessità del momento dell'ingresso al nido, dove non solo il bambino, ma anche il genitore e l'educatrice sono impegnati in un processo di ingresso/accoglienza, esplorazione/conoscenza, distacco/distanza, riavvicinamento/vicinanza. Tempi e gesti ritualizzati di accoglienza della coppia madre-figlio in sezione rappresentano allora per l'educatrice aspetti micro-contestuali, progettati per favorire l'accompagnamento del bambino e del genitore a vivere la loro separazione, parziale e temporanea, in modo più tranquillo e disteso, sia sul piano fisico che psicologico.

Le modalità interattive tra genitori e figli costituiscono un importante riferimento per l'educatrice, che si pone nei confronti del bambino e del suo "riferimento primario" in un'ottica di "complementarietà relazionale" (Carli, 1999), non come sostituto materno, ma come una figura familiare¹²⁹ con la quale il bambino può instaurare una relazione di fiducia, "ricca ma diversa" (Mantovani, Terzi 1997) rispetto a quella con il genitore. In quest'ottica acquisiscono un ruolo centrale le modalità attraverso cui si compie il passaggio del bambino dalla famiglia al servizio: comportamenti, gesti, sguardi, parole veicolano messaggi impliciti ed espliciti che sembrano avere un ruolo molto importante sul modo in cui avviene e viene vissuta la transizione da parte di tutti protagonisti che vi prendono parte.

È in considerazione di questi aspetti che il percorso di ricerca-formazione al quale si è fatto sin qui riferimento (Mantovani, Saitta, Bove, 2000) ha seguito un disegno complesso, che si è articolato in un percorso di ricerca e di formazione all'osservazione delle interazioni. La realizzazione della ricerca si è avvalsa dell'intreccio di diversi strumenti: la videoregistrazione degli ingressi e delle uscite di alcune coppie genitore/figlio durante le prime settimane di inserimento e le interviste ai genitori e alle educatrici videoriprese¹³⁰.

Ascoltare la voce degli adulti (genitori ed educatrici), accanto all'osservazione e dei loro comportamenti e di quelli dei bambini, ha significato considerare dimensioni facilmente trascurate nella riflessione sull'inserimento, come i pensieri, le emozioni, i vissuti dei protagonisti adulti

¹²⁹ A proposito della distinzione tra caregivers (genitori ed educatori) e del tipo di legame tra il bambino piccolo e queste figure educative, Susanna Mantovani (1986) ha proposto di distinguere il legame di attaccamento al genitore (definito da Bowlby come il legame affettivo privilegiato che si viene a creare tra il piccolo e le sue figure di accudimento primarie), dai "rapporti significativi di familiarità" (Mantovani, 1986) tra il bambino e altri adulti, quali le educatrici del nido.

¹³⁰ Le interviste sono state realizzate sia durante il periodo dell'inserimento, che a distanza di tempo. In particolare delle 6 triadi educatrice-bambino-genitore filmate e intervistate durante il periodo dell'inserimento, 2 sono state nuovamente intervistate, a distanza di un anno. L'intervista si è avvalsa della stimolazione di alcune video-clip selezionate all'interno dei girati relativi all'inserimento, e da alcuni brani tratti dalle interviste realizzate l'anno prima.

che prendono parte a questa “*transizione ecologica*” (Bronfenbrenner, 1979) insieme ai bambini¹³¹.

Le considerazioni sull’inserimento, le pratiche per facilitare il distacco tra bambino e genitore e costruire gradualmente nuove opportunità relazionali, hanno profondi nessi con la prospettiva dell’attaccamento e, proprio come la teoria dell’attaccamento, sollecitano interessanti riflessioni di carattere trans-culturale.

Come chiariscono gli studi antropologici sulle prime interazioni madre-figlio (LeVine 2008), sarebbe sbagliato associare in modo deterministico le modalità interattive che legano bambino e genitore al grado di benessere o malessere dei bambini. Viceversa “gli esiti dei processi di crescita appaiono strettamente intrecciati con i significati e i valori [culturali]” (Emiliani, 2002, p. 81) su cui si fondano le pratiche di interazione condivise in un certo contesto socio-culturale.

In linea con queste premesse, sono interessanti - per la trattazione che viene qui proposta - le considerazioni emerse in ambito pedagogico da uno studio comparato Italia-Stati Uniti (Bove 2004), in cui si è indagato il significato *culturale* dell’inserimento nei servizi per la prima infanzia.

Lo studio ha affrontato il tema delle rappresentazioni del distacco genitore-figlio e delle pratiche messe in atto per sostenere la transizione dei bambini nei servizi per la prima infanzia all’interno dei due Paesi.

Dal punto di vista metodologico la ricerca ha intrecciato lo strumento dell’intervista, rivolta a educatori e genitori di bambini¹³² neo-inseriti nei

¹³¹ Le interviste hanno consentito di prendere in considerazione i pensieri, le aspettative e i vissuti di ambedue i caregivers coinvolti nell’*evento-inserimento*. Le videoriprese hanno permesso di “fermare l’attenzione” sui comportamenti osservabili messi in atto da tutti i partners dell’interazione. L’analisi dei video, orientata dal riferimento teorico alla Strange Situation Procedure ha dato la possibilità di individuare stili e pattern relazionali riconoscibili.

Il coinvolgimento dei partecipanti al processo di ricerca ha avuto infine valore riflessivo per i genitori e formativo per le educatrici, supportate nell’allenare l’occhio all’osservazione delle interazioni

¹³² Di età compresa tra 0 e 36 mesi.

servizi per l'infanzia¹³³ americani e italiani, con l'osservazione delle pratiche messe in atto durante i primi ingressi dei bambini nei servizi dei due Paesi. Questo intreccio metodologico ha favorito la possibilità di indagare la dimensione delle idee e delle rappresentazioni, accanto a quella delle pratiche.

I dati raccolti mostrano “rilevanti differenze [...] nella tematizzazione del distacco e della relazione di attaccamento, [...] e nelle strategie di accoglienza dei nuovi bambini nei servizi” (Bove, 2002, p. 94). Prendendo le distanze dalle proprie aspettative culturalmente orientate¹³⁴, Chiara Bove rileva di non aver trovato, nel contesto statunitense, altrettanta enfasi al passaggio del bambino dalla famiglia al servizio, tipica del contesto italiano. In America – afferma - “si è potuta registrare, piuttosto, la totale assenza di un momento come quello che qui chiamiamo inserimento” (Ibid.).

Malgrado le emozioni e i sentimenti riferiti al vissuto del distacco si siano rivelati simili, nei genitori americani, a quelli della controparte italiana, le pratiche, le modalità relazionali legate al momento del passaggio del bambino al servizio sono risultate profondamente distanti. Alla gradualità del distacco, all'attenzione verso i tempi distesi di una transizione “dolce” per il bambino e per il genitore in Italia, corrispondevano, nel contesto statunitense, pratiche centrate sulla velocità, la rapidità, l'immediatezza. Tali pratiche si sono rivelate rispondenti a diverse interpretazioni culturali della crescita del bambino, del ruolo dei genitori e della funzione supportiva degli

¹³³ La ricerca, dal titolo *Attaccamento, separazione, esplorazione: messa a punto di strumenti osservativi per contesti naturali. Uno studio comparato Italia-Stati Uniti* è stata condotta presso alcuni servizi per l'infanzia del comune di Modena e nello stato nordamericano del New Hampshire. Nei due contesti sono stati coinvolti gruppi egualmente distribuiti di educatrici e genitori di bambini di età compresa tra 0 e 36 mesi.

¹³⁴ Non dimentichiamo che nel nostro paese l'attenzione verso il tema dell'inserimento, del distacco, della transizione casa-nido, della relazione con la famiglia con cui diventare “artefici e promotori di relazioni collaboranti con i genitori” (Bove, 2002, p. 98) ha costituito un tema centrale del dibattito psicopedagogico, che è diventato negli anni uno degli aspetti centrali della formazione degli educatori. Per questo “non dobbiamo stupirci se [...] oggi sembra sorprendente, per non dire impossibile, per educatori e genitori immaginare il proprio lavoro senza il momento dell'inserimento” (Ibid.)

adulti. All'idea italiana del genitore come punto di riferimento e sostegno fondamentale durante i momenti critici, corrisponde, negli U.S.A., un maggior investimento sull'autonomia, la dinamicità, "l'immediatezza della rottura dei legami" (Ibid.), aspetti chiaramente rinvenibili nelle testimonianze delle madri e delle educatrici americane raccolte per la ricerca.

Nel contesto culturale americano - argomenta la ricercatrice intrecciando i dati raccolti alla letteratura sociologica - il distacco pare un passaggio "naturale" e pressoché obbligato, che fin dalla prima infanzia contribuisce allo sviluppo dell'autonomia individuale. Per questo nel contesto statunitense si ritiene importante che il bambino impari ad affrontarlo da subito e autonomamente, senza ricevere un particolare supporto dall'esterno. Le stesse norme americane sul congedo di maternità prevedono infatti tempi più rapidi per il rientro in servizio del genitore, rispetto al sistema italiano. Accelerare i tempi dedicati al distacco dal figlio pare dunque rendere meno doloroso, per lo stesso genitore, il rientro lavorativo, che spesso avviene quando il bambino ha soltanto qualche settimana di vita. "Sembra allora che sia molto importante che mamma e bambino comincino ad abituarsi a quest'idea sin dai primi mesi" (Bove, 2002, p. 97).

La ricerca induce a considerare come le diverse strategie di mediazione del distacco e della transizione siano funzionali e rispondenti ai sistemi socio-culturali di appartenenza, rendendo quindi alquanto importante considerare le relazioni interpersonali e gli stili interattivi osservabili nel contesto del nido, senza dimenticare quanto gli orientamenti culturali giochino un ruolo di rilievo e da non sottovalutare.

Transizioni quotidiane dentro e fuori dal nido. Rituali e "routine atipiche" nei servizi

Nei nidi italiani, come si è visto, il primo ingresso del bambino e del genitore nel servizio e il loro periodo di adattamento al nuovo contesto ha giocato e gioca un ruolo molto importante dal punto di vista della

riflessione psicopedagogica, della progettazione e delle pratiche educative.

Accanto alla fase di inserimento/ambientamento vi sono, nei servizi per la prima infanzia, altre situazioni di transizione che si svolgono nel quotidiano e che proprio per il carattere di quotidianità, assumono un significato particolarmente interessante dal punto di vista dell'esperienza interattiva e intersoggettiva: si tratta dei momenti dell'ingresso e dell'uscita dal servizio, comunemente denominati *accoglienza* e *ricongiungimento*.

Le pratiche attraverso cui bambini, genitori ed educatori si predispongono quotidianamente a interagire, ad accogliersi, a vivere l'esperienza del lasciarsi e del ritrovarsi, creano occasioni per conoscersi meglio, familiarizzare, stabilire i reciproci posizionamenti e ruoli. D'altro canto, come per l'ambientamento, questi "momenti di transizione" sono carichi di valenze emotive. "I conflitti, le difficoltà, le paure relativi ai diversi elementi che entrano in gioco [...] possono spingere genitori ed educatori verso posizioni difensive" (Ballo, 1984, p. 29) e questo carico emotivo si registra anche quando il bambino appare "ormai ben inserito" (Callegati, Farneti, Renna, 1978). Gli studi condotti nei servizi educativi per la prima infanzia, confermano come l'ingresso e l'uscita risultino mantenere "toni emotivi più intensi rispetto ad ogni altro momento della giornata" (Barbieri et al., 1983, p. 47), per questo alcuni autori li hanno definiti come "*routines atipiche*" (AA.VV., 1994, p. 30), a sottolinearne il carattere di ritualità, ma anche l'intensità emotiva rispetto agli altri momenti che scandiscono la giornata (routines come il pasto, il sonno ecc.). Inoltre - in accordo con i contributi offerti dalla psicologia sociale sul ruolo delle relazioni nello sviluppo umano - "in questi momenti [in cui sono compresenti bambino, educatore, genitore, coetanei] si giocano complesse dinamiche di interazione" (Caccialupi, Stame 1983), che hanno un ruolo fondamentale nella crescita affettiva, relazionale e cognitiva del bambino.

Sulla base di queste considerazioni, tra gli anni Ottanta e Novanta sono stati compiuti studi empirici che hanno cercato di indagare, in termini di "micro-dinamiche" interattive osservabili, la natura processuale dei

fenomeni di transizione, partendo dal presupposto che in questi momenti tutti gli attori in gioco, genitore, bambino ed educatore, concorrono insieme, con i propri comportamenti, a determinare il carattere dell'interazione che si produce.

Come affermavano Silvia Barbieri, Dino Angelini e Letizia Adorni (1983), negli anni Ottanta:

le nostre riflessioni [sull'ingresso e l'uscita dei bambini al nido] non hanno senso in assenza di una conoscenza dettagliata delle modalità con le quali avviene il passaggio del bambino dalla madre¹³⁵ all'istituzione (Barbieri et al., 1983, p. 48).

A partire da questi presupposti i ricercatori, dopo aver rilevato una lacuna negli studi riguardanti l'analisi delle transizioni quotidiane casa-nido, hanno cercato di richiamare e ampliare la riflessione su questi momenti attraverso una raccolta sistematica di osservazioni diaristiche realizzate durante gli episodi di accoglienza¹³⁶ al nido d'infanzia, nella convinzione che l'analisi dei comportamenti registrati avrebbe consentito di comprendere meglio la struttura e le caratteristiche del fenomeno di transizione. In effetti, grazie al metodo osservativo impiegato, i ricercatori hanno potuto individuare alcune fasi distinguibili all'interno degli episodi di accoglienza, in cui paiono giocare un ruolo decisivo i comportamenti e gli atteggiamenti degli educatori, dei genitori e dei bambini nelle loro reciproche interazioni, sebbene gli studiosi si siano soffermati in particolare sul comportamento dei bambini.

Dal punto di vista metodologico, i ricercatori hanno raccolto diverse

¹³⁵ Dove al termine madre potremmo sostituire il più generico *adulto di riferimento* (o *accompagnatore*), visto che non sempre è la madre e non sempre è il genitore ad accompagnare il bambino nel suo ingresso nel servizio.

¹³⁶ Per lo studio, che ha coinvolto due Nidi del Comune di Correggio, sono state realizzate 26 osservazioni complessive, condotte all'interno di ciascuna sezione dei due nidi (piccoli, medi e grandi). Le osservazioni, di tipo carta-matita, sono state realizzate dalle educatrici del nido interessate a partecipare alla ricerca. I ricercatori hanno quindi sistematizzato le osservazioni: ognuna di esse è stata trascritta su un foglio suddiviso in tre parti, dedicate al comportamento (verbale e non) di ciascun bambino, genitore ed educatore.

osservazioni di episodi di accoglienza¹³⁷ al nido, ne hanno compiuto la trascrizione e cercato di mantenere un elevato grado di accuratezza descrittiva, al fine di restituire la struttura dell'episodio, ma soprattutto i comportamenti verbali e non verbali¹³⁸ degli "attori" coinvolti. Basandosi quindi su alcuni indici comportamentali di tipo qualitativo (quali la direzione dello sguardo, del corpo, dell'attenzione del bambino e il flusso della comunicazione) hanno individuato tre fasi, distinte ma ugualmente importanti, nella struttura degli episodi raccolti:

(a) in un primo momento, *l'ingresso*, bambino e genitore appaiono ancora legati psicologicamente e spesso fisicamente. In questo momento, infatti, malgrado la coppia abbia già compiuto l'entrata in sezione, si registra ancora, nel bambino, un'elevata frequenza di indici comportamentali quali la vicinanza reciproca, il contatto fisico, lo scambio di sguardi e sorrisi con il genitore;

(b) in un secondo momento, quello del *passaggio*, l'attenzione del bambino si sposta sull'ambiente circostante; in genere questo momento è segnato dalla fine del contatto corporeo con il genitore e può essere mediato dall'educatore, da un compagno o da un giocattolo;

(c) nel terzo momento, il *saluto*, il bambino appare "fisicamente, oltre che psicologicamente nell'istituzione" (Id., p. 49): mostra di accogliere e rispondere attivamente alle proposte dell'educatore e la sua attenzione risulta essere rivolta al contesto-sezione.

Un esempio riportato dagli autori sembra poter aiutare ad illustrare la procedura di descrizione e analisi delle sequenze interattive adottata dai ricercatori e focalizzata prevalentemente, come si può notare,

¹³⁷ Le osservazioni, chiariscono gli autori, "iniziavano quando il bambino arrivava al nido con il genitore e terminavano quando quest'ultimo se ne andava" (Id., p. 49). La realizzazione delle osservazioni è avvenuta tra i mesi di febbraio e marzo, un periodo in cui, per tutti i bambini coinvolti, potesse considerarsi concluso il periodo dell'inserimento e ormai acquisita una certa familiarità con le routines del nido.

¹³⁸ I comportamenti verbali sono stati audioregistrati, mentre quelli non verbali sono stati registrati attraverso annotazioni carta-matita da parte dell'osservatore.

sull'osservazione e la descrizione del comportamento della bambina.

L'accoglienza di Melissa

Melissa arriva tenendo per mano la mamma. La madre si china sul tappeto per parlare con l'educatrice, mentre la bambina accanto a lei sbadiglia, cincischia le bretelle dei pantaloni, poi inizia a guardare un gruppetto di bambini radunati intorno al papà di un compagno.

Mentre la madre e l'educatrice continuano a parlare, Melissa si stacca e va verso il gruppo. Una compagna le si avvicina e l'accarezza sulle guance. Si sorridono e iniziano a ballare.

Dopo un po' Melissa torna dalla madre, le tira un lembo della giacca e quando lei si china la saluta. "Ciao, ti do un bacio". La madre la bacia a sua volta e risponde al saluto, poi rivolge un arrivederci all'educatrice e si allontana.

"In questo esempio- commentano i ricercatori- abbiamo considerato come prima fase tutto quel periodo in cui Melissa rimane per mano alla madre e accanto a lei, anche quando madre è rivolta all'educatrice.

L'inizio della seconda fase è anticipato dagli sguardi che la bambina rivolge ai compagni, ma segnato decisamente dal distacco fisico quando la piccola si muove verso il gruppo. Il terzo momento, il saluto, in questo esempio è addirittura gestito dalla bambina che congeda la madre con un bacio".

Box. 1 - Da Barbieri, Angelini, Adorni, (1983), p. 50.

Come notano a margine della ricerca gli studiosi, la durata delle tre fasi (di ingresso, passaggio e saluto) è apparsa piuttosto variabile e potrebbe essere in relazione tanto all'età dei bambini¹³⁹, quanto al comportamento del genitore e dell'educatrice. Sembra per esempio – affermano i ricercatori auspicando lo sviluppo di ulteriori studi e verifiche - che la ricerca di mantenimento del contatto corporeo da parte della madre possa prolungare la fase dell'ingresso, rendendo più difficoltosa quella del passaggio; nello

¹³⁹ Tendenzialmente i più grandi passano quasi subito al saluto.

stesso tempo l'educatrice che mostra segnali di attenzione verso la coppia, sembra agevolare il momento del saluto.

Come considerano Barbieri e colleghi

non sempre le situazioni di accoglienza si svolgono con la [stessa] didascalica chiarezza [con cui vengono tratteggiate nella presentazione dei risultati di ricerca]. Spesso le fasi si sovrappongono l'una all'altra (Id., p. 51)

e tuttavia si può ritenere che l'attenzione ai micro-dettagli che compongono la sequenza dell'episodio possa consentire di cogliere meglio il significato dei segnali comportamentali del bambino e della madre, rappresentando per l'educatore un'importante risorsa per "rispondere con congruenza" (Ibid.) agli interlocutori che ha di fronte.

Anche la ricerca di Caccialupi e Stame (1983), dedicata alla *Separazione del bambino dal genitore e all'interazione e comunicazione tra adulti e bambino al momento dell'ingresso al nido*, rappresenta un contributo importante nella direzione dell'osservazione micro-analitica delle dinamiche interattive che coinvolgono adulti e bambini al momento dell'accoglienza. Come la precedente, anche questa ricerca è nata dal desiderio di indagare un aspetto che le ricercatrici segnalavano come una lacuna in letteratura, e precisamente l'esistenza di "numerosi esempi di ricerca riguardanti l'interazione adulto-bambino e bambino-adulto, [...] [e una considerazione decisamente inferiore] riguardo alle interazioni [...] tra adulto-bambino-adulto" (Caccialupi, Stame, 1983, p. 38).




Sulla base di questi presupposti le ricercatrici si sono proposte di indagare le interazioni tra adulti e bambini osservabili durante il momento dell'accoglienza. Dal punto di vista metodologico la microanalisi osservativa degli episodi di transizione compiuta dalle ricercatrici ha consentito di scandagliare questi momenti, individuando numerosi aspetti attraverso i quali possono essere definite le dinamiche interattive in gioco, per esempio i tempi e le modalità che definiscono l'organizzazione dei turni di intervento e gli stili interattivi tipici dei bambini, dei genitori, degli educatori, così come la presenza di sequenze di interazione più o meno cooperative.

Nello specifico, lo scopo dello studio era osservare i comportamenti del genitore, del bambino e dell'educatore. Le autrici si domandavano se vi fossero degli aspetti che più di altri avrebbero potuto sostenere il bambino ad attivare comportamenti esplorativi e quali fossero i comportamenti del genitore che avrebbero potuto orientare l'attenzione del bambino verso l'educatore.

Anche in questo caso, come nello studio di Barbieri et al. (1983), le ricercatrici hanno scelto di indagare il tema attraverso l'osservazione diretta¹⁴⁰. Sembra utile, anche qui, chiarire con un esempio riportato dalle studiose la procedura di descrizione e analisi della sequenza interattiva adottata nello studio.

¹⁴⁰ Lo studio è stato realizzato all'interno di 3 nidi del Comune di Bologna. Per due mesi, con cadenza quindicinale, sono stati osservati i momenti dell'accoglienza di un totale di 30 bambini di età compresa tra i 12 e i 30 mesi. Le osservazioni (4 per ogni bambino) sono state realizzate nel mese di marzo, in modo che per tutti i bambini si potesse considerare superata la fase dell'inserimento e consolidata la familiarizzazione con le educatrici e il contesto del nido. Dopo aver trascritto le osservazioni, le ricercatrici hanno compiuto un'analisi qualitativa del materiale raccolto, basata su alcuni indici comportamentali (quali il *contatto fisico* e i *comportamenti di segnalazione*) che hanno consentito di indagare e di restituire in modo piuttosto rigoroso i comportamenti di tutti e tre gli "attori" coinvolti: bambini, genitori ed educatori.

B: bambina (21 mesi), G (madre), E (educatrice)

osservazione:	durata:	analisi:	rappresent.:
G guarda B, le sorride, comincia a sbottonarle il gollino; B guarda G e le sorride. G sveste B e le parla: «ora ti tolgo il gollino.. alza il braccio.. questa è la maglietta...»; B sorride e vocalizza a G; G sorride e prende in braccio B, la stringe a sé e la bacia; la torna a posare. B vocalizza, sorride e guarda G. G parla a B, B vocalizza. Ci si china su B, seduta sul fasciatoio, e la bacia. B guarda G e le sorride.	2'53"	interazione diadica bid. esclusiva: comportamenti segnalatori n.v. (sguardi e sorrisi) numerosi e prolungati. Reciprocità e alternanza dei turni di intervento (accordo e accettazione). C: linguaggio, BT; B: numerosi vocalizzi, Contatti fisici G/B	
E si avvicina alla coppia, si rivolge sorridendo a B, le parla: «ciao Letizia, facciamo dei bei giochi come ieri!...»; B sorride a E, vocalizza. G continua a vestire B, la guarda. B guarda G, sorride; guarda E; torna a guardare G. G veste B e la guarda.	10"	interaz. diadiche bid. E/B, G/B, non esclusive. Comport. segnalatori n.v. reciproci e alternativi G/B/E comport. n.v. e v. (ling. per intrattenere) orientati solo su B. Risposte n.v. vocalizzi di B verso E.	
E si rivolge e parla a G (per descrivere le operazioni che G fa con B), alterna lo sguardo anche verso B. G guarda B, guarda E, sorride a E. B guarda E, vocalizza si volta a sorridere a G, sorride a E, guarda G, guarda un oggetto sul fasciatoio, guarda E.	7"	interaz. triadica bid. B/G/E: cooperazione e accordo v. e n.v.; la interazione è aperta e orientata anche verso B. B orienta i propri comport. segnalatori n.v. sia verso G che verso E, in accordo con i loro comport. segnalatori.	

Box 2 - Da Caccialupi, Stame, (1983), p. 40.

Come considerano le autrici presentando il loro contributo, l'osservazione e la minuziosa analisi e trascrizione delle interazioni, nata da finalità conoscitivo/esplorative, pare offrire alcune interessanti indicazioni anche nella direzione della progettazione educativa all'interno dei servizi. I risultati dello studio sembrano infatti fornire suggestioni per la messa a punto di "nuovi livelli di organizzazione dell'ingresso al nido, basati su nuove modalità di intervento" (Id., p. 38), "costruite"/progettate a partire dalle rilevazioni raccolte.

I momenti e le routine dell'uscita

Rispetto agli studi sul momento dell'ingresso al nido, ancor più cospicui sono gli esempi di ricerca che hanno indagato il tema del ricongiungimento.

Prevalentemente gli studi presenti in letteratura si riferiscono all'indagine degli effetti delle separazioni (temporanee) del bambino al nido; si rifanno alla prospettiva teorica dell'attaccamento e hanno concentrato l'attenzione sui comportamenti esibiti dai bambini al momento del ricongiungimento dopo alcune ore "di separazione diurna" dai genitori (Comotti, Varin, 1988, Varin, Riva Crugnola, 1996, Varin, Riva Crugnola, Molina, Ripamonti, 1996). Queste ricerche hanno il pregio di aver posto l'accento sull'esperienza complessa del bambino, il suo mondo interno e sull'esistenza di alcuni periodi che possiamo considerare come "critici" nel corso del suo sviluppo¹⁴¹ e sulla criticità che anche il momento dell'uscita (al pari dell'ingresso al nido) può avere, in quanto momento di transizione.

Il ricongiungimento implica una riorganizzazione globale del proprio campo psicologico da parte del bambino, basata sulla ricostruzione dei legami con i genitori e il temporaneo disinvestimento dalle educatrici, dai compagni e dalle attività svolte nel contesto del nido. [...] Tale cambiamento risulta più stressante per alcuni bambini rispetto ad altri, così come in tale situazione alcuni genitori si mostrano meno responsivi che altri (Varin, Riva Crugnola, 1996, p. 32).

Silvana Comotti e Dario Varin (1988) si sono focalizzati sull'osservazione dei comportamenti manifestati dai bambini nella fase del riavvicinamento al genitore dopo la giornata trascorsa al nido e hanno delineato, sulla base dell'osservazione¹⁴² di numerosi episodi di ricongiungimento, una casistica di reazioni "negative"¹⁴³ che i bambini possono manifestare al ritorno del genitore.

I ricercatori hanno descritto reazioni che vanno dal *pianto*, *all'ignoramento*, *dall'evitamento*, alla messa in atto di *resistenze*, dall'uso di *comportamenti aggressivi* all'utilizzo di *espressioni verbali di ostilità* (verso il genitore). Vi sono infine

¹⁴¹ Vengono definiti così periodi in cui vengono a maturazione più competenze contemporaneamente e non è facile per il piccolo riuscire a gestirle.

¹⁴² Osservazioni sistematiche e non sistematiche, condotte nell'arco di diversi anni e all'interno di diversi nidi.

¹⁴³ Con comportamenti "negativi", chiariscono gli autori, si intendono tutte quelle manifestazioni che si allontanano dalla "reazione positiva" che più frequentemente si verifica all'ingresso del genitore, ovvero sorridere, corrergli incontro, abbracciarsi, baciarsi, eccetera.

bambini che manifestano *reazioni di evitamento e fuga in modalità giocosa*: si avvalgono cioè di giochi come il nascondino quali strategie che probabilmente danno loro modo di elaborare internamente quelle reazioni che in altri bambini trovano un'espressione più diretta.

Queste “reazioni negative” non durano mai per tutto il periodo di permanenza del bambino al nido e non necessariamente si manifestano in tutti i bambini. Al contempo, pur focalizzandosi sul bambino, non ci si dovrebbe dimenticare dei fattori contestuali che incidono sulle sue reazioni comportamentali del bambino, tra cui il comportamento dei genitori, ma anche “altri fattori socio-istituzionali che incidono sul momento del ricongiungimento” (Comotti, Varin, 1988, p.54)¹⁴⁴.

Eppure, prendere maggiormente in considerazione le reazioni comportamentali del bambino all'arrivo del genitore - anche quelle “negative” (pur più rare o sporadiche rispetto alle “positive”) - sembra molto importante, perché può consentire di avvicinarsi a “quelle dimensioni della vita affettiva interna del bambino che non sempre si manifestano in comportamenti immediatamente chiari” (Id. p. 56)¹⁴⁵. Come puntualizzano i ricercatori, in qualità di psicologi dello sviluppo, queste osservazioni possono essere utili come base per formulare alcune ipotesi derivanti per esempio dal sapere psicanalitico¹⁴⁶, per cercare di comprendere meglio le cause che stanno alla base di alcuni comportamenti relazionali infantili, per chiarire se vi possono essere degli accorgimenti per rendere più agevole il

¹⁴⁴ Varin, Riva Crugnola, Molina, Ripamonti (1996) osservano come anche le caratteristiche temperamentali del bambino, il numero di ore di frequenza al nido, l'età di ingresso del piccolo nel servizio sono variabili significative sul modo in cui può essere vissuto il ricongiungimento.

¹⁴⁵ Secondo la teoria dell'attaccamento, osservare le modalità di riunificazione tra il bambino e la figura di riferimento può rappresentare un importante indicatore del modo in cui l'esperienza della separazione è stata elaborata, fornendo così indicazioni sulla qualità dell'attaccamento. Secondo il modello proposto da Ainsworth (et al., 1978) le diverse reazioni dei bambini al momento del distacco e del ricongiungimento sarebbero indicatori dei diversi stili relazionali che connotano il loro legame affettivo.

¹⁴⁶ I ricercatori si riferiscono in particolare al concetto di “costanza dell'oggetto libidico, secondo la formulazione di Mahler” (Comotti, Varin, 1996, p. 56).

ricongiungimento.

Dal punto di vista pedagogico questo tipo di ricerche porta ad allargare la prospettiva sul significato della *transizione nido-casa*. Tali studi aiutano a vedere in questo momento non solo la gioia e l'ansia del ritrovarsi, ma anche una potenziale situazione di disorientamento emotivo per il bambino, che si trova a dover uscire da una situazione per entrare in un'altra. Anche il riferimento (derivante dalla teoria dell'attaccamento) al nesso tra le modalità di riunificazione e il tipo di legame genitore-figlio può costituire uno stimolo, per l'educatore, a porre particolare attenzione alle modalità comportamentali che il bambino mette in atto alla vista dell'adulto che lo viene a prendere.

Pare altresì utile puntualizzare che nonostante le similitudini, “l'osservazione della riunione genitore-bambino attraverso la Strange Situation non è del tutto sovrapponibile a quella che si può effettuare nel contesto nido” (Varin, Riva Crugnola, 1996, p. 32). Ciò significa che la relazione tra genitore e bambino durante il ricongiungimento nel servizio prescolastico non va letta in termini deterministici (secondo le classiche categorie di Ainsworth). La procedura di Ainsworth può semmai costituire un valido spunto di riflessione, a cui bisogna aggiungere la considerazione di molteplici fattori e variabili che entrano in gioco al nido e che possono avere un peso importante sul modo in cui il bambino vive il suo ricongiungimento con il genitore. Così come la risposta dei genitori, ipoteticamente, anche il comportamento dell'educatrice si può dimostrare più o meno “sensibile” e può contribuire a rendere il passaggio più o meno brusco.

L'invito ad osservare il legame genitore-figlio nel contesto del nido significa allora non adottare certamente verso questo legame una lettura clinica, quanto piuttosto considerare, per esempio, che in certe situazioni il non intervento da parte dell'educatrice può lasciare spazio alla coppia di gestire da sola la propria modalità di riunificazione.

Gli studi di Varin, Riva Crugnola (1996) e Varin, Riva Crugnola, Molina, Ripamonti (1996) si sono invece focalizzati sull'esistenza di alcuni *periodi*

sensibili, ovvero alcuni periodi che si registrano nel corso dei primi tre anni di vita e che risultano particolarmente interessanti¹⁴⁷, anche per la riflessione pedagogica, in quanto

implicano una riorganizzazione estesa dell'individuo, [...] dovuta all'espandersi di alcune competenze o all'ampliarsi della consapevolezza del sé [...] e ciò può creare instabilità nel bambino, rendendolo più vulnerabile nei confronti degli eventi stressanti (Varin, Riva Crugnola, 1986, p. 31).

Le ricerche condotte al nido da questi autori hanno indagato il comportamento dei bambini, basandosi su scale di valutazione messe a punto da psicologi clinici per rilevare i segnali di benessere e di disagio. Insieme a questi strumenti i ricercatori hanno fatto uso di check-list includenti items riguardanti le reazioni del bambino al momento della riunione con il genitore.

I dati raccolti dalle osservazioni realizzate nel contesto del nido d'infanzia confermano la letteratura psicologica sui periodi sensibili. Dall'osservazione dei bambini condotta con questo metodo è stato possibile registrare aumenti significativi nella "frequenza di ricongiungimenti difficili" (Ibid.) nel periodo compreso tra i 6 e gli 11 mesi e tra i 18 e i 24 mesi d'età.

La considerazione di questi aspetti si è rivelata interessante, da un punto di vista educativo, non solo perché ha consentito di verificare che l'inserimento compiuto a determinate età potrebbe essere meno difficoltoso rispetto a quello compiuto durante i periodi critici, ma anche perché nella manifestazione di reazioni "negative" da parte dei bambini si è iniziato a tener conto, accanto a fattori contingenti (come il comportamento della madre, dell'educatrice, dei compagni), anche dell'esperienza interna del bambino.

Accanto a queste ricerche - accomunate, dal punto di vista metodologico

¹⁴⁷ Tra questi periodi, come rilevano Varin e Riva Crugnola (1996, p. 31), "forse il più rilevante per le sue implicazioni al nido [...] sembrerebbe essere la seconda metà del secondo anno di vita. [...] Nel periodo compreso tra i 12 e i 20 mesi [infatti] alcuni studi mostrano una percentuale significativa di bambini che mostrano una modificazione della qualità del loro attaccamento". Anche il periodo tra i 6 e gli 11 mesi si è rivelato un periodo critico (Varin, Riva Crugnola, Molina, Ripamonti, 1996).

dall'osservazione delle interazioni "in setting naturale" e, dal punto di vista teorico dalla teoria dell'attaccamento - si ritiene interessante richiamare, qui, lo studio di Antonio Maltempi (1986), risalente alla fine degli anni Ottanta.

Come scrive nel suo contributo, il ricercatore ha voluto indagare la pratica del ricongiungimento dal punto di vista delle "relazioni osservabili"¹⁴⁸ tra educatore, genitore e bambino, nel momento del re-incontro" (Maltempi, 1986, p. 44). Il pregio di questo studio è di aver assunto il ricongiungimento come un fenomeno indagabile e descrivibile in termini "sistemici" (Ibid.), pensando alle dinamiche relazionali come processi che vengono influenzati ricorsivamente da tutti i partner che vi prendono parte.

L'analisi delle osservazioni, avvenuta sulla base di pattern comportamentali ricavati da etogrammi pre-esistenti, ha consentito di mostrare il ruolo che anche l'educatore può giocare, attraverso le sue strategie comportamentali, nel favorire l'orientamento reciproco tra bambino e genitore, sollecitando l'attenzione di uno dei due partner e orientandola verso l'altro.

Le considerazioni di Maltempi sulle inter-relazioni che coinvolgono bambino e genitori durante i momenti dell'accoglienza e del ricongiungimento sembrano intuire e anticipare quelle dinamiche interattive triadiche descritte - dieci anni dopo, in ambito psicologico e clinico - da Fivaz-Depeursinge e CorbozWarnery (1999)¹⁴⁹ a proposito delle prime dinamiche di interazione familiare. Questi studi più recenti, accomunati dall'utilizzo della procedura semi-sperimentale del *Lausanne Triadic Play*, hanno consentito di studiare i processi interattivi in laboratorio,

¹⁴⁸ Le osservazioni - riprese su video-tape - sono state realizzate all'interno di un Nido del Comune di Domodossola e sono state condotte nell'arco di 3 mesi (febbraio-aprile), coinvolgendo 23 bambini di età variabile tra gli 8 e i 39 mesi. L'inizio delle riprese coincideva con l'ingresso del genitore al nido e si concludeva all'uscita della coppia dalla sezione. Poiché le osservazioni realizzate nei primi 2 mesi non sono state considerate ai fini dell'analisi, i risultati della ricerca provengono dall'analisi di 38 osservazioni: "ciascun bambino compare da un minimo di 1 osservazione, a un massimo di 3" (Maltempi, 1986, p. 46).

¹⁴⁹ E di cui si possono scorgere dei rimandi anche ai lavori di Cigala, Fruggeri, Marozza e Venturelli (2010). A queste ricerche è stato fatto riferimento nella prima parte del presente capitolo.

perfezionando il metodo di osservazione delle interazioni triadiche già abbozzate nello studio di Maltempo. L'operazionalizzazione dei costrutti teorici compiuta dalle psicologhe svizzere ha consentito di individuare e descrivere processi e micro-dinamiche che normalmente, nel fluire dell'esperienza, scorrono sotto i nostri occhi appearing come un tutto unitario.

Si è potuta così dimostrare in modo sperimentale l'esistenza di pattern (ovvero schemi) ricorrenti che il bambino sperimenta nel suo micro-sistema di sviluppo, pattern da cui emerge la capacità della famiglia di collaborare, la capacità dei genitori di cogliere e accogliere i reciproci segnali e quelli del figlio, la possibilità di coordinarsi per favorire la promozione di un contesto sicuro per lo sviluppo relazionale del piccolo. I modi in cui le interazioni e le transizioni sperimentate vengono gestite dai partecipanti sembra infatti dettare la grammatica delle interazioni, creando precise rappresentazioni sui modi di stare insieme, entrare e uscire dalle interazioni, lasciarsi e ritrovarsi.

Se dunque già alcune ricerche sull'inserimento, l'accoglienza e il ricongiungimento al nido avevano in parte permesso di intuire il valore della micro-analisi osservativa nello studio dei processi interattivi, i più recenti contributi sulla microanalisi delle interazioni familiari paiono aver confermato l'importanza di questo metodo nello studio dei micro-sistemi di interazione e nello studio della loro influenza sullo sviluppo infantile.

Questi contributi sembrano dunque offrire interessanti spunti di riflessione anche nell'ambito della ricerca pedagogica sulle interazioni e le transizioni al nido d'infanzia.

Quando [infatti] il bambino viene affidato agli educatori dell'asilo nido, si ripresentano le stesse configurazioni interattive triadiche e le stesse transizioni da una configurazione all'altra che sono state analizzate in relazione alla dinamica familiare nucleare (Fruggeri, 2002, p. 120).

Si può dunque considerare che come nella triade madre-padre-bambino, anche nel triangolo educatrice-genitore-bambino le relazioni che intercorrono tra gli interlocutori, la loro disponibilità a cogliere e accogliere i reciproci segnali incide sulla coordinazione, favorendo o ostacolando i

processi relazionali.

Come in famiglia, anche nelle interazioni quotidiane che si svolgono al nido la ripetizione di tipici pattern interattivi porta al formarsi di precisi “*schemi dello stare con*” (Stern, 1995)¹⁵⁰. La quotidianità dell’accoglienza e del ricongiungimento “diventa [cioè] paradigma dell’avvicinamento e del distanziamento” (Marchesi, Benedetti, Emiliani, 2002, p. 154) tra tutti i protagonisti: educatori, genitori e bambini.

Non solo nella triade genitori-figlio, ma anche nel triangolo bambino-educatore-genitore, infatti:

ogni comportamento che si registra [nel sistema] diventa un atto comunicativo diretto a tutti i membri, con un significato più o meno esplicito [...] e le regole, spesso implicite, racchiuse nei comportamenti [...] definiscono le aspettative legate ai ruoli e ai reciproci comportamenti (Emiliani, 2002, p. 76) e posizionamenti.

La considerazione del *farsi quotidiano* dell’esperienza interattiva rende dunque conto del processo attraverso cui il passaggio casa-nido si costruisce, sulla base di schemi ripetuti di azione, in una quotidianità di comportamenti, gesti, coordinazioni tra tutti i protagonisti coinvolti.

Nel contesto triadico delle routine quotidiane tra padre, madre e bambino, la complementarietà delle loro relazioni si registra nel momento in cui il passaggio del bambino da un genitore all’altro avviene nel contesto rassicurante di un intreccio fatto di *svincolo, affidamento, accoglienza e coinvolgimento*. [...] Nel momento in cui il bambino viene affidato alla cura di persone diverse dai genitori [dunque], si apre uno scenario complesso, [...] in cui quelle stesse dinamiche [che richiedono ai membri di coordinarsi tra loro] [...] diventano ancor più complesse (Fruggeri, 2002, p. 116).

Inoltre, come diversi autori hanno sottolineato (Reiss, 1989, Byng Hall, 1995, Scabini, 1995), i rapporti triadici implicano sempre anche un livello simbolico, fatto di significati e di riferimenti culturali, che stanno dentro e dietro le pratiche e i modi di interagire.

Ci si potrebbe domandare allora che cosa accade alla regolazione

¹⁵⁰ Diversi autori (a cominciare dalla formulazione teorica dei *modelli operativi interni* proposta da Bowlby) hanno evidenziato, oltre al piano delle interazioni, un piano “simbolico”, che rappresenta l’interiorizzazione dell’esperienza vissuta e ripetuta nel tempo.

interattiva, già tanto complessa, quando certe modalità relazionali e certe pratiche ritenute “ovvie” in un dato contesto si trovano di fronte ad interlocutori che hanno altri riferimenti culturali e per i quali le modalità adottate risultano poco comprensibili¹⁵¹ o condivisibili.

2.4 La natura culturale delle interazioni

Oggi numerosi studi compiuti nell’ambito della psicologia sociale e culturale (Schaffer, 2004 ne offre una sintesi) hanno dimostrato che al di là del numero di figure di riferimento e al di là delle diverse modalità di cura, “di gran lunga più importante [per il bambino] è la qualità della relazione che intercorre tra qualunque individuo che compone il suo ambiente domestico” (Schaffer, 2004, p. 108). Pare dunque che una buona relazione tra coloro che si prendono cura del bambino¹⁵² (i due coniugi, ma anche genitori ed educatori) fornisca un ambiente di riferimento sicuro e supportivo per lo sviluppo infantile, laddove per “buona relazione” si intendono il calore e la comprensione reciproca, che passano attraverso gesti, sguardi, parole, movimenti coordinati nei partner.

Pensando al sistema che si viene a creare quando genitore, bambino ed educatore si trovano insieme, durante i momenti di transizione casa-nido, questi contributi sembrano invitare a considerare l’importanza che assumono la coordinazione di gesti, parole, sguardi, movimenti all’interno della triade (educatore-genitore-bambino) e come il funzionamento del gruppo nel suo insieme dia al piccolo la possibilità di sperimentare una “base sicura” (Ainsworth, 1978). Quando tuttavia educatori e genitori e bambini provenienti da diversi contesti culturali si trovano assieme, come

¹⁵¹ Come dimostrato dalla letteratura (tra i numerosissimi contributi facciamo qui riferimento in particolare a Harkness, Super 1992, 1996, Balsamo 2002, Favaro 2007) “il modello educativo dei genitori immigrati può largamente differenziarsi da quello della nuova cultura e in particolar modo da coloro che operano a vario titolo con i bambini. [...] Questa differenza può determinare grandi ambivalenze e fraintendimenti nella comprensione con l’altro” (Ciulla, Garro, Vinciguerra, 2010).

¹⁵² Più spesso, ma non necessariamente, la coppia padre-madre.

nel contesto del nido d'infanzia, le differenze culturali sembrerebbero poter complicare la coordinazione e la sintonia. D'altra parte, accogliendo le suggestioni che provengono dalla prospettiva della psicologia culturale (Cole, 1996, Rogoff, 2003), risulta interessante considerare la cultura come un costrutto dinamico, più che una realtà monolitica, che nasce e si evolve attraverso l'interazione. L'incontro tra persone provenienti da diversi contesti culturali può pertanto essere visto come terreno di frattura, ma anche come una potenziale base per creare nuove appartenenze culturali. Da questo punto di vista, per bambini, educatori e genitori che provengono da contesti diversi e si incontrano al nido, lo sperimentare giorno dopo giorno dinamiche e processi di interazione e negoziazione intersoggettiva può rappresentare una concreta possibilità per la creazione di riferimenti culturali nuovi, più condivisi e auspicabilmente meno distanti e sconosciuti gli uni per gli altri.

Come anticipato nel primo capitolo del presente lavoro, “con il progressivo trasferimento dagli studi sulla relazione duale e familiare, al contesto culturale, si è aperto un vivace dibattito” sul significato culturale (Ammaniti et al., 1994, p. 99) dell'attaccamento, degli stili relazionali e dei modelli di cura che guidano e sostengono lo sviluppo del bambino. La considerazione di questi aspetti sembra quanto mai interessante, oggi, per ripensare alle pratiche di transizione in chiave culturale, considerando che la realtà multi-etnica che caratterizza la società e i servizi educativi è ormai un dato di fatto.

Entrando nel servizio e allargando la “*ragnatela*” dei loro contesti di sviluppo (Corsaro, 1997), i bambini hanno modo di sperimentare nuovi spazi e nuove convivenze con partner, linguaggi, regole, routine, stili relazionali più o meno diversi da quelli a cui sono abituati in famiglia. Di riflesso, educatori e genitori si trovano a negoziare le proprie idee e pratiche di cura, educazione, crescita, sviluppo, fortemente intrecciate alle idee e ai modelli culturali di bambino, dei suoi bisogni e delle sue potenzialità, ma anche strettamente connesse all'immagine che gli adulti hanno di se stessi,

del proprio ruolo, della rete sociale allargata. Parlando di relazione tra nido e famiglie risulta dunque imprescindibile riflettere sugli aspetti culturali, ma ancor più sembra utile riflettervi nella dimensione dell'incontro quotidiano (tra educatrici, bambini e genitori).

Nell'*hic et nunc* dell'incontro e dell'interazione paiono infatti confluire - come in un precipitato - quelle dimensioni che normalmente, nella riflessione, vengono considerate per così dire “una alla volta”¹⁵³, ma è proprio nella “materialità” dell'accadere (Massa, 1992), quando bambini e adulti si trovano insieme a vivere un momento emotivamente carico come quello della transizione casa-nido, che sembra venirsi a creare un'esplosione simultanea di comportamenti, pensieri, emozioni e rappresentazioni (Stern, 1995, 2004). Nel “triangolo relazionale” i protagonisti sperimentano l'incontro inter-soggettivo: comportamenti, linguaggi, modalità interattive possono risultare più o meno distanti, più o meno coordinate, più o meno previste e gli aspetti culturali paiono incidere in modo rilevante sulla vicinanza o la divergenza tra modelli e tipologie di relazione.

È noto¹⁵⁴ che i comportamenti degli adulti e i loro stili di accudimento sono orientati dal complesso di credenze, valori, aspettative e comportamenti tipici della cultura di appartenenza (Hinde, Hinde, 1990). Gli obiettivi di sviluppo e di socializzazione variano infatti da contesto a contesto e di conseguenza anche i comportamenti genitoriali volti a sostenere il bambino nella sua crescita possono assumere forme differenti: vengono così incoraggiati, enfatizzati o inibiti certi comportamenti o certe modalità di cura a discapito di altre (Rogoff, 2003, Harkness, Super, 1992, LeVine, 2008).

La conformazione sociale del nido, il suo essere attraversato da tante culture sembra riflettere, in un'unica immagine miniaturizzata, quell'ampia

¹⁵³ Si parla per esempio delle idee di cura o di educazione, dell'immagine di bambino o di relazione.

¹⁵⁴ Il riferimento va agli studi condotti nell'ambito dell'antropologia e della psicologia culturale, dell'etnopediatria e degli studi psicologici e clinici sulle relazioni intra-familiari.

variabilità che gli antropologi hanno riscontrato nei comportamenti interattivi genitori-figli osservati all'interno di diversi contesti culturali. Nei servizi educativi, e particolarmente in quelli per i più piccoli, è infatti piuttosto facile notare approcci diversi da parte dei genitori. “Ben più difficile - come considera Mantovani - è mettere in prospettiva” (Mantovani, 2009, p. XI) questi approcci, specie quando si parla di routine e pratiche, come “i modi e i fini del conversare con i bambini o di stare loro in compagnia” (Ibid.), ma anche i modi e i fini di porsi e di relazionarsi tra adulti.

2.4.1 Famiglie e servizi. Le ricerche in prospettiva culturale

Le differenze culturali che si celano dietro alle routine sembrano diventare estremamente evidenti quando si osservano le modalità (comportamentali, interattive e comunicative) adottate da bambini e genitori di Paesi diversi allorché si trovano in un contesto dello stesso tipo, quale un servizio prescolastico¹⁵⁵.

Le ricerche di Joseph Tobin e colleghi (Tobin, Wu, Davidson, 1989, Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009) rappresentano un significativo esempio in proposito: attraverso un'indagine comparata (realizzata anche a vent'anni di distanza), i ricercatori hanno proposto di confrontare le idee e le pratiche di cura ed educazione infantile di tre Paesi, America, Cina e Giappone, avviando un confronto sulle routine, le attività, l'organizzazione quotidiana dei servizi prescolastici nelle tre realtà. Il maggior contributo offerto dalle ricerche è di aver mostrato come le strutture prescolastiche, le pratiche educative e le idee di cura ed educazione dei tre Paesi siano “molto diverse le une dalle altre, e come questa differenza possa essere attribuita in gran parte alla cultura” (Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009, p. 261). Oltre ad aver

¹⁵⁵ In accordo con la psicologia culturale e dell'educazione di Bruner (1990) è possibile infatti ritenere i servizi educativi e le routine che in essi si svolgono, come *banchi di prova* degli orientamenti educativi e dei riferimenti culturali.

confermato la letteratura sull'orientamento *collettivistico*¹⁵⁶, più tipico delle società orientali, e quello *individualistico*, più facilmente individuabile nei Paesi occidentali, il confronto ha consentito di mettere in evidenza i diversi modi con cui educatori e genitori affrontano il tema della loro relazione. Particolarmente interessante risulta, per esempio, il modo in cui in Cina famiglia e scuola accettino che quest'ultima si assuma il ruolo di far interiorizzare ai bambini le regole, svolgendo un ruolo normativo che in altre culture viene ritenuto appannaggio della famiglia.

A questo confronto cross-culturale sembra interessante affiancare i risultati di diverse ricerche che, negli ultimi anni, si sono proposte di approfondire il tema della presenza delle famiglie immigrate nei servizi educativi e di indagare percezioni e punti di vista di educatrici o genitori rispetto a temi quali: le reciproche rappresentazioni, la percezione degli adulti rispetto alla loro relazione e a quella con i bambini, i reciproci modelli di educazione, il rapporto tra le proprie tradizioni/riferimenti culturali e i traguardi educativi prospettati per i bambini. Prevalentemente, dal punto di vista metodologico, queste ricerche si sono avvalse dell'intervista e/o del focus group, più raramente dei questionari e a volte di un intreccio tra questi strumenti. I dati raccolti sono quindi principalmente di tipo qualitativo e possono offrire una panoramica illustrativa dei temi e delle rappresentazioni prevalenti nei discorsi di genitori ed educatori.

Un primo esempio proviene dalle ricerche condotte nell'ambito del progetto CNR¹⁵⁷, coordinato da Tullia Musatti, sugli *Aspetti cognitivi e*

¹⁵⁶ Per il significato dell'espressione *società collettivista* i rimanda alla nota 58 del presente lavoro. Per quanto riguarda le ricerche di Tobin e coll., insegnanti e direttori dei servizi cinesi hanno confermato i tratti collettivisti, ribadendo il valore della collettività, della promozione di spazi di vita comune, ritenuto come un modo per offrire ai piccoli l'opportunità di imparare a fare le cose insieme. I rappresentanti dei servizi prescolastici americani, viceversa, hanno confermato i tratti individualisti della propria cultura, evidenti nell'incitamento all'autonomia e all'individualità quali punti importanti del proprio progetto educativo, in cui si considera importante dare rilievo ai bisogni individuali di ciascun bambino.

¹⁵⁷ Agenzia 2000 (CNRC003D2F). Hanno partecipato al progetto tre unità di ricerca, rispettivamente operanti presso l'Università di Milano-Bicocca

comunicativi della convivenza multiculturale in Italia. In particolare, un contributo interessante rispetto al contesto del nido d'infanzia è offerto dallo studio presentato e discusso da Graziella Favaro (2006) su *Le culture d'infanzia e le rappresentazioni del servizio educativo dei genitori immigrati.*

L'autrice descrive i risultati di un'indagine condotta nel Comune di Milano, in cui sono stati coinvolti gli operatori (educatrici e coordinatrici) dei nidi comunali che da più tempo accolgono un'utenza multi-culturale. Coordinatrici ed educatrici dei diversi servizi¹⁵⁸ sono state stimolate a discutere, attraverso lo strumento dell'intervista in profondità, di temi quali: la propria percezione circa la rappresentazione dell'asilo nido nelle famiglie immigrate, i momenti ritenuti maggiormente "critici" nella relazione con queste famiglie, la rievocazione di episodi relativi a fraintendimenti o malintesi nel rapporto con i genitori stranieri.

Tracciando una sintesi dei dati raccolti, Favaro considera alcuni rilievi che paiono aiutare a comprendere meglio la dimensione del rapporto tra i servizi e le famiglie immigrate. La ricerca ha consentito infatti di portare alle luce le principali "criticità/difficoltà" e gli aspetti che spingono a pensare e progettare possibili sviluppi ed evoluzioni nella relazione.

Relativamente al tema della rappresentazione del servizio nei genitori immigrati, la percezione di questo aspetto da parte di educatrici e coordinatrici è riassumibile in uno schema a tre fasi (nido come servizio *parallelo*, come servizio *complementare*, come servizio *educativo*) che generalmente caratterizzano il modo in cui le famiglie immigrate si accostano e vivono la realtà educativa rivolta ai propri figli. Inizialmente il nido rappresenta una "scelta obbligata": l'affidamento del bambino al servizio sembra rispondere ad una necessità prevalentemente lavorativa. Successivamente lo spazio educativo assume la forma del sostegno: i progressi del bambino, le dimensioni della crescita sociale, comunicativa,

(responsabile Mantovani), il CNR (responsabile T. Musatti), l'Università di Perugia (responsabile P. Falteri).

¹⁵⁸ Complessivamente la ricerca ha coinvolto 6 nidi del Comune di Milano e un totale di 14 operatori: 9 educatrici e 5 coordinatrici.

relazionale generano spesso nei genitori curiosità, domande e dubbi sull'educazione, la cura, lo sviluppo del bambino. Infine, le famiglie paiono aprirsi alle attività, le proposte, gli stimoli educativi offerti dal servizio, iniziando quindi a vivere il nido come uno spazio educativo, oltre che come un luogo di cura che risponde alle necessità contingenti.

Rispetto alle difficoltà nella relazione tra servizio e famiglie, “gli episodi critici [che sono stati] raccontati dagli intervistati - chiarisce Favaro - hanno a che fare soprattutto con tre temi o aree comunicative: le regole del servizio, gli stili della genitorialità, il tema della relazione” (Favaro, 2006, p. 87).

Il primo tema (le *regole*) si rileva nella constatazione degli operatori di una tendenziale mancanza di comprensione o di condivisione delle regole del servizio da parte delle famiglie immigrate, che tenderebbero a “trasgredire” alcuni “punti fermi”. Si tratta, in particolare, degli orari di ingresso e di uscita dal nido e dell’inserimento, una pratica che nel “modello italiano” prevede un periodo dedicato al distacco dolce tra madre e bambino. Secondo le educatrici e gli operatori molti genitori provenienti da altre culture “a volte non comprendono il significato profondo del rito e dell’alternanza tra presenza e assenza, tra attaccamento e distacco” (Ibid.).

Sul secondo tema (gli *stili della genitorialità*) gli operatori hanno segnalato, nelle famiglie provenienti da altri contesti culturali, modalità di cura e di relazione interpersonale tra genitori e figli a volte anche notevolmente diverse rispetto alle tipiche modalità italiane. Durante l’inserimento, secondo le intervistate, non è raro vedere madri straniere che osservano a distanza il figlio, forse preoccupate di rilevare nel bambino manifestazioni di benessere o di disagio, mentre i genitori italiani tendono più spesso a coinvolgersi spontaneamente in attività insieme al figlio, come guardare un libro, giocare, esplorare insieme il nuovo contesto. Le fasi del distacco e del ricongiungimento, poi, paiono spesso connotate, nel caso delle famiglie immigrate, da “modalità genitoriali più ‘disciplinanti’, espresse attraverso raccomandazioni e comandi” (Id., p. 94), rispetto a modalità relazionali e

comunicative più improntate alla negoziazione nel rapporto tra genitori e figli italiani.

Rispetto al tema della *relazione e ai suoi possibili/auspicabili sviluppi*, educatrici e coordinatrici hanno espresso una “consolidata consapevolezza del carattere multi-culturale e plurilingue” (Id., p. 96) che oggi connota i servizi. Hanno riferito di avvertire la necessità di aprire ulteriori spazi di progettazione per quanto riguarda:

- la comunicazione con i genitori immigrati, che a loro avviso potrebbe essere migliorata attraverso la presenza di mediatori linguistico/culturali;
- l'accoglienza dei bambini, che a loro parere dovrebbe essere resa più “calda” e più graduale, in considerazione del fatto che “una forte discontinuità tra i modelli di cura familiari e quelli del servizio potrebbe avere forti implicazioni affettive e identitarie” (Ibid.);
- l'implementazione dello scambio tra genitori italiani e immigrati, che darebbe modo - secondo le educatrici - di interagire, conoscersi e riconoscersi, in quanto genitori, di fronte a bisogni e risorse più o meno simili/differenti.

La ricerca realizzata dal gruppo bolognese di Antonio Genovese e colleghi sul tema de *Le cure educative nei contesti multiculturali*¹⁵⁹ (2007) presenta diversi spunti di riflessione e continuità con gli studi appena discussi.

Attraverso strumenti quali l'intervista in profondità e il focus group i ricercatori del gruppo Bologna si sono proposti di rilevare le idee di educatrici e genitori immigrati sulla cura e sull'educazione, i vissuti generati dall'incontro tra *cultura familiare e cultura del nido* e la percezione dei partecipanti rispetto ad eventuali trasformazioni nelle idee e nelle pratiche generate da questo incontro.

Il presupposto di questo lavoro è che il nido, quale “contesto educativo multiculturale [sia] diventato sempre più luogo di confronto di modelli e

¹⁵⁹ Le ricerche sono state presentate e discusse nel contributo a cura di Mariagrazia Contini, Milena Manini (2007), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma, Carocci.

pratiche di cura differenti, appartenenti ai genitori italiani e stranieri e alle stesse educatrici” (Bolognesi, 2007b, p. 1), e che il “luogo della cura educativa infantile [...] [sia] anche territorio di confronto e di mediazione interculturale [...], di educazione e socializzazione adulta e familiare” (Genovese, 2007, p. 147).

La ricerca parte dunque dall’ipotesi che la convivenza dei protagonisti adulti del nido abbia portato, porti e possa portare “elementi di trasformazione [...] nei rapporti [...] e nella gestione delle attività di cura” (Id., p.146).

Presentando i risultati, i ricercatori illustrano i temi rilevati come più significativi. Dal punto di vista di coloro che operano a titolo professionale nel nido d’infanzia, il cambiamento più rilevante nell’incontro con le famiglie immigrate riguarda l’aspetto della relazione tra servizio e famiglia. La comunicazione, la partecipazione e il coinvolgimento dei genitori immigrati vengono presentati come più difficoltosi, ristretti e limitati rispetto ai rapporti con i genitori italiani, a causa, prevalentemente, di problemi linguistici e difficoltà comunicative. Vengono segnalate anche differenze culturali nel modo di praticare la relazione: “sembra che il genitore [immigrato] si esprima poco, chieda di meno, [...] entri in punta di piedi” (Genovese, 2007, p. 150). In questo comportamento le educatrici rilevano un aspetto di criticità: frequentemente il genitore che non entra in sezione, che si affaccia timidamente alla porta viene interpretato come “una figura che crea volutamente una certa distanza [...] e [con cui nascono] rapporti che si fermano alla soglia istituzionale” (Id., p. 151). Difficoltà specifiche con le famiglie immigrate riguardano anche modi diversi di intendere la cura e l’educazione dei bambini: diverse educatrici definiscono alcune pratiche legate al sonno e all’alimentazione tipiche di queste famiglie come “cattive abitudini” (Id., p. 162); in particolare nelle modalità e nei tempi dello svezzamento e dell’addormentamento le educatrici intravedono una “mancanza di regolarità” (Id., p.163) nei ritmi dati ai bambini dalle famiglie.

Nonostante la segnalazione di queste criticità, complessivamente i ricercatori hanno rilevato, nelle parole dei professionisti e degli operatori, i segni della tensione a non assumere un atteggiamento critico, ma ad esplicitare aspetti di difficoltà quasi più come richiesta di aiuto, che come oggetto di giudizi chiusi o stereotipati. “Sembra - concludono i ricercatori - che le educatrici siano pronte a mettersi in discussione nel proprio ruolo educativo” (Id., p. 163), nonostante la difficoltà che questo comporta e che loro stesse non negano.

Per quanto riguarda il punto di vista dei genitori, ovvero delle madri immigrate coinvolte nella ricerca, i principali cambiamenti correlati alla propria esperienza nel rapporto con il nido d'infanzia possono essere sintetizzati come la sensazione di dover assumere ruoli e compiti poco conosciuti, che spesso nel paese di provenienza non sono richiesti, come la partecipazione alla vita del servizio, o l'essere ritenuti dagli educatori interlocutori privilegiati rispetto alla crescita del proprio figlio.

Il confronto con la realtà educativa del servizio, e quindi con altri stili di relazione e di educazione sembra stia ponendo nuovi interrogativi alle donne immigrate, che assistono a modalità interattive tra i genitori italiani e i loro bambini anche molto diverse rispetto ai propri riferimenti culturali. In particolare, rispetto alla realtà italiana le madri immigrate si mostrano stupite di comportamenti e gesti quotidiani, adottati da educatrici e genitori italiani, molto legati al *fare insieme* e al parlare con i bambini. Viene descritto come “strano”, in particolare, il modo con cui gli adulti italiani accompagnano passo-passo i bambini, usano gesti e movimenti lenti, li seguono e li guidano da vicino. Anche il processo di negoziazione delle regole tra adulti e bambini usato in Italia viene definito spiazzante da madri abituate, per lo più, ad altri sistemi culturali, in cui a volte prevale l'imposizione, alla condivisione della regola.

Un aspetto particolarmente interessante, ai fini del presente discorso dedicato ai momenti di transizione casa-nido, riguarda il modo in cui le madri immigrate descrivono il momento dell'inserimento e dell'affidamento

del figlio alle cure di figure adulte extra-familiari.

Spesso i genitori provenienti da altre culture riferiscono dell'abitudine, nel proprio paese di origine, di affidare il figlio alle cure di altri parenti. Le figure familiari e il contesto sociale allargato rappresentano ancora, infatti, in diversi contesti culturali di provenienza, un importante supporto rivolto al genitore. In accordo con la letteratura (Moro, 1994), emerge che quando l'esperienza della maternità viene vissuta in solitudine nel paese di immigrazione la situazione cambia. Affidare il proprio bambino ad un servizio extra-familiare significa infatti dividerne la cura con figure estranee, per lo più sconosciute, almeno all'inizio, e a tutto ciò si aggiunge la difficoltà linguistica.

Il distacco e l'affidamento generano quindi emozioni intense anche nei genitori immigrati, nonostante il riferimento culturale al modello delle "cure allargate" - tipico di molti Paesi africani - possa ingenuamente far pensare ad un minor coinvolgimento emotivo rispetto ai genitori italiani, abituati ad un modello per lo più nucleare/individualizzato di cura.

Rispetto all'inserimento, poi, alcune madri immigrate riferiscono di non capire le ragioni per cui questo momento debba essere scandito da routine e tempi istituzionali che appaiono piuttosto fissi e rigidi.

In sintesi, sembra che il confronto con altre culture stia iniziando a porre una serie di interessanti interrogativi, sia per i genitori sia per gli educatori, e che questa convivenza possa generare non solo dei superficiali meticcamenti di pratiche, ma anche un più profondo interscambio di idee, interpretazioni, punti di vista in grado di ampliare e accrescere la riflessione sull'infanzia e sui servizi ad essa dedicati.

Un rilievo, messo in luce da questi lavori, consiste nella sottolineatura, rilevata (più o meno velatamente) dai discorsi dei genitori immigrati, sulla centralità dell'esperienza del bambino, rispetto ad altre dimensioni legate per esempio alle regole nel servizio. Significative, in proposito, paiono le parole di una madre bengalese, tratte da un'intervista condotta per la ricerca di Bolognesi (2007, 2007b):

«ogni bambino ha il suo carattere, il suo modo di vivere. Ogni bambino dovrebbe essere riconosciuto nel modo suo, e poi vengono le regole, ad esempio quelle sull'inserimento».

Questa centratura sull'esperienza del bambino e la preoccupazione verso il suo benessere pare poter costituire un punto centrale per la riflessione che si sviluppa nell'incontro tra la cultura del nido e quella delle tante e diverse famiglie che accedono e partecipano al servizio.

2.4.2 Relazioni tra culture: non solo una questione di etnia

Pensare la cultura come un codice, una “*ragnatela di significati*” condivisi (Geertz, 1973), porta ad allargare la riflessione sin qui fatta sui mutamenti e le trasformazioni che attraversano e interrogano la pedagogia del nido, senza sovrapporre tout-court il concetto di cultura a quello di appartenenza etnica.

In questo senso il discorso sul nido quale luogo di incontro, dialogo e mediazione interculturale si presta ad indagare temi come la relazione servizio-famiglie, i bisogni dei bambini, le pratiche e le rappresentazioni degli educatori, anche in rapporto alle famiglie italiane, le loro peculiarità e trasformazioni, il mutamento del concetto stesso di “istituzione familiare”.

Ogni famiglia può essere pensata come una cultura, un sistema che “sviluppa al proprio interno un insieme di credenze, schemi d'azione, routines, rituali [...] che la identificano come una società particolare e unica, distinguibile da altre” (Formenti, 2000, p. 54).

Le interazioni intra-familiari quotidiane creano infatti un sistema di significati comuni, basati sui comportamenti, i discorsi, i ruoli, le prese di posizione ritenute più o meno legittime/accettabili, attese/auspicabili, disdicevoli o non consentite (P. Minuchin, 1988); è sulla base di questi significati co-costruiti giorno dopo giorno in famiglia, che si creerebbero le fondamenta di alcune dimensioni cruciali per lo sviluppo infantile, come il senso di appartenenza, la socializzazione emotiva, il senso di identità.

D'altra parte, oltre alla dimensione della "cultura interna" tipica di ogni famiglia, non possiamo trascurare il fatto che il più ampio sistema socio-culturale influisce sui micro-sistemi familiari, le loro rappresentazioni, valori, dinamiche. Queste considerazioni portano a pensare alla famiglia come a un "costrutto culturale" (Rogoff, 2003), un sistema dinamico, più che una realtà unica e immobile, una compagine che risente delle contingenze storiche, sociali e culturali in cui è inserita e a cui com-partecipa.

[La famiglia]- chiarisce Paola Milani - non è, ma diviene, si sviluppa e si trasforma nel tempo attraverso l'interazione con altri organismi e/o oggetti presenti nell'ambiente. Il contesto dunque, svolge una funzione coagulante: senza di esso non sarebbe possibile comprendere i significati degli stimoli specifici dell'ambiente (siano essi oggetti, persone, comportamenti o eventi) e neanche dare un senso per sé e per gli altri alle proprie azioni, emozioni, idee e rappresentazioni (Milani, 2001, p. 39).

In questa immagine della realtà familiare come *divenire* rientrano numerosi fattori che hanno a che fare con i mutamenti e le trasformazioni che ogni famiglia affronta al suo interno¹⁶⁰, ma anche le più ampie trasformazioni socio-culturali a cui le famiglie, come gli altri servizi educativi, partecipano.

Proponendo una sintesi dei cambiamenti più importanti degli ultimi quarant'anni che hanno influenzato l'istituzione familiare¹⁶¹, Enzo Catarsi (2006) rileva, per esempio, la precarietà del clima socio-culturale complessivo, che si riflette sulla scelta di "fare famiglia" e/o di procreare,

¹⁶⁰ E nel corso del suo ciclo evolutivo.

¹⁶¹ Diversi autori (tra cui, per esempio Franco Cambi, cit. in Catarsi, 2006) hanno parlato di "crisi dell'istituzione familiare" alludendo al mutamento di fisionomia della famiglia e dei rapporti (intergenerazionali e coniugali) al suo interno. Altri studiosi preferiscono sottolineare, pur nel cambiamento della realtà familiare il concetto di *sopravvivenza* della famiglia. Se oggi- come rilevano per esempio Scabini e Donati (1993)- non assistiamo ancora alla scomparsa della famiglia è proprio per la dimensione del *divenire*, ovvero il carattere di plasticità della famiglia, "che la rende un sistema attivo, dotato di una sufficiente dose di flessibilità per riuscire ad adattarsi [...] alla società in cui si colloca, [...] stabilendo con essa relazioni originali" (Paola Zonca, 2006, p. 28). Come considerano alcuni studiosi (tra cui Formenti, 2000, Fruggeri, 1998, Bastianoni, Fruggeri, 2005), sembra dunque necessario, oggi, parlare di famiglie al plurale, piuttosto che di una sola famiglia "ideale". Parlare di famiglie sembra essere un modo che consente di indicare le molteplici forme e potenzialità che questo aggregato sociale può assumere.

sulla sensazione di solitudine e sul senso di pressione e aggravio di responsabilità individuali legate alle scelte soggettive prese. Si registra una diminuzione del numero di matrimoni tradizionali e l'aumento delle forme di convivenza o di realtà monogenitoriali, il massiccio ingresso delle donne nel mondo lavorativo e la trasformazione, rispetto al passato, dei ruoli materno e paterno. Oggi molte giovani donne non vivono più la maternità come dimensione totalizzante; sempre più viene rivalutato l'apporto (diverso ma significativo) della figura paterna e della co-genitorialità nell'educazione.

Di fronte a questi cambiamenti, non solo la famiglia, ma anche i servizi che con essa operano si interrogano su quel primo, e tanto importante, contesto di sviluppo e di socializzazione primaria, sulle sue peculiari caratteristiche, i suoi bisogni, ma anche le sue potenzialità e sui modi attraverso i quali poter sostenere la complessa funzione genitoriale. Questo sostegno, come invitano a considerare diversi autori (Formenti, 2000, Milani, 2000, 2001, Catarsi, 2003, Durning, 2003, Sità 2005, Pati, Dusi, 2011), si differenzia dall'intervento e dalla sostituzione. Il sostegno richiama infatti all'importanza dell'osservazione, dell'ascolto e del riconoscimento delle dinamiche relazionali tipiche di ogni famiglia¹⁶².

Al nido, questo processo di familiarizzazione tra la cultura del servizio e la cultura delle famiglie sembra essere favorito rispetto ad altri ordini scolastici. Nei servizi per la prima infanzia non vi è infatti quella "centratura sulla performance" (Bove, 2007, p. 1145, *traduzione di chi scrive*) tipica delle scuole di altro ordine e grado: si può prestare più spazio, tempo e attenzione alla dimensione della conoscenza, dell'ascolto e del confronto genitorieducatrici, in un dialogo più libero perché svincolato dai "risultati accademici" e più legato agli aspetti del benessere e dello sviluppo psicofisico del bambino.

¹⁶² Con il verbo "sostenere" si sottolinea l'importanza di non anticipare, non sostituirsi, ma accompagnare l'altro a raggiungere la propria autonomia (Balduzzi, 2007, p. 91).

Nei servizi per i più piccoli il genitore¹⁶³ può entrare in sezione ed essere presente accanto al figlio e all'educatrice, e questo favorisce la reciproca conoscenza, oltre all'osservazione degli stili e delle modalità interattive tra genitori e bambino e tra educatori e bambini.

Tuttavia, queste occasioni di incontro e avvicinamento quotidiano, se da un lato favoriscono la familiarizzazione, la reciproca osservazione e conoscenza, dall'altro possono scatenare anche forti emozioni e ambivalenze da parte degli adulti che si trovano a condividere, riguardo al medesimo bambino, comportamenti, stili, sguardi che talora rivelano vere e proprie distanze sul piano educativo.

Alcune ricerche condotte su territorio nazionale aiutano ad osservare più da vicino le caratteristiche e i tratti con cui educatori, insegnanti e coordinatori dei servizi prescolastici esprimono queste "distanze".

In un recente contributo, Vanna Gherardi, Lucia Balduzzi, Alessandra Gigli, Paola Manuzzi (2007) presentano e discutono i risultati di un'indagine empirica finalizzata a rilevare "le fonti della soddisfazione e insoddisfazione professionale delle educatrici di asilo nido e delle insegnanti di scuola dell'infanzia" (Gherardi et al., 2007, p. 73). Dal punto di vista metodologico la ricerca, che si colloca nel paradigma qualitativo/narrativo, si è avvalsa dello strumento delle interviste in profondità per stimolare nelle educatrici e nelle insegnanti dei servizi educativi, narrazioni riguardanti la propria professione. Nell'analisi dei dati le ricercatrici hanno isolato i temi emergenti, individuati in base a criteri di ricorrenza.

Ciò che si è rilevato essere "il capitolo più controverso, ma sempre presente nei pensieri e nelle parole delle insegnanti e delle educatrici concerne i rapporti con i genitori" (Id., p. 82), descritti spesso come "fonte di ansia, [...] [a volte] di demotivazione" (Gherardi et al., 2007, p. 80).

Criticità e positività nel rapporto paiono avere rimandi sia con la

¹⁶³ Chiaramente non sempre sono i genitori ad accompagnare i bambini all'ingresso e all'uscita dal nido, ma (almeno nel nostro paese e nella nostra cultura) spesso i genitori non appena possono tengono a curarsi personalmente di questi momenti.

dimensione personale che con quella professionale. In particolare, tra gli aspetti critici si evidenzia come i genitori siano troppo permissivi, tendenti ad assecondare il figlio e ad aver difficoltà nel porre divieti¹⁶⁴ e questo viene percepito dalle educatrici come un aggravio rispetto proprio ruolo normativo. Tra gli aspetti positivi compare, invece, un senso di comprensione, laddove si riesce a creare con la famiglia un clima di reciproco ascolto, dialogo e di scambio disteso e appagante.

In un bilancio conclusivo rispetto a ciò che riterrebbero necessario per migliorare il rapporto, le educatrici segnalano due aspetti: il bisogno di “una relazionalità più aperta, non impedita dal timore di reazioni avverse” (Id., p. 85), l’importanza di “stabilire limiti, confini” (Balduzzi, 2007, p. 92) precisi all’investimento personale, per “preservare la propria professionalità dal rischio di sconfinamenti” (Ibid.).

Il lavoro di Contini, Manuzzi, Gigli (2007) riguardo al tema del rapporto tra *Servizi educativi per l’infanzia e contesti familiari* aiuta ad arricchire il profilo degli “elementi di problematicità percepiti dalle educatrici nel loro lavoro di cura” (Contini, 2007, p. 99). L’indagine, che ha coinvolto educatori e coordinatori dei nidi e dei servizi integrativi su territorio nazionale, ha fatto uso di più strumenti: interviste, focus group e questionari, finalizzati ad esplorare in diversi modi il tema di ricerca.

Anche in questo studio è presente una forte centratura, da parte degli operatori (coordinatori ed educatrici) sulla dimensione “critica” del rapporto con i genitori.

I partecipanti alla ricerca sono sembrati da subito orientati a descrivere le caratteristiche delle famiglie attraverso “molteplici indicatori di problematicità” (Id., p. 102) rispetto al passato. La rappresentazione prevalente è quella di genitori soli, che faticano a trovare un sostegno e un confronto nell’educazione del figlio, ma anche a sopportare sensi di colpa, e

¹⁶⁴ Questo aspetto, peraltro, accomuna le riflessioni dei genitori immigrati che, nelle loro interviste, ci rimandano un’immagine di poca autorevolezza, da parte dei caregivers italiani.

quindi tolleranti e “disposti a tutto pur di accontentare il bambino” (Ivi). Pare di scorgere, nelle parole di insegnanti ed educatori, una certa ambivalenza. Da una parte, infatti, gli aggettivi rispecchiano connotazioni piuttosto forti in senso negativo, dall'altra emerge un senso di comprensione e giustificazione verso lo stile genitoriale. “Le situazioni lavorative di oggi, i carichi e orari estremamente pesanti” (Id., p. 106) e “la solitudine delle famiglie” (Id., p. 104) rispetto al passato vengono indicate come le cause prevalenti della complessa e difficile situazione educativa attuale.

Alla luce di questi aspetti si può dire che la considerazione dei professionisti risulta oscillare tra recriminazioni verso la “debolezza educativa dei genitori contemporanei” (Gigli, 2007, p. 110) e una sorta di comprensione, di solidarietà verso una comune condizione socio-culturale di incertezza e fatica.

Come considerano le ricercatrici, in linea anche con i risultati di altri studi e ricerche recentemente condotte su territorio nazionale (Nima Sharmad, 2007, Milani, 2009, Paola Dusi, 2003), pare che educatrici e coordinatori abbiano chiaro il modello professionale “accogliente e non giudicante” nei confronti della famiglia, definita - almeno sul piano del dichiarato - come un partner indispensabile nella crescita e nell'educazione dei bambini. Quando tuttavia si cerca di “portare alla superficie eventuali elementi dell'epistemologia implicita del personale educativo, [hanno modo di emergere] reciproche rappresentazioni” (Gigli, 2007, p. 115), che segnalano “situazioni conflittuali, problematiche relazionali”¹⁶⁵ (Ibid.).

Ci si potrebbe domandare quali sono le cause di queste difficoltà. Sembra importante ricordare che sebbene i dibattiti sul nido quale “sostituto materno” (Spaggiari, 1997) abbiano lasciato il posto all'idea di un servizio integrativo, e non certo sostitutivo alla famiglia, “condividere tra adulti la crescita e l'educazione di un bambino piccolo comporta [pur sempre] la

¹⁶⁵ Ma anche difficoltà che accomunano la condizione genitoriale e quella delle educatrici.

messa in atto di dinamiche relazionali complesse, [...] talora conflittuali” (Bonomi, 1997, p. 199).

Nei corsi di formazione la relazione tra adulti è spesso segnalata dagli educatori come “uno tra gli aspetti più problematici e difficili della vita al nido” (Id. p. 200).

Negli studi che si sono occupati di indagare il tema della relazione tra educatori e genitori si ripropongono questioni comuni e trasversali. Nel 1997 Adriano Bonomi sintetizzava così alcune difficoltà nel rapporto tra genitori ed educatori al nido d'infanzia nel contesto italiano:

a volte i genitori sono chiamati a incontrarsi con le educatrici sul terreno di queste ultime, senza avere la possibilità di un vero e proprio scambio: [...] l'esperienza del genitore, le sue esigenze non trovavano spazio, se non come terreno di autocritica;
altre volte il piano del coinvolgimento dei genitori si gioca sulla collaborazione pratica [...]. Momenti come i laboratori, i lavori insieme, [...] sono situazioni utili per veicolare messaggi più complessi, ma non quando si riducono a connotazioni goliardiche, senza procedere alla costruzione di relazioni più significative;
per non parlare delle recriminazioni che gli educatori rivolgono alle famiglie: sono “lamentele” più frequentemente riferite a comportamenti o atteggiamenti dei genitori che gli educatori trovano inadeguati;
d'altra parte [nel contesto delle relazioni interpersonali] sappiamo che il confronto genera timori [...] e il timore verso l'altro è un sentimento spesso molto carico e quasi mai esplicitato.

Rileggendo queste chiare considerazioni, colpisce il fatto che contributi di ricerca più recenti, condotti anche in altri contesti educativi e in altri Paesi, ripresentino, nella sostanza, queste difficoltà.

Gli studi sul rapporto tra educazione familiare-servizi per l'infanzia e sulla partnership casa-scuola-comunità sono incrementati notevolmente negli ultimi anni (Catarsi, Pourtois 2011, Castelli, Addimando, Pileri, Pepe, 2011), segno che la ricerca è tornata a investire sulla dimensione partecipativa, dando valore al coinvolgimento delle famiglie e dell'intera collettività nel processo educativo. Tuttavia i dati emergenti da queste ricerche, a proposito alle difficoltà nella relazione insegnanti/educatori-genitori, restituiscono un quadro molto vicino a quello tratteggiato da Bonomi, risalente a qualche decennio fa.

Se da un lato questa constatazione può scoraggiare, dall'altro spinge, come ricercatori, a non considerare la relazione con le famiglie come una questione superata, ampiamente dibattuta e fatta di prassi ormai consolidate. Semmai, si potrebbe pensare che proprio i dati comuni alle ricerche sfidano la comunità scientifica a confrontarsi su nuovi metodi, tecniche, esperienze d'indagine che consentano di andare oltre l'ormai consolidato riconoscimento formale dell'importanza di creare relazioni, e dei temi dell'incontro e del dialogo tra agenzie educative.

Forse il concetto di partecipazione risulta “una categoria concettuale ancora in buona parte da costruire” (Spaggiari, 1997), o forse può essere utile tornare a ragionare sui modi, i momenti, le forme in cui concretamente si dà traduzione a questo concetto.

Recenti percorsi di formazione e ricerca con insegnanti di scuola primaria (Milani, 2009) dicono che anche laddove la presenza del genitore è razionalmente dichiarata e saputa necessaria, emotivamente è spesso ancora percepita come ingombrante.

Sembra dunque cruciale mettersi alla ricerca di modi che consentano di lavorare su questo “*sub-testo*” (Lawrence-Lightfoot, 2004), di avvicinare - nelle pratiche, oltre che nel dichiarato - quelle che sono le difficoltà quotidiane che questa relazione comporta per coloro che professionalmente sono chiamati a non trascurare il peso del rapporto tra agenzie educative per il benessere e la crescita dei bambini, ma anche dei loro caregivers.

SECONDA PARTE

La ricerca empirica

Terzo capitolo

LA RICERCA EMPIRICA

3.1 Premesse e obiettivi della ricerca

Come anticipato nell'introduzione di questo lavoro, la ricerca che presenteremo nelle prossime pagine ha indagato le dinamiche interattive che si instaurano tra adulti (educatori e genitori) e tra bambini e adulti nei momenti di “transizione ecologica”¹⁶⁶ dal contesto educativo familiare al contesto educativo del nido d'infanzia. Il lavoro ha intrecciato l'analisi osservativa (di tipo microanalitico e processuale) delle configurazioni relazionali tra educatori, bambini e genitori, con l'esplorazione dei processi di interpretazione degli educatori coinvolti. Si tratta di un lavoro di ricerca empirica di tipo qualitativo, che si è articolato su due binari: lo studio delle interazioni osservabili (le pratiche) e delle rappresentazioni (rilevate attraverso i discorsi) degli educatori e, parallelamente, l'esplorazione e la sperimentazione del potenziale pedagogico/formativo di alcuni strumenti di ricerca che possono aiutare gli educatori a prendere coscienza, interrogare criticamente e cercare di ridurre la distanza che spesso separa il discorso pedagogico sulla relazione con le famiglie dalle pratiche quotidiane.

Lo studio si è articolato lungo questi binari cercando di tenere insieme, sia nella raccolta dei dati sia nell'analisi degli stessi, il piano osservativo con quello ermeneutico/interpretativo.

Da un punto di vista teorico, la ricerca si colloca nell'ambito degli studi psicopedagogici sull'infanzia che hanno approfondito le interazioni tra adulti e bambini nelle prime età (Appel, David, 1970, Lézine, 1964, 1975, Appel, Mantovani, 1976, Schaffer, 1977, Kaye, 1977, 1982, Stern, 1977), si pone in continuità con le ricerche sui momenti di ingresso-uscita dei

¹⁶⁶ Come abbiamo chiarito più estesamente nella prima parte del presente lavoro, il concetto di “transizione ecologica”, introdotto nelle scienze umane da Urie Bronfenbrenner (1979), viene qui utilizzato per riferirsi ai momenti d'ingresso e uscita del bambino e dei suoi genitori dal nido d'infanzia in ragione del fatto che, come ogni transizione da un contesto all'altro, tale passaggio coinvolge non solo il movimento fisico, ma anche i processi cognitivi, quelli emotivi e il piano contingente delle condizioni relazionali che possono favorire questo processo.

bambini dal nido (Caccialupi, Stame 1983, Barbieri et al., 1983, Maltempo, 1986, Comotti, Varin, 1988, Varin, Riva Crugnola, 1996, Varin et al. 1996, Mantovani, Saitta, Bove, 2000, Bove, 2004) e con gli studi sulle relazioni tra famiglie e servizi educativi (tra cui Mantovani, Musatti, 1983, Fornasa, 1988, Ingrosso, 1988, Fornasa, 1992, Bonomi, 1997, New, Mallory, Mantovani, 2000, Caggio, Mantovani, 2004, Catarsi, 2004, Milani, 2006, Mantovani, Calidoni, 2008, Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010).

Da un punto di vista metodologico, l'impianto adottato ha intrecciato diversi strumenti, provenienti dalla tradizione di ricerca qualitativa in educazione (Lumbelli, 1980, 1984, Demetrio, 1992, Mantovani, 1998c, Cardano, 2003, Bove, 2009), da indicazioni mutuata dalla recente ricerca psicologica di matrice sistemico-relazionale, (relative all'osservazione delle interazioni *triadiche* e alla microanalisi delle interazioni: Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Cigala, Chiari, Everri, Fruggeri, 2008, Simonelli, Bighin, De Palo, 2012, Stern, 1995, 2004) e da suggestioni legate alla videoricerca nei contesti educativi e formativi (Goldman et al., 2007, Tochon, 2007, 2008, Bove, 2008, Kimbrough et al., 2008, Paquay, Wagner, 1996, Peeters, 2010).

Lo studio è nato da alcune considerazioni pedagogiche preliminari. Tra queste, anzitutto, la consapevolezza della salienza pedagogica dei momenti di incontro e di relazione tra adulti (genitori e educatori) e bambini nei momenti di "transizione". Tali momenti - come da tempo evidenziato dalla letteratura pedagogica sull'infanzia e i suoi servizi - costituiscono importanti indicatori di benessere relazionale e di qualità dei contesti educativi (Melhuish, Moss, 1991, Becchi, Bondioli, Ferrari, 2000, Terzi, 2006), nonché momenti cruciali per avviare processi di co-costruzione e di "relazioni sufficientemente buone" tra i primi contesti di crescita del bambino. Numerosi studi - come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro - hanno infatti messo a fuoco la complessità di questi eventi

di transizione¹⁶⁷, evidenziando anche la necessità di preparare gli educatori a osservare con cura la relazione bambino-genitore, sia per definire e declinare i propri interventi in modo coerente con i bisogni e la tipologia delle relazioni osservate, sia per creare le condizioni per attivare interventi di sostegno indiretto alla genitorialità all'interno dei servizi per la prima infanzia¹⁶⁸ (Carli, 2002, Mantovani, 2006).

Questo tema non è dunque una novità nel dibattito pedagogico sull'infanzia e i servizi; tuttavia ciò che a noi è sembrato interessante è stata la possibilità di tornare a studiare la “fenomenologia interattiva” di questi momenti, facendoci guidare sia dalle ricerche che hanno già detto molto su ciò che accade durante l'esperienza del distacco tra il bambino, il genitore e l'educatore (Bowlby, 1973, Ainsworth et al. 1978, Mantovani, Saitta, Bove, 2000), sia dagli studi più recenti sui processi interattivi triadici e sulle precoci competenze intersoggettive del bambino (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Tremblay-Leveau, 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010, Simonelli et al., 2012). Questi ultimi studi, in particolare, sembrano offrire indicazioni interessanti per allargare la riflessione teorica e la ricerca su ciò che accade quando i bambini, accompagnati dalle loro figure di riferimento, entrano in un contesto educativo extrafamiliare. Nel nido d'infanzia, in particolare, inglobare una prospettiva teorico/metodologica di tipo triadico per leggere e decodificare i comportamenti agiti da adulti e bambini in situazione sembra poter dare indicazioni e suggerimenti importanti per ampliare i temi dell'ambientamento dei piccoli nel nuovo contesto, dell'accoglienza dei genitori, delle modalità per sostenere l'autonomia dei bambini stessi.

¹⁶⁷ Si tratta di una complessità messa in luce, sia attraverso l'osservazione diretta, sia attraverso la loro ricostruzione narrativa da parte degli educatori o dei genitori.

¹⁶⁸ Chiarisce Susanna Mantovani: “[Per le famiglie] i servizi per l'infanzia sono luoghi nei quali è possibile osservare gli educatori e vedere altri possibili modelli di stile educativo, di modo di stare con i bambini. [...] I modi possibili vengono mostrati e non insegnati, sono osservabili, i genitori possono vederli, valutarne il significato e l'efficacia, farli propri e reinterpretarli. Ancora una volta si tratta di ‘modelli in senso debole’” (Mantovani, 2006, p. 76).

Al contempo l'attenzione verso le dinamiche triadiche può offrire, allo sguardo dell'educatore, una possibile ri-centratura sul proprio ruolo e la propria posizione all'interno dell'*ecologia sistemica* che si attiva in questi momenti.

Sino ad ora, infatti- come si diceva nell'introduzione alla tesi- quasi tutti gli studi che hanno privilegiato questa dimensione dell'esperienza educativa si sono rifatti, a livello teorico/metodologico, a prospettive relazionali di tipo diadico (orientate cioè all'osservazione della coppia genitore-figlio), spesso informate dagli studi dei teorici dell'attaccamento, e più raramente hanno intrecciato la dimensione osservativa dei comportamenti con la rilevazione delle rappresentazioni mentali dei soggetti coinvolti (educatori e genitori) rispetto alle pratiche agite. Pertanto, nella ricerca che abbiamo svolto, i momenti di transizione sono stati interpretati non solo come "osservatori naturali" dei comportamenti agiti nella *triade* (educatori-genitori-bambini), ma anche come "amplificatori" delle idee e delle pedagogie degli educatori che, spesso in modo inconsapevole, ne orientano e determinano i comportamenti, le espressioni, le parole, gli sguardi.

Nei momenti di ingresso e di uscita dei bambini dal nido d'infanzia, infatti, educatori e genitori sono chiamati a negoziare – in presenza dei bambini - il passaggio di responsabilità educative e la presa in carico dei più piccoli, cercando di modulare i propri comportamenti, in modo da risultare sintonici e congruenti a quelli altrui. È possibile che questo avvenga in modo fluido e lineare, ma è anche possibile che in questi momenti di passaggio si annidino incomprensioni e fraintendimenti reciproci che, nel tempo, possono dare adito a conflittualità o momenti di difficoltà.

Le fasi dell'ingresso e dell'uscita dal nido sembrano costituire luoghi privilegiati per osservare le dinamiche interattive che strutturano, giorno dopo giorno, la relazione tra i contesti educativi (familiare ed extrafamiliare). Al contempo si offrono come occasioni pedagogiche interessanti per rimettere in circolo idee e concezioni degli educatori e contribuire così a

ridurre il rischio che i rituali educativi e le pratiche istituzionali si trasformino in *automatismi comportamentali* irriflessi.

Se già l'osservazione di come si muove un'educatrice nel momento in cui accoglie una coppia adulto-bambino può consentire di fare ipotesi su ciò che pensa rispetto al ruolo dei genitori nel servizio, dei confini o dei limiti reciproci, ancor più utile sembra chiedere all'educatrice stessa di ripensare in modo dettagliato a che *cosa succede* quando, *nel quotidiano*, incontra le famiglie, descrivendo ciò che accade ed esplicitando ciò che pensa della situazione nel suo complesso, di sé, del proprio ruolo, del suo essere "mediatrice di buone relazioni".

Il lavoro che presenteremo è nato anche dalla consapevolezza della necessità di contribuire a riallacciare - nel discorso pedagogico relativo alla relazione con le famiglie (e alle sue implicazioni culturali) - il piano maggiormente orientato alla dimensione "desiderativa-ideale", con quello più legato alla dimensione fenomenica degli eventi e alla ricostruzione critica dei significati ad essi attribuiti dai protagonisti e, in particolare, dagli educatori. Studi pedagogici recenti hanno infatti evidenziato come "barriere invisibili" o "pedagogie sommerse" (Milani, 2009) possano rendere più ardua la realizzazione dei principi di co-educazione e corresponsabilità educativa¹⁶⁹, (Dusi, Pati, 2011) tanto conclamati nel discorso pedagogico attuale sulle relazioni servizi-famiglie, alimentando negli educatori l'avvio di pratiche e comportamenti a volte non coerenti, o addirittura contrastanti o contraddittori, con la tensione ideale verso la costruzione di una "buona relazione" tra agenzie educative (Catarsi 2003b, Formenti 2007, Milani 2009, Sellenet 2010).

¹⁶⁹ La "corresponsabilità educativa" è stata recentemente definita dal Ministero dell'Università e dell'Istruzione (MIUR, 2009) come un progetto basato sul coinvolgimento diretto degli insegnanti e dei genitori, invitati a "concordare responsabilmente modelli di comportamento coerenti", al fine di perseguire linee d'azione ispirate alla "coerenza educativa tra le principali istituzioni educative [famiglie e servizi] nel loro procedere in sintonia per favorire la crescita" dei bambini (Pati, 2011, p. 11).

Nel nido d'infanzia, in particolare, il verificarsi di questi scarti sembra ancora più probabile durante l'interazione che ha luogo nelle delicate fasi dell'ingresso e dell'uscita del bambino dal servizio. Durante le situazioni di passaggio, infatti, gli adulti negoziano tempi, modi e comportamenti- spesso diversi e distanti- legati alla presa in carico dei bambini, ma anche alle aree di sovrapposizione e al passaggio di responsabilità tra sistemi educativi (nido e famiglia). Quando poi famiglie e servizi, come oggi sempre più spesso accade, hanno alle spalle diversi riferimenti culturali, diversi modelli educativi e diverse modalità relazionali e comunicative, l'imprevisto, l'inatteso e lo spiazzante che educatori e genitori possono leggere gli uni nel comportamento degli altri, paiono acuire la situazione, già complessa dal punto di vista emotivo e relazionale, dell'incontro e della transizione del bambino.

Tutto ciò sollecita la ricerca pedagogica ad interrogarsi sulle possibilità di coinvolgere gli educatori in un'"*ermeneutica della pratica*" (Demetrio, 1992, Mortari, 2003), che rimetta al centro l'esperienza per ripensare a ciò che si fa in situazione, al come e al perché dell'agire. In questo modo è infatti possibile ritrovare, al di là delle enunciazioni di principio, il senso di un'"*agere intenzionale*" (Milani, 2009), che sottoponga le pratiche di relazione ad un'analisi riflessiva. Tra l'altro va ricordato che oggi, a fronte della variabilità socio-culturale, che sollecita preoccupazioni e riflessioni di chi opera a titolo professionale nei servizi, il ritorno alla dimensione "materiale" dell'accadere educativo (Massa, 1992) e il fermare l'attenzione alle dinamiche interattive sembra essere di particolare interesse (Mantovani, 2007, Bove, 2010). Questa capacità di fermarsi ad osservare invita infatti educatori e studiosi a "ri-ancorare" il discorso sulle relazioni tra contesti educativi allo sviluppo di una particolare sensibilità alla lettura e alla decodifica dei contesti e delle complesse interazioni che in essi si svolgono, provando a rendere più espliciti e consapevoli i propri modelli e le proprie pratiche educative.

Nella nostra ricerca abbiamo cercato di accogliere queste sollecitazioni, traducendole in uno studio empirico di carattere idiografico che si poggia su due ipotesi tra loro intrecciate.

La prima ipotesi, di tipo teorico, è che riportare l'attenzione sui momenti della transizione quotidiana casa-nido, facendosi guidare dalle indicazioni teorico/metodologiche provenienti dai più recenti studi sulle interazioni nelle prime età, possa aiutare a concettualizzare i momenti di transizione tra contesti educativi in un modo nuovo rispetto a quanto sia già stato fatto. Se infatti gli studi sull'attaccamento (a cui quasi tutte le ricerche sinora condotte si sono rifatte) hanno posto l'accento e sottolineato l'importanza del legame diadico genitore-figlio, i più recenti studi sullo sviluppo psichico infantile hanno evidenziato le capacità dei bambini, sin dai primi mesi di vita, di orientare la propria attenzione verso due partner contemporaneamente. Ciò significa che egli è già predisposto ad interagire con *due* adulti insieme e le sue capacità di passare da una configurazione all'altra¹⁷⁰, di entrare e uscire dalla relazione, sembrano consolidarsi ed essere sostenute/potenziare dalle modalità con cui *entrambi* gli adulti si coordinano e si sintonizzano tra loro e con il piccolo. Abbiamo pertanto ipotizzato che utilizzare categorie osservative e di analisi di tipo triadico - mutate dagli studi clinici di matrice sistemica sulle interazioni nel sistema familiare (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Simonelli, Bighin, De Palo, 2012) - potesse rinnovare lo sguardo su questi momenti, aiutare ad osservare e descrivere analiticamente ciò che accade a livello di micro-dinamiche di transizione (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009, 2010), tra educatore, genitore e bambino considerati come un micro-sistema, le cui caratteristiche derivano dal contributo di ciascuno dei singoli membri e dal loro insieme.

¹⁷⁰ Per "passaggio da una configurazione interattiva all'altra" intendiamo, per esempio, nel contesto della triade familiare madre-padre-bambino, la micro-transizione da una situazione padre-bambino con madre in posizione laterale, ad una madre-bambino con padre in posizione di osservatore, oppure a un'interazione padre-madre-bambino insieme.

Al contempo abbiamo ipotizzato fosse possibile e necessario indagare questi momenti associando, piuttosto che utilizzare alternativamente (come invece è prevalso negli studi psicopedagogici sinora realizzati su questi momenti), l'osservazione dei comportamenti, con la rilevazione del punto di vista, delle idee e delle concezioni degli educatori. Anche in questo senso ci siamo fatti guidare dai più recenti contributi psicologici, provenienti in particolare dalle suggestioni degli infant researchers (Beebe, Lachmann, 2002, Stern, 2010), ma anche delle neuroscienze (Gallese, 2005) e dalla prospettiva enattiva (Varela, Thompson, Roch, 1993). Tutti questi studi sottolineano l'inestricabile intreccio tra comportamenti, schemi ricorrenti d'azione e processi di pensiero e hanno rappresentato per noi un invito, uno stimolo a provare ad adottare categorie di analisi di tipo triadico per leggere non solo ciò che accade nell'azione, ma anche nella mente degli educatori nel momento in cui interagiscono con i bambini e con i loro genitori.

La seconda ipotesi che ha guidato il lavoro, di tipo metodologico, è che la focalizzazione su momenti circoscritti (micro-) dell'agire educativo quotidiano, e l'intreccio tra l'osservazione dei comportamenti e l'interpretazione dei loro significati, potesse essere un modo per rafforzare negli educatori l'autoanalisi delle pratiche educative, traducendosi così in un'occasione di riflessione formativa sui propri modelli di interazione e sui propri comportamenti. Focalizzarsi sulle interazioni interpersonali che si svolgono in un arco molto breve di tempo come l'ingresso e l'uscita del bambino dal nido significa operare un ingrandimento di questi attimi-*"granelli di sabbia"*, per dirla con Stern (1995)- e osservarne, con un occhio analitico, tutta la complessità, la *dinamicità*, la *simultaneità* e la *processualità* che caratterizza le interazioni, nell'intreccio tra azioni, pensieri, emozioni in esse coinvolte. Lo studio microanalitico e processuale di queste dinamiche offre dunque, a nostro avviso, sia indicazioni relative a come nominare e concettualizzare le interazioni e le transizioni adulti-bambini, (anche in contesti naturali come il nido d'infanzia), sia la possibilità di "fermare" l'attenzione sui processi che si giocano nei brevi istanti in cui educatori,

genitori e bambini negoziano l'ingresso o l'uscita dal nido, riducendo in questo modo gli automatismi comportamentali e sollecitando la maturazione di consapevolezza.

Gli studi sul pensiero riflessivo (Dewey, 1938, 1939, Schön, 1983, 1987, Kolb, 1984), e in particolare la loro declinazione per quanto riguarda la formazione degli educatori (Striano, 2001, Mortari, 2003, 2007, Bove, 2009), mettono in luce da tempo come la riflessione, e dunque la possibilità di rileggere criticamente l'esperienza, venga acuita dalla "capacità di lettura sistemica delle variabili che agiscono nel contesto" (Mortari, 2003, p. 11). Abbiamo pertanto ipotizzato che intrecciando diversi approcci e strumenti di ricerca (visuali e narrativi, individuali e intersoggettivi, macro e micro-analitici) si potessero amplificare e potenziare le possibilità di avviare percorsi di indagine orientati a fermare l'attenzione sui "macro- e micro-processi" interattivi, a sollecitare l'emergere delle rappresentazioni degli educatori, ad accompagnare la loro "presa di coscienza", tanto dei propri quanto degli altrui comportamenti¹⁷¹.

In questo senso possiamo definire la nostra indagine anche come "studio pilota sul metodo" in quanto ha ripreso e sviluppato processi di studio e di "riflessività situata"¹⁷², mediati anche dall'uso del video.

Recentemente l'impiego di video digitali nella ricerca ha portato infatti, anche in area pedagogica, allo sviluppo di diversi filoni di indagine relativi allo studio dei comportamenti nei contesti educativi, accompagnando la riflessione sulle possibilità formative (esplicite o implicite) legate all'uso delle immagini videoregistrate. Si tratta di elementi già in parte sperimentati in ricerche pedagogiche precedenti (Carbonneau, Héту, 1996, Paquay, Wagner,

¹⁷¹ Rimane, a monte, la questione centrale che la presa di coscienza possa trasformarsi (con buon probabilità) in un fattore di cambiamento, tanto dei pensieri, quanto delle pratiche.

¹⁷² Per "riflessività situata" intendiamo un processo di riflessione e di ri-esame critico dell'agire educativo, a partire dall'osservazione di una situazione circoscritta dell'esperienza quotidiana all'interno del servizio. Nella fattispecie, nel nostro caso, la situazione era inerente ad alcuni episodi relativi al momento della transizione del bambino dal contesto familiare a quello del nido.

1996, Moran, 2006, Tochon, 2007, 2008, Mantovani, Saitta, Bove, 2000), e in corso (Braga, 2009, Mantovani, Bove, Braga, in corso di stampa) e relative a come stimolare processi ricorsivi di auto-osservazione, analisi e riflessività negli educatori coinvolti in setting di revisione e discussione dei propri comportamenti educativi.

La ricerca che abbiamo condotto ha dunque perseguito alcune finalità di ordine generale:

(1) riportare il discorso pedagogico relativo alla relazione tra servizi e famiglie alla dimensione fenomenologica (ovvero dei comportamenti osservabili in situazione e dei significati ad essi associati dagli educatori) dell'incontro che ha luogo quando gli adulti, educatori e genitori, si trovano insieme ai bambini e negoziano i processi di “svincolo, affidamento, accoglienza e coinvolgimento” (Fruggeri, 2002);

(2) promuovere processi di studio e di analisi (di tipo *microanalitico e processuale*) delle interazioni che hanno luogo tra bambini, genitori ed educatori durante i momenti di transizione. Processi, questi, volti sia ad osservare la complessità delle interazioni che hanno luogo nella triade durante i momenti del passaggio, sia a stimolare – pedagogicamente - la presa di coscienza di ciò che accade negli “attori”, in primis gli educatori, a cui compete la responsabilità primaria dell'andamento di questi momenti;

(3) mettere a punto e verificare le potenzialità pedagogico/formative di un approccio metodologico *meticcio*, di natura psico-pedagogica, finalizzato ad intrecciare l'osservazione dei comportamenti, con la rilevazione dei significati, delle punteggiature interpretative, delle attribuzioni di senso degli educatori, in una prospettiva di microanalisi delle interazioni e delle loro rappresentazioni.

3.2 Il contesto e i protagonisti della ricerca

La ricerca, di carattere idiografico - priva dunque di intenti di generalizzabilità¹⁷³ - è stata condotta all'interno di un nido d'infanzia della città di Parma. La scelta del contesto, oltre che dalla disponibilità del servizio, è stata guidata dagli obiettivi dello studio. All'interno dell'Emilia Romagna, regione riconosciuta sia a livello nazionale che internazionale per la sua attenzione all'infanzia e al sociale (Ingrosso 1984, Becchi, Bondioli, Ferrari, 2000), è infatti possibile distinguere tra loro, su base comunale, i servizi per l'infanzia nei loro tratti pedagogici distintivi. Per quanto riguarda la realtà municipale di Parma, due sono gli elementi che vengono ritenuti caratteristici dei servizi educativi:

- un grosso lavoro sulla formazione dei professionisti, basato sullo scambio, il confronto e la riflessione sulle esperienze¹⁷⁴;
- una “pedagogia del benessere, relazionale e partecipativa”¹⁷⁵ (Mantovani, 1997) oggi pienamente riconosciuta anche a livello internazionale (New, Mallory, Mantovani 2000; New, Cochran, 2007).

In particolare, in tema di relazioni tra servizi e famiglie, da tempo la riflessione e la formazione dei nidi a Parma ruota intorno alla “consapevolezza che la relazione con i bambini al nido ha a che fare con la loro rete di relazioni parentali: la influenza e ne è influenzata” (Cantarelli 1997, p. 84). Parma è dunque sembrata essere una realtà privilegiata per una ricerca che si proponeva di indagare idiograficamente in che termini fosse

¹⁷³ Semmai è possibile valutarne, a posteriori, la trasferibilità del metodo ad altri contesti.

¹⁷⁴ Ricordiamo che a Parma il gruppo di Coordinamento pedagogico provinciale ha iniziato a formarsi, spontaneamente già intorno agli anni '80, dunque ben prima di una normativa di riferimento che rispondeva all'esigenza di confronto e condivisione

¹⁷⁵ Chiarisce S. Mantovani “ritengo sia giusto considerare l'educatore come professionista delle relazioni umane [...] e queste come il primo e il più importante dei compiti verso i piccolissimi. [...] E quando parliamo di relazioni parliamo di benessere, di bambini che si sentano bene, nella progressiva autonomia e nella comprensione di essere con gli altri” (Mantovani, 1997, p. 54).

tradotta, nella pratica e nei pensieri dei professionisti, questa consapevolezza e questa attenzione al valore della relazione con le famiglie e in che modo il valore dell'osservazione, della discussione e dell'interpretazione delle proprie pratiche, da parte degli educatori, avrebbe potuto aiutare a riflettere sulle relazioni, a ripensare al loro significato, ritornando al "qui ed ora" delle interazioni agite e osservabili. Nella scelta dello specifico nido nel quale condurre la ricerca si è tenuto conto anche della presenza di una percentuale significativa di famiglie provenienti da altri contesti culturali¹⁷⁶. L'assunto che ha orientato questa decisione è che la presenza di bambini e genitori immigrati è sempre più un dato di realtà nei servizi educativi e, in quanto tale, ci interroga. Differenti modalità comportamentali, linguistiche e relazionali e i molteplici e variegati assunti educativi di cui le famiglie sono portatrici, sfidano infatti quotidianamente gli educatori, chiamati sempre più a confrontarsi con i propri modelli (educativi e culturali), le proprie pratiche, le proprie pedagogie.

Sulla base di queste caratteristiche è stato individuato, come contesto di ricerca, il Nido "La Trottola", storico nido di Parma¹⁷⁷, situato in un quartiere definito Oltretorrente, sito vicino al centro della città. L'utenza del servizio, è piuttosto variegata, in ragione della sua collocazione geografico-territoriale, che lo rende frequentato sia da famiglie di livello socio-economico medio-alto, che da una percentuale piuttosto rilevante (60%) di famiglie immigrate di diverso status socio-economico, provenienti da diversi Paesi d'origine (Spagna, Francia, Polonia, Moldavia, Tunisia, Armenia, Costa d'Avorio, Cuba, Repubblica Dominicana, Eritrea, Ghana, Camerun, Congo, Nigeria, Senegal, Filippine, Colombia).

Il nido accoglie 77 bambini suddivisi in 4 sezioni:

¹⁷⁶ Della cui presenza nei servizi si riflette oggi in termini di "normalizzazione" del fenomeno (Giovannini 2004): aspetto la cui considerazione rappresenta un invito a superare una visione "emergenziale" della questione (SirnaTerranova, 1997).

¹⁷⁷ Ex OMNI, nato nel 1975. Oggi gestito da Parma Infanzia Spa, società a capitale misto pubblico e privato (Comune e Pro.ges).

Sezione	Età	Numero di bambini
Lattanti	5-12 mesi	15
Piccoli	12-24 mesi	19
Grandi	24-36 mesi	22
Mista	12-36 mesi	21

Il personale è composto da diverse figure, tra cui un coordinatore pedagogico esterno, 7 educatrici full-time (due per sezione e di cui una è anche coordinatrice interna del servizio) e 4 “operatrici”¹⁷⁸.

L’anzianità, anagrafica e di servizio, delle educatrici è variegata e così composta:

Sezione	Età dell’educatrice	Anni servizio
Lattanti	Ed. 1: 49 anni Ed. 2: 50 anni	Ed. 1: 16 anni Ed. 2: 20 anni
Piccoli	Ed. 1: 28 anni Ed. 2: 25 anni	Ed. 1: 8 anni Ed. 2: 7 anni
Grandi	Ed. 1: 49 anni Ed. 2: 22 anni	Ed. 1: 15 anni Ed. 2: 3 anni
Mista	Ed. 1 (coordinatrice): 34 anni Ed. 2: 46 anni	Ed. 1: 8 anni Ed. 2: 5 anni

La ricerca ha coinvolto i coordinatori e le educatrici del nido e, indirettamente, i bambini e i genitori che vi accedono. Questi ultimi sono stati coinvolti solo indirettamente nel processo, poiché il lavoro si è focalizzato sulla discussione delle pratiche discorsive, interattive e meta-riflessive del personale educativo. L’ipotesi che ha orientato questa scelta è che lo studio delle pratiche e delle idee degli educatori (che traspaiono le une dal loro agire e le altre dai loro *discorsi sulla relazione con le famiglie*) potesse essere un modo privilegiato per accedere alla sfera pedagogiche più evidenti e più sommerse, creando le condizioni per avviare processi di revisione

¹⁷⁸ Nello specifico: al coordinatore pedagogico è affidata la supervisione psicopedagogica del nido; la coordinatrice interna (che è al contempo educatrice) si occupa di mansioni di tipo organizzativo, oltre che educativo. Le “operatrici” non sono ritenute semplici ausiliarie. Oltre, infatti, alle mansioni di riassetto degli ambienti della struttura, il personale operativo è presente in sezione in diversi momenti della giornata, collabora con gli educatori ed è ritenuto a pieno titolo parte integrante del progetto educativo.

critica delle pratiche e dei modelli di accoglienza-ricongiungimento veicolati nei servizi.

Per il loro ruolo di co-protagonisti nelle interazioni osservate e videoregistrate le famiglie sono state comunque informate del progetto e delle finalità della ricerca. Inoltre, secondo il codice etico, scambi e colloqui informali con i coordinatori sono stati tenuti durante tutto il percorso, in un confronto reciproco sull'andamento del lavoro.

Il coinvolgimento dei professionisti è avvenuto in modi e forme diverse in relazione alle singole fasi di lavoro e agli obiettivi da esse perseguiti.

Educatori e genitori delle sezioni che accolgono i bambini di età compresa tra i 12 e i 36 mesi sono stati coinvolti nelle osservazioni preliminari condotte durante la fase esplorativa della ricerca (mesi di maggio e giugno 2010) e, successivamente, sono stati protagonisti delle osservazioni videoregistrate realizzate nella fase intermedia del lavoro (mese di aprile 2011). Le educatrici sono state inoltre coinvolte sia durante alcuni momenti di colloquio informale e di discussione in gruppo (focus group), sia in momenti di intervista individuale, osservazione e discussione interpersonale, secondo la seguente articolazione:

- coinvolgimento delle educatrici *in gruppo*, nelle fasi esplorativa della ricerca;
- coinvolgimento delle educatrici *individualmente*, nella fase intermedia;
- coinvolgimento di alcune “coppie” di educatrici nella fase finale della ricerca.

3.3 Il metodo

3.3.1 Quadro metodologico e orientamenti di fondo

L'approccio metodologico utilizzato si iscrive nel paradigma ecologico di ricerca (Mortari, 2007) e nella tradizione degli studi empirici di tipo qualitativo e idiografico. Tale orientamento si caratterizza per l'attenzione verso gli aspetti unici e singolari dell'esperienza e per una postura, nei confronti della raccolta dei "dati"¹⁷⁹, la cui ricchezza è valutata in termini di *profondità*, più che di quantità e standardizzazione.

Il modello ecologico si caratterizza inoltre per un approccio *olistico* allo studio dei fenomeni educativi, che valorizza tanto il versante teoretico, quanto l'analisi empirica della pratica educativa, avvalendosi di intrecci e commistioni tra strumenti e prospettive differenti, sia dal punto di vista disciplinare che metodologico¹⁸⁰.

In senso lato la ricerca condotta si è ispirata alla filosofia fenomenologico-ermeneutica in educazione (Bertolini 1988, Bozzi 1989, Mortari, Tarozzi, 2010, Caronia, 2011), alla prospettiva micro-pedagogica (Demetrio 1992) e ad alcuni aspetti di etica della ricerca provenienti dalla prospettiva "partecipativa" (Mortari, 2007). Da queste prospettive sono state assunte alcune suggestioni, pur senza avere la pretesa di aver tradotto empiricamente, in modo integrale e in tutte le fasi del lavoro, i presupposti di tali orientamenti epistemici¹⁸¹.

¹⁷⁹ Abbiamo virgolettato il termine *dati* perché, come precisano alcuni autori, l'assunzione dei presupposti socio-costruttivisti impone la cautela di riferirsi agli esiti di una ricerca qualitativa come a dati costruiti, anziché semplicemente raccolti (Morse & Richards, 2002): la loro rilevanza e rilevanza sarebbe infatti esito della teoria o della "rete interpretativa" (Caronia, 2011) che li fa emergere come eventi significativi.

¹⁸⁰ Viene considerato, ad esempio, un valido ausilio allo studio l'intreccio tra strumenti descrittivi ed interpretativi, procedure informali e procedure più rigorose.

¹⁸¹ Quest'affermazione potrà essere meglio compresa seguendo l'articolazione del percorso e la messa a punto degli strumenti presentati oltre.

- Dalla prospettiva fenomenologica, in particolare, si è assunto il riconoscimento del primato ontologico dei fenomeni e dell'esperienza, considerati “oggetti complessi e compositi” di indagine, la cui osservazione richiede grande cura, sia a livello di tempo che di rigosità descrittiva.
- Della prospettiva partecipativa abbiamo accolto il riconoscimento del protagonismo e del *valore* dei soggetti *con*¹⁸² cui fare ricerca e con cui avviare percorsi di indagine e riflessione sull'agire educativo. Nel nostro studio va riconosciuto tuttavia che diversamente da una posizione *integralmente* partecipativa, i soggetti non hanno contribuito direttamente alla costruzione ideativa e alla gestione organizzativa del processo di ricerca¹⁸³. Anche per quanto riguarda le finalità dell'indagine appare corretto considerare alcune distinzioni: se per la prospettiva partecipativa il mandato della ricerca è “promuovere un miglioramento della qualità della vita” dei soggetti (Mortari, 2007, p. 136), nel nostro lavoro la finalità trasformativa ha assunto piuttosto il carattere di un “ideale orientativo”. La tensione è stata sì quella di avviare un percorso che potesse essere “utile per i partecipanti”¹⁸⁴, ma il valore formativo, le dimensioni e la profondità trasformativa rimangono un interrogativo che richiederebbe altro tempo e ulteriori fasi e strumenti di approfondimento.
- Della prospettiva micropedagogica, infine, abbiamo cercato di assumere la stessa attenzione per i “*micro-eventi ordinari* dell'esperienza educativa” su cui la micropedagogia invita a focalizzarsi. L'analisi di tali aspetti, osservabili e

¹⁸² Teniamo a sottolineare la preposizione “*con*”, che caratterizza la ricerca partecipativa, distinguendola da un modo di fare ricerca *sui* soggetti. Avviare percorsi di indagine *con* gli educatori significa infatti investire sull'importanza della collaborazione con chi opera a titolo professionale nei servizi (Mortari, 2003, 2010).

¹⁸³ Semmai possiamo parlare di un “confronto in itinere” sull'andamento di ricerca di una fase di “negoiazione” iniziale del progetto con i coordinatori, ritenuti figure-chiave per il loro operare al confine tra diverse agenzie educative. Il loro punto di vista è stato ritenuto rappresentativo al contempo della realtà interna del servizio e del contesto socio-culturale in cui esso opera ed è inserito.

¹⁸⁴ E per questo si è cercato di coinvolgere attivamente le educatrici e di confrontarsi anche meta-riflessivamente sulle fasi e gli strumenti del lavoro

frazionabili dell'accadere educativo, sembra infatti dischiudere significative potenzialità riflessive e trasformative per gli educatori.

Se questi sono gli assunti epistemici di fondo, entrando più nello specifico nel merito del nostro lavoro possiamo dire che, nelle sue tre fasi (che vedremo più nel dettaglio nel prossimo paragrafo), la ricerca ha sfruttato l'intreccio¹⁸⁵ tra strumenti finalizzati a far emergere il *discorso pedagogico* sulla relazione e le interazioni con le famiglie, strumenti orientati ad osservare i comportamenti agiti e, infine, strumenti di discussione mediata dallo stimolo visuale, finalizzati ad intrecciare il piano descrittivo-osservativo con quello interpretativo-narrativo. Il lavoro si è inoltre rifatto a percorsi di studio che hanno introdotto e sperimentato, in ambito formativo, l'uso del video e delle immagini per *sollecitare* processi di "riflessività situata a più voci" tra gli educatori. In particolare alcuni aspetti del nostro disegno metodologico hanno ripreso ed esteso indicazioni di metodo sviluppate all'interno di un più ampio progetto di ricerca-formazione¹⁸⁶ (si veda il Box 3) relativo all'analisi e alla sperimentazione di nuovi strumenti e metodi per la formazione degli educatori e l'attivazione di processi di riflessione sulle pratiche educative (Braga, 2009)¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Come accennato nelle premesse della tesi, il disegno metodologico ha intrecciato spunti e suggestioni di metodo (per la rilevazione e l'analisi dei dati) provenienti da diversi ambiti disciplinari e da diverse tradizioni di ricerca, nella consapevolezza dell'efficacia conoscitiva che le "contaminazioni metodologiche" possono offrire allo studio di un fenomeno complesso come il "fatto educativo".

¹⁸⁶ Un progetto di ricerca tutt'ora in corso e a cui chi scrive ha preso parte a latere.

¹⁸⁷ Il titolo originale del progetto è: "*Teachers' Behavior Analysis in Infant-Toddler Centres: Instruments and Methods for Training within a Cross-National Research Project*". Responsabili scientifici: Prof.ssa Susanna Mantovani per l'Università Milano-Bicocca e la Prof.ssa Mary Jane Moran per l'Università Knoxville-Tennessee). La ricerca coinvolge, per l'Unità di Milano, la dott.ssa Piera Braga (Coordinatrice del progetto in Italia) e la dott.ssa Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca). Il progetto è stato sintetizzato nel riquadro. Per una trattazione più dettagliata si veda Braga, (2009), pp. 37-60.

“Analisi del comportamento educativo al nido”: un percorso cross-culturale di ricerca sulla formazione

Nello specifico la ricerca ha coinvolto due Nidi Laboratorio¹⁸⁸ di due contesti culturali diversi: il Nido Bambini-Bicocca dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, e il Nido dell’Università Tennessee-Knoxville (Department of Child and Family Studies). Attraverso la messa a punto di un’articolazione metodologica co-costruita dai due team nazionali di ricerca, l’indagine ha inteso esplorare e implementare strumenti che potessero potenziare il ruolo attivo degli educatori nella loro formazione in servizio. Il lavoro, nel quale sono state coinvolte e a cui hanno preso parte attivamente alcune educatrici dei due servizi educativi coinvolti (*focal teachers*) ha stimolato la discussione intra- ed inter-culturale sulle pratiche educative nei due contesti “attraverso la realizzazione e costruzione condivisa di un filmato che documentasse la giornata educativa nei due nidi” (Braga, 2009, p. 41), fosse espressione delle “pratiche educative in cui le educatrici si riconoscono, [e rappresentasse] la loro idea di *buone prassi*” (Id.). La specificità del lavoro è stata quella di aver permesso la sperimentazione di processi di auto-analisi dei filmati a vari livelli: individualmente, in coppia e in gruppo, monitorando così l’efficacia di processi di riflessività individuale e collettivi in contesti diversi.

Box 3- Quadro di sintesi

Di tale progetto abbiamo condiviso le premesse socio-costruttiviste e trasformative dell’apprendimento adulto, nonché la tensione verso l’individuazione di diversi strumenti e setting di ricerca finalizzati a stimolare negli educatori tanto l’osservazione, quanto la riflessione (individuale, in gruppo e in coppia) sulle routine quotidiane del proprio contesto e del proprio agire educativo.

La specificità metodologica della nostra ricerca è dunque consistita nell’aprire un interrogativo sulle potenzialità euristiche e sulla “trasferibilità”- per la ricerca e per la formazione in ambito educativo - degli strumenti di cui ci siamo avvalsi.

Nel prossimo paragrafo entreremo nel dettaglio del percorso soffermandoci su tutti i momenti che lo hanno caratterizzato.

¹⁸⁸ I due Nidi universitari vengono definiti “nidi-laboratorio” perché si configurano, oltre che come servizi educativi, anche come “laboratorio di ricerca sulla formazione degli operatori dei servizi educativi per l’infanzia” (Braga 2009, p. 40, n.6).

3.3.2 Fasi e strumenti del percorso

Articolazione del lavoro

Il lavoro ha avuto un carattere processuale, si è articolato cioè in tre fasi successive l'una all'altra: una prima fase di rilevazioni esplorative di tipo preliminare; una seconda fase, più intensiva di raccolta dati, e una terza fase, sempre di carattere intensivo, volta a sperimentare il potenziale formativo di occasioni di discussione e riflessione mediate dal video.

Il percorso ha preso inizio dall'*accesso al campo*: un momento preliminare in cui abbiamo preso i primi contatti con il servizio, incontrato i coordinatori e appurato la rilevanza e la sensibilità al tema di ricerca nel contesto scelto.

- La fase esplorativa ha avuto un carattere etnografico-partecipativo¹⁸⁹ e ha richiesto una presenza stabile per alcuni mesi nel nido d'infanzia individuato come contesto di ricerca.

Dapprima abbiamo coinvolto le educatrici in momenti di discussione di gruppo e colloqui informali, finalizzati a rilevare le loro concezioni educative sul tema della relazione e delle interazioni quotidiane con le famiglie. Al contempo – all'interno di una sezione di bambini di età compresa tra 12 e 36 mesi - abbiamo trascorso un periodo di osservazione partecipante per rilevare le pratiche e le routine d'interazione quotidiana tra bambini, genitori ed educatori durante i momenti dell'ingresso mattutino e dell'uscita pomeridiana dal servizio. Al termine del periodo osservativo abbiamo condiviso e confrontato le nostre rilevazioni di *outsiders*, con il punto di vista (*interno*) delle educatrici della sezione.

Questa prima fase esplorativa della ricerca ci ha consentito sia di avvicinare la “cultura del servizio”, sia di definire meglio, in modo maggiormente “situato”, le possibilità di prosecuzione empirica del lavoro.

- Nella fase intensiva abbiamo intervistato individualmente le otto educatrici del servizio, accompagnandole a ricostruire narrativamente, e in modo analitico, alcuni episodi di transizione casa-nido ritenuti esemplificativi di

¹⁸⁹ I cui presupposti verranno chiariti più avanti

situazioni di accoglienza e/o ricongiungimento da loro giudicate “critiche” o “positive”. Nell’intervista - per la cui traccia ci siamo rifatti ad alcune indicazioni di metodo provenienti dall’intervista microanalitica di Daniel Stern¹⁹⁰ (1995, 2004)- chiedevamo alle educatrici di dettagliare la descrizione dell’episodio, descrivendo la scena, le proprie reazioni (ciò che avevano fatto, pensato, provato in quel momento), le considerazioni a posteriori (in che cosa la situazione evocata si differenziava da altri episodi analoghi e quali aspetti erano ritenuti replicabili o “da evitare” in futuro).

Parallelamente (all’interno di due sezioni di bambini di età compresa tra 12 e 36 mesi) abbiamo realizzato la videoripresa di 100 episodi di ingresso e di uscita dei bambini e dei loro genitori, di cui abbiamo successivamente selezionato un campione di 40 casi, per osservare microanaliticamente le dinamiche di micro-transizione e per individuare eventuali pattern, o schemi ricorrenti di interazione. Nell’analisi abbiamo fatto riferimento a categorie messe a punto in ambito psicologico per studiare i processi interattivi all’interno della triade familiare madre-padre- bambino¹⁹¹.

- Nella fase finale della ricerca abbiamo sperimentato la possibilità di intrecciare gli strumenti impiegati nel corso delle prime fasi, per dare vita ad un esercizio di *riflessività formativa* mediata dal video. Durante questa fase, le educatrici delle due sezioni in cui avevamo realizzato le videoriprese sono state invitate (a coppie) a rivedere e discutere le immagini relative a due episodi di accoglienza da loro precedentemente definiti come “critici”.

Scopo di questa fase è stato esplorare come l’auto-osservazione e la discussione condivisa di una breve sequenza videoregistrata potesse consentire alle “protagoniste/spettatrici” dei filmati di aprire nuovi livelli di riflessione sul modo di pensare ai momenti di transizione e alla relazione con i bambini e con i loro genitori.

¹⁹⁰ Indicazioni che verranno chiarite nel prossimo paragrafo (si vedano pp. 179-181).

¹⁹¹ Si veda, in proposito l’ultimo paragrafo del presente capitolo (relativo ai criteri per l’analisi dei dati).

Gli strumenti impiegati: origini e applicazioni

L'osservazione partecipante

L'osservazione partecipante è uno degli “strumenti principe” del metodo etnografico, un metodo mutuato dalla ricerca antropologica¹⁹² interessata a “entrare nella cultura” delle popolazioni studiate andando direttamente sul campo. In termini generali l'impiego di questo metodo - che si avvale di un periodo piuttosto prolungato di presenza nel contesto e la realizzazione di osservazioni e descrizioni estensive - mira ad indagare i comportamenti¹⁹³ e il punto di vista dei soggetti osservati, per giungere a formulare “interpretazioni fondate” e a comprendere (o meglio avvicinarsi alla comprensione del) la realtà studiata.

Nella nostra ricerca le osservazioni realizzate hanno avuto un carattere *partecipante di tipo periferico*. Pur presenti in sezione non abbiamo cioè interferito con le attività ordinarie dei bambini e degli educatori, limitandoci a rilevare le routine relative ai momenti di transizione che regolano l'ingresso e l'uscita dei piccoli e dei loro genitori dal servizio. Attraverso rilevazioni carta-matita, ci siamo focalizzati sui comportamenti e sulla comunicazione (prevalentemente non verbale) dei bambini, degli educatori e dei genitori. Come si incontrano - ci siamo chiesti - come interagiscono, come comunicano e come si coordinano questi “attori” durante le fasi delicate che regolano il passaggio, la “transizione ecologica” (Bronfenbrenner, 1979) del bambino da un contesto educativo l'altro?

Le discussioni di gruppo

Tra gli strumenti d'indagine qualitativa il confronto dialogico e la discussione di gruppo¹⁹⁴ rappresentano, accanto all'osservazione, dei

¹⁹² Un metodo oggi utilizzato anche in molte ricerche empiriche tipo psico-pedagogico (tra cui Ogbu, 1981, Tobin et al. 1989, Corsaro, 1992, 1997, Ogbu, Sato, Kim, 1994, Molinari, 2002b, Bove, 2009).

¹⁹³ Ovvero le azioni e i comportamenti, la loro forma, il contesto in cui si verificano.

¹⁹⁴ Le origini del focus group risalgono agli anni Quaranta, quando il Dipartimento di Ricerca Sociale della Columbia University mise a punto questo dispositivo per

dispositivi impiegati nelle ricerche di carattere etnografico per avvicinare la “cultura dei partecipanti” rispetto ad uno o più temi di ricerca. Entrata di recente anche nell’ambito della ricerca empirica in educazione, la discussione di gruppo è uno strumento che viene utilizzato per esplorare la *cultura pedagogica del servizio* e rilevare, accanto a contenuti espliciti, dinamiche di gruppo e divergenze tra punti di vista, “incertezze e ambiguità” (Bloor, Frankland, Robson, 2001). Tali aspetti possono essere colti dagli stessi partecipanti che hanno modo di prendere coscienza, durante la discussione, dei propri e degli altrui punti di vista, ma anche di iniziare a riflettere su aspetti emergenti dal confronto intersoggettivo e talora relegati alla sfera dell’implicito o dell’irriflesso.

Nella ricerca da noi condotta i momenti di discussione di gruppo ci hanno consentito di rilevare le concezioni pedagogiche di base delle educatrici in merito al tema della relazione con le famiglie e delle interazioni quotidiane con i bambini e i loro genitori.



Alcuni momenti di discussione di gruppo tra le educatrici

ricerche commerciali di mercato, il cui scopo era analizzare le opinioni e le credenze delle persone su un determinato oggetto. Lo scopo era ottenere risultati qualitativi e non quantitativi, come accade in genere nelle indagini di tipo economico.

L'intervista individuale

La messa a punto della traccia delle interviste condotte nella seconda fase della nostra ricerca si è ispirata in larga parte al modello dell'intervista microanalitica di Daniel Stern (1995). Si tratta di uno strumento rivelatosi efficace in ambito clinico - e che sembra poter trovare interessanti impieghi anche in ambito formativo¹⁹⁵ - nel sostenere il soggetto a ripensare alle sue esperienze relazionali attraverso la focalizzazione su singoli episodi e momenti interattivi in grado di stimolare una riconnessione tra i vissuti soggettivi e gli aspetti episodici che li hanno generati.

Ne *La costellazione materna* (1995), Stern ha introdotto la tecnica dell'intervista micro-analitica, presentandola come una particolare procedura atta a far emergere ed esplorare, accanto alle interazioni manifeste che si svolgono tra madre e bambino, le rappresentazioni del genitore rispetto alla propria relazione con il figlio. Si accompagna il genitore a mettere a fuoco un particolare momento "critico", nell'interazione, chiedendogli di concentrarsi e di descrivere "tutto ciò che ha visto, sentito, pensato e fatto" in quel momento (Carli, 2002, p. 109). L'obiettivo è quello di "restare il più a lungo possibile sull'esperienza vissuta" (Stern, 1995, p. 60).

¹⁹⁵ Il riferimento va al riadattamento dell'intervista microanalitica proposto da Lucia Carli e Miriam Pintarelli (Carli, 2002 e Carli, Pintarelli 2005) e utilizzato all'interno un pluriennale percorso di formazione svolto per alcune scuole dell'infanzia della provincia autonoma di Trento. Si tratta di un percorso nato dal desiderio di interrompere una tradizione formativa fatta di corsi di aggiornamento su temi "contingenti, quali: l'organizzazione degli spazi, il corpo e il movimento" (Carli, 2002, p. 102), che si è avvalso di un riadattamento dell'intervista microanalitica per accompagnare il personale educativo a lavorare sulle "relazioni [con i bambini, con i genitori e con i colleghi], [...] individuate come l'area critica e di maggior difficoltà avvertita dalle insegnanti" (Ibid.).

Esempio di intervista microanalitica utilizzata per esplorare la relazione madre-bambino, e basata sulla ri-figurazione di un'esperienza di interazione 'critica' tra madre e figlio appena intercorsa

- Mi parli dell'esperienza che ha appena avuto con suo figlio, sentendosi libera di dire tutto ciò che vuole
- Riesce ad individuare il momento che ha percepito come più critico di questo evento di interazione con suo figlio?
- Proviamo a ricostruire questo momento. Vorrei che cercasse di approfondire il più possibile quello che le sto per chiedere.
- Che cosa ha fatto lei in quel momento?
- Che cosa ha visto?
- Che cosa ha sentito, a livello emotivo?
- Che cosa ha pensato in quel momento?
- Ha provato, pensato altre cose durante quel breve momento?
- Cosa potrebbe fare di diverso la prossima volta?

Box 4 – Esempio di traccia dell'intervista microanalitica di Stern per indagare la relazione madre-bambino.

Nonostante la specifica relazione che si intende indagare (madre-figlio, educatore-genitore e così via) l'ipotesi sottesa è che attraverso l'analisi del comportamento interattivo manifesto si possa accompagnare il soggetto ad accedere al mondo delle rappresentazioni soggettive relative alla relazione e al proprio modo di *essere in* relazione.

Nel caso della nostra ricerca abbiamo riadattato al contesto e alle finalità del nostro studio la traccia dell'intervista. Chiedevamo infatti alle educatrici di focalizzarsi su un episodio "critico" e uno "positivo" di accoglienza e/o ricongiungimento (dunque su un episodio di interazione triadica: educatore-genitore-bambino). Abbiamo aggiunto alcune domande relative, in particolare, alla prefigurazione, da parte dell'educatrice, degli stati d'animo degli altri protagonisti della situazione rievocata (il genitore ed il bambino) coinvolti nell'episodio descritto.

Il modello dell'intervista microanalitica ha dunque costituito un punto di riferimento metodologico, a cui sono state aggiunte diverse variazioni, che rendono più appropriato parlare di un *riadattamento* dell'intervista. In particolare, la richiesta alle educatrici di focalizzarsi su un episodio "positivo", oltre che su uno "critico" risponde ai criteri dell'indagine

pedagogica, il cui interesse è quello di valorizzare il “potenziale trasformativo”, esplorando ed incoraggiando la rivalutazione delle risorse, delle capacità e delle possibilità racchiuse nelle situazioni e negli individui.

Le domande relative agli stati d'animo altrui¹⁹⁶ si collocano all'interno di una prospettiva ecologica di ricerca, che valorizza il decentramento, sollecitando a riflettere sulla natura reciproca della relazione e sugli aspetti intersoggettivi che ogni situazione interattiva chiama in causa.

Osservazione e videoriprese per l'analisi delle micro-interazioni

Nell'ambito della ricerca educativa “non molti sono gli strumenti [...] utilizzabili [...] per la raccolta di dati sulle interazioni [...] tra bambini, tra adulti e bambini” e tra adulti. (Braga 2009, p. 39). È dunque ad altri ambiti disciplinari che è apparso necessario rivolgersi nell'individuazione di strumenti di ricerca che consentissero, come si desiderava fare, di lavorare in termini osservativi e microanalitici sulle interazioni (più o meno fluide), tra educatori, genitori e bambini durante i momenti, delicati e complessi, della transizione.

In particolare – come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro – è nell'area degli studi psicopedagogici sullo sviluppo infantile (Lézine, 1964, Stern, 1977, 1998, Schaffer, 1977, Kaye, 1982, Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999), che l'uso delle videoregistrazioni di situazioni interattive tra adulti e bambini si è rivelato uno strumento indispensabile per studiare le prime interazioni sociali. La microanalisi osservativa dei comportamenti ha fornito indicatori descrittivi utili, anche dal punto di vista pedagogico, per osservare e descrivere il carattere, lo stile e il tipo di interazione tra adulti e bambini (Schaffer, 1977, 1984, Kaye, 1977, 1982) e, in alcuni casi, anche tra adulti (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999).

All'interno della nostra ricerca la realizzazione delle videoriprese è stata fondamentale per studiare momenti così brevi (nell'ordine di 2-3 minuti)

¹⁹⁶ Ciò diversamente dall'intervista di Stern, che (per il suo ambito clinico di applicazione) si focalizza unicamente sul vissuto soggettivo.

come le dinamiche che regolano il passaggio del bambino dal contesto familiare a quello istituzionale. Come vedremo nell'ultimo paragrafo di questo capitolo (relativo all'analisi dei dati), l'uso del video accanto alle indicazioni di metodo provenienti da studi psicologici sulle interazioni tra genitori e bambini nelle prime età (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010) ci ha consentito di poter individuare con maggior chiarezza le dinamiche di "svincolo, affidamento e accoglienza" e i processi di "coordinazione"¹⁹⁷ che danno forma ai microscambi nella triade educatore-genitore-bambino.

Revisione e discussione delle sequenze interattive videoregistrate

Oltre che strumenti per l'osservazione, i video digitali si sono rivelati utili, nella ricerca educativa, per risalire dai comportamenti filmati ai significati ad essi sottesi. Si parla, in questo caso, di "*video non come dato, ma come fonte di dati*" (Goldman et al., 2007, Bove, 2008), ovvero come stimolo di discussione e strumento per accedere ai significati di coloro che osservano le immagini. Questo tipo di impiego del video è stato utilizzato in recenti ricerche in ambito educativo e formativo (tra cui Tobin et al., 1989, 2004, Braga, 2009) per creare un *ponte* tra l'osservazione delle azioni/routine quotidiane all'interno dei servizi educativi e la rilevazione dei processi di attribuzione di significato da parte degli educatori in quanto attori e spettatori delle scene.

Nel nostro lavoro il riferimento a queste ricerche ci ha consentito di partire dalla consapevolezza delle potenzialità del video quale stimolo di "*discussione provocata*" (Braga, 2009), strumento di osservazione e potenziale strumento per la formazione delle educatrici.

Si tratta infatti di un mezzo, quello visuale, che consente l'emersione e la discussione dei modelli e delle idee, spesso implicite, di cui gli educatori

¹⁹⁷ Nel paragrafo successivo (alle pagine 191-192), come si vedrà, saranno chiariti tutti questi termini, che si riferiscono a costrutti operazionalizzati dagli studi che riguardano il bambino, insieme ad entrambi i suoi adulti di riferimento, durante le interazioni nelle prime età.

sono portatori. Inoltre, diversamente da altri strumenti (verbali o pur sempre iconici, ma statici, quali le immagini o le fotografie), il video restituisce la *dinamicità* ovvero la *forza vitale* (Stern, 2010) racchiusa nei gesti, nei movimenti, nelle pratiche di azione e di interazione. Questo aspetto è particolarmente interessante se consideriamo che alcuni schemi mentali vengono costruiti proprio nello spazio implicito dell'azione, nei comportamenti interiorizzati, che diventano routinari, ma di cui non abbiamo più coscienza¹⁹⁸.

In virtù della forza rappresentativa, ricostruttiva e persuasiva delle immagini, [...] il video fa emergere in modo meno mediato le idee e le rappresentazioni dei protagonisti, che a loro volta allargano le prospettive pedagogiche sui fenomeni studiati (Bove, 2008, p. 133).

Nell'ultima fase della nostra ricerca l'impiego dei video relativi ad alcuni episodi di accoglienza "critica" da rivedere e discutere insieme alle educatrici è stato pensato proprio in questo senso.

Abbiamo scelto di proporre alle educatrici videoriprese un episodio di accoglienza simile a quello che durante l'intervista avevano definito come "transizione critica". Tale scelta è stata data alcune considerazioni: in primo luogo dal fatto che secondo gli studiosi che si sono occupati di riflessività e di apprendimento dall'esperienza, primo fra tutti John Dewey, "la riflessione deriva dal dubbio" (Dewey, 1933). Il dubbio, la situazione *critica*, l'inghippo al normale procedere delle cose porta più facilmente a rompere gli habitus mentali. Dall'altro lato – proponendo all'educatrice protagonista del filmato di rivedere la scena insieme alla collega – abbiamo cercato di stimolare il confronto intersoggettivo, oltre alla riflessione individuale, un confronto mediato dal video e dunque un confronto a più voci sulle pratiche viste e agite, e sui propri e sugli altrui processi di interpretazione e significazione dell'evento educativo. Lavorare insieme sulla propria esperienza, infatti,

¹⁹⁸ Perché racchiusi in quegli spazi che Jean Piaget (1974) chiamava "*pratiche inconsapevoli*" e che Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet (riferendosi più specificamente alle pratiche educative) hanno definito atti di "*educazione implicita*" (Pourtois, Desmet, 2004).

consente di “riconsiderare pratiche, passi abituali, modi di fare effettivi che possono aiutare a prendere coscienza delle caratteristiche di un evento” (Id., Nuzzaci, 2011, p. 13)¹⁹⁹. Osservarsi in azione e discutere le immagini insieme prevede inoltre un doppio riconoscimento, come è stato messo in evidenza da alcuni autori. “Un riconoscimento culturale e professionale”, ovvero “un saper guardare alla propria tradizione professionale con gli occhi di un estraneo , [...] e la capacità di imparare gli uni dagli altri elementi nuovi della professionalità” (Id., p. 11).

3.3.3 L'analisi dei dati: questioni di fondo

In ogni ricerca empirica di tipo ermeneutico-qualitativo l'analisi dei dati rappresenta una “sfida”, per il ricercatore, impegnato a rilevare come i partecipanti alla ricerca parlino e/o agiscano attraverso le loro interazioni, rafforzando (spesso a livello inconsapevole) la loro versione del reale.

Anzitutto, come ormai concordano tutti i metodologi, in ogni fase della ricerca entrano in gioco le linee epistemologiche del ricercatore, e la fase di analisi - a cominciare dalla trascrizione dei dati - non è esente da questa continua contaminazione tra: le premesse e i presupposti teorico/epistemologici da cui muove il ricercatore e la peculiarità e singolarità della realtà indagata.

Le premesse costruzioniste che il paradigma sistemico ha portato con sé hanno condotto, anche nella ricerca empirica, alla consapevolezza critica che qualunque registrazione - per quanto fedele - non riprodurrà mai integralmente il fenomeno di partenza e che le scelte operative fatte contribuiranno, in certo modo, a *co-costruire* il fenomeno rilevato.

Nonostante questo, o meglio a partire da questa consapevolezza, la sistematizzazione dei dati rappresenta il primo aspetto a cui prestare

¹⁹⁹ A questo proposito qualche studioso (Nuzzaci, 2011) ha parlato di “auto-socio-costruzione” delle rappresentazioni e degli atteggiamenti professionali che si vanno a precisare meglio.

attenzione. È soltanto a partire dalla trascrizione dei dati, verbali e non, che è possibile procedere con quel lavoro minuto di lettura e rilettura, di osservazione e di studio delle parole raccolte e/o delle pratiche osservate, che è possibile raggiungere una descrizione dei fenomeni da cui, solo alla fine, si può passare all'interpretazione.

Vale la pena ricostruire nel dettaglio i criteri che abbiamo seguito per la codifica dei dati, durante le diverse fasi del lavoro.

Fase esplorativa: i discorsi e le pratiche di relazione con le famiglie

La fase esplorativa della ricerca, come si è detto nelle pagine precedenti, ha avuto lo scopo di avvicinarsi gradualmente alla “cultura pedagogica” delle educatrici in merito al tema della relazione con le famiglie, cercando di indagare questo aspetto, sia attraverso il dichiarato (i discorsi), che attraverso l'agito (le pratiche messe in atto nei momenti in cui questa relazione si rende osservabile: accoglienza e ricongiungimento).

Per quanto riguarda il primo versante, ovvero il piano del dichiarato, ci interessava individuare quali fossero i “nuclei tematici” che emergevano dalle parole delle educatrici, sia durante i colloqui informali, che nei momenti di discussione di gruppo.

Abbiamo quindi proceduto alla trascrizione verbatim delle audio-registrazioni, cercando di adottare norme di trascrizione condivisibili e con un livello piuttosto elevato di “aderenza al parlato”. Per fare questo abbiamo seguito alcuni criteri derivanti in gran parte dalle norme di trascrizione tratte dal sistema ideato originariamente da Gail Jefferson negli anni Ottanta per l'analisi della conversazione²⁰⁰.

²⁰⁰ Si tratta di un indirizzo di studi che si situa a metà strada tra la sociologia, la socio-linguistica e la pragmatica della comunicazione, avvalendosi anche di contributi provenienti dalla micro-sociologia e dalla psicologia sociale. L'analisi della conversazione (AC) si propone di indagare, in modo per lo più induttivo, l'organizzazione interna della conversazione, intesa come prima e basilare forma di interazione umana.

Convenzioni di trascrizione

// interruzione. Se posta all'inizio di una battuta indica la continuazione, il prosieguo della battuta precedentemente interrotta
sottolineato parola pronunciata con enfasi
(.) pausa breve
(...) pausa più lunga
((3 Sec.)) pausa più lunga di 3 secc. Il numero indica la lunghezza della pausa
((sorride)) aspetti non verbali
[cioè, ...] chiarimenti del trascrittore
() parola non udibile/riconoscibile
A::::: desinenza "trascinata", prolungata nel parlato
<bcs> Un contenuto riportato in forma di discorso diretto
CARATTERE CORSIVO: TURNO DI PAROLA DEL CONDUTTORE.

Una volta trascritto il materiale, abbiamo iniziato la fase di analisi vera e propria. Se da un lato sentivamo la necessità di "*farci condurre dai dati*" (Strauss, Corbin, 1990) per evitare di formulare costruzioni teoriche premature, di categorizzare immediatamente il materiale o di sovrapporvi interpretazioni predefinite, dall'altro sapevamo che l'attenzione alle singole parole, alle sfumature, ai dettagli che differenziano tra loro l'agire linguistico dei partecipanti può correre il rischio di generare un'iper-complessificazione (o un'iper-frammentazione) del materiale di ricerca, a cui diventa poi difficile dare un senso unitario.

Abbiamo così scelto di condurre un'analisi qualitativa del contenuto - da alcuni denominata "analisi tematica" (Gobo, 2005) - indicata dalla letteratura sui metodi qualitativi nella ricerca sociale come "*un buon criterio per l'estrazione del linguaggio peculiare offerto dai testi e per una sintesi significativa del loro contenuto*" (Della Ratta Rinaldi, 2005, p. 98).

Si tratta di un metodo di analisi nato in sociologia negli anni Venti, che ha come padri fondatori William Thomas e Florian Znaniecki e consiste in un'interrogazione del materiale testuale, guidata dalle domande di ricerca, al fine di ricavare delle aree o "nuclei tematici" in grado di rappresentare, ragionevolmente, le opinioni e gli atteggiamenti espressi dai partecipanti in merito al tema di ricerca.

La prima fase dell'analisi consiste nel “*navigare nel testo*” per individuarne i contenuti (Della Ratta Rinaldi, 2005, p. 96) attraverso l'identificazione di concetti-chiave o idee-guida che emergono, per la loro frequenza, dalle parole e dai discorsi (trascritti) dei partecipanti alla ricerca. A sostegno di ciascuna di esse vengono riportate affermazioni (termini, espressioni e frasi particolarmente significative) pronunciate nel corso della discussione. Il materiale testuale comincia così ad essere suddiviso in temi e sottotemi tra i quali, come proposto da alcuni autori (R.A. Krueger, 1994), è possibile muoversi attraverso operazioni di “*taglia e cuci*” (Id.), scomponendo e ricomponendo il materiale verbale in sezioni di testo, rispondenti alle aree tematiche individuate. In questo modo hanno modo di “*venire a galla*” (Id.) gli aspetti a cui i partecipanti alla ricerca risultano più sensibili, anche se inevitabilmente si sacrificano, nell'analisi, i temi meno rappresentati.

La seconda fase dell'analisi prevede di approfondire il modo in cui ogni singola area tematica viene trattata dai partecipanti. Si osservano le parole e i verbi sovra-rappresentati. Si ricercano per esempio i verbi *fattivi*, legati all'enumerazione di ciò che può ostacolare o favorire un determinato aspetto di cui si sta parlando, gli aggettivi, ovvero le accezioni con cui gli interlocutori indicano l'oggetto di cui stanno discutendo, ma anche le differenze con cui un determinato tema viene trattato da un partecipante piuttosto che da un altro. Particolarmente interessante, come suggerito da alcuni autori (Bolasco, Della Ratta, 2004) può essere poi l'individuazione di termini che presentano una dimensione valutativa. Si tratta cioè di riconoscere la terminologia positiva o negativa delle parole utilizzate, provando a riconoscere gli elementi di positività e negatività con cui viene connotato un determinato aspetto. In questo modo si raccoglie un quadro più esaustivo dei modi in cui il tema viene trattato, avendo modo di individuare le diverse sfumature con cui i tratti (cioè i nuclei tematici) sono stati affrontati nel corso della discussione.

Infine, dopo aver cercato di raggiungere- attraverso questa “preliminare mappatura”- un'accurata sensibilizzazione al lessico e ai significati veicolati

dai partecipanti alla ricerca, si compie una rilettura dei dati “informata” anche dalle teorie e da precedenti ricerche su quel tema. Costrutti teorici, ma anche dispositivi descrittivi individuati dal altri ricercatori consentono infatti (sia per similitudine che per contrasto) di dare maggior spessore e profondità alla lettura dei dati, rivelandosi “*straordinarie risorse euristiche*” (Caronia, 2011, p. 67) nell’interpretazione del materiale raccolto.

Per quanto riguarda l’altro versante della rilevazione esplorativa, ovvero “le pratiche” di interazione tra bambini, genitori, educatori durante i momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento, più che una vera e propria analisi dei dati, possiamo parlare di una prima rilevazione di carattere descrittivo, di tipo etnografico. Le annotazioni “carta-matita” e le note di campo prese durante il periodo di osservazione partecipante ci hanno infatti consentito di ricostruire, anche a livello narrativo (e quindi intersoggettivamente discutibile), alcuni rituali ricorrenti e modelli di comportamento messi in atto dai bambini, dalle educatrici e dai loro genitori durante le delicate fasi di transizione in ingresso e in uscita dalla sezione. Per quanto riguarda il ricongiungimento abbiamo inoltre cercato di porre attenzione non solo al ri-avvicinamento tra il bambino e il genitore alla presenza dell’educatore, ma anche ai rituali che seguono il risveglio pomeridiano dei bambini e precedono l’arrivo del genitore. Si tratta infatti di momenti significativi che segnano quell’*attenzione*, quella cura, quella *ritualità* su cui le educatrici si sono soffermate durante i loro discorsi.

Il fatto di aver tracciato questo quadro descrittivo delle pratiche ci ha consentito di confrontarci - sempre secondo l’approccio etnografico - con il punto di vista delle educatrici (insider). In questo modo abbiamo potuto arricchire il quadro delle nostre osservazioni - estemporanee per quanto sistematiche - con una lettura *emica*²⁰¹ delle stesse.

²⁰¹ Per “lettura emica” si intende una lettura “interna” al contesto studiato. L’utilizzo dei termini *emico* ed *etico* appartiene agli studi di carattere antropologico ed etnografico per indicare, rispettivamente, il punto di vista del ricercatore esterno e dei “protagonisti” (interni/insiders) del medesimo contesto.

Fase intensiva: la danza delle micro-transizioni attraverso la microanalisi dei materiali narrativi e visuali

La finalità della fase più intensiva di ricerca era quella di ri-conoscere maggiormente nel dettaglio le modalità con cui bambini, genitori ed educatori negoziano quotidianamente le fasi della transizione, accanto ai modi con cui gli educatori parlano e danno significato a questi momenti. Ci siamo dunque avvalsi, di metodi maggiormente “sostanziosi”, sia per rilevazione che per la codifica dei dati, al fine di procedere *micro-analiticamente* all’analisi del materiale (narrativo e visuale) raccolto. Per comprendere più in profondità i comportamenti e le punteggiature interpretative delle educatrici avevamo infatti bisogno di “dedicare tempo al dirsi dell’altro, [...] [per poter] affinare il processo di comprensione” (Mortari, 2010, p. 23).

Sia i dati narrativi, ovvero i resoconti esperienziali tratti dalle interviste individuali, sia quelli basati sulle videoregistrazioni realizzate in questa fase della ricerca sono stati analizzati seguendo la stessa procedura di analisi, ispirata alle indicazioni di metodo messe a punto nell’ambito degli studi sull’osservazione microanalitica delle interazioni e delle micro-transizioni triadiche familiari (Fivaz-Depeursing, Corboz-Warnery, 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010). Si tratta, come abbiamo chiarito più approfonditamente nella prima parte del presente lavoro, di prospettive di ricerca che si collocano in un ambito disciplinare “di confine” tra psicologia clinica, evolutiva e sociale. Nell’ambito della ricerca squisitamente educativa, infatti, sono ancora poche le indicazioni e le applicazioni di strumenti “per la raccolta [e l’analisi] di dati sulle interazioni [...] tra bambini, [adulti] e tra adulti e bambini” (Braga 2009, p. 39).

Gli studi che abbiamo preso a riferimento, per trarre indicazioni sull’analisi delle interazioni, si focalizzano sui “micro-scambi” (verbali e soprattutto non verbali) tra bambini piccoli (a partire dai 3 mesi di vita) e genitori, osservati come una “*triade in azione*” (ovvero come un sistema).

In particolare le psicologhe svizzere Fivaz-Depeuringe e Corboz-Warnery hanno per prime messo a punto una procedura semi-sperimentale basata sulla videoripresa e l'osservazione delle interazioni tra madre, padre e bambino per studiare i processi di "triangolazione normativa" (ovvero le interazioni di tipo funzionale).

Più recentemente le studiose del gruppo di Parma (Cigala, Chiari, Everri, Fruggeri 2008, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli 2008, Cigala, Fruggeri, Venutrelli 2009, 2010) hanno ripreso l'utilizzo della procedura semisperimentale del gruppo ginevrino, specializzandosi maggiormente nello studio dei processi di micro-transizione. L'accurato processo di trascrizione e microanalisi dei filmati realizzati in setting sperimentale ha consentito di operazionalizzare in costrutti alcuni indicatori comportamentali utili per studiare i modi in cui un bambino e i suoi genitori stanno insieme e passano da una configurazione (ovvero da una situazione interattiva) all'altra.

Tali ricerche offrono pertanto un quadro di riferimento molto preciso per studiare le interazioni e i micro-scambi che coinvolgono il bambino quando interagisce con due partner adulti insieme, oltre che per osservare come tutti e tre i partner si coordinano (o faticano a coordinarsi) nei loro movimenti.

L'ipotesi della nostra ricerca è che lo studio analitico dei processi di interazione e micro-transizione in contesto familiare potesse rappresentare un punto di riferimento prezioso per osservare con la stessa attenzione (mettendo sotto "la lente di ingrandimento") le delicate e complesse dinamiche che entrano in gioco nella fase del passaggio del bambino dal contesto familiare a quello del servizio. Lo studio osservativo della *triade in azione* introdotto da queste prospettive consente infatti di "allenare l'occhio" a prestare attenzione a precisi aspetti comportamentali e precise dinamiche processuali che consentono di osservare, individuare e descrivere i reciproci posizionamenti di tutti i soggetti (bambini, genitori, educatori) nelle loro dinamiche interattive.

Nella fattispecie i costrutti ai quali abbiamo fatto riferimento (Tab. 1) sono quelli di: *svincolo, affidamento e accoglienza* (Fruggeri 2002), efficacemente operazionalizzati dalle autrici citate.

Abbiamo ritenuto opportuno osservare la possibilità di riadattare questi costrutti (formulati in setting sperimentale) allo studio di situazioni di transizione che si svolgono in contesto “naturale” quale il nido d’infanzia. L’assunto da cui siamo partiti è che durante i momenti di accoglienza e ricongiungimento quotidiani si verificano in modo “naturale” delle micro-transizioni tra adulti e bambini, con alcune evidenti differenze:

- il passaggio da una configurazione all’altra non risponde a consegne previste da una procedura semi-sperimentale;
- la situazione del nido presenta, chiaramente, un numero di variabili molto più elevato rispetto alla situazione “di laboratorio”;
- al posto della coppia genitoriale, gli adulti in interazione non sono i coniugi, ma educatrice e genitori (con l’asimmetria di ruolo che ciò comporta).

COSTRUTTO	DEFINIZIONE	INDICI/COMPORAMENTI
Svincolo	Azioni (movimenti verbali, corporei, espressivi) che consentono a due o tre membri che sono in interazione attiva di uscire dall'interazione in corso.	Forme di dichiarazione verbale esplicita che comunicano l'intenzione di uscire dall'interazione (es. <i>“adesso la mamma va”</i>), o azioni del corpo (bacino, busto, mani, testa) finalizzate a distanziarsi fisicamente dall'altro con il quale si è in interazione (es. <i>il genitore, accovacciato accanto al figlio indietreggia con il busto, stacca le mani dalle spalle del figlio e si alza in piedi</i>)
Affidamento	Movimenti verbali, corporei ed espressivi attraverso cui una delle due persone coinvolte attivamente nell'interazione prepara l'altra ad una nuova interazione. Un bambino in interazione con il genitore, per esempio, viene affidato all'educatore (o a un coetaneo); oppure viene preparato ad iniziare una nuova interazione con entrambi i caregivers; un adulto (o entrambi i caregivers) preparano il bambino a giocare da solo. Oppure, ancora, il bambino si auto-affida al contesto (all'educatrice o ai compagni. Si parla, in questi casi, di auto-affidamento).	Forme di dichiarazione verbale esplicita (es. la mamma dice al bambino: <i>“adesso vai con la tata”</i>); movimenti corporei (es. <i>la madre, tenendo il bambino tra le braccia, si volta verso l'educatrice, protende il busto, allunga le braccia e le passa il bambino</i>); movimenti espressivi (es. <i>la madre, guardando il figlio, sorride e sposta lo sguardo verso l'educatrice</i>).
Accoglienza	Insieme di movimenti verbali, corporei (bacino, busto, testa) ed espressivi attraverso cui i partner della nuova interazione si accolgono l'un l'altro, mostrando la chiara motivazione e intenzione ad interagire	Forme di dichiarazione verbale esplicita (es. l'educatrice, guardando la bambina le dice: <i>“allora, vieni un po' dalla tata che giochiamo insieme?”</i>), azioni corporee (es. <i>l'educatrice apre le braccia, il bambino le corre incontro e le appoggia la testa sulla spalla</i>), movimenti espressivi (es. <i>la mamma apre la porta, guarda il bambino, spalanca gli occhi e sorride</i>)

Tab. 1 [Riadattamento da Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli 2010, pp. 158-160]

Ecco un esempio che aiuta ad illustrare questi costrutti “in azione”:



1. Svincolo



2. Inizio affidamento



3. Affidamento



4. Accoglienza



5. Congedo

Queste categorie descrittive consentono di pensare e osservare il momento della transizione come un “*processo* che coinvolge *tutti* gli attori che la sperimentano, piuttosto che come un evento che accade ad un bambino” (Bohan- Baker, Little 2002, Kraft-Sayre, Pianta 2000).

- L'analisi dei video

Per quanto riguarda nello specifico la rilevazione delle categorie all'interno dei video, il suggerimento metodologico di coloro che si occupano di video-ricerca è quello di trascrivere tutte, o una parte, delle sequenze videoriprese, a seconda delle risorse, del tipo e dell'obiettivo di ricerca. Come per il materiale narrativo, infatti, anche il visuale pone di fronte alla sfida non semplice di sistematizzare in forma scritta, codificare e analizzare i dati raccolti. Nella fattispecie le suggestioni teorico/metodologiche della quali ci siamo avvalsi sono piuttosto unanimi nel suggerire la trascrizione delle sequenze filmate come una delle prime operazioni per sistematizzare i dati. Le interazioni si presentano infatti come processi alquanto ricchi e complessi, che si traducono in scambi comunicativi (verbali e non verbali) e in “molteplici e mutevoli forme dello ‘stare’ nelle relazioni e ‘transitare’ dall’una all’altra” (Molinari, Cigala, Fruggeri, in stampa). La possibilità di mantenere questa ricchezza si rivela come una sfida, in prima battuta nel momento in cui cerchiamo di “fissare” i movimenti che si susseguono nella pratica in una trascrizione che renda visivamente conto della scena²⁰² e la restituisca ai lettori che si accostano al resoconto narrativo senza l’ausilio del video, o che vogliano cimentarsi in successivi (o differenti) processi di analisi. Ma mentre sul materiale audio si sono prodotte numerose riflessioni che hanno portato a standardizzare alcune regole e procedure di trascrizione, lo stesso non si può dire per i filmati, per i quali la trascrizione, (specialmente nei casi, come il nostro, di sequenze molto brevi) rappresenta uno strumento e un ausilio necessario per mettere meglio a fuoco i processi in atto, creare un *fermo* sulle numerosissime immagini e situazioni che scorrono rapidamente sotto gli occhi, e andare oltre quell'impressione di

²⁰² Creando una rappresentazione narrativa del materiale filmico.

“*tutto unitario*” che si può avere vivendo la situazione o guardando la scena nel suo complesso. La possibilità di rallentare le scene, realizzare dei ferma-immagine durante la post-riproduzione del materiale video consente infatti di affinare gli strumenti descrittivi e di soffermarsi sui micro-dettagli comportamentali, verbali ed espressivi di tutti i protagonisti dell’interazione.

Nel nostro caso abbiamo scelto di focalizzarci sugli episodi di accoglienza, in quanto - pur avendo realizzato numerose riprese anche durante la fase del ricongiungimento - non disponevamo di un numero sufficiente di casi per osservare sistematicamente l’interazione genitore-bambino-educatore. Più spesso, infatti, all’uscita era un altro caregiver (nonni o baby-sitter), e non il genitore, a venire a prendere i bambini; capitava poi che alcuni uscissero prima o dopo rispetto all’orario in cui realizzavamo le riprese.

Poiché il nostro studio non aveva finalità estensive/di generalizzazione dei risultati, abbiamo deciso di selezionare, per la trascrizione, 40 episodi di accoglienza: 20 in sezione piccoli e 20 in sezione grandi. Abbiamo dunque trascritto 10 episodi per ciascuna educatrice: 5 aventi come protagonisti coppie genitore-bambino immigrate e 5 italiane²⁰³. Di ciascuna coppia bambino-genitore è stato realizzato il protocollo osservativo di 2 accoglienze.

²⁰³ Di cui 2 coppie padre-bambino (1 italiana e 1 immigrata) e 8 coppie madre-bambino (4 italiane e 4 immigrate) per ciascuna sezione



Osservazione delle videoriprese e selezione delle scene.

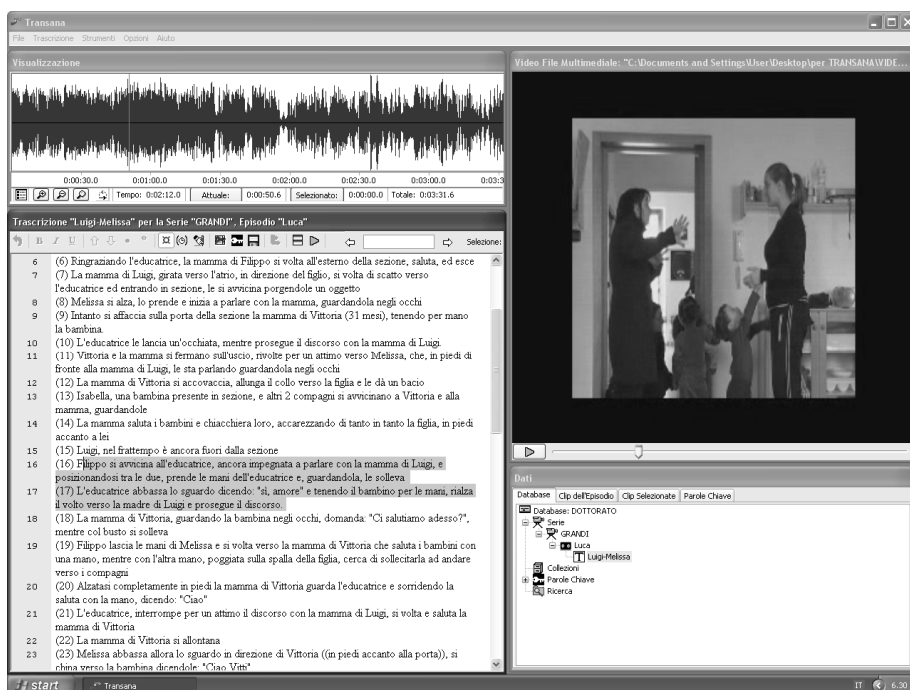
Pur consapevoli del fatto che la trascrizione non si possa mai ritenere una “restituzione oggettiva” del girato, abbiamo cercato il più possibile di seguire, nella stesura dei protocolli osservativi, alcune indicazioni derivanti dall’approccio etologico, di cui la riflessione pedagogica e la formazione nei nidi d’infanzia si è fortemente nutrita negli anni. Questo approccio invita a tener distinta la descrizione dei comportamenti dalla loro interpretazione, suggerendo di utilizzare, per la parte descrittiva, termini il più possibile illustrativi e non valutativi, al fine di restituire al lettore l’immagine dei comportamenti e delle dinamiche osservate e rendere il resoconto delle scene il meno possibile inficiato da categorie “sovra-interpretative”. Gli studi sull’osservazione delle interazioni triadiche hanno dunque rappresentato una guida rispetto all’osservazione e alla trascrizione delle sequenze comportamentali che avevamo filmato. In particolare abbiamo cercato di tener conto di alcuni aspetti specifici, come l’orientamento del corpo (il busto, il bacino e la testa) e dello sguardo, l’espressione facciale, la prossemica, i gesti, il linguaggio verbale di tutti i partecipanti all’interazione: genitore, bambino, educatrice ed eventualmente altri bambini che rientravano attivamente nell’interazione in oggetto.

Avvalendoci del Software Transana 2.42²⁰⁴ abbiamo infine potuto analizzare i dati, incrociando lo scorrere dei filmati con i relativi protocolli osservativi. Tra le molteplici potenzialità del software vi è infatti quella di poter sincronizzare il video con il trascritto, di immettere alcune etichette (per esempio “configurazione diadica: genitore-educatrice”) e di individuare e catalogare gli “episodi” (ovvero le micro-sequenze filmiche) che ricadono sotto quella stessa etichetta.

Abbiamo così individuato, per esempio, tutte le sequenze in cui notavamo che l'educatrice si rivolgeva al bambino, lasciando il genitore in posizione di “terzo”, abbiamo identificato queste sequenze con l'etichetta “configurazione diadica prevalente: educatrice-bambino”.

Siamo così potuti giungere a stilare una lista di ricorrenze (conteggiate a livello numerico) che ci sono sembrate particolarmente significative sulla base degli indici di frequenza ottenuti e in considerazione delle variabili dalle quali era composto il nostro campione (sezione, genere e provenienza culturale del genitore, età del bambino).

²⁰⁴ *Transana* è un software per l'analisi dei dati, ideato dallo statunitense Cris Fressnacht alla fine degli anni Novanta. L'impiego di questo strumento consente di supportare i ricercatori nell'analisi dei dati audio e video in formato digitale. Consente in particolare di gestire una grande quantità di dati e di poterli analizzare in modo dettagliato (tanto da un punto di vista qualitativo, che quantitativo). Offre infatti la possibilità di realizzare un continuo ritorno ai dati, potendosi muovere in parallelo tra video (o audio), trascrizioni e categorie utilizzate. Il software consente inoltre di identificare precise porzioni- analiticamente significative- dei dati video, oltre che di organizzare tali porzioni (dette clip) abbinate a parole-chiave o codici, di cui eventualmente cercare indici di ricorrenza.



Analisi dei video attraverso l'utilizzo del software.

- L'analisi delle interviste

Al contempo, proprio per la struttura dell'intervista da noi messa a punto per la ricerca - che, ricordiamo, consisteva nel chiedere alle educatrici di descrivere alcuni episodi ("critici e positivi") di accoglienza e ricongiungimento ripercorrendo (come alla moviola) la propria posizione e i propri movimenti, quelli del genitore e del bambino - abbiamo potuto rintracciare i reciproci posizionamenti e le categorie di "svincolo, affidamento, accoglienza" nelle descrizioni fornite dalle educatrici.

In questo modo abbiamo avuto la possibilità di soffermarci sia sulle dinamiche episodiche descritte, sia sulle direzioni di senso ad esse attribuite dalle educatrici. Ci interessava infatti comprendere, proprio *attraverso* la descrizione dell'episodio, come e in base a che cosa le intervistate avrebbero ritenuto la situazione descritta esemplificativa di una transizione "critica o

positiva”. Gli obiettivi che hanno sostenuto il lavoro di analisi delle interviste²⁰⁵ sono stati dunque:

- (1) ripercorrere e ricostruire gli episodi descritti (le dinamiche, la struttura, il posizionamento di bambini, genitori ed educatori);
- (2) indagare e discutere le rappresentazioni delle educatrici sull’interazione con bambini e genitori nelle fasi di transizione casa-nido.

In questo secondo obiettivo l’approfondimento della letteratura pedagogica sul tema ci ha orientato nell’osservazione e nella rilevazione di possibili/probabili impliciti pedagogici²⁰⁶ verso il cui approfondimento ci siamo spinti ulteriormente nella fase finale della ricerca.

Fase finale: rivedersi e discutere dei propri comportamenti attraverso i video

Come rivelano alcuni studiosi (tra cui Bohan-Baker e Little 2002, Milani in stampa, Sellenet 2010), oggi c’è molta letteratura che sottolinea l’importanza di sostenere la *transizione ecologica* tra contesti di vita. Minor consenso e minor riflessione sembra esservi su *come* favorire forme appropriate di

²⁰⁵ Interviste che- ormai inutile a dirsi- sono state precedute dalla fase di trascrizione, per la quale abbiamo seguito i medesimi criteri e le medesime convenzioni di trascrizione adottate nella fase esplorativa della ricerca.

²⁰⁶ Per “impliciti pedagogici” si intendono forme tacite di saperi, conoscenze e atteggiamenti che influiscono sulle scelte e le azioni intraprese in ambito educativo. È particolarmente la prospettiva Clinica della Formazione (Massa R., 1992) che ha fatto dell’indagine e della rielaborazione dei significati impliciti del lavoro formativo il proprio terreno di ricerca ed intervento. Doveroso pare altresì ricordare la prospettiva del “decostruzionismo” (Derrida, la cui ricezione, in ambito pedagogico, è riconoscibile per esempio in Pourtois, Desmet, Morin), e modelli di pedagogia e filosofia dell’educazione critico-radicali (Cambi, 1987, Granese 1993), che hanno proposto di recuperare l’intreccio tra teoria e prassi, tra modelli e pratiche sociali. Questi modelli teorici, che valorizzano prospettive e metodologie di ricerca di tipo ermeneutico e trasformativo, riconoscono (in pedagogia come in altri ambiti disciplinari) la presenza e l’azione di numerosi impliciti “che operano non sempre in modo lineare e univoco” (Mariani, 2008, p. 84) e non necessariamente ad un livello totalmente inconsapevole. Talora le persone che li agiscono ne sono parzialmente consapevoli, pur considerandoli come una condizione pressochè naturale dell’agire e del pensare.

Numerose ricerche sulla relazione fra utenti ed operatori dei servizi hanno consentito di rilevare quanto “i sistemi simbolici, le premesse epistemologiche, l’insieme delle credenze, le teorie o preconcezioni implicite degli operatori si coordinano con quelli degli utenti nella costruzione delle loro relazioni interpersonali” (Fruggeri, 1991, p. 175).

coinvolgimento reciproco. Forse- come invitano a considerare Bohan-Baker e Little (2002) - il suggerimento che possiamo trarre dall'attestazione di questa lacuna è che troppo spesso si ragiona in termini di “*best practices*” (buone pratiche/pratiche migliori)²⁰⁷, mentre sarebbe più opportuno discutere di pratiche ritenute dagli stessi educatori come più o meno “*promettenti*”.

Convinti dunque che discutere su esempi rivedibili di situazioni ritenute più o meno “funzionali o critiche” nell'accadere educativo quotidiano avrebbe potuto mobilitare quella “razionalità riflessiva” (Dewey, 1910) che fa leva sulle forze intellettuali dei soggetti e sui fattori contestuali e contingenti della situazione presa in esame, abbiamo proposto alle educatrici delle sezioni filmate di rivedere e discutere in coppia le scene-video di alcuni episodi (uno per sezione) di accoglienza “critica”. Come dicevamo nelle pagine precedenti la scelta degli episodi è avvenuta in modo che il video presentasse gli stessi protagonisti (genitore e figlio) e le stesse dinamiche descritte precedentemente durante l'intervista da almeno una delle due educatrici per parlare di un'accoglienza “critica”.

L'analisi del materiale audio raccolto durante i due incontri di discussione²⁰⁸ (uno per sezione) si è focalizzata, questa volta, non tanto su aspetti di contenuto, quanto piuttosto su elementi di natura processuale, su quelli che potremmo definire *indici di riflessività*, legati cioè alle scelte e alle forme lessicali utilizzate dalle educatrici, che sembrano indicare movimenti e

²⁰⁷ Condividiamo con alcuni Autori (Tarozzi 2007) che la categoria delle “buone pratiche” sia una categoria tutta da esplorare insieme ai protagonisti dei servizi educativi. “Il rischio che si corre oggi è che alcune pratiche [siano accreditate come] buone pratiche, senza che se ne siano analizzati i processi e la coerenza rispetto a [circostanze], bisogni e obiettivi” (Id., p. 10). Al contrario riteniamo che la ricerca possa e debba far chiarezza su quelle che sono le dinamiche di azione e di attribuzione di senso dei protagonisti, “i modelli impliciti che organizzano le loro pratiche [...] e le indicazioni operative che possono essere tratte” (id., p. 18) da analisi circoscritte, minute e, soprattutto, rispettose dell'ecologia complessa che caratterizza le singole situazioni interattive.

²⁰⁸ Anche questi incontri sono stati trascritti verbatim rispettando le medesime convenzioni di trascrizione attinte in parte dal modello di Gail Jefferson.

processi cognitivi legati ad una riflessione critica sulle proprie rappresentazioni e sui propri “impliciti” educativi.

Ma come abbiamo potuto cogliere questi elementi? La lettura in profondità dei testi è sembrata suggerirci alcuni *indici* su cui focalizzare la nostra attenzione. Le domande *auto-dirette*, per esempio, sembravano indicare un primo indizio di un pensiero interrogante.

Accostando alla lettura e rilettura del testo l'esplorazione della letteratura inerente ai temi della riflessività e della meta-cognizione (Dewey, 1910, Schön, 1983, 1987, Mortari, 2003, Formenti, 2007, Santoianni, Striano 2000, Albanese, Doudin, Martin, 1995) abbiamo quindi cercato di fare un raffronto tra ciò che gli autori presentavano come i caratteri di un pensiero meta-riflessivo e le parole delle protagoniste della nostra ricerca. Abbiamo così individuato alcuni elementi lessicali su cui concentrare l'attenzione (come l'utilizzo della forma impersonale o l'utilizzo del verbo dovere, piuttosto che espressioni alla prima persona singolare, indicanti un maggior coinvolgimento), per condurre un'analisi meno aleatoria.

Nello specifico, abbiamo comparato i dati raccolti in questa fase con quelli raccolti nelle due fasi precedenti e, focalizzandoci sulle espressioni delle medesime educatrici, abbiamo cercato di “monitorare” i cambiamenti nel modo di parlare, descrivere e commentare le situazioni. Abbiamo inoltre cercato di osservare come i discorsi delle educatrici si articolassero nel corso della discussione, accogliendo o rifiutando il punto di vista della collega, rispondendo alla proposta di “tornare a rivedere il video”, affinando l'attenzione e la capacità di cogliere - attraverso *l'osservazione stimolata* dal video - i posizionamenti di tutti gli attori e di commentare l'andamento complessivo della sequenza.

Questa fase è stata infatti ideata come sperimentazione *formativa*, in quanto pensata come un'opportunità di “dilatazione dell'esperienza e della significazione, [...] e occasione di potenziamento degli adulti” (Zannini, 2005, p. 174). Laddove la finalità formativa è quella di allontanarsi da modelli ancorati ad una “razionalità tecnica” (Schön, 1983), che ragiona “in

astratto” su logiche “di massima e di principio”, correndo così il rischio di concepire e tradurre l’azione educativa in termini puramente esecutivi.

Abbiamo quindi cercato di tener conto - anche attraverso le considerazioni delle educatrici al termine della ricerca (quando si è chiesto loro di commentare le difficoltà incontrate) - se e come le scelte metodologiche avessero risposto al loro obiettivo, ovvero alla creazione di un “setting [...] in cui tutti gli elementi [fossero] congegnati per dar voce [...] all’adulto e all’adulta” (Id., p. 177) che tornano sulla propria esperienza, ne discutono e vi si confrontano insieme.

Quarto capitolo

ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

4.1 Premessa

In questo capitolo, seguendo il disegno e l'articolazione della ricerca empirica, illustreremo e presenteremo i dati, visuali e narrativi, emersi dal lavoro sul campo.

Inizieremo la presentazione illustrando le idee e le concezioni educative di base delle educatrici, provando a connettere la dimensione dei discorsi e delle “intenzioni educative”²⁰⁹ sul tema della relazione con le famiglie, a quella dei comportamenti e delle pratiche di interazione tra genitori, educatrici e bambini, osservate empiricamente nella fase preliminare della ricerca. Proseguiremo illustrando e discutendo più in profondità le ricostruzioni descrittive di alcuni episodi di transizione dentro e fuori dal nido, evocati dalle educatrici durante le interviste individuali condotte nella fase intensiva della ricerca. Anche in questo caso intrecceremo la dimensione dei discorsi e delle ricostruzioni narrative con la descrizione analitica dei comportamenti rilevati sul campo tramite videoregistrazione. Concluderemo la presentazione dei dati emersi tornando al livello dei discorsi delle educatrici e provando a rendere conto dell'esercizio di “riflessività mediata dall'uso del video”, sperimentato nell'ultima fase della ricerca. Da ultimo proporremo alcune considerazioni conclusive sul metodo e sulla sue *latenze formative* (Bove, 2009).

Il capitolo si compone dunque di tre sezioni, ciascuna finalizzata a illustrare l'analisi dei discorsi e delle pratiche raccolti sul campo nelle diverse fasi della ricerca.

- (1) Nella prima sezione daremo conto delle parole delle educatrici e dei modelli di comportamento osservati nella fase preliminare di ricerca, che ci hanno orientato a comprendere il fenomeno dall'interno, prima di procedere con la fase più intensiva del lavoro.

²⁰⁹ Aspetti rilevati empiricamente tramite strumenti di tipo qualitativo-narrativo (interviste, colloqui, discussioni di gruppo).

- (2) Nella seconda sezione illustreremo, seguendo un criterio di analisi micro-pedagogico (Demetrio, 1992), sia le ricostruzioni narrative individuali di alcuni episodi di transizione casa nido evocate dalle educatrici coinvolte, sia le “danze” di interazione tra adulti e bambini nei momenti di transizione casa-nido videoregistrate e successivamente analizzate a livello microanalitico.
- (3) Nella terza sezione, infine, ricostruiremo il processo di *ricommissione del piano dei significati e delle pratiche* condotto nella fase finale della ricerca avvalendosi delle potenzialità ricostruttive, evocative e ri-rappresentative dello strumento video.

Lo scopo è quello di ripercorrere la *processualità* della ricerca, illustrando l'evoluzione e il cambiamento dei discorsi e delle parole delle educatrici sul tema della relazione con le famiglie. Tutto ciò ricordando che le partecipanti alla ricerca sono state inizialmente sollecitate da strumenti narrativi di tipo qualitativo legati alla discussione²¹⁰, poi dall'uso di strumenti narrativi individuali ispirati in particolare alla tradizione dell'intervista clinica²¹¹, e infine guidate a “riconnettersi” alle pratiche, grazie alla predisposizione di situazioni dialogiche intersoggettive mediate dal video.

Le considerazioni conclusive relative al metodo saranno dedicate a discutere, anche in prospettiva formativa, le ricadute pedagogiche degli strumenti utilizzati e le potenzialità formative di approcci microanalitici che - seguendo le suggestioni epistemologiche della micro pedagogia - spostino l'attenzione dal piano generale dei discorsi sulla relazione al piano della microanalisi delle interazioni.

²¹⁰ Strumenti, anche di derivazione interdisciplinare, come il focus group, ma fatti propri dai modelli pedagogici di ricerca, legati alla rilevazione delle idee, delle precomprensioni e degli “impliciti pedagogici” (Massa, 1992).

²¹¹ Intervista fondata sulla sollecitazione e il ricordo di episodi specifici per accedere ai modelli, o rappresentazioni soggettive.

4.2 Sezione I - Discorsi e pratiche di relazione con le famiglie: uno sguardo preliminare

4.2.1 Che cosa significa “relazione con le famiglie”? Le parole iniziali delle educatrici

Che cosa intendono le educatrici quando si parla di “relazione con le famiglie”? Che cosa ritengono sia importante per costruire buone relazioni con i genitori? E come concettualizzano il proprio ruolo educativo nei momenti in cui l’interazione con i genitori comprende anche i bambini?

Nella prima fase della ricerca si è cercato di rispondere a queste domande preliminari attraverso un periodo di permanenza nel servizio, in cui abbiamo alternato l’osservazione delle pratiche e dei comportamenti delle educatrici durante i momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento, con la rilevazione delle loro idee, raccolte attraverso conversazioni informali e momenti di approfondimento in focus group.

Coerentemente con il processo della ricerca, riteniamo utile iniziare la presentazione dei dati avvalendoci delle parole delle educatrici emerse durante la discussione in gruppo. Quest’ultima ha preso avvio dall’invito ad esprimere, con una metafora o una parola-chiave, il significato attribuito all’espressione *rapporti le famiglie*. Questa scelta metodologica ha rappresentato un primo accesso ai discorsi, alle scelte lessicali e terminologiche e alle idee di coloro che operano a titolo professionale all’interno del servizio.

Sono stati raccolti 27 termini o parole-chiave, che si è scelto di suddividere in 3 grandi aree (*desiderativo/ottativa; degli aspetti da tenere sotto controllo; emozionale*), sulla base delle argomentazioni riprese e sviluppate dalle educatrici durante i colloqui.

L’area desiderativo ottativa riprende e raggruppa le parole utilizzate dalle educatrici per indicare il piano ideale, vale a dire gli aspetti ritenuti

caratterizzanti un “buon rapporto con le famiglie”. L’area degli aspetti da tenere sotto controllo raggruppa invece le parole scelte dalle educatrici per indicare quegli elementi che entrano in gioco nella relazione quotidiana con i bambini e i loro genitori, ma considerati al tempo stesso come aspetti da “monitorare” perché potenzialmente compromettenti una “buona relazione”. L’area emozionale racchiude infine la sfera delle emozioni e degli stati d’animo generati e attivati nelle educatrici dal rapporto quotidiano con le famiglie.

La scelta di riprendere, qui, queste parole sembra aiutare a tracciare una prima mappa dei diversi “fuochi di attenzione” individuati nella fase preliminare della ricerca. Utilizzando la suddivisione per aree sopra ipotizzata, riportiamo di seguito i termini emersi dalla discussione.

- Area desiderativo-ottativa: un buon rapporto con le famiglie è caratterizzato da *fiducia, dialogo, intesa, disponibilità, pazienza, empatia, ascolto, tempo, flessibilità, attenzione, condivisione, confronto, apertura, professionalità, dinamicità*.

In questa prima area, a livello semantico, è possibile scorgere la prevalenza di sostantivi con una connotazione positiva e spesso “interattiva”, basata cioè sulla *reciprocità* della relazione²¹². Parole come “dialogo, intesa, confronto, fiducia” alludono infatti a relazioni bilaterali, che richiedono disponibilità e impegno reciproco. Risulta quindi interessante che le educatrici vi facciano riferimento, indicandole come dimensioni su cui investire insieme: genitori ed educatori.

L’immagine di ciò che secondo le educatrici potrebbe/dovrebbe contribuire ad una buona qualità di rapporto con le famiglie si fonda dunque sulla consapevolezza della reciprocità della relazione tra i due sistemi (famiglia e servizio), la cui finalità sembra essere quella di creare occasioni di confronto, scambio e condivisione. Si tratta di una tensione ideale profondamente

²¹² La reciprocità non indica la dimensione (o l’intenzione) individuale ma la relazione interpersonale. “I reciproci ruoli vengono assunti sotto un’idea di processo costruttivo e costitutivo” (Formenti 2003, p. 474).

radicata nei servizi per i più piccoli, dove la costruzione di una buona relazione con la famiglia (primo contesto di sviluppo e primo riferimento per i bambini) costituisce la base per un positivo ambientamento dei bambini nel servizio.

- Area degli aspetti da tenere sotto controllo perché potenzialmente compromettenti una buona relazione: *aspettative, reazioni istintive (a “caldo”, di “pancia”), limiti, confidenza, complicità.*

Afferiscono a quest'area termini semanticamente neutri, che si riferiscono ad aspetti ed elementi che connotano il piano contingente dell'incontro. Si tratta di dimensioni a cui, secondo le educatrici, bisogna porre particolare attenzione perché ritenute inevitabili in una relazione che si vuole “stretta” dal punto di vista umano, ma anche sufficientemente “distanziata” dal punto di vista professionale. Riuscire a controllare le proprie reazioni immediate, così come porre un limite agli eccessi nella troppa confidenza o complicità, sono competenze importanti dal punto di vista professionale, sebbene- riconoscono le educatrici- si tratta di dimensioni che riemergono negli scarti tra dichiarato e agito.

Laddove gli equilibri tra vicinanza e distanza tra genitori ed educatori faticano a rendersi chiari ed evidenti, il mantenimento di quella costitutiva a-simmetria relazionale - su cui si basa il rapporto all'interno di un servizio - sembra compromettere la riuscita di una relazione equilibrata tra agenzie educative.

Sappiamo che riuscire a conoscersi e riconoscersi rispettando i reciproci ruoli è un compito non semplice, soprattutto quando si tratta di con-correre all'educazione di un bambino piccolo. È proprio questa vicinanza al bambino che, in un certo senso, allontana il nido da altre strutture educative e didattiche e lo avvicina alla famiglia, aprendo la necessità di creare contiguità tra agenzie educative e al contempo differenziarsi.

- Area emozionale: *fatica, soddisfazione, rassegnazione, sentirsi “righe blu” (vissute come un parcheggio), crescita.*

Afferiscono a quest'area sostantivi ed espressioni a cui le educatrici si sono rifatte per indicare il proprio vissuto, il proprio stato d'animo in relazione al rapporto quotidiano con le famiglie. A termini ed espressioni semanticamente connotate come negative (*fatica, rassegnazione, senso di svalutazione*), fanno da contraltare aspetti indicati come positivi (*soddisfazione e senso di crescita*).

Tenendo queste parole sullo sfondo, proveremo di seguito a entrare nei significati dei termini stessi, attraverso l'analisi e la presentazione più dettagliata dei discorsi raccolti in questa prima fase di ricerca.

Come si vedrà, i discorsi delle educatrici sembrano confermare la centratura sui momenti di transizione (ingresso e uscita dei bambini dal nido) come evidenziatori e amplificatori del significato pedagogico della relazione tra famiglie e servizi. Non è sorprendente che i discorsi delle educatrici si focalizzino fin da subito su questi momenti. Come si è visto nella prima parte del presente lavoro, infatti, al nido d'infanzia la relazione con le famiglie si è tradotta proprio nello sforzo e nell'impegno educativo di sostenere e garantire buone esperienze di "passaggio o di transizione ecologica" da un sistema educativo (famiglia) all'altro (il servizio). È qui che anche nel contesto di ricerca- abbiamo individuato la tensione educativa primaria e originaria dell'educatrice nei riguardi del coinvolgimento della famiglia.

4.2.2 I momenti di transizione: è lì che si gioca la relazione con le famiglie

Analizzando i dati narrativi trascritti dai colloqui effettuati con gli educatori e i coordinatori del servizio, emerge un'idea sfondo comune, consistente nella ricorrente associazione del tema della relazione con le famiglie ai momenti di transizione della coppia genitore-bambino in sezione.

“Secondo voi- *si chiedeva durante uno dei primi colloqui con i coordinatori*- quali possono essere i momenti che meglio illustrano la relazione con le famiglie?”

“Beh- *affermava il coordinatore*- ci sono vari momenti, ma io credo che siano cose molto diverse. Ci sono gli incontri di gruppo con le famiglie, le “serate-lavoro”, i colloqui individuali:::, che (.) sono sì tutti momenti di contatto, però quello dove si gioca di più la relazione è l'accoglienza e la riconsegna” (Coord.)

“Sì, credo anch'io- *ribadiva la coordinatrice*- Durante gli incontri di sezione puoi avere un'idea di quello che facciamo con il gruppo [dei genitori], però, sai?! la visione del gruppo nella famiglia è sempre un po' difficoltosa. Mentre certamente sono tutti molto interessati al proprio figlio. [...] E allora è proprio lì, nell'accoglienza e nella riconsegna del loro bambino, che ti giochi la relazione. [...] Il legame di fiducia poi lo instauri lì” (ed. 05).

I momenti di transizione quotidiani, dunque, sono visti come momenti in cui “non si crea solo un contatto [con la famiglia], ma [vi] si gioca la relazione” (ed. 05). È in questi momenti – come traspare dalle stesse parole delle educatrici - che si pongono le basi per la costruzione di quel legame di fiducia, di collaborazione e di dialogo su cui si costruisce l'alleanza con i genitori.

Vi sono - si dice- anche altri spazi e occasioni di incontro tra il servizio e le famiglie, come le assemblee, le feste, le serate-lavoro, che costituiscono certamente momenti preziosi ma diversi, che rispondono ad obiettivi differenti.

“Durante le feste e gli incontri di sezione- afferma la coordinatrice- in genere si approfitta della presenza del gruppo per trasmettere [ai presenti] delle cose importanti, (.) che a ‘tu per tu’ con un genitore non riesci: [...] si tratta di aspetti su cui altrimenti è difficile [discutere], come la cultura del gruppo. [...] Lì si lavora per creare l'idea che [il nido] è una comunità, che non ci sono solo i bisogni individuali, che c'è il gruppo” (ed. 05)

Non necessariamente - sembrano dire le educatrici - i genitori sono pronti o disposti a pensare al nido negli stessi termini in cui il servizio si pensa; così come “non necessariamente la cultura del servizio è condivisa dalle famiglie” (ed. 04) che ad esso si rivolgono. Accade allora che negli incontri di gruppo si cerchi di trasmettere prevalentemente l'esperienza della condivisione del nido d'infanzia, visto nei termini di una “comunità educante” e della partecipazione intesa come “partecipazione sociale”.

“Cerchiamo di fare in modo- come chiarisce un’educatrice- che tutti i genitori si possano sentire accolti, che si possano sentire parte del nido, parte attiva, (.) non solo ospiti” (ed. 07).

Al di là degli incontri di gruppo, in cui “spesso si fa fatica a coinvolgere i genitori” (ed. 05), “specie quelli che di solito non partecipano” (ed. 02), i momenti dove invece tutte le famiglie sono coinvolte e l’attenzione dei genitori è massima sono i momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento, i momenti, cioè, di transizione quotidiana dentro e fuori dal nido.

Come viene sottolineato in più punti dalle educatrici,

“È lì che si pongono le premesse per la base del lavoro [...] e della fiducia riposta dal genitore” (ed. 04).

Le testimonianze raccolte concordano nel riconoscere come l’interesse verso il proprio figlio costituisca il punto su cui la sensibilità e l’attenzione dei genitori si attivano maggiormente. Di conseguenza, il modo in cui le educatrici riconoscono, accolgono e sostengono in chiave educativa quest’esperienza sembra contribuire a creare, nel genitore, maggior sicurezza e maggior fiducia verso il servizio, e probabilmente anche verso se stessi in quanto genitori e verso la propria scelta (a volte necessità) di affidare il figlio ad un contesto extra-famigliare. Significative paiono in proposito le parole delle educatrici:

“L’accoglienza è il momento in cui il genitore ti affida il bambino, per cui è un momento sicuramente molto delicato. (.) Devi riuscire ad accogliere il bambino e anche, nello stesso tempo, il genitore, (.) facendo in modo che veda quello che fai, come ti poni:::, in modo che si possa fidare” (ed. 06)

“L’accoglienza e la riconsegna- *aggiunge una collega*- sono momenti in cui avviene uno scambio con il genitore, (...) in cui tu gli restituisci un pezzettino di suo figlio, e poi ascolti quello che lui ha da portarti, (...) se c’è qualcosa che desidera condividere, gli offri ascolto e attenzione” (ed. 08)

La fiducia, dunque, si osserva nelle modalità con cui il genitore affida il bambino all’educatrice la mattina e, contestualmente, si fonda sulla possibilità che viene data al genitore di osservare come si comporta l’educatrice, che accoglie e prende in carico il bambino in questi momenti, rapidi e delicati, del passaggio di consegne e di assunzione di responsabilità.

Al contempo – riconoscono le educatrici - durante i momenti di transizione si giocano complesse dimensioni emotive, sia nel piccolo che nel genitore:

“Sono momenti molto delicati (.) soprattutto dai lattanti [...] [dove] spesso [...] è il primo vero distacco dalla famiglia [...] per entrare in un contesto sociale e di comunità [...]” (ed. 01)

“soprattutto dai lattanti::, sia per il bambino che per il genitore può rappresentare uno scoglio (...) difficile, (...) all’inizio (.) può essere anche molto duro. Ti trovi a dover mediare il momento del distacco [...], poi, via via, durante l’anno costruisci tutto un percorso” (ed. 06)

“in genere cerchiamo di seguire dei rituali, (.) in modo che questo passaggio avvenga nel modo più tranquillo e più sereno possibile” (ed. 05)

La complessità di questi momenti richiede la messa in campo di competenze relazionali specifiche da parte dell’educatrice, che si predispone a costruire dei “rituali di passaggio e di affidamento” volti a garantire “buone esperienze di transizione educativa”.

Come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro, la cura verso la gradualità del passaggio al nido e l’attenzione verso le prime separazioni genitore-figlio all’interno del servizio sono divenuti aspetti centrali, tratti distintivi della pedagogia del nido d’infanzia, almeno in contesto italiano. Queste testimonianze confermano l’attenzione e la sensibilità verso la delicatezza di questi momenti e il riconoscimento che il distacco può rappresentare “uno scoglio anche molto duro” (ed. 06). Emerge inoltre, la consapevolezza che “costruire, durante l’anno, un percorso” (ed. 06) e ritualizzare questi momenti (seguire dei rituali, ed. 05), siano azioni d’aiuto e di sostegno nell’affrontare la difficoltà legata al passaggio in sezione, e quindi al cambiamento che questa situazione comporta, tanto per il bambino, quanto per il genitore.

Dal punto di vista teorico la transizione rappresenta una fase delicata, che potrebbe comportare un possibile “crollo delle consuete risorse e punti di riferimento” (Bertolini, 1996,p. 672). In particolare nel nido d’infanzia - dove l’ingresso nel servizio rappresenta una separazione dalle figure di riferimento, in un’età in cui la memoria è ancora molto labile - molta ricerca

è stata spesa per individuare modalità volte ad accompagnare, mediare e sostenere le transizioni da un punto di vista pedagogico/educativo. Il *rituale* rappresenta proprio una di queste modalità. Esso è stato definito infatti come

una concatenazione di azioni che contraddistinguono la vita quotidiana, rendendola prevedibile e ordinata [...] permettendo ai membri di disporre di un certo automatismo che consente loro di affrontare l'esperienza in modo organizzato (Bertolini, 1996, p. 526).

Ma la sicurezza che si lega all'ordinarietà e alla prevedibilità di questi momenti si intreccia e viene in parte sfidata da quelle complesse dinamiche interattive e inter-soggettive tra adulti e tra adulti e bambini che si attivano e si rendono osservabili proprio in questi momenti.

Tempi, comportamenti ed espressioni di coloro che interagiscono compongono il complesso alfabeto dell'incontro, un alfabeto che richiede di essere decodificato per poter avviare processi di reciproca coordinazione.

“l'accoglienza- come riconoscono le educatrici- non è facile, perché si tratta di capire quando puoi inserirti, quando puoi intervenire, [...] si tratta di stabilire un nuovo equilibrio, [...] che non rompa quello precedente” (ed. 08)

L'allusione allo stabilirsi di “nuovi equilibri”, in relazione all'incontro tra bambini, genitori ed educatori, sembra alludere alla prospettiva ecologica che - come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro - ha assunto un ruolo tanto importante nella riflessione pedagogica, da essere diventata uno degli sfondi dei progetti educativi dei servizi per la prima infanzia.

Accanto al riconoscimento di questa “ecologia relazionale”, paiono intravedersi, nelle parole delle educatrici, i tratti di un pensiero riconoscibile in quella *pedagogia del benessere e delle relazioni* (Mantovani, 1997) che contraddistingue il lavoro e il progetto pedagogico dei nidi italiani²¹³. Il presupposto di questa pedagogia è che “al nido non arriva solo un bambino ma una mamma con in braccio il suo bambino, e dunque il lavoro

²¹³ E in particolare della realtà di Parma, come confermato dalla letteratura (Terzi, Cantarelli, Berziga, Battaglioni, 1997; Bondioli, Mantovani, 1997; New, Cochran, 2007, Mantovani, Calidoni 2008).

dell'educatrice non riguarda solo l'inserimento e l'accoglienza del piccolo, quanto la coppia madre-bambino” (Cantarelli, 1997).

Coerentemente a questi presupposti, torna, come riferimento costante nelle testimonianze raccolte, l'attenzione alla dimensione del genitore, oltre che a quella per il bambino.

“È una relazione che instauri, nel quotidiano, anche con il genitore. [...] Il genitore che impara a fidarsi di te non solo perché ti osserva (.), ma anche per come ti poni, come lo accogli, (...) è lì, (.)che capisce che ci sei, che puoi ascoltare e che può raccontare” (ed. 05).

Gli studi pedagogici che si sono occupati dei servizi per la prima infanzia, evidenziano come, oltre alla possibilità di osservare il modo in cui l'educatrice si rapporta con il proprio figlio, l'accoglienza, la disponibilità e l'ascolto rivolti al genitore siano elementi importanti per costruire le basi di quella *fiducia* necessaria per condividere con altre persone la cura e l'educazione del bambino e per “sentirsi meno soli rispetto al compito educativo” (Bove 2004, p. 104).

Nei nostri dati sembra dunque emergere, almeno sul piano del dichiarato, un profilo professionale di educatore chiamato a farsi carico di questi aspetti e a considerare il diverso modo in cui un genitore può vivere il proprio allontanamento dal figlio, concependolo ora come un distacco, ora come un affidamento²¹⁴. L'origine etimologica del vocabolo distacco (dal verbo dis-at-taccare) indica privazione, con un uso che denota la difficoltà di rimuovere, allontanare qualcuno (o qualcosa) da ciò a cui è attaccato. Da qui sembrerebbero derivare la “fatica” e la “difficoltà” del genitore che vengono descritte da alcune educatrici nei seguenti termini:

“il momento del distacco [...]: rappresenta uno scoglio difficile per il genitore” (ed. 06), “a volte [...] è più difficoltoso per i genitori che per i bambini” (ed. 04).

²¹⁴ In una relazione diadica- come sottolinea Fruggeri- il distacco “può facilmente assumere il significato di abbandono e vuoto”. Viceversa, nel contesto triadico esso si può più facilmente configurare “come elemento complementare all'accoglienza” (Fruggeri, 2002, p. 115) da parte di un terzo.

Diversamente, il verbo “affidare” (la cui origine etimologica è ‘a-fidare’) allude ad un duplice aspetto: l’atto del consegnare qualcosa a qualcun altro, ma anche un gesto (‘-fidare’, da ‘fidei’) che si basa sulla fede, la fiducia, riposta in colui/colei a cui si affida. Questa duplice connotazione semantica sembra trasparire anche dai discorsi delle educatrici, che rilevano l’importanza di costruire un rapporto con il genitore che lo aiuti a superare quei sentimenti ambivalenti che spesso connotano la scelta di affidare la cura e l’educazione del bambino al servizio del nido d’infanzia.

“È in gioco- come spiega un’educatrice- il desiderio che il proprio bambino venga accolto [...] affidandolo con tranquillità a una persona di fiducia, sapendo che il bambino può star bene. [...] E che, quindi, può andarsene con tranquillità, svolgendo con tranquillità la propria giornata” (ed. 04).

L’accoglienza dell’educatrice pare essere letta come un modo per facilitare, nei familiari, una prima forma di attenuazione delle proprie preoccupazioni. Sapendo che il proprio bambino sta bene, che viene accolto, che gli viene riservata un’attenzione individualizzata, anche il genitore si sente più tranquillo e disponibile all’affidamento. L’ingresso al nido (e non solo il primo) segna del resto un momento importante anche per i genitori. Vivere l’inserimento e assistere alla crescita del proprio figlio, vederlo costruire *altre* relazioni significative con altri bambini e *altri* adulti di riferimento, introduce un cambiamento significativo nella vita familiare e impegna i genitori a far fronte a stati d’animo diversi, spesso tra loro contrastanti.

Vi sono diversi punti, nelle testimonianze raccolte, che rimandano a questi aspetti. Si sottolinea, per esempio, come il genitore si mostri più sereno quando il bambino, nel corso dell’anno, giunge ad entrare da solo in sezione, correndo incontro all’educatrice, segno di un ambientamento positivo. D’altro canto viene sottolineato come alcuni genitori possano vivere male il fatto che il proprio figlio non torni a salutarli.

“Forse- chiarisce un’educatrice- un genitore è sempre un po’ combattuto. [...] I genitori hanno sempre un po’ questo atteggiamento un po’ ambivalente verso il nido; nel senso che (.) quando il bambino vedono che sta bene, che anche all’accoglienza non ha problemi, che va verso l’educatore, così (.) da una parte sono contenti perché logicamente sanno

che sta bene, (.) dall'altra un po' gli dispiace, perché un pochino ((*sorride*)) se piange o se ricerca il saluto del genitore (.) è anche un po' gratificante (...) e di contro è un po' la stessa cosa anche alla riconsegna" (ed. 01)

Aiutare il genitore a vivere queste ambivalenze, a superare questi contrasti viene indicato come uno degli obiettivi cardine del rapporto tra nido e famiglie, un obiettivo che si raggiunge gradualmente, accogliendo e facendo sentire accolto (oltre al bambino) anche il genitore.

4.2.3 Saper costruire una buona relazione con le famiglie. Il ruolo educativo

Accanto agli aspetti che descrivono l'importanza e la complessità dei momenti di transizione, trovano uno spazio piuttosto ampio, nelle testimonianze raccolte, le riflessioni intorno al ruolo dell'educatore nell'incontro e nella relazione con le famiglie. In più punti tale rapporto viene definito come la "specificità pedagogica" (ed. 07) del lavoro educativo al nido.

"Creare un rapporto con le famiglie (.): è proprio il nostro lavoro che lo richiede" (ed. 04), afferma un'educatrice, esprimendo una frase ricorrente.

Dietro all'affermazione di tale specificità²¹⁵, risulta interessante osservare le ragioni addotte dalle educatrici: come definiscono il proprio ruolo?

Si parla di "*collaborazione*", "*creazione di un rapporto dialogico, di intesa e di fiducia*" come aspetti importanti da co-costruire insieme alle famiglie, nella consapevolezza del ruolo cruciale svolto dai genitori "per poter lavorare bene" (ed. 04), nella direzione del benessere del bambino.

"Lavorarci, con la famiglia è giusto- chiarisce un'educatrice- perché così possiamo lavorare meglio tutti" (ed. 08)

"Io credo- afferma una collega- che per lavorare bene sia proprio importante cercare di coinvolgere anche il genitore [...] Penso che sia una cosa fondamentale conquistarsi la fiducia dei genitori. [...] È una cosa che va nell'interesse del bambino, e del fatto che comunque la famiglia abbia

²¹⁵ Riconosciuta, peraltro, sia dalla Carta dei Servizi, che da leggi regionali e nazionali: L.R. n. 8/2004 e Legge 10 marzo 2000 n. 62.

chiaro quello che facciamo e perché, (.) e noi possiamo avere anche gli strumenti per lavorare bene (ed. 04).

Le ricerche condotte sul tema della relazione scuola-famiglia hanno spesso evidenziato quanto i docenti e gli educatori sembrino continuare a “sentire il bisogno di marcare il proprio confine, di affermare che scuola e famiglia sono due territori distinti, da cui nasce il bisogno di mantenere le distanze” (Milani 2009, p. 112). Il brano appena riportato sembrerebbe discostarsi da questo profilo di massima, per avvicinarsi maggiormente ad un’immagine del servizio quale “contesto relazionale” (Mantovani, 1997), in cui il coinvolgimento dei genitori assume un ruolo decisivo “per poter lavorare bene” (ed. 04). A riprova di questi aspetti, la creazione di una base di “*fiducia*” viene descritta come un compito professionale e professionalizzante, non tanto come un “a-priori” o una prerogativa con cui le famiglie dovrebbero giungere al servizio, bensì come qualcosa da “*conquistarsi*” per “collaborare insieme” (ed. 05). E tuttavia, anche nelle parole delle partecipanti alla ricerca è possibile osservare come, accanto alla dichiarazione dell’importanza di salvaguardare un progetto educativo condiviso e fondato sulla continuità educativa tra i contesti, il momento dell’incontro è segnato anche dalla consapevolezza della necessità di “porre limiti” (ed. 05), “stabilire dei confini” (ed. 08), a se stessi e ai genitori. Nell’incontro quotidiano rientrano infatti elementi che accomunano genitori ed educatori, come “*emozioni*” e “*aspettative*”, viste come aspetti “*da tenere sotto controllo*”. Vi è infatti la consapevolezza, avvertita dalle educatrici, della propria responsabilità professionale nel tessere la trama di un delicato e complesso rapporto, in cui “*la professionalità*” educativa si gioca tra creare una certa “*confidenza*” ed “*empatia*” con le famiglie, e al contempo stabilire e non oltrepassare certi “*limiti*”, non andare oltre la propria professione, il proprio ruolo e le proprie competenze professionali.

“Mi incuriosiva- si chiedeva durante il focus group- il significato che attribuite alla parola ‘limiti’, spesso usato in relazione al rapporto con le famiglie”

“il limite- rispondeva un’educatrice- io lo intendo come [un dire alla famiglia]: (...) ‘qua io ti pongo un limite’, nel senso che (.) ‘io rimango comunque educatrice (.) e ho un rapporto con te-famiglia, però il mio ruolo qua dentro è comunque quello di educatore” (ed. 08)

“Limite, secondo me è porre un limite alle famiglie, ma anche porre un limite a te stesso, non oltrepassare certi livelli di relazione, [...] e stare dentro al tuo ruolo professionale [...] che non è né quello dell’amico, né quello del consulente. [...] Ma non significa neanche dire: ‘a pelle mi stai simpatico, a pelle mi stai antipatico’ [...]. Noi dobbiamo riuscire a superare questa prima impressione, andare oltre, non cadere preda delle proprie emozioni, anche se è difficile” (ed. 05).

Il tema del limite torna spesso nei discorsi raccolti: l’importanza di “*stare dentro al proprio ruolo professionale*”, di “chiarire i confini” (ed. 05), ma soprattutto il richiamo a “porre dei limiti a se stessi” (ed. 06), a “fare un lavoro su di sé” (ed. 07) sembra evocare quella definizione di professionalità che - come invitano a considerare alcuni studiosi (tra cui, in particolare, Schön 1983, Canevaro, Chierigatti 1999, Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi 2003, Riva 2008, Becchi Ferrari 2009) - non significa semplicemente svolgere una professione, ma cercare di capire dove si colloca, fino a che punto si può spingere e dove si deve arrestare.

Il *limite*, chiariva in prospettiva pedagogica Bertolini (1996), “è un concetto centrale in ambito educativo, in quanto rinvia alla natura radicata, contestualizzata e relazionale” (Bertolini, 1996, p. 307) dell’esperienza. Implica sia il riconoscimento, che la capacità di agire in considerazione dei propri limiti e delle proprie possibilità.

Sul piano relazionale porre limiti significa anche riconoscere quegli elementi, come l’istintiva *simpatia/antipatia*, l’eccessiva *confidenza*, la confusione di ruoli, di cui non beneficiano né chi li “pratica”, né chi li riceve. Le considerazioni di Mariani riguardo al rapporto genitori-figli ci sembrano essere d’aiuto per chiarire il significato del riconoscimento del limite e della giusta distanza anche nel “sistema educatori-genitori-bambini”:

“perché si possa perseguire l’equilibrio tra un rapporto di estrema vicinanza [...] affinché sia di sostegno materiale ed emotivo, e di *accurata lontananza*, affinché sia rispettoso di tutte le persone/personalità presenti al suo interno, è necessario che alcuni eccessi di distacco/freddezza e di collusione/dipendenza, vengano evitati e denunciati” (Mariani, 2006, p. 74).

Nel riflettere su di sé e nel “dare un limite” (ed. 05) al proprio ruolo pare giocarsi, inoltre, quella che alcuni studiosi hanno definito la possibilità di “*attivare la risorsa famiglia*” (Formenti 2000, Daffi 2008), sottraendosi per lasciar spazio all’altro (Mortari, 2006).

Chiarificatrici, in proposito, sembrano essere le parole pronunciate dalla coordinatrice durante il focus group.

“A volte- afferma- la cosa più difficile è che ti trovi di fronte al fatto che forse (.) noi pensiamo di avere la conoscenza del metodo giusto (...), [ma] in verità (.) il metodo giusto è quello che decide il genitore (ed. 05).

Questa consapevolezza, di cui emerge un profilo tanto chiaro sul piano del dichiarato, non sempre riesce ad essere tradotta nell’agire. A volte, poi, i ruoli sembrano scambiarsi: più che sentire, il compito di offrire riconoscimento alla famiglia in quanto educatrici, pare prevalere il desiderio di sentirsi a propria volta ascoltati e riconosciuti dai genitori. Un desiderio, del resto, che richiama il carattere relazionale e intersoggettivo dell’essere umano. Ci volgiamo alle altre persone, come scriveva Heidegger, “con il proposito di venir compresi, riconosciuti” (Husserl, 1913, p. 197).

Un’educatrice esprime questo bisogno di riconoscimento con un’efficace metafora:

“ci sono delle volte che nel rapporto con i genitori] mi dico: ‘Cavolo, mi sento una riga blu!’, [...] trattata come se fossi un parcheggio. [...] Certi genitori ti dicono proprio apertamente: ‘guarda che io [mio figlio] te lo porto perché devo andare a lavorare, non so come fare, non so dove metterlo’”(ed. 08).

Talora la percezione che si fa strada è quella di un contrasto tra il proprio impegno, i propri sforzi quotidiani e un comportamento genitoriale percepito più come delega, che come affidamento in un’ottica di corresponsabilità.

“A volte- aggiunge un’educatrice- a volte anch’io provo rabbia. Spesso non ti senti affatto riconosciuto (...) in tutto quello che fai e anche la tua soddisfazione cade a picco! (...) Sinceramente ti arrabbi, è difficile essere empatici in quei momenti” (ed. 02).

In quei casi, dove ad avere il sopravvento sono le emozioni e le reazioni immediate come la “*rabbia*”, non si riesce più ad essere “*obiettivi*”, a diventare “*empatici*”, a comprendere le ragioni del comportamento del genitore.

“Sarebbe utile non prendersela (ed. 02)- dichiarano in più punti le educatrici- però è una parola!” (ed.02).

I dati raccolti appaiono così attraversati da due aspetti, apparentemente antinomici, riguardanti:

- un profilo “ideale/desiderativo” di educatore, la cui immagine (che traspare dall’utilizzo di espressioni legate al verbo “dovere”, dall’uso di forme verbali all’infinito ed espressioni impersonali²¹⁶) sembra essere “forte” e radicata sui solidi presupposti che costituiscono la base degli orientamenti educativi nel nido d’infanzia;
- e un profilo più “reale” (punteggiato da espressioni dubitative, congiunzioni disgiuntive, frequenti pause nel discorso), legato all’agire educativo quotidiano con le famiglie; un agire intessuto di emozioni, fatiche ma anche timori e dubbi.

Un brano tratto dal testo del focus group sembra esemplificativo nell’esplicitare meglio queste due “anime” rilevate all’interno dei dati raccolti:

“[Nello svolgere il proprio ruolo] si tratta di non cadere preda delle proprie emozioni. [...] Devi essere empatico, non devi farti trasportare dall’emozione che ti trasmette il genitore. Devi dargli comunque sicurezza, [...] devi riuscire a contenere la sua rabbia, la sua preoccupazione” (ed. 05)

“Sì, però::: è vero: (.) bisognerebbe cercare di non ‘farsi prendere’, (...) ma:: di fronte a certe situazioni (...) diventa davvero difficile::: (...) a volte (...) starne al di fuori. (...) Anche come donna ti senti proprio coinvolta. (...) Oppure ci sono le volte in cui ti arrabbi, e allora non riesci più ad essere tanto obiettivo” (ed. 04).

²¹⁶ L’utilizzo di forme espressive sarebbe - secondo gli studi sulla riflessività ispirati alla fenomenologia ermeneutica (Mortari 2003) - il possibile segnale di un pensiero propenso a mettere poco in discussione gli aspetti presentati in questo modo. La similitudine che viene avanzata da questi studi che è l’uso del “*si*” richiami il “*si dice*” di heideggeriana memoria, che attenua il coinvolgimento in prima persona, creando al contempo una giustificazione e un’auto-legittimazione alla propria posizione.

Di fronte ai molteplici aspetti della professionalità evidenziati, e particolarmente alle “due anime” (il profilo desiderativo e quello reale) che attraversano i discorsi raccolti, alcune considerazioni pedagogiche sembrano offrire interessanti spunti di riflessione per comprendere meglio i termini della questione. In tutte le “professioni a servizio dell’uomo”, come chiarisce Anna Rezzara, si realizza un incontro tra almeno due interlocutori, reciprocamente vicini e lontani” (Rezzara, 2004, p. 173). Questa vicinanza tra lontani sembra portare in superficie quella tensione tra opposti che abita dentro a ciascun essere umano. Le polarità, infatti

“appartengono alla vita, [...] ad ogni individuo, sottilmente attraversato da tensioni opposte. [...] Nelle professioni a servizio dell’uomo, [però], [...] sentimenti e risentimenti, ideali e parti negative [...] diventano [non più solo aspetti personali], ma cose di lavoro, che meritano di essere riconosciute, perché laddove vengano rimosse, non si ha l’opportunità di lavorarvi” (Ibid.).

Questa “tensione tra opposti” sembra emergere anche dai discorsi delle educatrici che hanno preso parte alla ricerca. Il riconoscimento dell’altro e il desiderio di sentirsi a propria volta riconosciuti, la tensione a emergere delle proprie emozioni e il mantenimento dell’autocontrollo, sono infatti aspetti rilevati in modo ricorrente all’interno dei dati raccolti.

Sembra allora importante riflettere su ambedue queste dimensioni, affinché gli aspetti incontrati sul piano “reale” (più critici e spesso misconosciuti) e le loro risonanze nell’educatore non vengano coperti ed offuscati dal profilo “desiderativo” (più facilmente palesato), ma siano portati alla luce come *sub-testo* (Lawrence-Lightfoot, 2004), da far dialogare con il profilo più manifesto/dichiarato. “L’educazione, infatti, si compone non di “aut aut” esclusivi, ma di attenta e mai esausta articolazione tra principi e realtà” (Mariani, 2006, p. 74).

4.2.4 Interazioni, culture e stili educativi

La complessità delineata dalle educatrici a proposito del rapporto con i genitori presenta, come si è visto, diversi punti di contatto con ciò che riguarda più in generale la complessità delle relazioni interpersonali, laddove il piano individuale e quello intersoggettivo si trovano impegnati su un terreno comune, fatto di reciproci spostamenti e posizionamenti e di reciproche negoziazioni di significato.

All'interno delle testimonianze raccolte, tale complessità pare acuirsi nel riferimento ai diversi tipi di famiglia che si rivolgono al servizio. In particolare l'accento delle educatrici e dei coordinatori viene posto non tanto sulla composizione dei nuclei familiari che entrano nel servizio (famiglie monogenitoriali, separate o ricomposte, per esempio²¹⁷, a cui viene fatto appena accenno), quanto sull'appartenenza etnica e su caratteristiche definite come distintive tra "i genitori di oggi e quelli del passato" (ed. 04).

"Secondo voi, pensando alla vostra esperienza- si chiedeva durante uno dei primi colloqui con i coordinatori- c'è o, ci sarebbe, qualche aspetto della relazione con le famiglie su cui c'è più bisogno di lavorare?"

"Mah- rispondeva la coordinatrice-: c'è da dire che il nostro è un nido con una grossa presenza di famiglie straniere. Ci sono un sacco di etnie e ci troviamo con tante difficoltà di gestione quotidiana, anche solo per la lingua, ad esempio. [...] A volte non è facile comunicare, trovare il modo per farsi capire [...] e già questo è un ostacolo, (.) anche un po' forte. E poi ci sono le questioni culturali (...): credo che se chiedessimo a un genitore 'perché porti il figlio al nido', otterremmo risposte molto diverse da famiglie che hanno comunque tessuti culturali molto diversi [...] In secondo luogo, c'è da dire che sicuramente il nostro è un lavoro in continua evoluzione. [...] Se penso a quando il Nido è stato aperto, [...] le famiglie sono cambiate: molte famiglie oggi sono sole. C'è magari la coppia genitoriale o il genitore singolo

²¹⁷ Famiglie che pure - come messo in luce dal dibattito storico, antropologico, sociologico, psico-sociale sulla famiglia - oggi si stanno diffondendo, distinguendosi dal modello "normativo" della "famiglia nucleare" che, secondo alcuni starebbe addirittura scomparendo, mentre altri preferiscono parlare di una convivenza tra "nuove famiglie" e famiglie tradizionali la cui differenza "non consiste soltanto nel numero dei componenti, ma nella qualità delle loro relazioni" (Fruggeri 2005, p.41). Per una rassegna degli studi su questo tema si rimanda a Fruggeri (2005). Fonti interessanti per un approfondimento di questo tema sono, tra gli altri: Donati, Di Nicola (1989), Bastianoni, Taurino (2007), Scabini, Donati (2003), Barbagli, Castiglioni, Della Zuanna (2003), Saraceno (1988).

e basta (:): non hanno neanche il supporto di nessun familiare, sia nella vita quotidiana, che anche proprio dal punto di vista educativo. Non c'è più l'esempio del genitore, della mamma o della nonna, che ti dice: 'fai così', (...) e questo lo vediamo nelle famiglie che vengono. Alcuni sembrano proprio cercare un aiuto, qualcuno con cui poter parlare del proprio figlio, a volte invece sembra proprio mancare questa idea del confronto, [...] questa cultura del servizio: e questo oggi mi sembra anche un po' trasversale alla famiglia parmigiana, o comunque italiana, e a quella immigrata" (ed. 05).

Questo brano sembra introdurre diversi elementi rintracciabili in modo ricorrente nei dati raccolti. In primo luogo è possibile ricostruire i profili a cui le educatrici fanno riferimento parlando di "diversi tipi di famiglia". Si fa cenno, anzitutto, al "mutamento delle famiglie" che "oggi sono sole": vi manca - si dice - quell'"aiuto", quel "confronto" con le figure familiari ("la mamma, o la nonna"), come poteva avvenire in passato. Si parla, però, anche di diversi atteggiamenti e di diverse risposte a questa condizione sociale:

"alcuni genitori sembrano proprio cercare qualcuno con cui parlare del proprio figlio", anche se "in un modo più individualizzato [rispetto al passato]" (ed. 06);

"altri genitori sono più chiusi: non riesci a coinvolgerli assolutamente, [...] hanno anche meno voglia di venire, di partecipare, di conoscere la realtà del nido" (Coord.).

In merito a questi diversi atteggiamenti, la sensazione del personale educativo sembra essere quella di "un venir meno" della *cultura del servizio* (Spaggiari, 1997) e della *partecipazione sociale*, tratti che hanno contraddistinto la "cultura del nido" sin dai suoi esordi.

Nella descrizione di un maggior "isolamento" genitoriale, sembrano echeggiare, nelle parole delle educatrici, le riflessioni formulate negli ambiti della sociologia e della pedagogia sociale, per cui oggi sembra essere cambiato

il senso della socialità e della prossimalità. [...] Sembrano sparite quelle risorse che implicavano, nel passato, misure di buonsenso, di supporto spicciolo, di rapporti quotidiani e aumenta[te] le richieste di aiuto a specialisti/tecnici/esperti (Canevaro, Chierigatti 1999, p. 71).

Il riferimento alle "mutate caratteristiche della famiglia di oggi" (Coord.) tratteggia difficoltà che sembrano riguardare più le caratteristiche dei

genitori, che non la relazione tra agenzie educative. Si parla di genitori “apprensivi”, “insicuri”, “che non sanno muoversi”, “madri disarmate” e “sempre bisognose di conferme”, a cui “si tratta di far capire, spiegare, cercare di tranquillizzare” (ed. 07), “fargli superare un po’ lo scoglio” (ed. 06).

Le parole di un’educatrice chiariscono meglio i termini di questo profilo di genitori più incerti e insicuri, a cui viene fatto riferimento

“nei genitori di oggi – dice - c’è tutta una serie di insicurezze::, come se tutto il percorso di conoscenza, di cultura, il lavoro che è stato fatto (...), in realtà (.), rispetto ad alcuni temi non abbia poi portato a qualche cosa di veramente positivo [...] perché::, (.) io vedo molte mamme:: (...) capisco, molto apprensive, molto insicure, sempre bisognose di conferme, (...) oppure che vivono malissimo il distacco, l’inserimento. Mi stupisce (...) lo vedi che sono assolutamente disarmate (.), non hanno strumenti, hanno più difficoltà, forse, di una contadina che (...) si approcciava con serenità e tranquillità (.) avendo forse anche degli strumenti in più per fronteggiarlo [...] mi sembra che ci siano difficoltà veramente forti, e forse più adesso di una volta” (ed. 04).

Come riconosciuto dalla letteratura pedagogica, “che si tratti di un’epoca particolarmente complessa per le famiglie, [...] [esposte ad una] pluralizzazione dei modelli educativi, [...] non ci sono dubbi” (Gigli, 2008, p. 110). Il discorso della solitudine e delle insicurezze genitoriali descritte nella nostra ricerca, sembra rispecchiare il profilo della famiglia contemporanea tracciato dal “sapere scientifico” e prevalentemente dalla letteratura sociologica. Secondo questi studi, infatti, il processo di soggettivizzazione e pianificazione delle scelte genitoriali ha portato con sé il pericolo che la cosiddetta “biografia della scelta” si trasformi in una “biografia del fallimento” (Beck, 2000), provocando così un maggior senso di preoccupazione e di responsabilità individuale rispetto al passato, dove, più frequentemente, genitori non lo si era “per scelta”. Sentiamo di concordare dunque con chi ha messo in luce che la diffusione di queste considerazioni a livello di “cultura popolare” (Bruner, 1990) abbia portato a

degli stereotipi culturali relativi al passato, che rischiano di produrre facili luoghi comuni (Mariani, 2006)²¹⁸.

All'interno del variegato panorama familiare, sembra diversa la situazione descritta a proposito dei genitori di altra appartenenza etnica, rispetto ai quali viene fatto meno riferimento ad aspetti di incertezza e più alle *“tante difficoltà”* - in primo luogo di comunicazione - incontrate nel dialogo.

L'assenza di codici linguistici e culturali condivisi viene definita come *“un ostacolo forte”* (ed. 08). Mancando *“un tessuto culturale”* (ed. 05) e un alfabeto comune, infatti, anche la reciproca comprensione sconta le sue difficoltà: non è facile comunicare e non è facile comprendersi.

Come messo in luce in numerosi contributi teorici relativi alla pedagogia interculturale, *“la padronanza di significati condivisi e comuni rappresenta la condizione essenziale per uno scambio comunicativo positivo”* (Infantino, 1996, p. 206), uno scambio che si compone non solo di parole, ma di gesti, sguardi, mimica, e di tutti quegli elementi che vanno a comporre *“la globalità del comportamento e del linguaggio”* (Id., p. 224). Anche nelle testimonianze che abbiamo raccolto le difficoltà relazionali con le famiglie immigrate paiono caratterizzarsi, oltre che per alcune *“barriere linguistiche”*, anche per la presenza di codici comunicativi differenti (tra educatori e genitori) dal punto di vista non verbale.

È in particolare nei momenti di transizione quotidiana dentro e fuori dal nido (i momenti dell'accoglienza e del ricongiungimento) che la *“diversità”* delle famiglie immigrate sembra emergere in modo spiccato, in relazione alle modalità che queste famiglie *“agiscono”* nel relazionarsi con i bambini e con le educatrici. I momenti di ingresso e di uscita dal servizio vengono descritti come *“evidenziatori”* di dinamiche connesse alla *“diversità”* e alla complessità in gioco nell'incontro tra culture.

²¹⁸ Chiarisce Anna Marina Mariani: *“le famiglie di oggi sono solo “diverse” rispetto al passato, non avanzi abborracciati di modelli insostituibili, [...] a cui bisogna adattarsi per forze in mancanza della perfezione perduta (età d'oro sempre alle spalle)”* (Mariani, 2006, p. 61).

“Loro- chiarisce un’educatrice riferendosi ai genitori immigrati- la vivono anche in maniera diversa [l’accoglienza al nido]. [...] Noi ci aspettiamo (.) che si comportino a volte (...) “come noi”, ma loro son completamente diversi. [...] A volte, ad esempio, [quando arrivano il genitore e il bambino] tu hai anche delle difficoltà perché ti vien da dire [al bambino]: ‘ma come? Dov’è? (.) Sei entrato, (...) dov’è la mamma?’ [...] Rimani lì così (...) e solamente quando capisci che (.) fa parte del loro essere così (...), allora già (.) capisci un po’ di più come sta funzionando” (ed. 08).

Interessante, nel brano appena riportato, sembra essere la contrapposizione “noi/loro” che più volte compare nei discorsi raccolti, sia per indicare la distinzione “noi-educatori/loro-genitori”, che quella tra “noi-italiani/loro-stranieri”. Pare, quello che contrappone il noi al voi e il me all’altro, un modo di descrivere che a volte risulta più improntato a “tracciar confini”, che a rivedere il proprio territorio.

Michail Bachtin (1979)²¹⁹ sostiene che le parole ci parlano al di là delle nostre presunte intenzioni, esprimendo modi di pensare e di vedere che ormai sono diventati - spesso inconsapevolmente - parte del nostro modo di categorizzare. Portare ad evidenza queste parole può dunque contribuire a far luce sui binari entro i quali ci si muove, spesso a livello implicito. Sembra allora interessante riprendere queste “divisioni”, questi “binari” impiegati dalle educatrici, per fare un esercizio di ricerca delle logiche ad esse sottese²²⁰.

“Nel caso delle famiglie straniere- afferma in proposito un’educatrice- (...) c’è un approccio anche culturale diverso [...]: per cui il nido a volte diventa proprio::: (.) [un dire] ‘il bambino, (.) lo vengo a portare e a prendere’ (.) e:::

²¹⁹ Nella sua analisi estetica e letteraria, Michail Bachtin (1979)- che rappresenta un contributo importante anche al campo dell’antropologia e delle scienze umane- ha offerto importanti suggestioni rispetto all’individuazione della presenza di alcuni “binari”, alcune contrapposizioni nel discorso e nella conversazione che sembrano allontanare da sé il “riconoscimento dell’altro come parte di me”. Una presenza, quella dell’altro, una complementarietà che è ineludibile, poiché, già solo pensando alla natura culturale del linguaggio “siamo popolati dall’altro”. Ecco perché, secondo l’autore, le scienze umane dovrebbero essere rifondate sui principi dell’intersoggettività e della comprensione dialogica.

²²⁰ Come afferma Letizia Caronia (2011, p. 79) “larghe o strette, a forma di losanga o circolari le nostre maglie ritagliano e pescano, in relazione alla loro forma, dimensione e resistenza, ciò che resta nella rete”. È allora importante osservare che ciò che finisce nella rete non è tutto, ma una parte selezionata in base alle maglie che l’hanno pescato.

diventa difficile perché vedi proprio che non sono interessati. [...] Forse questi genitori di aspettative non ne hanno neanche” (ed. 04).

“Sì- conferma una collega- Mentre io, genitore, porto la bambina al nido e in genere ho delle aspettative (...), loro [i genitori immigrati, *n.d.t.*] la vivono in maniera diversa, del tipo: ‘ti lascio mio figlio, (...) va bene, apro la porta e te lo metto dentro, te lo infilo proprio, non ti chiedo neanche niente, non ti saluto, non mi fermo, [...] perché devo andare a lavorare’. [...] Danno per scontato che comunque tu lo guardi (.), perché (.) sono abituati così” (ed. 08).

“Mi viene in mente- aggiunge la coordinatrice- una collega che nell’ultimo collettivo ha detto: ‘sembra che [queste famiglie i bambini] li aspirino da fuori’: nonostante tu cerchi di accalparli, non c’è poi questo contatto” (ed. 05)

Il comportamento dei genitori immigrati durante i momenti di transizione casa-nido sembra essere ricondotto a diversità culturali, la cui attestazione pare generare letture differenti, e spesso ambivalenti o contraddittorie, nelle educatrici. Da un lato la diversità nei modi di porsi e di relazionarsi dei genitori immigrati (sia con i bambini che nei confronti del servizio) viene letta in termini critici. Si parla di “genitori che non sono interessati” (ed. 04), genitori che “forse non hanno aspettative”, che “infilano” il figlio in sezione” (ed. 08), o “lo aspirano da fuori” (Coord.)²²¹. Dall’altro lato, sembra fare da contraltare la consapevolezza delle educatrici di avere una scarsa conoscenza²²² delle altrui culture. Tale riconoscimento sembra indurre a smussare la perentorietà nella formulazione di giudizi critici

²²¹ Trattati descritti come “tipici” dei genitori immigrati, indipendentemente dalla provenienza etnica.

²²² Si ricorda che a differenza di altri Paesi che hanno una più lunga tradizione di immigrazione (si pensi per esempio, solo in Europa, a Paesi quali la Francia, la Germania, la Spagna, l’Olanda) il contesto italiano è considerato di “recente” immigrazione. Dal punto di vista dei servizi “l’avvio di una mirata attenzione nei confronti della pedagogia interculturale dentro le progettazioni educative e didattiche è stata inaugurata ufficialmente nel 1990” (Borghi G.Q., in Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri 2006, p. 9). Oggi - a distanza di trent’anni dall’avvio di questa riflessione- sembra prevalere ancora, nei servizi, l’immagine di una “consapevolezza in ritardo”. Il contesto in cui è stata condotta la ricerca non pare smentire queste considerazioni. “In realtà- affermava la coordinatrice - la presenza di famiglie straniere sta già interessando i nostri servizi da diversi anni. Però::: è come se solo adesso ne stiamo prendendo veramente coscienza. Stiamo iniziando adesso a sperimentare che cosa significhi avere a che fare con queste famiglie [...] e anche che ci manca la conoscenza di tanti aspetti” (ed. 05).

“La difficoltà che abbiamo con le famiglie straniere- chiarisce un’educatrice, sostenuta dalle colleghe- è anche capire come sono queste persone, perché hanno anche delle culture diverse. [...] E noi siamo (.) all’oscuro di queste cose. (...) Avremmo bisogno (.) di avere (...) tipo di far dei corsi di formazione, di avere (...) delle basi, qualcosa, per poter capire di più [...] una piccola base dove potersi appoggiare. [...] Anche perché rischi anche di fare dei *pestoni* quando non conosci” (ed. 08).

“Sì- conferma ad esempio una collega.- Mi rendo conto, ad esempio, che quelle che per me [educatore] son delle routine, che nella vita del nido mi garantiscono uno svolgimento anche tranquillo di una giornata, per loro possono diventare qualcosa di incomprensibile” (ed. 04).

Emerge così, da parte delle educatrici, la consapevolezza dei limiti posti dall’assenza di formazione e informazione riguardo alla realtà multi-etnica e multi-culturale del servizio e alla specificità educativa della dimensione interculturale.

Altre ricerche internazionali sul tema²²³ hanno evidenziato come spesso, anche nei servizi in cui si verifichi una notevole disponibilità all’accoglienza, prevalgano, da parte degli educatori, scarse conoscenze antropologiche e la consapevolezza di avere ancora pochi strumenti (soprattutto in ambito comunicativo) affinché il multi-culturalismo si possa tradurre in un’esperienza realmente inter-culturale.

²²³ Si veda in particolare, a questo proposito, la riflessione sui dati emersi da una ricerca internazionale sulla presenza di bambini figli di genitori immigrati nelle scuole dell’infanzia presentata in Bove (2007), Mantovani (2007). La ricerca ha avuto tra i suoi obiettivi, quello di “creare occasioni [per favorire possibilità] comunicative e dialogiche con i genitori e tra genitori e insegnanti, e per evidenziare modelli educativi impliciti sull’infanzia e l’educazione” (Mantovani, 2007, p. 326). Dal punto di vista dei risultati è emerso che l’esposizione delle insegnanti e dei genitori al confronto con filmati relativi a giornate-tipo nei servizi educativi (del proprio e di altri Paesi) porta rapidamente alla luce idee, credenze e opinioni educative- tanto degli insegnanti quanto dei genitori- culturalmente orientate. In particolare tra i temi educativi che si sono manifestati con maggior evidenza nella realtà italiana spiccano alcuni “universali” o “costanti” tra le idee educative delle insegnanti dei nostri servizi, come l’idea che “i bambini sono anzitutto bambini, [...] dunque ancora preservati da ogni stigma o stereotipo culturale”, oppure che “i genitori anche quando immigrati, hanno un’individualità e una voce propria [da ascoltare]”, o ancora la rilevazione, da parte degli insegnanti “del rispetto dei genitori non italiani, del loro riconoscimento del ruolo dell’insegnante” (Mantovani, 2007, pp. 334, 335, 336).

Per i dettagli sulla ricerca internazionale, dal titolo *Children of immigrants in early childhood settings of five countries. A study of parents and staff beliefs*, si rimanda al sito (www.childrencrossingborders.org).

I momenti di transizione quotidiana nel servizio, durante i quali i genitori e gli educatori si osservano reciprocamente in presenza dei bambini, sembrano allora amplificare le problematiche connesse alla relazione con le famiglie, anche da un punto di vista culturale e interculturale, evidenziando in un certo senso i limiti della *nostra* stessa pedagogia dell'infanzia e dei servizi. Quando genitori e bambini immigrati varcano la porta, infatti, entrano in gioco diversi quadri di riferimento sociale, culturale, educativo, che richiedono di essere reciprocamente decodificati “per coniugare regole, richieste e modelli” (Nigris, 1995, p. 2). Si aprono dunque interessanti spazi o ambiti di riflessione formativa per gli educatori che, proprio in questi momenti, hanno diverse opportunità formative tra cui, ad esempio, quella di rileggere il “consueto” con gli occhi e le domande (spesso implicite) dei comportamenti altrui.

Ecco, allora, che il riconoscimento di “routine per ‘noi’ abituali” e che “per ‘loro’ possono essere [prassi] incomprensibili” (ed. 04) sembra poter essere foriero di una positiva messa in discussione, squisitamente formativa, volta ad aprire nuove domande sui propri (oltre che sugli altrui) comportamenti, generando così spiragli di cambiamento e di miglioramento pedagogico. Come chiarisce Mantovani, infatti, “i luoghi per l'infanzia sono luoghi nei quali [anche per le famiglie] è possibile osservare gli educatori e vedere altri possibili modelli di stile educativo” (Mantovani, 2007, p. 76).

Pare di poter scorgere, nei dati raccolti, come proprio nelle incomprensioni, nei malintesi che si generano nell'incontro quotidiano, possano risiedere le premesse per quel “ripensamento critico delle proprie modalità comunicative attraverso gli occhi dell'altro” (Infantino 1996, p. 222).

Vorremmo allora soffermarci sul fatto che proprio dalla descrizione di “piccoli fraintendimenti” sembrano aprirsi spazi per la discussione e il ripensamento delle proprie premesse.

Un breve esempio di discussione tratto dal testo del focus group ci aiuta a illustrare questo aspetto:

“Nella nostra sezione- racconta un’educatrice riferendo un aneddoto- c’è stato un papà a cui [al momento del ricongiungimento] abbiamo detto: ‘guarda, è andato tutto bene’, e lui ha replicato: ‘hai altro da dirmi?’ [...] Cioè, dico, tu cerchi anche di raccontare un po’ com’è andata la giornata, [...] ma quando ti trovi di fronte a queste situazioni ti dici: ‘allora (.) la prossima volta cosa devo fare? (...) Devo raccontare? (...) o non ti devo raccontare?’(ed. 08).

“Forse- suggerisce una collega- [sarebbe] anche [il caso di] aspettare che il genitore faccia il primo passo (ed. 07).

‘Beh- replica l’educatrice- lì per lì non ti viene neanche spontaneo [di pensare a non raccontare qualcosa]. [...] Perché in linea di massima::: diciamo che il genitore quando entra (.) non aspetta altro che tu gli racconti com’è andata, cos’ha fatto, cosa non ha fatto [il figlio]. E invece quando capita così [...] veramente [ti trovi spiazzata], ti dici: “ma il modello che utilizziamo è ancora valido?” (ed. 08)

La descrizione dell’episodio di spiazzamento e la sua discussione genera interrogativi, suggerisce il recupero di quella “capacità di fermarsi ad osservare” (“*sarebbe anche il caso di aspettare che il genitore faccia il primo passo*”), rispetto al “*dover*” agire in un modo piuttosto che in un altro. Tale descrizione sembra portare alla luce anche l’esistenza di “habitus” e “modelli” normativi e comportamentali, agiti più per abitudine o senso del dovere, che non interrogati e ripensati in modo riflessivo.

Di fronte alle domande con cui la prima educatrice (ed. 08) conclude la narrazione dell’episodio, la collega (ed. 07) sembra suggerire quella capacità di fermarsi ad osservare, connessa al *porre freni a se stessi e alle proprie aspettative* a cui, durante la discussione di gruppo, si era fatto riferimento a proposito del profilo “ideale” dell’educatore. Nel replicare, l’educatrice (ed. 08) riconosce ed esplicita la difficoltà (nell’immediatezza dell’agire) di tradurre in pratica la “postura passiva” (Mortari, 2006) a cui fa riferimento la collega: “lì per lì- afferma- non ti viene. Ti viene più spontaneo raccontare” (ed. 08).

Nell’agire quotidiano prevalgono le proprie cornici abituali, di azione e di pensiero. Si tratta di cornici invisibili, di cui ci si rende conto soltanto- come direbbe l’etnometodologo Harold Garfinkel- attraverso quegli “esperimenti

di rottura”²²⁴ che fanno diventare “antropologicamente strana l’ostinata familiarità della vita quotidiana” (Garfinkel, 1963, p. 167). La riflessione sull’episodio spiazzante non è infatti fine a se stessa: sembra aprire nelle educatrici quello spazio d’accesso per re-interrogare i propri gesti e il proprio pensiero.

Nello stralcio riportato questo movimento è riconoscibile nel momento in cui l’educatrice 08, quasi a giustificarsi, controbatte alla collega: “*il genitore, quando entra non aspetta altro che tu gli racconti*”, ma subito dopo arretra, affermando: “*in linea di massima*”. La prospettiva interculturale, che richiama all’attenzione per l’altro e all’ascolto di sé come due aspetti che procedono di pari passo, sembra qui esemplificata in modo molto chiaro. L’interrogarsi dell’educatrice diventa infatti un interrogarsi in prima persona: “*ma il modello che utilizziamo - si interroga - è ancora valido?*”

4.2.5 Non solo una relazione tra adulti. Riflessioni sul ruolo dei bambini nei momenti di transizione casa-nido

Dopo la discussione riguardante le diverse “tipologie familiari” e i diversi e molteplici stili di interazione dei genitori, abbiamo chiesto alle educatrici di includere, nella riflessione, anche i bambini.

“Pensando ai momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento- si è chiesto durante la ricerca- avete detto “è lì che si gioca la relazione” (...) Di questa

²²⁴ Harold Garfinkel, a cui si è fatto cenno anche nella prima parte del presente lavoro (paragrafo 1.2), si è interessato particolarmente- in qualità di etnometodologo- allo studio delle interazioni sociali nella vita quotidiana. Lo studioso sosteneva che la vita sociale fosse regolata da “regole invisibili”, condivise e collettivamente accettate dai membri che fanno parte di una stessa comunità. Tali regole assumono però visibilità quando vengono violate. Ecco perché ai suoi studenti universitari Garfinkel proponeva quelli che sono diventati ormai noti come “breaching experiments” (o esperimenti di rottura), ovvero situazioni sperimentali di scambio tra un soggetto e uno sperimentatore, a cui quest’ultimo risponde violando costantemente le caratteristiche delle interazioni quotidiane. Tali esperimenti portano alla luce le aspettative disattese. Sono dunque espedienti molto efficaci per metterne in rilievo l’importanza e considerare le conseguenze della loro violazione.

relazione finora abbiamo parlato dei genitori, e per quanto riguarda i bambini?”

“I bambini- ha risposto con immediatezza la coordinatrice- stanno meglio quando sono tranquilli i genitori. [...] Nel momento in cui riusciamo a far star bene i genitori, stanno bene anche i bambini. [...] Mentre quando vivi male la relazione con il genitore, anche il bambino vive male l’asilo” (ed. 05).

Quest’immagine sembra istituire una “causalità lineare” tra bambino e genitore, un aspetto che emerge in più punti dai discorsi di coloro che operano a titolo professionale nel servizio.

Si tratta – si dice - di

“costruire il rapporto con la famiglia per poi sostenere anche il bambino, perché di fatto il bambino lo sente, lo percepisce quello che in quel momento gli trasmette il genitore mentre te lo passa” (ed. 07).

Il passaggio del bambino in sezione e il suo ambientamento nel contesto sembrano passare dai movimenti fisici e dalle tonalità emotive del genitore e, dunque, dalla relazione che questi intrattiene con le educatrici.

“Se costruisci il rapporto con il genitore- viene ribadito- anche il bambino sta meglio, e comunque vive in maniera diversa [anche il nido]” (ed. 04)

“sicuramente per il bambino i momenti del passaggio sono momenti molto particolari e molto delicati perché c’è il distacco o comunque il saluto del bambino da quella che è la famiglia [...] Soprattutto l’accoglienza (.) è sempre molto carica a livello di significato [...]. Allora si presta tantissima attenzione [...], si sta sempre molto attenti a tutte le dinamiche [...] emotive che ci sono sotto” (ed. 01)

L’investimento sulla relazione tra adulti, com’è possibile rilevare da considerazioni come quella appena riportata, viene associato all’idea del rapporto che unisce il bambino e la/e figura/e di riferimento, in un binomio in cui la tranquillità e il benessere dell’uno agisce su quella dell’altro.

Illustrative appaiono, per tutte, le parole di un’educatrice:

“[il bambino] lo sente [...] quello che il genitore sta vivendo. Quando sente la difficoltà di separazione del genitore, è [bloccato]. [...] Se quando te ne stai andando, trasmetti al bambino la sensazione che ti allontani, ma ti senti in colpa, che sei preoccupato, i bambini fanno più fatica” (ed. 05).

Il carattere “strutturante” della relazione tra genitore e figlio sembra allora costituire un aspetto determinante. Pressoché tutte le educatrici ribadiscono

come le emozioni del genitore e la loro percezione da parte del bambino giocano un ruolo fondamentale durante i momenti della transizione.

“il ruolo del genitore è importante [...]: dev'essere in grado di trasmettere fiducia al bambino e positività. [...] Si fa più fatica quando [...] il genitore fa un po' più fatica a lasciartelo” (ed. 01).

Si profila così, in modo piuttosto chiaro dietro all'immagine dell'accoglienza che accompagna la transizione, il rimando allo stretto legame che durante i primi anni di vita unisce tra loro genitori e figli. In particolare l'accento viene posto sugli aspetti emotivi e sul presunto carattere universale di tale legame.

“I bambini- si dice- sono lo specchio dell'emozione dei genitori: la percepiscono; [...] e stanno meglio quando stanno meglio i genitori. [...] Che il genitore sia italiano, che sia// acculturato o ignorante, ricco o povero (.) se non si fida di te, il bambino lo percepisce che il genitore lo sta portando, [ma] pensa che andrà a star male. [E] il bambino non è tranquillo” (ed. 05).
“A seconda di com'è la mamma (.) è il bambino, perché è così. [...] Se già la mamma è tranquilla, (.) il bambino è tranquillo; se la mamma è nervosa il bambino è nervoso” (ed. 08)

La metafora del bambino come “specchio del genitore” condensa in modo efficace il riferimento- che ricorre più volte nei discorsi raccolti- ad un bambino che “sente, percepisce, capta”, ciò che il genitore gli “trasmette” a livello emotivo, attraverso i suoi comportamenti e i suoi stati d'animo. Ci sembra significativo, in proposito, il fatto che per parlare del bambino le educatrici facciano riferimento alla coppia genitore-figlio, quasi fossero un tutt'uno, secondo quell'immagine di “sistema diadico” che, come abbiamo visto nella prima parte del presente lavoro, ha costituito un asse portante della ricerca psicopedagogica sulle prime età.

In particolare, l'immagine offerta dalle educatrici sembra richiamare in modo piuttosto evidente alcuni costrutti teorici, come quello di *sintonizzazione affettiva* (Stern, 1984) e di *intersoggettività*²²⁵, impiegati in letteratura per descrivere le dinamiche²²⁶ che regolano, in gran parte in

²²⁵ Nell'uso che di questo termine fanno gli Infant Researchers, di cui si è parlato nella prima parte del presente lavoro (si veda il primo capitolo).

²²⁶ Quali vocalizzazioni, gesti, ritmi, espressioni facciali.

modo inconsapevole e semi-automatico, le interazioni che avvengono all'interno della diade madre-bambino, creando le condizioni perché si verifichi tra loro “una corrispondenza di stati interni” (Stern, 1977).

Il “legame genitore-figlio”, le qualità con cui viene descritto ed in particolare l'universalità (“che il genitore sia italiano o straniero, ricco o povero, acculturato o ignorante”, ed. 05) e il carattere affettivo/emotivo con cui viene tratteggiato sembrano richiamare la prospettiva teorica dell'attaccamento. Secondo questa prospettiva, infatti, il “genitore sicuro” fornirebbe al figlio una base sicura per avventurarsi ad esplorare nuove relazioni e la sicurezza interna alla coppia consentirebbe di aprire il sistema diadico ad altre relazioni.

A ribadire la centralità della relazione tra bambino e genitore, la coordinatrice, durante uno dei primi colloqui, chiariva:

“È nella relazione tra il bambino e il genitore, che ci giochiamo il benessere del bambino. (.) Spesso da come va tra di loro, [...] si gioca poi anche un po' tutta la mattinata (...), a prescindere dalle esperienze che possiamo poi offrire qui al bambino” (ed. 05).

Dalla relazione genitore-figlio, presentata come il contesto su cui spesso “si gioca tutto il resto della giornata” (ed. 05), sembra dunque dipendere il benessere del bambino e la sua possibilità di intrattenere relazioni positive al nido. La relazione tra adulti viene dunque descritta come un “trampolino di lancio” perché il bambino possa vivere con maggior serenità il nido.

“Io per esempio- come chiarisce un'educatrice durante il focus group- quest'anno mi trovo con una mamma che è partita proprio della serie: ‘te la porto perché non ho alternative’ [...] e anche la bambina era qui, ma quando usciva vedevi che era come se dicesse “oh, io adesso me ne vado. Ho timbrato il cartellino, posso andare” e quindi con questa mamma il lavoro è stato continuamente di recupero, [...] perché la bambina risente anche lei del tipo di approccio del genitore” (ed. 04).

L'educatrice sembra ricondurre all'approccio del genitore, la possibilità, per la bambina, di vivere in maniera più distesa e continuativa l'esperienza del nido. Il benessere della piccola viene ricollegato al “lavoro di recupero” da intraprendere con la madre, affinché questa possa trasmettere alla figlia

un'immagine diversa da quella del servizio come "luogo in cui timbrare il cartellino e andarsene".

Confrontando i dati emersi con la letteratura psicopedagogica pare utile rilevare che, se è vero che è "la mamma che legittima le relazioni che il bambino crea con la figura [...] extrafamiliare" (Bove, 2000, p. 139), bisogna però riconoscere almeno due punti su cui forse ci sarebbe bisogno di soffermare l'attenzione. Si tratta, in primo luogo, del fatto che le prospettive dell'attaccamento e dello sviluppo intersoggettivo (a cui le educatrici paiono far riferimento) riconoscono al bambino anche stati mentali autonomi, di cui il contesto socio-interattivo rappresenta "un supporto e una cornice". La letteratura psicologica sullo sviluppo psichico del bambino ha infatti riconosciuto che "i frames parentali"²²⁷ (Kaye, 1982) offrono al bambino modi sistematici di organizzare il mondo, ma la vita mentale e sociale del bambino dipende in egual misura "tanto dal comportamento degli adulti [al plurale, quindi non solo il genitore] e dai loro modelli di interazione, quanto dalle intrinseche abilità del bambino" (Kaye, 1982, p. 3). "La comprensione del mondo sociale [nel bambino] non nasce solo dall'esperienza di supporto [...] svolta dal genitore" (Dunn, 1990²²⁸). Nemmeno nei primi sei mesi di vita, secondo Stern, esisterebbe una fusione simbiotica tra il bambino e la madre; i due sarebbero già "unità distinte" seppur chiaramente inter-connesse. La considerazione di questi aspetti sembra piuttosto lontana dalla metafora del bambino "specchio del genitore" emersa nel contesto di ricerca.

L'idea delle educatrici sembra piuttosto vicina a quella rappresentazione che Francesca Emiliani e Luisa Molinari (1990)- parlando di psicologia implicita dell'adulto nei confronti del bambino- hanno definito come "*il bambino dell'attaccamento*" (Emiliani, Molinari, 1990, p. 86). Tale immagine è connotata da un'idea di bambino con-fuso con il genitore, caratterizzato da

²²⁷ Ovvero le cornici di significato fornite dai genitori attraverso i loro comportamenti e le loro espressioni emotive.

²²⁸ Citato in Fruggeri, 2002, p. 104.

“bisogni affettivi e angosce da separazione” (Ibid.), un “bambino da socializzare” (Id., p. 93). Sono tutti aspetti, come vediamo, accomunati sulla centratura verso il ruolo parentale e la dimensione adulta. Sono rappresentazioni che risentono chiaramente della diffusione, a livello di cultura popolare, di teorie (come quella bowlbiana), ma anche del loro intreccio con stereotipi, percezioni e teorie ingenue. Può dunque accadere, come in questo caso, che l’idea di un bambino fortemente correlato (fisicamente ed emotivamente) al genitore diventi un riferimento “universale”, sia per il bambino di pochi mesi che per quello di qualche anno d’età. Con questo vogliamo dire che se è facile che un neonato si specchi e rispecchi nel genitore, meno scontato appare il riferimento a questa forte dipendenza a proposito dei bambini più grandi. Sembra dunque emergere quella che numerose ricerche sulle rappresentazioni degli adulti sui bambini hanno chiamato “una scarsa differenziazione della mappa cognitiva dell’adulto verso il bambino” nei primi anni di vita (Ponzo, 1990, p. 43).

In secondo luogo, poiché le idee diventano parte integrante delle interazioni agite, verrebbe da chiedersi che cosa pensano le educatrici in relazione al proprio rapporto con il bambino. Nei loro discorsi fanno diffuso riferimento all’attività strutturante e tutoria dell’adulto, parlando però pressoché esclusivamente di adulti-genitori.

In sintesi

I dati raccolti durante questa fase ci sono dunque sembrati ruotare intorno ad alcuni aspetti centrali, sintetizzabili nei seguenti punti:

- un alto livello di consapevolezza pedagogica, da parte delle educatrici e dei coordinatori, circa il ruolo e l’importanza della relazione reciproca tra nido e famiglie. Tale relazione è stata dichiarata un elemento fondamentale per “costruire ed educare insieme”, nella direzione del “benessere del bambino”, ma anche dei suoi adulti di riferimento, in una prospettiva di co-

educazione e di condivisione di responsabilità educative nei confronti dei piccoli;

- la valorizzazione accordata ai momenti di transizione quotidiana dentro e fuori dal nido, pensati e progettati in quanto momenti significativi da un punto di vista pedagogico, nella consapevolezza delle “emozioni forti” legate al “distacco” tra genitori e bambini, ma anche del fatto che “lì si giocano le basi della fiducia”, dell’“affidamento”, dell’accoglienza e del “benessere di tutte le persone coinvolte”. Il riferimento chiaro è al ruolo dell’educatrice come mediatrice, e in un certo senso registra, di “esperienze di transizione sufficientemente buone” da un punto di vista educativo;

- la descrizione di una quotidianità dove la relazione tra bambini, genitori ed educatori, soprattutto durante le fasi di transizione casa-nido, è legata alla natura complessa di un incontro che si gioca sul terreno della sovrapposizione e degli sconfinamenti reciproci tra famiglie e servizio. Un terreno, questo, dove sono in gioco tentativi, non sempre facili, di cercare insieme “nuovi equilibri relazionali”;

- la descrizione dei momenti della transizione ecologica come “evidenziatori” di tante, diverse, talora anche molto distanti modalità di interagire e di comunicare tra adulti e tra adulti e bambini. Si tratta di modalità talora “inedite e spiazzanti” che - soprattutto nel caso di genitori e bambini provenienti da altri contesti culturali - sembrano aprire interessanti ambiti di riflessione formativa su come cogliere nell’interculturalità un’occasione per ripensare ai propri comportamenti e ai propri modelli educativi e pedagogici, spesso dati per scontato.

Nel prossimo paragrafo ricostruiremo le pratiche di connessione e di transizione osservate in modo esplorativo nella prima fase della ricerca.

4.2.6 Oltre le parole: osservare i comportamenti educativi

Alla luce delle considerazioni sopra discusse, proveremo ora a ripercorrere, in chiave narrativo-descrittiva, i comportamenti delle educatrici osservati nella fase preliminare della ricerca durante il periodo di “immersione etnografica” nel contesto individuato come ambito di studio. Proveremo cioè a spostare il discorso sul tema delle relazioni nido-famiglie, dal piano dei discorsi (spesso a rischio di essere pervasi di quella retorica pedagogica di “buona relazione o di santa alleanza servizi-famiglie”²²⁹), alla descrizione di ciò che quotidianamente accade quando genitori, educatori e bambini si incontrano e negoziano, a livello interpersonale, tempi e modi dell’ingresso e dell’uscita dal servizio²³⁰.

Faremo riferimento alle osservazioni condotte durante le situazioni di ingresso e uscita dei bambini insieme ai loro genitori dal servizio, allo scopo di offrire una prima “mappatura descrittiva”²³¹ delle routine più ricorrenti e delle modalità di incontro e interazione durante i momenti da noi osservati. Intrecceremo poi, ai dati emersi dalle osservazioni, la voce delle educatrici, con cui ci siamo confrontati al termine del periodo di osservazione per rilevarne pareri e punti di vista.

Il criterio metodologico di questa presentazione, dedicata a tratteggiare alcuni “modelli di comportamento” durante l’accoglienza e il ricongiungimento, si ispira alla prospettiva *micropedagogica*²³² (Demetrio,

²²⁹ Abbiamo preso in prestito queste suggestive espressioni da Paola Milani (Introduzione all’edizione italiana di Lawrence-Lightfoot, 2004, in stampa).

²³⁰ L’individuazione di questi momenti è avvenuta anche sulla base di ricerche precedenti, di cui abbiamo parlato nel secondo capitolo del presente lavoro.

²³¹ La mappa tracciata non ha certo la pretesa di essere assoluta. Si è lavorato con la consapevolezza che il quadro tracciato rappresenta uno dei possibili itinerari entro i quali muoversi. Il valore e l’utilità di questa mappa è stato quello di orientarsi tra i dati raccolti, supportati in particolare da alcune prospettive di microanalisi delle interazioni e delle micro-transizioni in sistemi triadici (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warner, 1999; Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009, 2010), intrecciati al punto di vista delle educatrici in merito.

²³² In particolare gli aspetti a quali ci siamo rifatti stati presentati più dettagliatamente nel capitolo precedente (paragrafo 3.3.1).

1992), la quale muove dallo studio e dell'ingrandimento di alcune "unità di analisi del quotidiano" direttamente osservabili, per andare alla ricerca delle connessioni tra queste unità e il senso che esse assumono per i loro protagonisti.

Il momento dell'accoglienza: rituali ricorrenti

Durante la fase di arrivo dei bambini e dei loro adulti di riferimento, i comportamenti dei protagonisti sembrano seguire un "copione"²³³ che si ripete, di giorno in giorno, abbastanza simile nella struttura. L'educatrice in genere si mantiene vicina o di fronte alla porta d'ingresso. Se impegnata in qualche attività si interrompe, quando vede comparire sulla porta il bambino o la coppia genitore-figlio, per disporsi all'accoglienza. Non si avvicina subito, ma con espressione sorridente saluta con enfasi genitore e figlio (pronunciando un "*buongiorno!*", o un "*ciao*"), invitandoli ad entrare in sezione, spesso accompagnando l'invito verbale con cenni del capo e movimenti della mano ("*venite, venite*").

Le modalità di ingresso sono varie: alcuni bambini entrano autonomamente, con il genitore (o l'adulto che li accompagna) fermo sulla porta, "seguendo a distanza" il figlio con lo sguardo; altri bambini entrano camminando vicino all'adulto, spesso tenendosi per mano, oppure portati in braccio.

Generalmente l'educatrice aspetta che il distacco genitore-figlio avvenga autonomamente. Il tempo di attesa, tuttavia, sembra variare in relazione all'educatrice: vi è chi si avvicina quasi subito alla coppia invitando il bambino ad affidarsi e salutare il genitore ("*allora, salutiamo la mamma?*"); altre

²³³ Il termine "copione" è stato variamente ripreso e utilizzato da approcci interdisciplinari che, rifacendosi a modelli sistemico-relazionali, hanno studiato le interazioni sociali. Il copione, seguendo la metafora del teatro proposta da Erving Goffman (1970) rappresenta il canovaccio che le persone seguono nel dar vita al rituale dell'interazione. Nell'ambito clinico della terapia della famiglia (Byng-Hall, 1995) il copione familiare viene definito come una struttura fissa, in cui ogni personaggio ha suo ruolo. I reciproci comportamenti e posizionamenti contribuiscono a creare quello che può dirsi un intreccio, una trama familiare.

educatrici tendono a rivolgersi al genitore, (*“come va, tutto bene?”*), facendogli cenno (con lo sguardo o i movimenti della mano) di passargli il bambino.

Nel caso in cui i bambini giungono alla soglia della sezione ancora fisicamente attaccati al genitore (tenendosi per mano o in braccio), la madre o il padre tendono ad accompagnare il figlio verso l'educatrice, a volte cercano di mantenere ancora per un po' il contatto fisico con il bambino, oppure sembrano cercare uno scambio verbale con l'educatrice, mentre si mantengono ancora fisicamente vicino al figlio. Il distacco e l'affidamento del piccolo, in questi casi, tendono a protrarsi più a lungo.

In altri casi (e questo sembra più frequente quando i genitori sono immigrati, indipendentemente dal paese di provenienza), gli ingressi sono più rapidi, caratterizzati da un distacco fisico tra genitore e figlio che precede l'arrivo in sezione. Il bambino, su sua iniziativa o su invito del genitore, tende ad entrare autonomamente in sezione. L'educatrice si dispone all'accoglienza, spesso allargando le braccia se il bambino si dirige verso di lei, o seguendone con lo sguardo i movimenti se il piccolo si dirige verso i compagni. Il genitore, fermo oltre la porta, segue il figlio con lo sguardo, finché non è giunto accanto dell'educatrice o agli altri bambini. In questi casi, in genere, il passaggio/lo scambio tra adulti è semplicemente uno scambio di sguardi, sorrisi, cenni d'assenso.

Il momento del ricongiungimento: rituali ricorrenti

Per quanto riguarda l'uscita dalla sezione, abbiamo osservato, anche in questo caso, un copione di comportamenti piuttosto stabili messi in atto quotidianamente dalle educatrici, dai bambini e dai loro genitori.

Il momento del ricongiungimento è preceduto da alcuni rituali chiaramente identificabili, messi in atto dalle educatrici *prima* dell'arrivo dei genitori. Il risveglio dei bambini è accompagnato da riti che sembrano finalizzati a prepararli gradualmente al momento di transizione. Il primo di questi riti è caratterizzato da un momento di cura individualizzata: la pulizia del viso. L'educatrice, seduta su uno sgabello, accoglie sulle proprie ciascun

bambino, passandogli una salvietta umida sul viso e spazzolandogli delicatamente i capelli. Generalmente questi gesti si accompagnano ad uno scambio verbale, in cui l'educatrice annuncia al piccolo che presto arriverà il genitore (o chi per esso) e tende a ripercorre insieme al bambino le attività fatte durante il giorno. Quando tutti sono svegli, viene generalmente proposta una lettura: l'educatrice si siede nell'angolo morbido e i bambini tendono a stringerlesi attorno, ricercando il contatto fisico. Successivamente l'adulto propone un breve riepilogo delle attività svolte durante la giornata, invitando a raccontare anche ai genitori l'esperienza fatta al nido (*“allora, bimbi: lo raccontiamo anche alla mamma che oggi siamo andati in giardino e abbiamo mangiato fuori?”*).

Per quanto riguarda il vero e proprio ricongiungimento, possiamo dire che si gioca quasi sempre sulla porta. L'educatrice rimane seduta accanto ai bambini, i quali, alla vista del genitore, tendono a corrergli incontro. Alcuni si fermano sulla soglia, altri invece entrano in sezione. Tutti i genitori, comunque, orientano subito lo sguardo verso il figlio e solo dopo l'abbraccio, o comunque la riunione con il bambino, sollevano lo sguardo verso l'educatrice.

Alcune educatrici tendono a rimanere sedute, altre ad alzarsi e avvicinarsi al genitore, restituendogli brevemente l'andamento della giornata. Gli scambi tra adulti sono piuttosto rapidi, segnati in genere da frasi riguardanti le attività e il comportamento del bambino durante la giornata (come: *“tutto bene, sai oggi?! Abbiamo giocato con l'acqua e Luigi ha sperimentato molto”* oppure, da parte del genitore: *“com'è andata oggi? Tutto a posto?”*). Nel caso di genitori immigrati abbiamo osservato, in alcuni casi, il ruolo di mediazione linguistica svolto dal figlio/a maggiore [fratello del bambino], a cui il genitore si rivolge per comunicare con l'educatrice.

Accanto a episodi di transizione fluida abbiamo osservato, anche se più rari, casi in cui il bambino non sembra accogliere attivamente l'arrivo del genitore: lo vede, se ne accorge, ma prosegue nella propria attività. In queste situazioni, abbiamo notato alcune differenze nel comportamento delle

coppie genitori-figli italiane, rispetto a quelle immigrate (a prescindere dal paese di provenienza). Abbiamo osservato come i genitori immigrati tendevano a rivolgersi ai bambini con brevi richiami pronunciati dalla porta: (“*Afe!*”), a cui faceva seguito rapidamente il riavvicinamento del bambino.

Nel caso delle coppie italiane, la transizione sembrava invece protrarsi più a lungo. I genitori erano più inclini ad avvicinarsi, a ricercare il contatto fisico con il bambino e ad iniziare con lui dialoghi simili a lunghe negoziazioni (come: “*ciao! Vieni a dare un bacio alla mamma che ha tanta voglia di abbracciare il suo bambino?*”). In altri casi, la reazione del genitore era a sua volta di allontanamento (“*ah sì, non vuoi venire? Va bene, allora io me ne vado*”).

In queste occasioni abbiamo registrato, da parte dell’educatrice, un atteggiamento (almeno inizialmente) “passivo”, legato cioè all’osservazione della coppia e al “non intervento”. Soltanto quando sembrava non riuscire a crearsi un “accoppiamento positivo” tra bambino e genitore e quest’ultimo dava segni di impazienza, l’educatrice interveniva, in genere verbalmente, cercando di mediare tra la posizione del bambino e quella dell’adulto di riferimento (“*Guarda che la mamma ti sta aspettando. Vuoi prima finire di fare il gioco?*”, oppure: “*oggi, mamma, siamo proprio impegnati a finire questo gioco. Ma io credo che lo possiamo finire anche domani, che ne dici?*”)

Discussione: quali significati? La voce delle educatrici

L’osservazione delle “pratiche” sopra brevemente descritte sembra riportare, al pari dei discorsi analizzati nella prima parte di questa discussione, un’idea piuttosto *definita* del significato pedagogico dei momenti di transizione dentro e fuori dal nido e del ruolo dell’educatrice. Questo assunto torna con incisività nelle parole delle educatrici invitate a discutere e commentare le osservazioni effettuate in questa prima fase, che così commentano:

“in effetti- osservava un’educatrice durante l’incontro di discussione delle osservazioni- noi cerchiamo di seguire dei protocolli di comportamento: [...] per esempio spieghiamo al genitore che sarebbe opportuno entrare in sezione, accompagnare il bambino nel primo pezzo, stare lì un po’ in

sezione, raccontarci qualcosa (...), poi però è ovvio che ognuno è fatto a suo modo e quindi cerchiamo anche di accogliere quelle che sono le modalità individuali tipiche” (ed. 05)

Queste affermazioni confermano l'esistenza di un quadro piuttosto chiaro, strutturato e condiviso di “protocolli” di comportamento, il cui modello, la cui “latenza pedagogica” (Massa, 1992), pare essere rappresentata dalla prospettiva del legame di attaccamento che unisce bambini e genitori durante i primi anni d'età. Nelle parole, come nei comportamenti delle educatrici possiamo infatti scorgere il rimando all'attenzione verso questo legame.

“il nostro tentativo- chiariva un'educatrice durante la discussione- è quello di fornire risposte attente, sensibili e rispettose del legame unico e individualizzato, di quella coppia lì. (...) È questo quello a cui cerchiamo di prestare attenzione” (ed. 08).

L'importanza accordata a questo aspetto è riconoscibile in alcuni tratti comportamentali adottati dalle educatrici durante il momento di ingresso in sezione, come:

- l'invito rivolto alla coppia ad entrare, ad utilizzare spazi e tempi che garantiscano al bambino l'opportunità di mantenere il contatto (fisico o visivo) con il genitore, per affrontare il momento del distacco in modo graduale;
- l'attenzione individualizzata, riservata dall'educatrice all'accoglienza di ogni coppia genitore-bambino. Come abbiamo visto, infatti, ogni famiglia adotta propri modi per vivere il momento della transizione.

“Noi- chiariva un'educatrice- cerchiamo comunque di rispettare le modalità del genitore [...], perché è il genitore che decide come salutare il bambino, che risponde alle esigenze del bambino a modo suo, quindi il nostro compito è quello di osservare e di andare incontro a quelle che sono le loro peculiarità” (ed. 05)

È interessante notare l'impiego di verbi come “rispettare”, “osservare”, “andare incontro”, verbi che sembrano indicare un “modello educativo debole” o di “regia” educativa che porta in primo piano il protagonismo dei bambini e

dei loro genitori rispetto a quello dell'educatrice, a cui viene accordato un ruolo di osservazione prima di definire qualsiasi intervento.

Anche per quanto riguarda l'uscita dal servizio sembra piuttosto riconoscibile, nei comportamenti come nelle parole delle educatrici, l'attenzione verso la gradualità. Un'attenzione che si rispecchia in alcuni rituali fissi che precedono e preparano l'arrivo del genitore, come i gesti di cura individualizzata riservati ai bambini dopo il risveglio, anticipare verbalmente l'arrivo dei genitori e ripercorrere insieme le attività svolte durante la giornata.

“Sono gesti che quotidianamente facciamo- affermava un'educatrice- che costituiscono proprio una sorta di preparazione. [...] Diciamo che è una preparazione graduale quella che cerchiamo di fare, cercando anche di creare un clima di tranquillità perché il passaggio possa avvenire bene per tutti” (ed. 08).

Ancora una volta traspare l'attenzione verso la gradualità, la “preparazione”, l'accompagnamento verso “il passaggio” in cui “tutti” - bambini, genitori ed educatori - saranno impegnati.

Accanto a questi aspetti abbiamo potuto registrare, all'arrivo del genitore, come le educatrici rimanessero ad osservare le dinamiche di riunione della coppia bambino-genitore, intervenendo verbalmente solo quando il bambino sembrava non essere intenzionato ad andare incontro al genitore e l'adulto iniziava a manifestare segni di impazienza. Dall'incontro di discussione è emerso come questa modalità d'azione delle educatrici rientri tra gli obiettivi del loro *modello professionale*.

“Ma allora siamo brave- ha affermato entusiasta la coordinatrice- (.) siamo brave perché va proprio fatto così. [...] Tu devi aiutare il familiare a ricongiungersi, ma non devi essere tu a risolvere il problema. [...] Devono essere loro i protagonisti, e tu non puoi occupare il loro ruolo, al massimo puoi sollecitare” (ed. 05).

In questo “modello”, caratterizzato dalla ricorrenza del verbo *dovere*, emerge l'idea di un agire professionale, nei confronti del bambino e della sua famiglia, in cui appaiono distinti il “supporto” dalla “sostituzione”, il “sollecitare” dal “sostituirsi”.

Se questi, dunque, sono i modelli educativi riconoscibili (nelle parole come nei comportamenti) delle educatrici, la fase di discussione sembra aver portato alla luce anche una distanza tra i *modelli* di accoglienza e ricongiungimento di coloro che operano a titolo professionale nel servizio e le diverse e variegate pratiche di transizione attuate dalle famiglie. È in particolare in relazione ai comportamenti dei genitori che “arrivano ma non si fermano” (ed. 08), “prendono e vanno” (ed. 04), oppure “rimangono troppo in sezione” (ed. 04), che dietro all’apparente calma mostrata dalle educatrici, è emersa una grande ricerca di auto-controllo, legata a quelli che potremmo definire “conflitti interni”, relativi allo scarto tra le proprie aspettative, i propri modelli di riferimento e i comportamenti dei genitori.

“C’è da dire- considerava un’educatrice- che cerchiamo di variare la nostra risposta in relazione alla coppia genitore-bambino. [...] Però questa flessibilità, (...) si: (.) all’apparenza è vero, o perlomeno è il messaggio che si vuole trasmettere, (.) però noi a volte dentro la viviamo anche un po’ male che il genitore prenda e vada senza neanche fermarsi un po’ a parlare” (ed. 05)

Accanto alla consapevolezza esplicita dell’importanza di adottare modelli di accoglienza flessibili alle modalità di ingresso di ciascuna coppia genitore-figlio, l’educatrice sembra qui portare alla luce un implicito, personale bisogno di dialogo con i genitori; un bisogno che quando non corrisposto genera sofferenza (“la viviamo male”).

“Nel caso delle famiglie immigrate- aggiungeva un’educatrice- il genitore si ferma sulla porta e vediamo che c’è una maggior sicurezza da parte del bambino ad entrare in sezione, (...) però a noi manca il dialogo, è quello che proprio ci manca. Ci manca quel contatto, quello scambio, quella comunicazione” (ed. 08)

“Sì- confermava la collega- magari loro non hanno questo tipo di problema legato alla separazione: (.) perché c’è più tranquillità nella separazione. I nostri grandi arrivano magari ancora attaccati ai pantaloni della mamma [...] mentre loro, che magari non hanno neanche un anno, (.) appena entrano subito vanno a giocare, senza nessun problema.[...] Però, da parte dei genitori c’è anche minor curiosità, minor interesse, e anche noi facciamo un po’ di fatica, [...] a volte ci stiamo male che se ne vadano così, perché servirebbe a noi che ci raccontasse[ro] qualcosa” (ed. 05).

In questo brano possiamo scorgere un intreccio molto fitto, o meglio una sovrapposizione, tra diverse dimensioni. Da un lato il fatto che i genitori

immigrati si fermano sulla soglia viene correlato alla maggior sicurezza dei bambini che- si dice- “non hanno problemi legati alla separazione”. Dall’altro lato il comportamento dei genitori che non entrano in sezione viene associato ad un “minor interesse” e un “minor grado di curiosità”. Accanto a questi due aspetti emerge “la fatica” delle educatrici, legata al *bisogno* di avere un dialogo, una *comunicazione quotidiana* con i genitori.

“[...] d’altra parte- riconoscevano le educatrici- anche i genitori che si fermano in sezione (...), se da un lato agevolano il passaggio del bambino, (...) dall’altro alcuni sono esageratamente apprensivi e ti generano anche ansia” (Od. 08)

“Sì: (.) questa è una cosa che a noi durante tutto l’anno ha creato non poche difficoltà” (ed. 08)

Sembrerebbe allora delinearci l’opportunità di soffermarsi in modo riflessivo²³⁴ sulla distinzione tra i diversi “attori” implicati: bambini, genitori ed educatori. Poiché diverso è porre l’attenzione verso i bisogni e le necessità dei bambini, diverso è l’ascolto dei *propri* bisogni e dei propri vissuti come educatrici, e altra cosa ancora è l’interpretazione del comportamento genitoriale.

Potrebbe forse essere utile, in altre parole, tornare a distinguere i propri vissuti e i propri modelli come educatrici, dall’osservazione delle modalità d’incontro della coppia genitore-figlio nel “qui e ora”, dei loro e dei propri comportamenti (nei confronti dell’adulto e del bambino), provando a tener distinta tale osservazione dalle proprie “risonanze emotive” e lenti interpretative.

²³⁴ Dove per “riflessività” intendiamo il “il riflettere costantemente sulle premesse a partire dalle quali pensiamo, interrogandoci [...] sui vertici osservativi da cui guardiamo le cose e sui limiti e le possibilità in essi iscritte” (Caronia, 2011, p. 74).

4.3 Sezione II - La danza delle micro-transizioni

Come anticipato nell'introduzione, procederemo ora nell'esposizione e discussione dei dati emersi nella fase intensiva della ricerca. Illustreremo dapprima alcuni casi o episodi di accoglienza e ricongiungimento ricostruiti narrativamente dalle educatrici durante le interviste individuali²³⁵; successivamente presenteremo l'analisi microanalitica di alcune situazioni di transizione casa-nido, videoregistrate e individuate come campione per il nostro studio.

I casi che presenteremo – sia quelli provenienti dai dati narrativi tratti dalle interviste, sia quelli basati sulle videoregistrazioni – sono stati analizzati seguendo la stessa procedura di analisi, ispirata alle indicazioni di metodo messe a punto nell'ambito degli studi microanalitici sulle interazioni e le micro-transizioni triadiche in chiave sistemica (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010). I costrutti messi a punto in questi ambiti di ricerca consentono infatti di studiare le interazioni all'interno di un sistema (come la triade familiare, ma più in generale qualsiasi *triade in azione*) attraverso l'osservazione dei reciproci posizionamenti di tutti i soggetti nelle loro dinamiche interattive.

Lo scopo di questa sezione è riprendere il filo del discorso sulle idee e le pratiche di connessione casa-nido, collegando nuovamente le attribuzioni di senso delle educatrici, con le pratiche e i comportamenti osservati in situazione.

Diversamente dalla prima parte dell'analisi, in questa seconda sezione utilizzeremo un approccio di tipo microanalitico, orientato cioè a descrivere in profondità tutti i passaggi e le micro-interazioni oggetto sia delle ricostruzioni narrative individuali (i dati delle interviste), sia degli episodi di transizione videoregistrate e osservate sul campo (i dati visuali).

²³⁵ Laddove la richiesta posta alle educatrici era quella di descrivere alcuni episodi ritenuti “critici” e altri “positivi” relativamente alla loro interazione con i bambini e i genitori durante i momenti di transizione al nido (accoglienza e ricongiungimento).

4.3.1 Ricostruzioni narrative. Il “qui e ora” di episodi di transizione “critici e positivi”

Presentando i dati rilevati a livello narrativo, faremo riferimento prima alla singole interviste e ai singoli episodi descritti dalle educatrici, per proporre poi una sintesi finale e una discussione critica. Tale esposizione rispecchia la modalità di analisi, in cui ciascun resoconto è stato trattato sia come singolarità (il singolo episodio), sia come “entità di una classe di oggetti: la classe dei racconti di esperienza”²³⁶ delle educatrici, relativamente ai momenti di accoglienza e di ricongiungimento.

La realizzazione delle interviste semi-strutturate ha consentito di raccogliere la descrizione di 16 episodi di transizione (8 “critici” e 8 “positivi”), di cui 12 riferiti al momento dell’arrivo e 4 a quello dell’uscita dei bambini e dei loro genitori²³⁷.

Tra gli episodi “positivi” descritti, 5 casi su 8 hanno come protagonisti bambini e genitori immigrati, mentre tra i casi critici è prevalsa la descrizione di coppie bambini-genitori italiane.

Questo dato pare in parte smentire alcune considerazioni emerse nella fase esplorativa della ricerca, dove le educatrici si erano soffermate sugli aspetti di “*difficoltà nel trovare punti in comune con i genitori stranieri*” (Focus Group, ed. 04), date dalla diversità di “*codici comunicativi [...] e culturali*” (Focus Group, ed. 08).

“una difficoltà con le famiglie straniere- si diceva- [è] proprio la loro modalità di approccio. [...] Hanno [...] modalità completamente diverse da noi, (...) e noi ci aspettiamo che si comportino come noi” (Focus Group, ed. 08).

²³⁶ Espressione presa a prestito da Mortari, a cura (2010, p. 13).

²³⁷ Nel complesso dunque le educatrici si sono focalizzate maggiormente su scene di accoglienza. Questo rilievo sembra confermare quanto emerso dai discorsi delle educatrici raccolti in fase esplorativa. È infatti sul momento dell’ingresso che le educatrici hanno posto maggior enfasi, in relazione all’aspetto del “delicato distacco tra genitore e figlio”.

Sorprendentemente, durante le interviste le educatrici hanno parlato dei singoli episodi di ingresso e uscita dal nido delle famiglie immigrate in termini mediamente positivi. In particolare ciò che sembra essere implicitamente apprezzato sono la disponibilità e la fiducia di questi genitori nell'affidamento del figlio al nido.

“Per molti stranieri- chiariva un’educatrice- è talmente automatico lasciare il bambino::: qui. (...) Si fidano, non è necessario chissà quale inserimento. (...) E anche i bambini, francamente non presentano poi delle grosse difficoltà” (ed. 06)

“Loro si fidano. [...] Il nido è un posto dove lasciare il bambino, lasciare che giochi” (ed. 08)

Viceversa, nella narrazione di episodi di ingresso e uscita di bambini e genitori italiani, le educatrici dichiarano di trovarsi spesso a dover intercettare “le necessità del genitore” (ed. 04), in uno sforzo che richiede energie per identificare e fronteggiare ansie, aspettative e desideri dell’adulto.

“Con i genitori italiani, a volte il distacco è più difficoltoso per i genitori che per i bambini. [...] Ti trovi a dover rincuorare il genitore, alla lunga” (ed. 04)

Intravediamo, in queste parole, un livello di riflessione più “circostanziato”, più specifico rispetto ai discorsi raccolti nella fase esplorativa della ricerca. Durante la discussione in gruppo a prevalere erano parole riferite alla fatica e alla difficoltà di relazionarsi con i genitori provenienti da altri contesti culturali, per via di riferimenti e codici comunicativi differenti dai propri.

Nella descrizione dei singoli episodi di interazione ricostruiti a livello individuale, attraverso uno sforzo di concentrazione ma anche di focalizzazione sui singoli accadimenti, le considerazioni presentano una maggior accuratezza e precisione descrittiva. Nelle parole rilevate in questa fase si scorge una maggior esplicitazione (presumibilmente anche livello di pensiero, oltre che sul piano espressivo) delle ragioni che accompagnano la formulazione di giudizi.

Da un livello discorsivo più vago, diffuso e tendente alla generalizzazione in fase esplorativa (“con i genitori va bene/va male”, “con gli stranieri si fa

fatica”), si è passati, in questa fase più intensiva, a supportare le proprie affermazioni con precisi comportamenti. “Molti di questi genitori si fidano”, giungono a considerare diverse educatrici, ripensando al modo con cui madri e padri immigrati lasciano i propri bambini al nido, “a volte c’è un inserimento molto più rapido, ma anche i bambini non presentano grosse difficoltà”. Ci sembrano, questi, degli aspetti importanti perché la focalizzazione individuale sui singoli episodi sembra aver consentito alle educatrici di fare delle distinzioni, forse di formulare giudizi più ponderati, meno affrettati e di valorizzare anche elementi che nelle prime discussioni non erano emersi (e forse non erano stati presi in considerazione).

Il pensiero riflessivo, come direbbe Dewey, non è un flusso di pensieri che scorrono automatici, non è nemmeno una credenza o una serie di pregiudizi, è piuttosto una serie ordinata di pensieri che cercano di mettere ordine all’esperienza per meglio illuminarla.

Ecco allora che parole, come quelle di un’educatrice, che ad epilogo di un episodio ricostruito minuziosamente giunge a considerare che “a volte l’accoglienza ti trovi a farla più al genitore che al bambino”, sembrano essere segnali significativi di un pensiero che sta iniziando a mettere ordine.

Dopo queste prime “brevi pennellate”, ci soffermeremo ora in modo più specifico sui “casi critici e positivi” emersi dal ricordo e dalla descrizione delle singole educatrici, cercando di mettere in luce le dinamiche di interazione che sono state descritte nei resoconti narrativi e le principali evidenze in merito.

Come sempre, dopo aver presentato i singoli casi proporremo una sintesi e una discussione critica dei dati²³⁸, per poi proseguire con la presentazione dell’analisi microanalitica dei filmati.

²³⁸ Tale sintesi viene presentata alle pagine 290-308 del presente lavoro.

CASO I- SEZIONE PICCOLI²³⁹

Un'accoglienza "critica"

L'episodio critico ricostruito riguarda un'accoglienza che ha come protagonisti, oltre all'educatrice, una mamma italiana e il suo bambino.

La descrizione fa riferimento a tipiche modalità di arrivo e ingresso in sezione della coppia madre-bambino, di cui vengono sottolineate alcune difficoltà nel distacco e nella transizione.

“Abbiamo questo bambino- afferma l'educatrice- che fa [...] un'accoglienza a volte [...] critica. [...]. Con lui le accoglienze sono sempre un po' focose. Arriva già piangendo perché (.) vuole prendere degli oggetti, [...]che non può tenere. [...] Generalmente [la mamma] glieli toglie (.) e lui [...] fa molta fatica a staccarsi”

L'episodio ricostruito riguarda una scena accaduta due giorni prima.

“L'altro giorno [questo bambino], è entrato con la mamma (.) io ero vicino alla porta di ingresso (.) e lui è entrato già piangendo (.), con la mano indicava fuori dalla porta. Allora io saluto, chiedo cos'è successo, lascio il bambino un po' in braccio alla mamma, (.) e la mamma mi spiega che [il bambino] ha voluto portare con sé (...) una pistola ad acqua e un trattore, però il trattore era molto grosso e lei gliel'ha tolto prima di entrare in sezione, [...] ma lui [...] continuava a piangere. [...] Allora anch'io dico al bambino di tranquillizzarsi: che al ritorno potrà giocare a casa. [...] La mamma (...), allora me lo passa e gli dice: “dai adesso vai con la tata” (.) e me lo dà in braccio. Io lo prendo, nel momento in cui la mamma me lo passa, lui viene (.) però si protende ancora verso la mamma (.). Lei, gli si avvicina, gli dà un bacio e gli ripete: “mi raccomando [...]” Quindi lo accarezza e continua a tranquillizzarlo. [...] Il momento più critico è forse proprio questo, (...) proprio il passaggio il momento in cui la mamma te lo dà. [...] Lì i tempi sono importanti [...]: se [i genitori] si protraggono troppo con il bambino, [...] se poi lo prendono e poi te lo ridanno [...], fanno ancora più fatica. [Quindi l'aspetto più critico è] lo spiegargli questa cosa::, (...) fare in modo che poi il genitore (.) te lo dia:: tranquillamente”

Nella descrizione, il fuoco dell'osservazione sembra progressivamente allargarsi: dal bambino, alla coppia madre-bambino (nelle loro modalità di ingresso e relazionali), al momento del passaggio (nel tentativo di accoglienza dell'educatrice), l'affidamento e il riavvicinamento tra mamma e bambino.

²³⁹ L'intervistata ha 28 anni, un'esperienza professionale di 6 anni. Lavora nel servizio da 2 ed è nella sezione in cui è attualmente da circa un anno.

È proprio su questo punto, ovvero sul momento del passaggio, sulle modalità di svincolo e sull'affidamento del bambino da parte della madre, che l'intervistata riconosce l'elemento avvertito come maggiormente critico.

“Siamo abbastanza abituate- afferma- alle esitazioni della mamma [...], ma sinceramente quando fa così si fa ancora più fatica”

Tornano, qui, due nuclei tematici già individuati nella fase esplorativa della ricerca: la qualità del rapporto tra genitore e bambino e quella del rapporto tra caregivers.

Secondo i presupposti della teoria dell'attaccamento²⁴⁰, è dalla sicurezza e dalla tranquillità degli adulti di riferimento che dipende il benessere del bambino²⁴¹. Il momento del passaggio rappresenta allora un momento centrale, in cui la tranquillità e la sicurezza del genitore si ripercuotono sulla serenità del figlio. È in questi riferimenti teorici che le parole dell'intervistata paiono trovare spiegazione:

“Tu- afferma- vorresti che [il passaggio] avvenisse nel modo più tranquillo e sereno possibile”, invece se i genitori affidano il bambino all'educatrice, “poi se lo riprendono, poi te lo ridanno” creano nel bambino ancora più fatica a staccarsi²⁴².

Alla preoccupazione verso la tranquillità del bambino pare affiancarsi quella per il genitore: i suoi gesti, la sua sicurezza.

²⁴⁰ Trattata più estesamente, in questa sede, nel primo capitolo (paragrafo 1.5).

²⁴¹ L'elaborazione della teoria dell'attaccamento ha consentito infatti di riconoscere una tendenza innata nell'uomo a ricercare la vicinanza di una figura protettiva di riferimento, ogni volta che si vivano situazioni di pericolo, stress e dolore. Il comportamento di attaccamento si manifesta, sin dalla prima infanzia, con la ricerca di vicinanza e prossimità con figure “di riferimento” che, in situazioni avvertite come potenzialmente “minacciose”, “risultano in grado di affrontare il mondo e fornire protezione” (Concato, 2006, p. 219).

La tranquillità della figura di riferimento consente al bambino di sviluppare quella che Bowlby (1988) definisce “base sicura”, ovvero quelle condizioni che gli permettono di essere tranquillo, fiducioso e pronto a coinvolgersi in altre interazioni. Il sistema dell'attaccamento sarebbe alla base della stabilità emotiva (Bowlby, 1969).

²⁴² Secondo la teoria dell'attaccamento, la “madre sensibile” è in grado di regolare il proprio comportamento in accordo con quello del bambino: rimanendo disponibile e pronta a intervenire e supportare il bambino con l'incoraggiamento, ma tendendo ad intervenire attivamente il meno possibile.

“[Durante il momento del passaggio del bambino dal genitore all’educatore] si tratta proprio di spiegarsi- afferma l’educatrice-, per fare in modo che il genitore ti dia poi tranquillamente” (ed. 01)

È forse per questa duplice attenzione (verso il genitore e verso il bambino) che, ripensando al proprio vissuto, l’educatrice parla di uno stato di “*tensione*”.

L’intervistata riconosce di sentirsi “*un po’ sdoppiata*”, animata dalla preoccupazione di agire nel modo migliore, dedicando “*le giuste attenzioni*” al genitore e al bambino, senza però riuscire a rimanere “*focalizzata*” su nessuno di questi aspetti, rimanendo all’interno di una sorta di *empasse* relazionale.

“[Quel che ho provato durante il momento del passaggio- afferma- è più che altro un po’ di agitazione, [...] di preoccupazione [...] per il discorso di voler dedicare le giuste attenzioni e il tempo a quel momento lì che è importante. [...] Hai questa frenesia e guardi e parli [con il genitore], però nello stesso tempo (...) hai anche il bambino[...] e non riesci ad essere tranquillo e focalizzato [...]. Sono quelle situazioni che emotivamente (...) ti caricano. [...] Hai più cose contemporaneamente da fare, vorresti farle tutte nel migliore dei modi ecco”

All’interno di questa situazione, un aspetto che viene sfiorato e che sembra aprire un punto di riflessione riguarda il tipo di rappresentazione del bambino, dei suoi bisogni, delle sue potenzialità.

L’educatrice individua nel benessere infantile l’obiettivo prioritario dell’accoglienza. Si tratta – afferma - di voler

“tutelare il suo bene, [...] dargli tutta l’attenzione e la sicurezza che si merita, [...] rispettarne i tempi e le esigenze, [perché] all’accoglienza c’è il distacco o comunque il saluto dalla famiglia e la presa in carico da parte dell’educatore”.

I temi dell’affettività, del bisogno di protezione, del legame con la figura genitoriale, parrebbero prevalere, nell’economia del discorso, sul ruolo dell’autonomia, sulla considerazione *dell’universo* relazionale complesso di cui il bambino è parte attiva e in cui è coinvolto.

Un'accoglienza "positiva"

L'episodio positivo che viene descritto riguarda l'accoglienza di una bambina italiana accompagnata dai genitori.

La descrizione si apre con queste parole:

“C'è questa bambina che fa delle accoglienze [...] che secondo me (.) [sono] quasi perfette. [...] È una bambina grandicella, [...] con delle buone competenze. [...] Arriva con la mamma o col papà (...) e viene da sola, a piedi, [...] e (.) viene, praticamente sempre, incontro all'educatrice con le braccia aperte: [...] ti saluta, proprio contentissima, [...] ti corre incontro sorridendo, [...] e, secondo me, quello è il momento più bello [...], poi si gira verso il genitore, torna indietro, li saluta: “buona giornata” e va: serena (.) e rimane così poi per tutta la giornata. [...] Sì: (.) mi fa proprio piacere. [...] Vedi che [la bambina] è proprio tranquilla e serena, che non ha difficoltà, ha proprio voglia di venire, di arrivare”.

L'utilizzo dell'aggettivo *perfette*, impiegato per descrivere gli arrivi di questa bambina, fa pensare alla vicinanza ad un modello ideale di accoglienza.

Osservare il modo in cui l'intervistata articola il discorso aiuta ad individuare le caratteristiche di tale modello, anche per differenza rispetto all'accoglienza critica precedentemente descritta.

Dal punto di vista delle dinamiche interattive, la descrizione si apre con una centratura sulla bambina e sulle sue modalità di ingresso, affidamento e coinvolgimento in sezione. L'attenzione posta sul comportamento infantile pare mettere in luce segnali di autonomia e sicurezza relazionale. È interessante notare²⁴³ come, nel caso descritto, lo svincolo (almeno fisico) tra genitori e figlia preceda l'arrivo in sezione: la bambina entra da sola, da sola va incontro all'educatrice, torna a salutare i genitori, per poi rimanere “serena” in sezione.

È probabilmente in relazione a questi aspetti che, nella descrizione dell'episodio, manca il riferimento a quel che l'educatrice aveva definito, a proposito del caso critico, come *sdoppiamento* tra l'attenzione rivolta al bambino e la preoccupazione di garantire al genitore la sicurezza e la tranquillità necessarie allo svincolo e all'affidamento del figlio.

²⁴³ Anche per differenza rispetto all'episodio critico precedentemente descritto.

Tutto il processo di “ri-figurazione” è attraversato (sia a livello verbale, che non verbale) dalla soddisfazione e dal coinvolgimento emotivo espresso dall'educatrice.

“Quando [una bambina] ti corre incontro proprio con affetto- afferma- e ti viene tra le braccia [...] ci si scioglie! [...] Ti riempie, ti ri-solleva la giornata, emotivamente è molto forte; [...] perché di fatto se la bambina riesce ad arrivarti in quel modo, significa che lo vive bene il nido. [...] Sicuramente c'è anche una fiducia da parte dei genitori che le viene trasmessa”.

Emerge, da parte dell'intervistata, la sensazione di avere costruito, insieme alla bambina e alla famiglia, un percorso che si è evoluto, trasformato e migliorato nel tempo.

“Si è lavorato bene – afferma- [...] affinché la bambina raggiungesse un equilibrio, una serenità tale per cui [...] venga così tranquillamente; [...] si sono trovate le strategie giuste. [...] ti dà proprio l'idea (.) che si è lavorato bene, noi educatori insieme ai genitori, e si crea un (.) un bel rapporto, un bel legame anche col bambino in modo che qua sia sereno”.

Se nell'episodio precedente, la criticità era legata ad una sensazione di immobilismo (generato dalla stagnazione nelle modalità di ingresso e distacco della coppia bambino-genitore), in questo caso, viceversa, l'immagine è quella di un percorso evolutivo compiuto insieme alla famiglia. Più volte viene valorizzato un piano di collaborazione con i genitori, ribadendo l'importanza assegnata all'asse genitori-educatori come base per il benessere del bambino.

L'idea di fondo - riconosce l'educatrice - è che

“la tranquillità della madre [...] di fatto, venga trasmessa anche alla bambina. [...] [Perciò quando] si crea un bel rapporto, un bel legame tra genitori ed educatori, anche il bambino arriva sereno”

Dal punto di vista teorico questo tipo di considerazione richiama due aspetti:
- la teoria ecologica dello sviluppo umano²⁴⁴, per cui i rapporti a livello di mesosistema si ripercuoterebbero sul funzionamento dei microsistemi e viceversa;

²⁴⁴ Di tale teoria è stata offerta una trattazione più dettagliata, all'interno del presente lavoro, nel primo capitolo (paragrafo 1.4).

- il riconoscimento della famiglia come contesto primario dello sviluppo individuale²⁴⁵.

CASO II- SEZIONE PICCOLI²⁴⁶

Un'accoglienza "critica"

L'episodio critico descritto, svoltosi la mattina stessa dell'intervista, riguarda l'accoglienza di una madre italiana e del figlio.

Le parole con cui l'educatrice apre la narrazione sono le seguenti:

“Il caso [che mi viene in mente], perché è successo questa mattina, ma anche ieri [...] è quello di una mamma (.) con il suo bambino. [...] Come già accadeva anche l'anno scorso, il bambino arriva con degli oggetti, come un mazzo di chiavi, che (.) probabilmente la mamma gli dà [...] per distrarlo o per tenerlo buono [...], ma che [...] sarebbe meglio non portasse in sezione. [...] Al momento di sottrarglieli, quando il bambino inizia a piangere, la mamma reagisce con vari tira e molla, [...] non sa più come fare, va nel panico, al che tocca sempre a te, educatrice, intervenire e non sempre riesci. [...] Questa mattina il bambino è entrato tenendo in mano un ombrellino, anche abbastanza ingombrante e pericoloso(.) [...] E anche oggi si è riproposta la stessa scena. [...] Io ho pensato: ci ri-siamo. (.) Il bambino è entrato già piangendo e la mamma (...) si vedeva che era in imbarazzo, [...] cercava di dirgli che non poteva tenerlo [...], però il bambino si era impuntato. [...] Poi [...] io mi sono avvicinata [...] al bambino cercando di lanciare delle occhiate alla mamma, [...] così che capisse che mi infastidiva. E mentre io lo prendevo, la mamma gli ha sottratto l'ombrello e gli ha passato il libro [...] Quindi io ho detto al bambino: “dai che leggiamo il libro”, [...] e così facendo poi la mamma ha lasciato il libro a me, ed è uscita (...) e il bambino poi si è placato, [...] è tornato come doveva essere.

La criticità della situazione sembra essere attribuita alla difficoltà della mamma di dare delle regole al figlio e fronteggiarne le reazioni.

La narrazione dell'episodio si focalizza inizialmente sul bambino, per spostarsi alla coppia madre-figlio, e passare infine alla triade educatore-genitore-bambino. I rapporti all'interno della triangolo appaiono centrati sul

²⁴⁵ Diverse prospettive teoriche nell'ambito della psicologia (clinica, evolutiva e sociale), e più in generale delle scienze umane, hanno sottolineato l'importanza della famiglia nell'ambito dello sviluppo umano, il suo primato nei processi di differenziazione e di costruzione dell'identità (Marchetti, 2000) e come origine di legami e significati che rivestono un ruolo centrale per la persona (Scabini 1995, Cigoli 1997, Bastianoni, Fruggeri, 2005). La famiglia oggi viene riconosciuta come “contesto primario di sviluppo dei legami e interlocutore primario di scambi e relazioni che si sviluppano durante tutto l'arco di vita” (Scabini, 1995).

²⁴⁶ L'educatrice ha 25 anni. Lavora da 6 anni in questo servizio e da 1 nella sezione nella quale è attualmente.

bambino: l'educatrice gli si rivolge per coinvolgerlo, mentre la mamma cerca di tranquillizzarlo. Madre ed educatrice sembrano così focalizzate in modi paralleli sul bambino, senza coinvolgersi in uno scambio diretto e reciproco, mantenendosi in un rapporto che appare elusivo.

La modalità di ingresso della mamma viene associata, dall'educatrice, ad una divaricazione dalle proprie aspettative e dagli obiettivi del nido.

“Il nostro obiettivo principale- afferma- è che ci sia un ambiente sereno, ed un distacco [...] sereno (.) E purtroppo quando ci sono queste situazioni si fa veramente fatica [...], è snervante”.

Queste parole paiono richiamare quanto messo in luce da alcuni studi di tipo sistemico (Fruggeri, 1988, 1992). La teoria sistemica, infatti, (la cui origine formale è riconosciuta nella Teoria Generale dei Sistemi elaborata da Von Bertalanffy, 1968) sostiene che per comprendere un fenomeno sia necessario studiare non solo i suoi elementi, ma le interrelazioni tra di essi. L'approccio si caratterizza per il fatto di riconoscere nei sistemi aperti alcune proprietà, quali: la *non sommatività*, la *circolarità*, l'*omeostasi* e il *cambiamento*²⁴⁷. Queste proprietà (che nell'ambito delle scienze umane sono state studiate in particolare sul 'sistema famiglia') si possono estendere, più in generale, ai sistemi di interazione, rappresentabili come unità complesse e dinamiche. Considerare, per esempio, il “nido” come una sistema formato da diversi individui e diversi sottosistemi (ciascuno caratterizzato da proprie regole) aiuta ad adottare una prospettiva ecologica, che prescinda dalle caratteristiche dei singoli (individui e sotto-sistemi), per focalizzarsi sulle relazioni tra di essi.

²⁴⁷ In base a tali proprietà è possibile affermare che nei sistemi: l'insieme è maggiore della somma delle parti, le sue componenti sono reciprocamente dipendenti e un cambiamento in una di esse ha ripercussioni su tutte le altre. Il sistema aperto scambia energia con l'esterno, si modifica e ne è influenzato e tuttavia tende a mantenere al suo interno uno stato di equilibrio che ne preserva la stabilità.

La teoria sistemica ha rappresentato e rappresenta un quadro di riferimento importante nella considerazione della famiglia come sistema (ricordiamo, tra gli altri, Sameroff 1983; P. Minuchin 1988; Belsky 1981).

Alla luce dei presupposti chiariti in questa breve digressione teorica, ci pare rilevante osservare che quando, “nella definizione dei rapporti con i genitori, gli educatori tendono ad amplificare le differenze” (Fruggeri, 1992, p. 152) tra il nido e la famiglia, risulta amplificata anche la sensazione di “impermeabilità dei due contesti” (Id., p. 152).

Nel prosieguo della narrazione, le parole dell’educatrice sembrano confermare l’immagine di separatezza tra i due ambiti educativi:

“[quando i genitori] sembra che ti portino un bambino già arrabbiato [...] per una cosa loro, non inerente a quello che accade in sezione, creano un senso di fatica nell’educatore, che si sente chiamato a dover risolvere [...] ricomporre la situazione nella maniera più tranquilla e serena possibile”.

In linea con questa dichiarazione, l’idea del ruolo professionale che l’educatrice più volte evoca è quella di una figura chiamata a *risolvere*²⁴⁸ i conflitti che si generano nella coppia bambino-genitore.

Si rileva allora una polarizzazione semantica tra competenza dell’educatore/incompetenza del genitore. Il rischio che sembra profilarsi è quello di ricadere in quelle *gabbie categoriali* di tipo dualista che, dal punto di vista relazionale, conducono spesso a situazioni di stallo, quando non riconosciute nella loro natura di costrutti (Caronia, 1997).

Sappiamo infatti che “quando le parti di un ecosistema vengono separate, inevitabilmente si perde la possibilità di sfruttare al meglio l’influsso reciproco che le une esercitano sulle altre” (Bowlby 1994, pp. XI-XII). Per questo, secondo gli studi di tipo sistemico e relazionale, in una relazione collaborativa tra servizi e famiglie, “la competenza del genitore” dovrebbe essere “confermata e amplificata dall’educatore” (Fruggeri, 1988), mentre in questo caso sembra aprirsi una forbice tra sicurezza dell’educatrice e insicurezza del genitore, la cui rappresentazione risulta connotata da *deficit*.

²⁴⁸ L’utilizzo di termini e verbi legati alla “risoluzione” (da parte dell’educatore) sembra contrapporsi all’immagine della “collaborazione”, emersa nella fase esplorativa della ricerca, in cui erano state rilevate le rappresentazioni esplicite delle educatrici.

“[Questa mamma]- afferma l’intervistata- sembra sempre un po’ in imbarazzo. [...] Sembra una persona un po’ fragilina [...] a volte dà l’idea di avere una sorta di ingenuità, non si impone, [...] tende molto ad assecondare il bambino”

Il comportamento del bambino viene letto come una “naturale” risposta alle insicurezze materne.

“secondo me- dichiara l’educatrice- i suoi sono capricci che fa perché sa di poterlo fare”

Più volte sembra ritornare una scissione tra il “modello forte” dell’educatrice e quello “debole” della mamma:

“Secondo me[...] in una famiglia non dev’essere fatta questo tipo di gestione, perché se il bambino lo assecondi continuamente, [...] rischi anche di instradarlo [sulla via sbagliata]. [...] La mamma continua a ripetere: “ha un caratterino”. Appunto perché ha un caratterino forse sarebbe bene instradarlo sulla via meno dannosa”.

Ad una lettura “delegante” del genitore non sembra peraltro affiancarsi, da parte dell’educatrice, una problematizzazione del proprio ruolo.

“Penso- afferma riflettendo a posteriori sul proprio comportamento- che il modo in cui ho agito sia stato giusto [...]: ho cercato di lanciare [alla mamma] dei segnali: occhiate, mimica, gesti [...] tante cose che l’avrà notato che mi mette in difficoltà”

Di fronte all’emergere di un giudizio così netto, ci si domanda quale posto trovi, nell’agire e nel riflettere quotidiano, quella “postura non giudicante”, rilevata nella fase esplorativa della ricerca e su cui lungamente le educatrici si erano soffermate esplicitando le proprie idee di relazione con le famiglie.

Un’accoglienza positiva

L’episodio positivo evocato riguarda l’accoglienza di un bambino italiano e dei suoi genitori.

La descrizione si apre con le seguenti parole:

“Ti posso raccontare quello che è un esempio di un’accoglienza positiva, serena [...] Si tratta di questo bimbo [...] con grandi competenze, bel carattere (...) il classico 'bimbo bravo'. [...]La sua accoglienza:: è un esempio positivo, [...] In genere arriva (.) e bussa::, bussa lui con il papà dietro, (...), entra in sezione e il papà rimane sulla porta. (.) Il bambino entra

da solo (.) Arriva con il ciuccio in bocca (.): è: la sua coccola, [...] sembra un patto (.) tra genitori e figlio. [...] Quando entra in sezione, si toglie il ciuccio da solo e lo va a posare da solo sul mobile. (.) Il papà da dietro gli dice: “hai messo giù il ciuccio?” e lui dice: “sì, ok, allora (...) ciao papà”. Dopodiché va ad abbracciare il papà:, (.) saluta (.) e:, e (.) va alla finestra perché il papà parcheggia proprio davanti alla nostra finestra, quindi va lì, chiama gli altri bambini [...] che sono già arrivati e vanno alla finestra a salutare il papà che parte in macchina”.

Dal discorso emerge una focalizzazione sul bambino (connotato in termini positivi: “*grandi competenze, bel carattere, [...] il classico ‘bimbo bravo’*”), di cui vengono descritte le modalità di ingresso, affidamento, congedo dal genitore e coinvolgimento in sezione.

L’aspetto più significativo

“è dato da come entra il bambino, dalla dinamica. [...] Ciò che apprezzo-afferma l’educatrice- è proprio la dinamica: il bambino che entra da solo e [...] come va a salutare il papà, dopo che è venuto a darti il ciuccio. [...] Lo vedo sicuro, (.) è come se ormai sa quello è il suo inizio, quelli sono i suoi riti”

Mentre nel caso critico l’intervento dell’educatrice veniva descritto come necessario e *risolutivo* per agevolare il distacco della diade genitore-figlio, qui la sua azione viene descritta semplicemente come predisposizione all’accoglienza del bambino e ratifica del saluto tra genitore e figlio:

“Io- afferma l’educatrice ripensando ai propri gesti- ho dato una carezza al bambino quando è venuto a salutarmi [...] e abbiamo salutato il papà. [...] [Non faccio] praticamente niente: [...] fanno tutto loro. [...] Un’accoglienza così: non richiede praticamente neanche un po’ di fatica, [...] [semplicemente si tratta di] sfruttare questa dinamica che si viene a creare tra di loro”

Le modalità di ingresso del bambino, la sua sicurezza e autonomia sembrano l’esito di una *danza relazionale* tra genitore e figlio. Il bambino si toglie il ciuccio, da solo va incontro all’educatrice e torna a salutare il genitore, mentre il padre si ferma sulla porta, segue il figlio con lo sguardo e, verbalmente, lo sostiene ed incoraggia “a distanza”.

Diversamente dall’episodio critico (in cui il bambino entrava piangendo in braccio alla madre) lo svincolo fisico tra genitore e figlio precede l’ingresso in sezione.

Riflettendo a posteriori sulle ragioni per cui ritiene di aver pensato a quell'episodio l'educatrice si focalizza sul clima di serenità, sicurezza e benessere:

“Un'accoglienza positiva- riflette- è un'accoglienza serena. [...] E [quella che ho appena descritto] ti dà proprio quel senso di serenità, di star bene. [...] Pensi che un pochino c'entriamo anche noi in questo benessere. [...] E poi sicuramente [incide] anche il rapporto personale, la relazione tra di loro [genitori e figlio], che è fatta bene. [...] Lo riscontri anche solo guardando la mamma e il papà, anche senza (...) bambino; (.) respiri proprio serenità” .

Sembra tornare in queste parole, così come era avvenuto per la collega di sezione, il riferimento alla qualità delle relazioni intra-familiari e al rapporto tra educatrici e genitori come elementi incisivi sulla qualità dei momenti di transizione casa-nido.

CASO III- SEZIONE GRANDI²⁴⁹

Un ricongiungimento “critico”

L'episodio critico che viene ricostruito riguarda una situazione di ricongiungimento accaduta qualche giorno prima dell'intervista, che vede come protagonisti due coppie mamma-bambino italiani ed un bambino straniero²⁵⁰.

Ciò che sembra prevalere, nel ricordo dell'educatrice, è la complessità e la singolarità della situazione che si accinge a descrivere, ed una sensazione di fatica personale.

“Sto pensando- riflette- ad un ricongiungimento avvenuto qualche giorno fa. (.) Era appena arrivata la nuova educatrice part-time [...] che si stava ambientando (.) e alla quale non potevo chiedere più di tanta [collaborazione nel fare i ricongiungimenti] [...]. Quel pomeriggio avevo tanti bambini e in più un bambino straniero, [...] che viene poco, che ha sempre frequentato poco, ed è proprio [...] difficile da gestire. [...] E mi ricordo che non potevo distrarmi troppo dal gruppo, perché ogni volta che mi staccavo per avvicinare qualche mamma [...], avevo lui che spingeva oppure rubava i giochi”.

²⁴⁹ Viene qui riportato il caso descritto da un'educatrice della sezione “grandi” (bambini da 24 a 36 mesi).

L'intervistata ha 22 anni, lavora nel servizio da 3 anni e non ha precedenti esperienze professionali.

²⁵⁰ Di cui non viene specificata la nazionalità.

Nel ricordo, il momento vissuto come più critico, è rappresentato dall'arrivo quasi contemporaneo di due mamme. Le parole con cui l'educatrice ricostruisce la situazione sono le seguenti:

“[In quel momento in sezione] erano arrivate due mamme [...], io stavo parlando con una, e [nel frattempo] il bambino [straniero] ha spinto il figlio dell'altra mamma (.). Questa si è un po' risentita, e (...), anche giustamente, (.) ha sgridato [il bambino]. [...] Io mi ero alzata per andare a parlare con la mamma [arrivata], (.) e nel frattempo lanciavo delle occhiate [al resto della sezione]. [...] Per cui vedevo quello che stava succedendo, (.) ma non riuscivo a fare praticamente niente. [...] Ero in difficoltà e pensavo di non riuscire, davanti ai genitori, (.) a contenere questo bambino, (.) che era una mina vagante, [...]e sicuramente avevo la sensazione di non riuscire ad essere una 'buona-mediatrice'. [...] Ero un po' agitata e [...] innervosita dal fatto che non riuscissi a fare una bella riconsegna come avrei voluto”.

Queste parole (e soprattutto la sensazione di “*non essere stata buona mediatrice*” e “*non aver saputo contenere*” il bambino straniero di fronte ai genitori) sembrano far supporre un distanziamento tra la “rappresentazione ideale dell'educatrice, circa lo *stare-con*²⁵¹ i bambini e i genitori” durante il ricongiungimento, ed un piano reale, in cui la contingenza degli eventi pare aver avuto la meglio.

Il rimando ad un modello ideale di ricongiungimento, caratterizzato dalla centralità attribuita alla dimensione della relazione tra adulti (genitori ed educatori), sembra costituire il “filo conduttore” della narrazione.

“Un ricongiungimento accurato”- come esplicita l'educatrice nel corso dell'intervista- prevede una bella riconsegna, da parte dell'educatore, [...] [che] dovrebbe far vedere ai genitori di avere il gruppo sotto controllo [...] e riuscire a dedicar [loro] del tempo, per parlar bene, [...] con tranquillità”.

Riflettendo a posteriori sulle ragioni per cui ritiene di aver pensato a quell'episodio critico, l'intervistata dichiara:

“Sicuramente ho ricordato questo episodio perché è stato quello più faticoso. [...] Di solito (.) c'è l'imprevisto, [...] ma solitamente riesco a gestir[lo] meglio e [...] anche quando c'è un litigio riesco a scusarmi con i genitori” (ed. 03, b. 70)

²⁵¹ Con questa espressione si riprende, volutamente, la locuzione “essere con”, impiegata da Stern (1995, 2004) per indicare la forma mentale che consente di rappresentare soggettivamente l'esperienza di essere in relazione.

L'imprevisto e la perdita di controllo di quel che stava accadendo in sezione sono associate ad un vissuto di rammarico per non essere stata in grado di prevenire la situazione e non essere riuscita a tenere sotto controllo la propria emotività di fronte ai genitori.

Un aspetto su cui la descrizione sembra indurre a riflettere riguarda la preoccupazione dell'educatrice verso il riconoscimento del proprio ruolo e della propria professionalità da parte delle famiglie.

Ci si domanda quale posto trovi, nella rappresentazioni delle interazioni in atto, il bambino che, come l'educatrice considerava nei discorsi raccolti in fase esplorativa della ricerca:

“è coinvolto in una fase di passaggio: dalla parte dell'educatore a quella del genitore e [...] ha bisogno [...], come i genitori, [...] di essere coinvolto”.

Un ricongiungimento “positivo”

L'episodio descritto riguarda una situazione di ricongiungimento che ha come protagoniste, oltre all'educatrice, una mamma e una bambina moldave.

La narrazione si apre con le seguenti parole:

“Sto pensando all'altro giorno, ad una riconsegna (.), con una mamma: che fino a poco tempo fa (...) mi sembrava che mi guardasse in un certo modo (.), come se non le piacessi molto. (.) Il mio lavoro è stato un po' duro con lei perché le raccontavo, e vedevo che lei sorrideva e: andava via, ma senza dirmi niente in merito. [...] Invece adesso è un periodo che [...] lei mi racconta qualcosa in più anche degli episodi a casa, o anche quando le racconto io, lei è più partecipe. [...] L'altro giorno [questa mamma] è entrata e io stavo leggendo il libro tenendolo rivolto verso i bambini. La mamma è entrata e mi ha detto: “ah, adesso ho capito perché quando la Natasha è a casa si mette sempre così e mi legge i libri” (.) e:: insomma mi ha fatto un po' piacere perché lei ha detto così e mi sembrava anche contenta”.

L'ingresso della madre, il suo modo di osservare l'educatrice e di esprimerle condivisione rappresentano un elemento centrale nella ricostruzione.

La descrizione dell'episodio sembra confermare, così come rilevato a proposito del caso critico, una centratura dell'educatrice, sull'asse della

relazione genitore-educatore²⁵². Sono il comportamento della madre e il suo modo di guardarla e di rivolgerle la parola che rappresentano per l'intervistata gli aspetti ritenuti più significativi:

“il momento::: [più positivo, per me è stato] (...) quando [questa mamma] si è fermata e ha detto così: (.) lì ho visto proprio che ci osservava, [...] e anche il desiderio di raccontare da parte sua quello che [del nido] la bambina le riporta [a casa]”.

L'atteggiamento del genitore sembra rispondere ad un modello ideale di relazione nido-famiglia basato sui presupposti di dialogo e continuità tra le due agenzie educative²⁵³. Tale modello era già emerso durante la fase esplorativa della ricerca ove l'educatrice, nel tentativo di definire il significato dei momenti di accoglienza e ricongiungimento, affermava:

“è molto importante [nel rapporto con i genitori] il dialogo e la fiducia, che tu hai e che ti viene riconosciuta. [...] Bisogna cercare di coinvolgere il genitore e di costruire, durante tutto il corso dell'anno, un percorso di fiducia [...] [basato sull'idea di] far capire alla mamma che il bambino starà bene, che è tranquillo. (...) E anche al ricongiungimento bisogna dare [alla famiglia] un pezzettino del nido, perché i genitori hanno voglia di sapere com'è andata, che cos'hanno fatto. [...] Certo, all'inizio dell'anno è molto duro, perché sei una figura esterna alla famiglia, che magari si conosce poco. [...] È un lavoro dell'educatore far capire che il nido non è un posto dove i bambini si fermano solamente, ma anche un posto dove insieme ai bambini si costruisce un percorso”.

L'immagine della restituzione di quanto vissuto durante la giornata al nido e a casa, dà l'impressione di un nesso, di un collegamento tra le due realtà.

Il quotidiano sforzo di collegare, in modo ecologico, i due micro-sistemi relazionali (Bronfenbrenner, 1979) in cui il bambino è immerso rappresenta un obiettivo centrale per l'educatrice che, nel comportamento della madre durante l'episodio ricostruito, pare trovare segni di riconoscimento al proprio ruolo.

²⁵² E in particolare la preoccupazione per il giudizio ed il punto di vista del genitore nei confronti dell'educatore. Vedere il genitore “contento e partecipe” rende più soddisfatta anche l'educatrice.

²⁵³ Che si conoscono e riconoscono a vicenda, nel corso dell'anno e delle ripetute interazioni.

“Io ero contenta: [...] mi faceva piacere che la bambina a casa restituisse anche un pezzettino di quello che face all’asilo; [...] e si vedeva che la mamma aveva il desiderio di raccontare [...] ed era bello: vedevi la mamma che stava portando un pezzettino di quel che avveniva fuori. [...]eh è stata una sensazione piacevole e anche soddisfacente (...) perché è stata appunto la sensazione di avere anche la restituzione di un lavoro quotidiano che magari a volte è un po’ duro, in cui non ti sembra di vedere dei risultati, invece (...) mi ha emozionato (.) in positivo. [...] [Alla riconsegna, infatti] io cerco sempre di riportare qualcosa [al genitore]”.

L’educatrice si sofferma sullo sguardo della madre, in cui sembra riconoscere il segno di un rapporto tra caregivers evolutosi nel tempo: da un’iniziale “diffidenza” (“*all’inizio proprio non mi sembrava di star simpatica [a questa mamma]. Mi guardava come per dire: “non è che mi piaci molto”*”), ad un rapporto più “sereno”, rilassato e fiducioso (“*vedere [la mamma] con questo desiderio di raccontare è stato forte. [...] Mi sembrava serena, sorridente e probabilmente fiduciosa*”). Ripercorrendo a posteriori le ragioni per cui ritiene che le sia venuto in mente quell’episodio, l’educatrice afferma:

“[credo che mi sia venuta in mente questa scena] per il tipo di rapporto che c’era all’inizio con questa mamma. [...] Mi è sembrato che abbia voluto condividere qualcosa e questo è stato davvero forte. Ti carica una cosa così”.

Nel ricordo e nella descrizione dell’intervistata la posizione della bambina riveste un ruolo marginale rispetto alla centralità dei caregivers: se ne fa menzione solo inizialmente.

CASO IV- SEZIONE GRANDI²⁵⁴

Un’accoglienza critica

Nel tentativo di focalizzarsi su un episodio critico di accoglienza o ricongiungimento, l’educatrice esprime alcune riflessioni che sembrano rilevare l’importanza da lei attribuita alle dinamiche interattive che hanno luogo tra educatori e genitori durante questi momenti.

²⁵⁴ L’episodio descritto si riferisce al ricordo di un’educatrice che lavora della sezione “Grandi”.

L’intervistata ha 49 anni, lavora nel servizio da 3 anni e per 12 anni ha prestato servizio in altri nidi comunali

“Sto pensando- afferma- che ci sono delle cose:: che a volte ti mettono a disagio [come educatore], perché non sai come intervenire, [...] perché (.) il genitore non collabora [...],e invece di agevolare l’affidamento del figlio [...], si mette in maniera oppositiva”.

Alla richiesta di individuare un episodio specifico, l’intervistata torna con il ricordo all’inizio dell’anno (qualche mese prima dell’intervista), scegliendo di descrivere tipiche modalità di accoglienza di una mamma italiana e del suo bambino.

“Mi viene in mente questo esempio- afferma- Si tratta di una mamma con la quale l’anno scorso ho avuto buoni rapporti. Si confidava con me e io, dentro i limiti che erano possibili, ascoltavo le sue esternazioni. [...] Ho sempre cercato di accogliere le sue difficoltà, [...] però quest’anno ha cercato di coinvolgermi in maniera eccessiva nelle sue vicende personali. [...] Di fronte al fatto che io le dicessi che c’erano ambiti nei quali non volevo né potevo entrare:: [...], lei probabilmente l’ha vissuto un po’ come rifiuto [...] e quindi ha fatto un periodo che non voleva lasciarmi più il bambino. [...] Di fatto, al mattino veniva e diceva: “vedi? Hai visto? Non vuol venire con te” e non me lo dava, (.) fisicamente non me lo dava, lo teneva stretto [...], poi tirava fuori la questione che il bambino non voleva venire, ma era lei che lo teneva. [...] Usava questo atteggiamento come una forma ricattatorio-punitiva nei miei confronti. [...] Il momento che avvertivo come maggiormente critico era quando non mi passava [il bambino]. (...) Lì proprio:: vedevo che non me lo voleva dare. [...] Io ho cercato, con molta calma e pazienza, di (.) far capire alla mamma che non era vero che il bambino non voleva venire. [...] Le dicevo: “Capisco che anche per te sia stato un momento difficile, però [...], dobbiamo fare in modo che il bambino venga, che sia tranquillo”. (...) Insomma (.) i discorsi si sono sprecati”.

La descrizione è focalizzata sul rapporto madre-educatrice, di cui il bambino sembra essere *ostaggio*.

Il momento maggiormente critico, ovvero la fase del passaggio del bambino, rappresenta, secondo questa lettura, l’apice di un rapporto conflittuale tra i due adulti (genitore ed educatrice).

Emerge con forza, nelle parole dell’intervistata, la centralità attribuita all’asse adulto-adulto, riproponendo un nucleo tematico già emerso anche nella fase esplorativa della ricerca: il rapporto tra genitori ed educatori.

Soffermandosi sulle emozioni vissute nel “qui ed ora” della situazione, l’educatrice esprime la propria preoccupazione per lo stato d’animo del genitore.

“Beh, a livello emotivo::: - afferma- vedere che il bambino, comunque, durante la mattina non aveva problemi [mi lasciava tranquilla], (.) però al momento [il comportamento della mamma rendeva la] situazione::: un po’ critica, e questo non poteva lasciarti totalmente tranquilla”.

Ci si può domandare quale spazio abbia assunto, nella situazione descritta, l’interazione tra l’educatrice e il bambino, alla quale non si fa riferimento.

Nella ricostruzione, la posizione del bambino pare essere ritenuta una risultante delle dinamiche relazionali tra caregivers.

Chiamata a riflettere sullo stato d’animo del bambino nel momento dell’accoglienza, l’educatrice afferma:

“il bambino era ‘tirato in mezzo’, era evidente. [...] Seguiva un po’ quello che gli diceva chi aveva intorno”.

È in relazione a questa immagine di bambino, “specchio del contesto che lo circonda”, che l’educatrice sembra valutare in termini positivi il suo tentativo di costruire o recuperare, prima di tutto, un rapporto con i genitori.

“I miei discorsi con i genitori- afferma- si sprecano [...] A volte le colleghe dicono che ho anche troppa pazienza [con i genitori], però alla fin fine c’è un ritorno (.) Penso che se vuoi lavorar bene e vuoi che il bambino sia tranquillo (...) devi cercare per varie vie di ottenere ciò che vuoi”.

L’educatrice pare avere chiare le ricadute, in termini ecologici, della costruzione di un rapporto di fiducia tra genitore ed educatore per il benessere del bambino. Eppure, in termini sistemici, le proprietà di un triangolo come quello formato da educatore, genitore e bambino, derivano dalle interazioni tra tutti i suoi componenti²⁵⁵.

Pare dunque profilarsi l’apertura di una pista di riflessione in cui la figura del bambino, e la considerazione del suo rapporto con l’educatrice, potrebbe forse far riflettere e riconsiderare sotto una nuova luce le dinamiche tra tutti i soggetti coinvolti.

²⁵⁵ Lo studio, in termini sistemici, della triade familiare (Fivaz, Depeursinge, Corboz Warnery 1999) ha consentito di mostrare che le proprietà della famiglia come sistema derivano dalla capacità di tutti i membri di coordinarsi e co-regolarsi. Il triangolo assume così la forma di un sistema co-evolutivo, non riducibile alla somma delle singole parti o dei singoli sotto-sistemi diadici che lo compongono.

Un secondo spiraglio di riflessione su cui la ricostruzione dell'educatrice invita a soffermarsi riguarda il significato attribuito all'espressione “*buoni rapporti con i genitori*”. Il modo in cui l'intervistata descrive la scena, il suo essersi sentita “*coinvolta in maniera eccessiva*” dalla madre, rimanda ad alcune idee di rapporto con le famiglie emerse durante il focus group e alla questione del “limite” tra dimensione personale e professionale²⁵⁶.

“Nel rapporto con le famiglie- dichiarava un'educatrice- si tratta- di porre un limite: alla famiglia ma anche a te stesso. [...] La richiesta del genitore la blocchi con il tuo comportamento, che rispetta il limite della tua professionalità e non va oltre. Non [si trasforma] nell'amico, o nel consulente e neanche nell'esperto di pedagogia” (*Focus Group, ed. 05*)

E ancora:

“Secondo me- affermava un'educatrice- è necessario cercare di mantenere dei punti fermi, non [...] cadere nella confidenza con il genitore [...] Perché nel momento in cui ti lasci coinvolgere:::, entri in un vortice e non riesci più a tirartene fuori” (*Focus Group, ed. 08*).

Queste parole sembrano rimandare a dimensioni su cui, anche a livello teorico si è ampiamente dibattuto²⁵⁷. In particolare la voce delle colleghe sembra dare dei suggerimenti, tracciare un rimando alla necessità di

²⁵⁶ Diverse ricerche sul tema della relazione tra genitori e insegnanti/educatori sottolineano la difficoltà, spesso rilevabile tra i professionisti, nel separare il piano personale da quello professionale. Questa posizione, come sottolinea Dusi (2011), è altamente pericolosa, perché il rischio, per gli educatori, è quello di vivere ogni affermazione genitoriale come una critica alla propria competenza.

²⁵⁷ Nell'ambito della pedagogia della famiglia, ed in particolare nell'area degli studi sulle relazioni tra famiglia e servizi educativi, domande come “cosa significa ascoltare, dialogare, conversare? In che modo caregivers e servizi possono lavorare per costruire ponti e creare forme collaborative?” rappresentano aspetti cruciali del dibattito. A queste domande, di volta in volta, si è risposto cercando di tratteggiare in vari modi spazi, significati e modalità di incontro. “Parternariato, partecipazione, coinvolgimento” costituiscono soltanto concetti sintetici (e riassuntivi) del dibattito. Forse- come sottolinea Paola Milani (2009)- il confronto su questi aspetti dovrebbe tornare a confrontarsi con quell'idea di “parte” e di “divisione” a cui richiama l'etimo stesso del concetto di parternariato. Tracciare uno spazio comune sembra presupporre un passaggio, tanto indispensabile quanto spesso trascurato, che consiste nel ragionare anzitutto su se stessi, la propria identità e la propria posizione, per potersi poi situare in un rapporto chiaro. Milani (2009) parla di “confini” e “risposizionamenti”: aspetti che paiono rimandare alla prospettiva interculturale di incontro e di relazione (tra cui Tobin, Mantovani, Bove, 2010; Mucchi, Faina 2006; Demetrio, 1992).

delineare “i confini, per situarsi in rapporto chiaro all’identità dell’altro” (Milani, 2009). “Gestire i confini”, come considera Paola Milani, non è semplice. Eppure è importante considerare che esiste uno spazio che non va né invaso né ingabbiato dentro allo spazio comune”.

Un’accoglienza “positiva”

La scena che l’educatrice ricostruisce riguarda l’accoglienza di un bambino moldavo e della mamma.

La situazione e la ricostruzione si avvicinano ai “casi positivi” descritti dalle colleghe.

La descrizione si apre con le seguenti parole:

“Mi viene in mente, per esempio, ieri il caso di Ivan, che è arrivato di corsa. [...] Io ero seduta al tavolo che stavo dando i pennarelli, [...] e lui ha aperto la porta, è corso verso di me e mi ha abbracciato. Io ho guardato la mamma e le ho detto: “ciao mamma buon lavoro” e anche Ivan s’è girato e ha detto: “sì, ciao mamma buon lavoro” e lei è andata via raggiante, (...) eravamo tutti e tre contenti”.

Nella dinamica descritta è possibile notare una focalizzazione sul bambino: entra da solo in sezione, si dirige verso l’educatrice che lo accoglie, e saluta la mamma, rimasta sulla porta.

Al momento dell’ingresso, lo svincolo tra madre e figlio è già avvenuto e l’intervento dei caregivers appare superfluo: l’educatrice si limita ad abbracciare il bambino e salutare la mamma che, sorridendo, si allontana.

In quest’episodio, come commenta l’intervistata, l’elemento decisivo è dato dalla serenità e dall’autonomia con la quale il bambino entra in sezione e si affida all’educatrice.

“Nulla di trascendentale, ma per me era sufficiente quello. [...] Per me positivo è vedere un bambino che il mattino entra contento, sereno, che saluta la mamma”

Commentando la scena descritta, l’educatrice afferma:

“eravamo tutti e 3 rilassati. [...] È stato [...] proprio [...] il momento perfetto”.

L'utilizzo dell'aggettivo *perfetto* sembra evocare il modello ideale di accoglienza, in cui il benessere del bambino si riflette, circolarmente, sull'educatrice e sul genitore.

Ciò che l'intervistata considera positivo è la *normalità*, l'ordinarietà della situazione, ed il senso di benessere condiviso. Sono la fluidità e la dinamicità con cui si svolge la situazione, più che un preciso momento, ciò che l'educatrice dichiara di apprezzare.

“È stato tutto l'insieme [che mi è piaciuto]: [...] anche perché è stato [...] talmente immediato, talmente rapido! [...] ma è stato proprio un bell'inizio”

Riflettendo a posteriori, l'educatrice ritiene che l'episodio ricordato costituisca l'esempio di un raggiunto benessere, “frutto di un percorso compiuto” insieme: famiglia e nido.

Anche in questo, come in altri casi, è nel dialogo, nell'evoluzione del rapporto con la famiglia e nella creazione di una base di continuità e collaborazione tra educatori e genitori, che si ritiene essere la radice del modo in cui il bambino si accosta al nido:

“[Ivan] è un bambino che ha avuto estreme difficoltà ad essere inserito [...], forse è stato proprio il fermarsi con la mamma, fare due chiacchiere, parlare un po' di tante cosette [che ha contribuito a migliorare la situazione]. [...] È essere riusciti a fare questo lavoro anche con la mamma che ha contribuito a fare che le cose vadano un po' meglio. [...] È cambiato proprio anche l'atteggiamento del bambino. Ripensandoci è una grande soddisfazione”

CASO V-SEZIONE MISTA²⁵⁸

Un ricongiungimento “critico”

L'intervistata ricostruisce un episodio di ricongiungimento, avvenuto circa due settimane prima, i cui protagonisti sono una mamma e un bambino moldavi.

Le parole con cui la descrizione si apre sono le seguenti:

²⁵⁸ L'episodio che viene riportato è quello descritto da un'educatrice della sezione “mista” (bambini da 18 a 36 mesi). L'intervistata, che è anche la coordinatrice interna del servizio, ha 34 anni, un'esperienza professionale di 8 anni e lavora nel servizio da 4.

“Ho un bambino che nell’ultimo mese:: è sempre molto nervoso (.) e con lui (...) proprio la giornata passa malissimo. [...] È sempre venuto il papà a prenderlo e a portarlo, [...] la madre viene pochissimo, (...) ma due settimane fa è venuta [lei]. [...] Quando ho visto la mamma, proprio (.) mi sono illuminata, ho detto: “o::h! (.) Riesco a parlarle un pochino di più” (.), perché i papà sono sempre un po’ più:: spicci, sbrigativi. E in quel momento ho pensato: “magari se parlo con la mamma mi dà la risposta, magari scopro la causa dei problemi”. [...] E allora, quando è entrata::, [...] mi sono avvicinata per dirle (...) che [il bambino ultimamente] era nervoso, che era:: (...) peggiorato, e quindi [chiederle] se stava succedendo qualcosa. Lei, avendo visto [il figlio che giocava] con il grembiule da cucina, (.) ha tirato fuori il telefono per fargli le foto (.) e mi diceva “sì, sì” e intanto scattava le foto e parlava con il fratello grande. (.) Loro sono moldavi, quindi non capivo, ma credo che gli stesse dicendo: “guarda che carino il tuo fratello” [...] Mentre io parlavo lei non mi ha neanche guardato, era impegnata a fare le foto. [...] Ci son rimasta proprio male, è stato duro per me. [...] Avevo delle aspettative a cui non ho trovato risposta”.

La criticità dell’episodio descritto riguarda il mancato incontro tra la mamma e l’educatrice.

Mentre, nel “qui ed ora” del ricongiungimento, l’interesse del genitore è rivolto al figlio, per l’educatrice (impegnata nelle difficoltà *ordinarie* che incontra con il bambino) l’arrivo della mamma rappresenta un’occasione per avvicinare il genitore e cercare di comprendere meglio il comportamento del bambino, in un confronto tra il contesto di casa e quello del nido²⁵⁹.

La ricostruzione narrativa dell’episodio conferma i termini in cui, durante la fase esplorativa della ricerca, l’intervistata aveva definito accoglienza e ricongiungimento come

“momenti importanti, occasioni che possono offrire spunti per iniziare un’interazione un po’ più approfondita con il genitore [...] per comprendere quello che succede a casa, o per raccontare un pezzettino di quel che accade al nido”.

L’educatrice sembra avere in mente un modello ecologico di sviluppo, per cui ciò che il bambino vive a casa potrebbe avere delle ripercussioni sul suo comportamento al nido e viceversa.

“Ho pensato a questo episodio- afferma- perché questo bimbo:: [...] in questi giorni è quello che:: (...) mi preoccupa un pochino di più: [...] stiamo

²⁵⁹ Questa rappresentazione ritorna, che, come si vedrà, anche nella ricostruzione dell’episodio “positivo”.

pensando a come fare, ma (...) non sappiamo. [...] Per questo ci tenevo a parlare un attimino con la mamma [...] Forse per cercare di risolvere anche un senso di colpa da parte mia [dovuta al fatto che] quest'anno, dopo l'arrivo di questo bambino, ne ho inserito un altro [...] e questo ha scatenato gelosie tra di loro”.

Pare interessante notare che, nella ricostruzione narrativa, il soggetto che rimane pressoché assente dalle interazioni descritte, è il bambino. L'educatrice ne parla, ma il discorso si riferisce più ai comportamenti che in genere il piccolo assume in sezione, che non a quelli riferiti al “momento presente”²⁶⁰. All'interno della scena descritta compare come elemento di sfondo: si dice soltanto che “*era impegnato a giocare*”.

Il comportamento della madre, concentrata sui gesti del figlio nel “qui ed ora” della situazione, sembra allora dare delle suggestioni per riconoscere la posizione del bambino e riconsiderare anche la postura del genitore, a partire proprio dall'*accadimento*, da ciò che sta avvenendo in quel momento tra i protagonisti coinvolti nell'interazione.

Un ricongiungimento “positivo”

La ricostruzione riguarda un episodio di ricongiungimento i cui protagonisti sono, oltre all'educatrice, un padre ed un bambino moldavi.

La descrizione si apre con le seguenti parole:

“Mi viene in mente il ricongiungimento di questo pomeriggio tra questo bambino [moldavo] e il papà. Il papà è arrivato e: il bambino stava ancora giocando. [...] Mentre lui andava avanti a giocare, il padre si è seduto sul divano. [...] Questo mi ha dato l'input, lo stimolo per avvicinarmi e

²⁶⁰ Con “momento presente” si intende qui indicare il “qui ed ora” della situazione ricostruita dall'intervistata attraverso il ricordo. La paternità dell'espressione *momento presente* viene riconosciuta a Stern (2004): l'Autore che ha fatto del “qui ed ora” dell'esperienza vissuta uno dei capisaldi del proprio pensiero. In contrapposizione al predominante modello retrospettivo impiegato, in ambito clinico, dalla psicanalisi classica, Stern ha sottolineato la crucialità del momento “ora” (o momento presente), nella sua natura di “condensato di significati”. Questa concezione deriva da una prospettiva fenomenologica, interessata cioè a studiare i fenomeni così come appaiono alla coscienza. È in base a questi presupposti che, secondo Stern, riconoscere e rivisitare il momento presente nella sua articolazione, insieme alla persona che ha vissuto l'esperienza, potrebbe aprire nuovi spiragli per aiutare a portarne alla luce la soggettività e le rappresentazioni implicite.

parlargli: ho preso il sacchetto del cambio, e [...] ho approfittato per dirgli: “anche oggi è stata una giornata un po’ così. [...] Ogni giorno c’è qualcosa di strano. [...] A casa com’è? (.) È successo qualcosa?” (.) [Alla mia domanda, il padre] inizialmente è rimasto un po’ così. Dallo sguardo ho capito che forse si sentiva un po’ indagato [...]: pensava che chissà che cosa gli stessi chiedendo. [...] Allora io ho cercato di chiarire [...] che non intendevo alludere a chissà cosa, ma magari anche solo un piccolo cambiamento::: [...], ed è da lì che lui ha iniziato ad aprirsi, a raccontare che anche a casa il bambino non sta mai fermo, è agitato e nervoso. [...] Il fatto che anche loro a casa vivan le stesse cose ti fa sentire che sia meno un problema di qui [...], perché magari a volte ti dai delle colpe, [...] e invece capisci che magari non è colpa tua, che ci sono magari altre cose”.

La scena presentata si focalizza sull’interazione verbale tra caregivers che, come la stessa educatrice riconosce, non si è caratterizzata, almeno inizialmente, come un vero e proprio scambio dialogico. La posizione asimmetrica dei due interlocutori e le domande con cui l’educatrice si è rivolta al padre hanno creato nel genitore un’iniziale reazione di chiusura, che è stata poi riconosciuta dall’educatrice attraverso un movimento paragonabile a ciò che Schön (1983) definisce “riflessione in azione”²⁶¹.

Osservando la reazione del padre l’educatrice pare indotta a riflettere sulla propria posizione e a riformulare il proprio discorso in termini più flessibili e meno perentori.

Il momento ritenuto maggiormente significativo è individuato nell’istante che segna l’avvio di uno scambio dialogico bi-direzionale con il padre che diviene co-protagonista.

“il momento [per me più positivo - afferma- è stato quello in cui] il papà [...] ha iniziato a parlare. [...] Ho visto che ha iniziato a raccontare le fatiche che fanno a casa. [...] Forse anche perché aveva capito quel che gli stavo dicendo e che gli stavo chiedendo. [...] Questo ha consentito di creare uno spazio di condivisione. [...] Ho pensato che finalmente riuscivamo a trovare un terreno in comune. [...] Mi ha fatto piacere: è stata proprio la sensazione di condivisione”.

Come accaduto per il caso critico, l’incontro con i genitori, il dialogo e la possibilità di condividere le difficoltà incontrate dai caregivers nei due

²⁶¹ Con questa espressione Schön indica la capacità di sospendere temporaneamente l’azione in corso, cercando di osservarsi nel proprio agire, interrogandosi sulle strategie utilizzate, osservando le ricadute della propria azione e prospettando nuove possibilità di azione.

contesti (casa e nido), costituiscono per l'educatrice i temi centrali della rfigurazione.

In entrambe le situazioni descritte (critica e positiva) sembra di scorgere, da parte dell'intervistata, la preoccupazione e il desiderio di accertare una continuità tra l'esperienza del bambino nel contesto domestico e all'interno del servizio, al fine di cercare, insieme alla famiglia, un terreno comune per "lavorare insieme", partendo da una base di condivisione delle difficoltà incontrate.

Ci si potrebbe interrogare sulla possibilità di rovesciare la prospettiva²⁶² e partire, dai "punti di forza" che- oltre alle difficoltà²⁶³- certamente sono presenti in entrambi i contesti²⁶⁴.

Il tentativo dell'educatrice di cercare nella famiglia un terreno di dialogo sugli aspetti critici incontrati con il bambino pare peraltro riconducibile, nella testimonianza raccolta, alla ricerca di un terreno di *con-divisione* delle proprie responsabilità educative²⁶⁵.

"il fatto che anche loro a casa vivan le stesse cose:- afferma- (...) ti fa sentire meno::: [...] che sia un problema di qui. [...] Anche perché magari ti dai delle colpe, [dicendo] per esempio: "sono stata più con quel bambino,

²⁶² Pur rimanendo all'interno di una logica di continuità e collaborazione tra genitori ed educatori

²⁶³ È in particolare dalla psicoterapia sistemico-relazionale e dalla terapia familiare oggi nota come "Milan Approach" che deriva questa prospettiva. "Andiamo a cercare quello che funziona in un sistema: [...] questo è il pregiudizio- chiariva Cecchin- [Perché] se un sistema esiste vuol dire che qualcosa funziona" (Cecchin G., 2004, pp. 57, 60).

²⁶⁴ Le famiglie, come ribadito da più voci nell'ambito della pedagogia della famiglia (tra cui Formenti 2000; Milani 2001, Bouchard, Kalubi, 2001, Mazzoleni 2004, Scaliari 2008, Sità 2005, Dusi 2011, Pati 2008, Catarsi 2003b, 2004), sono portatrici di cultura, e di risorse. È quindi nell'ottica della collaborazione, e non soltanto in quella dell'aiuto, del supporto e del sostegno che insegnanti ed educatori possono pensarsi in una partnership educativa.

²⁶⁵ Numerose ricerche sullo sviluppo infantile realizzate con genitori, educatori e insegnanti (tra cui Ongari, Molina, 1995; Emiliani, Molinari, 1994; 2002; Molinari, Emiliani 1999) mostrano che "il principio organizzatore delle rappresentazioni sociali in campo educativo è la percezione di responsabilità" (Mantovani G., 2003). Essere responsabili implica una dose non indifferente di impegno e consapevolezza verso le proprie scelte. Anche in ambito educativo, operare scelte, come mostrano gli studi condotti nell'ambito della psicologia sociale, produce uno stato di "tensione" proporzionale al grado di coinvolgimento personale.

forse ho trascurato questo:::, magari ho rovinato un equilibrio [...], e invece [...] vedendo che anche a casa ci sono delle difficoltà ti fa capire che magari non è solo colpa tua, che ci sono anche altre cose. [...] Quindi [mi ha fatto piacere quando hanno iniziato a venire fuori le stesse E quando c'è una condivisione senti che [...] si potrà lavorar meglio”.

In queste parole riecheggiano aspetti già emersi anche nella rievocazione del momento critico.

Il desiderio di parlare con i genitori, come riconosceva l'intervistata, rappresenta a volte la “*speranza*” di individuare una “*causa*” per far fronte ad “*un senso di colpa personale*”.

Quando la dimensione della responsabilità diretta inizia a pesare, subentra “la presa di distanza dalla realtà in gioco: [un distanziamento che ha] lo scopo di proteggere la propria identità, [...] di saper cioè mantenere un giudizio positivo su se stessi, [...] sottraendosi ad un percezione eccessiva delle responsabilità di fronte a possibili esiti negativi” (Mantovani G., 2003, p. 87).

CASO VI- SEZIONE LATTANTI²⁶⁶

Un'accoglienza “critica”

Alla richiesta di pensare ad una situazione “critica” di accoglienza o ricongiungimento, l'educatrice fa riferimento ad una coppia mamma-bambino italiana e a tipiche modalità di arrivo, ingresso in sezione e distacco.

L'episodio che viene ricostruito riguarda una scena di accoglienza avvenuta il giorno prima.

“Ho un bambino- dice- [...] di cui ho notato la difficoltà [...] a venire al nido con la mamma. (.) Nel senso che quando viene col papà è un bambino che entra da solo, saluta il papà con la sua manina, eccetera. E con la mamma, invece, (.) fa una fatica: veramente: (...) pesante. [...] La mamma, poi, è sempre di fretta, quindi va sempre via con un po' di (...) perché lo lascia che piange, [...] e mi dispiace. [...].Quello che vorrei recuperare è la tranquillità della mamma, perché la vedo proprio un po' in difficoltà. [...] Mi viene in

²⁶⁶ L'episodio che viene riportato è quello descritto da un'educatrice della sezione “lattanti” (bambini da 5 a 36 mesi). L'intervistata ha 50 anni, un'esperienza professionale di 20 anni e lavora nel servizio da 6.

mente, per esempio, il caso di ieri mattina. [...] Il bambino è arrivato in braccio alla mamma, (...), io gli sono andata incontro, l'ho saluto [...] e lui ha cominciato a piangere, si aggrappava alla mamma, non voleva venire con me, la mamma non me lo dava, fa fatica, continuava a dirgli: "dai, va beh, un secondo l'ultimo bacio" (...) e:::, allora ho dovuto proprio prenderglielo e dire: "va bene, adesso vieni con la tata". [...] Dopodiché il bambino è venuto con me e, come sempre, dopo 2 secondi passa: si mette immediatamente a giocare con gli altri ed è tranquillissimo. (.) Però c'è proprio questa (...) questa cosa, che capisco che non è una difficoltà nostra".

La descrizione si sofferma sul momento critico della transizione e del passaggio del bambino, sul nesso tra la tranquillità/sicurezza del genitore e quella del piccolo. Di fronte alle difficoltà della mamma e del bambino nel separarsi, l'educatrice descrive il suo intervento come decisivo per rompere gli indugi.

Anche in questo caso, come in altri, sembra riproporsi una polarizzazione tra il "modello forte" dell'educatore e quello "debole" del genitore.

Quando è in braccio alla mamma il bambino "*fa fatica, le si aggrappa, pare non volersi staccare*", mentre con l'educatrice "*dopo 2 minuti torna tranquillissimo*".

Il comportamento del bambino pare essere lo specchio di questi due modelli, che appaiono contrapporsi, nella difficoltà di trovare un terreno di incontro.

"Forse- riflette l'educatrice- [il bambino] sente un po' la debolezza, la fragilità della mamma (...) e forse è anche per questo che cerco di essere decisa io".

Ripensando alla sua esperienza di madre l'educatrice sembra in parte riconoscersi nel genitore, nelle sue preoccupazioni e nelle sue fatiche. Al contempo la consapevolezza di ricoprire ora un ruolo diverso sembra conferirle una maggior sicurezza, data dalla professionalità, da un differente coinvolgimento emotivo, e dalla maggior esperienza acquisita:

"la capisco la fatica della mamma - afferma- [...] Sono mamma anch'io [...] Mi ci rivedo un po' anch'io, in parte: anch'io facevo fatica; [...] anche se certamente adesso la rivivo con una calma e una tranquillità, una serenità (...), data probabilmente anche dall'esperienza (...), e anche dal fatto che qui io sono l'educatrice. [...] Sto pensando che tu, educatore, ti fai forte delle tue precedenti esperienze. Forse per un educatore c'è questa maggiore consapevolezza".

Forse bisognerebbe trovare il modo per far sì che questi due aspetti possano comunicare maggiormente. Focalizzandosi invece sul “momento presente” (ovvero sul “qui ed ora” dell’interazione ricostruita) è possibile osservare come, nel suo intervento, l’educatrice (che afferma: “*ho dovuto prendere [il bambino] e dire: “va bene, adesso vieni dalla tata”*”) abbia assunto il bambino come interlocutore diretto. È come se dalla diade madre-bambino si sia passati alla diade educatore-bambino, senza una forma di coordinazione o coinvolgimento tra educatore e genitore.

Il bambino, come era già avvenuto in altri casi, pare fungere da intermediario della comunicazione tra caregivers.

“io- afferma l’educatrice soffermandosi sulla ricostruzione delle proprie azioni- di solito mi avvicino [al bambino] e gli dico “è tutto a posto, sai che adesso la mamma deve andare (...) e vieni con la tata”, quindi cerco di prender[lo] in braccio (...), anche se la mamma fa proprio fatica a lasciarmelo [...] allora io lo prendo (.), facendo anche un po’ di forza, tra virgolette [...], gli spiego che la mamma va a lavorare, che [lui] giocherà con gli amici::: e poi la mamma lo verrà a riprendere (...); [...] Alla fine la mamma se ne va un po’a forza”.

È riconoscibile, nella sequenza descritta, l’assenza del carattere “fluidò”²⁶⁷ con cui vengono riconosciuti modelli cooperativi di interazione (“*io lo prendo facendo un po’ di forza [...] e la mamma alla fine se ne va un po’ a forza*”).

Riflettendo a posteriori sull’episodio l’educatrice sembra riconoscere la necessità di costruire (in altri spazi e tempi rispetto all’accoglienza o al ricongiungimento) un maggior scambio ed un maggior dialogo con la madre.

“Sto pensando- afferma- che è proprio importante che il genitore possa confrontarsi con l’educatore, [...] che possa confrontarsi, [...] perché una mamma che va via con un bambino che piange non è mai tranquilla. [...] Sì: sto pensando che il confronto tra il genitore e l’educatore è molto

²⁶⁷ All’interno del modello del Lausanne Triadic Play (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery 1999), lo studio del passaggio da una configurazione all’altra della procedura ha consentito di mettere in luce come, nelle alleanze definite cooperative, il sistema di interazione sia più fluido, rapido e flessibile, mentre le interazioni più faticose sono più spesso caratterizzate da rotture e passaggi bruschi da una configurazione all’altra. Anche l’analisi delle microtransizioni ha consentito di mettere in luce come la coordinazione (verbale, corporea ed espressiva) tra i componenti del sistema sia buona quando sequenziale-fluida. (Si veda in proposito Cigala A., Fruggeri L., Marozza G., Venturelli E., 2009).

importante. [...] [Perciò mi rendo conto che] devo trovare il modo per parlare con questa mamma, per trovare il modo di risolvere questa cosa”.

Un'accoglienza “positiva”

Il caso “positivo” che viene ricostruito dall'educatrice riguarda l'accoglienza di una bambina africana e della mamma.

Inizialmente la descrizione traccia un quadro relativo alle modalità di arrivo e inserimento della piccola al nido, alle difficoltà iniziali dovute al periodo tardivo dell'inserimento, alla frequenza saltuaria della bambina, e alle “barriere linguistiche” nella comunicazione con la famiglia.

“[Sto pensando ad] una bambina africana (...) che ho inserito tardi, perché prima non erano in Italia. [All'inizio ci sono state] grosse difficoltà di comunicazione con la mamma (.) perché non parla una parola di italiano. [...] E al di là di questo [la bambina] ha avuto[all'inizio anche] una frequenza molto salutare: veniva, poi stava a casa due giorni, eccetera. [...] E comunque finché la mamma è stata in sezione, (.) tutto bene, (.) mentre poi al momento del saluto la bambina aveva delle crisi di pianto [...], quindi abbiamo avuto delle difficoltà: è stato un inserimento che si è protratto a lungo, pur non essendo stato un vero e proprio inserimento, nel senso che la bambina veniva, poi stava a casa, [...] per cui io non me la sentivo di tenerla qui fino alle 12.30”.

L'educatrice si focalizza quindi su alcuni mutamenti “positivi” nelle modalità di arrivo e permanenza in sezione della bambina, registrati al termine del periodo di inserimento.

“Adesso- afferma- è un periodo che la bambina frequenta [a “tempo pieno]: ha già inserito il pasto, il sonno [...] e sta andando tutto bene. [...] [Mentre all'inizio c'era questa fatica al momento del saluto della mamma, adesso] invece sono proprio 2-3 giorni che entra, sorridendo, da sola, io non mi devo neanche alzare perché proprio arriva di corsa, con le braccia aperte, saluta la mamma e va (.) E queste son soddisfazioni [...]. Anche l'altro giorno è arrivata di corsa, mi è venuta incontro, ha salutato la mamma con la mano, e probabilmente aveva deciso che (...) era arrivato il momento. [...] [L'istante che ho avvertito come maggiormente positivo è rappresentato da] questo ingresso, questa entrata così sicura e serena della bambina. [...] È una conquista per la bambina, ma anche per noi e credo anche per la mamma [...] è stata una gioia: [...] dopo tante volte in cui sembrava di dover ricominciare tutto daccapo, senti che finalmente è arrivata anche lei ad entrare da sola”.

Il momento ritenuto cruciale, all'interno della situazione descritta, è rappresentato dall'istante in cui la bambina fa il suo ingresso in sezione: dal modo in cui entra sorridendo, si affida all'educatrice e si volge a salutare il genitore.

Anche in questo, come in altri casi "positivi" raccolti, è possibile registrare una focalizzazione sulla bambina, la sicurezza e la serenità mostrate al momento della transizione e il senso di soddisfazione generato nei caregivers (genitore ed educatrice).

Diversamente da altri casi (in cui la tranquillità e la serenità del piccolo era attribuita ad una maggiore tranquillità del genitore, o ad un più solido rapporto tra educatore e genitori), l'intervistata si sofferma, qui, sulla bambina, su quel che appare "il suo mondo, la sua "esperienza interiorizzata"²⁶⁸.

"In quel momento- afferma- ho proprio pensato: "vedi? [...] è arrivato anche per lei il momento" (...) è come se:: (.) ognuno ha bisogno dei suoi tempi, perché deve proprio scattare quella cosa che:: (.) deve proprio arrivare il momento, ecco. [...] Questo suo entrare così mi fa pensare che sia arrivato per lei il momento, di iniziare tranquilla quella che è la giornata, ma anche quello che è poi il distacco dalla mamma. [...] C'è, in lei, questa differenza di atteggiamento".

La focalizzazione sul "momento presente" sembra dare all'educatrice l'occasione per esplicitare meglio il proprio pensiero in merito ai bisogni, alle risorse e alla soggettività dei bambini, oltre che al rapporto tra educatori e genitori.

"Penso- riflette a concludendo- che certamente è necessario lavorare e coordinarsi tra educatori e genitori, [...] valutare le possibilità e la disponibilità della famiglia; [...] ma penso anche che sia anche necessario rispettare i tempi e le modalità dei singoli bambini. [...] Specie all'inizio c'è bisogno di familiarizzare con il nido, di entrare gradualmente nell'ordine delle cose, [...] ma poi per ognuno tempi e modi sono anche differenti, perché [ciascuno] è diverso dall'altro, anche come carattere".

²⁶⁸ L'espressione viene presa in prestito da Stern (1990), che riconosce come l'interazione attuale possa rinnovare quel "senso del noi", o dell'"essere insieme con", che si costruisce attraverso ripetute interazioni che si fissano nella memoria, diventando parte del "patrimonio" del bambino.

CASO VII- SEZIONE LATTANTI²⁶⁹

Un'accoglienza "critica"

L'episodio critico che viene descritto si riferisce all'accoglienza di una coppia mamma-bambino di origini filippine e alle loro modalità di arrivo, affidamento e svincolo.

Il ricordo risale a circa 3 mesi prima.

Le parole che aprono la descrizione sono le seguenti:

“Ho:: (...) un bambino che non è italiano, è un bambino filippino, [...] che ha fatto inizialmente un inserimento molto lungo, ha pianto tantissimo. (.) La mamma era molto frettolosa. (.) Mi ricordo che arrivava al mattino, lo metteva dentro, me lo passava sempre in spalla, stando sulla porta. [...] Il bambino a volte lo salutava, a volte non lo salutava, (...) e:: così succedeva anche al momento del ricongiungimento. [...] Lei non entra mai in sezione (...) e (...) a volte io mi sentivo un po' a disagio per lei perché dicevo: “la sezione è proprio anche uno spazio per accoglierti” [...] E poi mi dicevo: per un genitore [il bambino] prima te lo passa e meglio è, ma un bambino:: (-) ha bisogno di più tempo”.

Nella ricostruzione sembra esservi, come si può osservare, una focalizzazione sul comportamento della madre e sui pensieri dell'educatrice ad esso correlati.

Forse, nella rappresentazione dell'intervistata, l'atteggiamento genitoriale viene in parte associato alle origini e all'appartenenza culturale della diade mamma-bambino, su cui la descrizione si sofferma sin dalle prime battute.

Focalizzandosi sul “qui ed ora” della situazione descritta è possibile osservare - attraverso le risonanze che le modalità di arrivo, affidamento e svincolo dal bambino provocano nell'educatrice - come la sua lettura della situazione e il modo di “reagire” al comportamento materno, risultino culturalmente orientate.

La descrizione del momento avvertito come maggiormente critico consente di portare alla luce un preciso modo di intendere l'accoglienza e di

²⁶⁹ L'intervistata ha 49 anni, un'esperienza professionale di 16 anni e lavora nel servizio da 6 anni.

rappresentarsi le esigenze del genitore, le aspettative del bambino, i tempi “necessari” all’ambientamento.

“Sicuramente- afferma l’educatrice-[durante l’accoglienza di questa coppia] il momento più critico era quello in cui la mamma se ne andava. Perché era sempre di fretta. (.) E mi sembrava che togliesse spazio sia a lei che al bambino”.

Ricostruendo il proprio comportamento durante questo momento l’intervistata afferma:

“io prendevo il bambino in spalla quando la mamma me lo passava, (.) poi cercavo di trattenere un attimino anche la mamma, ma di solito lei sembrava sempre di fretta, così la salutavo semplicemente, (...) senza riuscire in realtà a fermarla un po’ di più”

“Trattenere la mamma in sezione” significava, per l’educatrice, andare incontro alle esigenze del bambino (che “aveva bisogno di più tempo”), e della madre (che avrebbe potuto vivere la sezione “come spazio per essere accolta”).

Di fronte ad aspettative e comportamenti che non collimano, il terreno dell’accoglienza (intesa come momento di incontro, interazione e transizione tra educatore, bambino e genitore) può trasformarsi in un campo di scontro quotidiano tra caregivers²⁷⁰.

A questo proposito sembrano eloquenti le parole dell’educatrice nel momento in cui ritorna con la mente ai pensieri provati durante il frangente descritto.

“dentro di me pensavo che [la mamma] sbagliava, (.) che avrebbe dovuto fermarsi di più, (.) che il bambino aveva ancora bisogno di tempo. [...] Dentro di me dicevo “ma perché fa così? Ma povero bambino, sta male” [...] Però nello stesso tempo capivo anche lei [...]: ognuno reagisce a modo suo [...] L’ho vissuta male, devo essere sincera”.

È il pensiero riflessivo²⁷¹, come si può osservare dal prosieguo della narrazione, che sembra aver aiutato l’educatrice a spezzare il circolo creatosi

²⁷⁰ Si veda, in proposito Favaro, Mantovani, Musatti, (a cura, 2006).

²⁷¹ Nell’ambito dell’educazione degli adulti il termine riflessività viene impiegato per indicare “la capacità di un essere umano di elaborare teorie a partire dall’esperienza” (Formenti 2002, p. 4). Secondo Dewey (1939)- a cui viene riconosciuta la paternità dell’espressione “pensiero riflessivo”- tale attitudine scaturisce da uno stato di incertezza, difficoltà, perplessità, che spinge ad

tra la propria interpretazione di accoglienza e il comportamento della madre.

“Mi son resa conto- afferma- che ero diventata troppo giudicante nei confronti [di questa mamma]. Mi ha messo in una posizione di essere troppo critica nei suoi confronti. [...] Avevo troppi pregiudizi [...]. E allora la forza è stata quella di staccarmi. [...] Mi son fermata e ho detto alla collega: “guarda, per un po’ tienmelo tu”, [...] perché ho proprio bisogno di staccarmi emotivamente [...] Così mi sono accorta che il bambino non cercava neanche la figura di riferimento. [...] Quindi era come un imporgli una cosa in più [...], infatti andava da tutte le tate, si faceva coccolare da tutte, stava con tutte. [...] Allora ho deciso di fare questo lavoro qua [...], staccandomi proprio, aspettando che lui decidesse anche sulla figura di riferimento”.

Riflettendo a posteriori sulla situazione descritta, l’educatrice rafforza la scelta del “distacco” personale, valorizzando il fatto di essere diventata meno critica nei confronti della madre.

Riecheggiano, in queste parole, alcune considerazioni emerse durante la fase esplorativa della ricerca²⁷², tra cui la considerazione di diverse modalità di vivere l’inserimento da parte dei genitori stranieri, che stanno portando le educatrici a rivedere il proprio modello di accoglienza e a cercare di essere più flessibili e meno giudicanti.

“secondo me- afferma l’educatrice chiamata a commentare lo stato d’animo del bambino- non era ancora pronto a lasciare la mamma perché piangeva. [...] (.) ma succedeva anche con le mie colleghe, lui di solito (...) piangeva anche per mezz’ora, un’ora, (...) cioè (...) farlo giocare, coccolarlo, non voleva assolutamente (...) poi trovava qualcosa, un modo per consolarsi

un’indagine sull’esperienza, che la scandaglia per chiarire qualcosa di confuso. Sul tema della riflessività esiste un’ampia letteratura, sia a livello internazionale (Lyons, 2010 ne presenta una rassegna), che in contesto nazionale. Nel nostro paese il dibattito sulla riflessività negli ultimi anni si è arricchito su diversi fronti: quello della dimensione esperienziale (Striano, 2001; Mortari, 2003), quello dei saperi dell’insegnante e della sua autoconsapevolezza (Riva, 2008, Bove, 2009, Gola, 2010), quello relativo al ruolo delle comunità di pratiche (Fabbri L., 2007).

²⁷² Si riportano, a titolo di esempio, alcune tra le considerazioni raccolte in fase esplorativa e a cui si fa qui riferimento.

“La realtà è multi-etnica, dobbiamo trovare un percorso [...] dobbiamo trovare dei territori nuovi su cui lavorare, perché sennò non// (Focus Group- ed. 04) o ancora “per alcuni [genitori] stranieri è talmente automatico lasciare il bambino (...) che anche in fase di inserimento per loro è normale venire qua e dopo 2 giorni dire: “io vado”. [...] E allora, anche dai lattanti, i canonici 15-20 giorni ormai sono stati un po’ stravolti” (Intervista- ed. 06).

suo. (...) Adesso devo ancora capire cosa ha trovato per consolarsi perché l'adulto no”.

Pare allora, anche in relazione a quanto emerso nella fase esplorativa della ricerca, che oltre a considerare le diverse modalità adottate dai genitori stranieri, possa essere interessante focalizzarsi maggiormente sulle reazioni dei bambini figli di questi genitori, per interrogare il modello di sviluppo, oltre a quello di accoglienza²⁷³.

Un'accoglienza positiva

Prima di focalizzarsi su una situazione particolare, l'educatrice esplicita le proprie premesse, chiarendo l'accezione con cui associa all'accoglienza o al ricongiungimento l'aggettivo “positivo”.

“Per me- afferma- [...] è vedere un bambino entrare da solo, venire [dall'educatrice], e salutare la mamma. [...] Lì secondo me è una conquista [...] molto importante: [...] di autonomia per il bambino, ma anche [una conquista] per te educatrice, che [consideri che] non hai bisogno di essere sempre onnipresente per lui, [...] e per il genitore perché se vede il bambino così indipendente, autonomo, vuol dire che sta bene”.

L'ingresso autonomo del bambino in sezione, quindi lo svincolo dal genitore e l'affidamento all'educatrice vengono presentati come “conquiste” che riguardano (in modi differenti) tutti i protagonisti coinvolti nell'interazione: bambini, educatori e genitori.

L'episodio che l'intervistata sceglie di ricostruire riguarda l'accoglienza di una bambina africana e della mamma. L'ingresso autonomo della bambina e il suo coinvolgimento in sezione rappresentano per l'educatrice una fonte di “soddisfazione”, e di “carica a livello emotivo”.

“Sto pensando ad una bambina: [...] che inizialmente era molto diffidente [nei confronti del contesto-sezione]: dormiva nel passeggino, perché sul

²⁷³ Chiamata a commentare le reazioni dei bambini immigrati di fronte ai tempi brevi di permanenza dei genitori in sezione durante la fase di inserimento, l'educatrice 06 considerava: “ti dirò che i bambini che vengono lasciati velocemente, (.) francamente non presentano grossissime difficoltà. [...] A noi hanno insegnato che l'accoglienza va fatta in questo modo, ma può essere che stravolgi tutto e non succede niente. Mi rendo conto che ci sono bambini che hanno bisogno di tempi lunghi e altri che non ne hanno così bisogno, perché magari sono abituati, oppure non è il primo distacco” (Intervista, ed. 06).

materassino non si sentiva sicura, [...] e poi appena arrivava, ti si aggrappava: si aggrappava proprio a me, o alla mia collega [...] e invece ultimamente, [...], faccio riferimento proprio a queste ultime due settimane, dove si può dire che si ripete sempre questa modalità [...], è un periodo che entra da sola in sezione, viene dentro, va a giocare con i suoi amici.[...]Il momento per me più positivo è stato quando l'ho vista entrare in classe così, [...] nel senso che io di solito l'accolgo con un sorriso, ma poi è la bambina che entra e che ha iniziato da sola ad andare a giocare con gli altri bimbi”.

Le parole riferite al “qui ed ora” della situazione descritta, sono focalizzate sulla bambina e sul suo comportamento nell'accostarsi al nido e nell'affrontare il momento di transizione

“In quel momento- considera- ho pensato che finalmente era giunta anche lei a questa conquista. [...] Forse con il tempo ha iniziato a fidarsi anche di più, è arrivato anche il suo momento. [...] Io credo che abbia acquistato più fiducia e anche più autonomia”.

Anche in questo caso, così come era avvenuto per la collega, l'educatrice sembra riflettere sull'esperienza interiorizzata della bambina.

Quando invece la riflessione si discosta dal “momento presente” (ricostruito attraverso il ricordo e l'intervista), il fuoco dell'attenzione si sposta sulla madre ed in particolare sul suo rapporto tra l'educatrice, il genitore, i modi e i tempi del nido.

“C'è poi da dire che con la mamma abbiamo fatto proprio un lavoro! [...] Ripensandoci a posteriori rivedo tutto il percorso che abbiamo fatto insieme anche a questa mamma [...] Lei è del Ghana e arrivava ancora dando il seno in sezione alla bambina [...], allora abbiamo cercato di invitarla a staccarsi un po' prima, per facilitarle un po' il distacco [...], e la mamma ha seguito tutti i nostri piccoli ‘consigli’ [...], anche se al momento del saluto [...], la difficoltà grande per la bambina rimaneva sempre al distacco dalla mamma”.

È la stessa educatrice che pare rendersi conto di questo duplice aspetto.

La ricostruzione del momento sembra averla indotta a considerare quanto, spesso, il “modello” o “schema mentale” di come dovrebbe andare una situazione, come si dovrebbe comportare un bambino o un genitore, prevalga sull'osservazione di quel che accade nel “qui ed ora” della situazione stessa.

“Mi rendo conto- afferma- che le situazioni cambiano, ed è più un problema nostro la fatica ad uscire da uno schema. [...] C’è ad esempio [l’idea] che tutti gli inserimenti devono essere fatti così, tutte le accoglienze devono essere fatte così. [...] Questa bambina, ad esempio, ha incominciato a salutare la mamma quando era pronta lei. E allora, perché avrebbe dovuto salutarla prima se invece era più tranquilla così? [...] Alla fine sono anche delle nostre sicurezze, abbiamo degli schemi ma a volte non si vuole andare oltre”.

CASO VIII- SEZIONE MISTA²⁷⁴

Un’accoglienza “critica”

L’episodio “critico” che viene descritto ha come protagonisti un papà italiano e il figlio.

L’educatrice torna con la mente all’accoglienza avvenuta durante la mattinata.

Ancora una volta la riflessione sul momento circoscritto consente di mostrare, attraverso la voce dell’intervistata, come l’accoglienza possa diventare terreno di scontro tra le aspettative e i comportamenti dei protagonisti (Favaro, Musatti, Mantovani, 2006).

“Ogni mattina- afferma l’educatrice- è veramente difficile l’accoglienza di Francesco [...]: arriva aggrappato alle gambe del papà e non vuole entrare e come entra comincia a lanciare quello che ha in mano (.), lo lancia proprio, lo scaglia con forza e non vuole nessuno intorno. [...] Anche questa mattina il papà è entrato in sezione con il bambino aggrappato alle gambe, che vedevo che non voleva entrare, che si nascondeva. [...] Io ho cercato di dire al papà “dai, vieni”, ma lui niente, fermo lì sulla porta (...), cercava di staccare Francesco (.) con forza (.) e poi ha cominciato [a dire al bambino] “guarda, eccoci. Siamo arrivati!” tutto così, sorridente. [...]. Mentre mi avvicinavo, dicevo al papà “digli che vai a casa, che devi andare a lavorare” [...]. Quindi mi sono chinata sul bambino, gli ho fatto una carezza sulla testa, l’ho preso per mano e gli ho detto: “dai, vieni un po’ a giocare con la tata che il papà va a lavorare e lo andiamo a salutare” e il papà è andato via”.

Il momento descritto come maggiormente critico si riferisce all’ingresso del bambino in sezione²⁷⁵.

²⁷⁴ L’intervistata ha 46 anni, un’esperienza professionale di 6, e lavora nel servizio da 2 anni.

²⁷⁵ Diversamente dalle colleghe che, nella descrizione dell’episodio e nell’individuazione del momento critico, si sono soffermate sul proprio punto di

“Il momento più critico- afferma l’educatrice- è stato quello in cui [Francesco] ha varcato la porta. Lo vedevo che era lì che non voleva entrare, si nascondeva. Quello è stato il momento peggiore per lui [...]: l’entrata. [...] Forse è proprio il momento in cui ha percepito: “devo entrare. Oddio, sono dentro”. (...) Mentre il papà cercava di staccarlo da sé e di spingerlo dentro, con quest’aria spensierata. [...] Secondo me il bambino l’ha sentita [...] questa cosa del papà che lo salutava così di fretta per poi tornare a casa”.

I gesti dell’educatrice nel “qui ed ora” del frangente ricostruito (avvicinarsi, suggerire al padre di annunciare lo svincolo, disporsi all’affidamento del piccolo) paiono rispondere al tentativo di trovare i “*modi e i tempi giusti per la promozione del benessere del bambino*”²⁷⁶. Un tentativo, questo, che apre alcuni interrogativi, relativi alla definizione di “*benessere*”, ma anche a quella dei “*modi e dei tempi giusti*” per il bambino.

Soffermandosi sull’episodio descritto è possibile osservare come l’interpretazione dei bisogni infantili da parte dell’educatrice (e nella fattispecie la ricerca di vicinanza del caregiver), si trovi in contrasto con l’atteggiamento del padre. Il tentativo paterno di distanziare il figlio e di incentivarlo ad entrare in sezione, vengono letti come gesti di delega.

“Vedevo il papà- commenta- che cercava di staccare il bambino da sé e di spingerlo dentro::: (.) con quest’aria spensierata . Secondo me aveva solo fretta, (.) fretta di andarsene perché aveva da fare. Voleva far presto. (...) E io lo vedo che anche il suo gesto, il suo non entrare dalla porta (...) è legato alla fretta di andare.[...] Mentre il bambino, secondo me, ha bisogno di una presenza, lui sa di questi genitori molto impegnati, [...] ha bisogno di una presenza, gli interessa l’attenzione dei genitori [...] e noi, anche se si tenta ogni giorno in mille modi [...] non sappiamo più come uscirne”.

Di fronte a differenti letture dei bisogni infantili sembra utile quell’esercizio di “riflessione critica”, descritto da alcune educatrici durante l’intervista, che

vista, sul proprio modo di vivere la situazione, in questo caso l’intervistata sembra sovrapporre la prospettiva personale e quella del bambino.

²⁷⁶ Durante la fase esplorativa della ricerca, l’educatrice aveva definito l’accoglienza come “un momento molto importante perché il bambino stia bene. [...] [Un momento in cui] è importante il passaggio [...] e cercare di capire, di trovare i modi e i tempi giusti” (ed. 08, b. 13).

si traduce nel prendere temporaneamente le distanze da se stessi e dalla situazione, provando ad osservarla (e ad osservarsi) dall'esterno²⁷⁷.

Viceversa l'intervistata, anziché ricostruire *soggettivamente* l'esperienza, sembra continuamente ricondurre i propri gesti e la propria lettura della situazione al comportamento e al (presunto) stato d'animo del bambino.

Alla richiesta di individuare il momento *personalmente* percepito come più critico, per esempio, afferma:

“[In quel momento] mi sono sentita sconsolata, intristita, ma non per me, ma proprio per lui, per il bambino”.

Questo aspetto pare suggerire indicazioni interessanti in merito alle difficoltà quotidiane incontrate dall'educatrice durante l'accoglienza: un maggior riconoscimento della *propria* posizione e del *proprio* punto di vista²⁷⁸ le consentirebbe, probabilmente, di divenire maggiormente critica verso una lettura (la sua) parziale e soggettiva, che non necessariamente coincide con quella del bambino.

Un'accoglienza “positiva”

La situazione che viene descritta come “positiva” riguarda l'accoglienza di un bambino italiano e del padre.

“Sto pensando ad un bambino di 20 mesi che quasi sempre arriva in braccio, e anche oggi è arrivato in braccio col papà [...] Io mi sono avvicinata, ho salutato il papà, ho salutato [il bambino] e lui mi ha fatto vedere la sua

²⁷⁷ Distanziarsi, uscire e osservare le proprie “cornici interpretative” sono aspetti centrali nelle prospettive della fenomenologia e dell'approccio alla complessità.

È la relazione intersoggettiva, secondo queste prospettive, che consente di conoscere il punto di vista dal quale si guarda.

L'esperienza quotidiana e la costruzione di significati (culturalmente orientati) rappresentano aspetti centrali in discipline quali l'etnografia, l'antropologia culturale, la sociologia (ed in particolare l'interazionismo simbolico).

²⁷⁸ La prospettiva del costruzionismo, in contrapposizione a quella del realismo ingenuo, ha consentito di mostrare che non esiste una corrispondenza tra conoscenza e realtà in termini di rispecchiamento. Da una logica lineare e statica, per cui esiste solo una possibile prospettiva corretta, si è dunque passati ad una logica dinamica che riconosce e legittima una pluralità di punti di vista soggettivamente costruiti. Chiarire la propria posizione e il proprio punto di vista aiuta quindi a porre in rilievo il processo di costruzione, riorganizzazione e interpretazione della realtà (Von Foester 1997).

macchinina, io l'ho guardata e poi gli ho detto: “andiamo a giocare con Paolo e Matteo?”, (.) che sono un po' i suoi due “idoli grandi”. [...] Allora lui si è proprio girato, si è allungato e mi ha buttato le braccia al collo. [...] Il momento per me più positivo è stato proprio il momento del passaggio (.), quando si è allungato verso di me, mi ha buttato le braccia al collo e a momenti non salutava neanche il papà. [...] Lì ho visto proprio tutto l'entusiasmo con il quale ha colto la proposta [...] e ho pensato: ragazzi, qua siamo in forma davvero, questo sì che è un distacco sereno. [...] E anche il papà gli ha detto: “ciao grillo”, e si è allontanato, ma sorridendo”.

Dopo aver descritto l'arrivo della coppia genitore-bambino, l'avvicinamento e la propria disposizione all'accoglienza, l'educatrice si sofferma sul momento della transizione, ricostruendo il passaggio da una configurazione triadica (padre-figlio+educatrice), all'altra (educatrice-bambino+padre).

Focalizzandosi sulla scena, l'intervistata ricostruisce l'invito rivolto al bambino ad affidarsi, l'entusiasmo con cui il piccolo ha accolto la proposta protendendosi verso di lei, lo svincolo tra padre e figlio e l'uscita sorridente del genitore.

La situazione che viene presentata si distingue dalle scene di “accoglienza positiva” ripercorse dalle colleghe, accomunate dalla dinamica d'ingresso autonomo del bambino in sezione e da uno svincolo fisico tra genitore e figlio precedente l'entrata²⁷⁹.

Gli studi sulle micro-transizioni (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009; 2010) mettono in luce la complessità delle situazioni di passaggio, che implicano (spesso al di là di una chiara consapevolezza dei protagonisti) la capacità di coordinarsi per entrare e uscire dalle situazioni interattive. È appunto a questo livello di complessità che l'educatrice sembra riferirsi nel

²⁷⁹ Si potrebbe ipotizzare che l'ingresso autonomo del bambino, pronto a coinvolgersi in nuove interazioni all'interno del contesto sezione rappresenti una situazione “positiva” perché raffigura un'interazione fluida e senza interruzioni. Il momento, su cui l'educatrice 08 si sofferma, del passaggio del bambino dalle braccia del padre alle proprie pare racchiudere un maggior grado di complessità in quanto, come ogni micro-transizione, implica la “decostruzione di modelli interattivi (la separazione) e la ri-costruzione di modelli interattivi (il coinvolgimento)” (Cigala, Marozza, Fruggeri, Venturelli, 2010) e richiede perciò una maggior capacità di coordinare le proprie azioni con quelle degli altri, per raggiungere il comune obiettivo di passare ad una nuova configurazione.

momento in cui, ricostruendo la scena, ripercorre e descrive i propri pensieri e il proprio stato d'animo in quel momento:

“Devo dire- riconosce- che avendolo visto arrivare così avvinghiato al papà avevo l'ansia di dire: “andrà bene? Verrà senza problemi?” [...] Il timore c'è sempre [perché] vorrei trovare il momento giusto per fare il passaggio (...) e allora [...] quel momento si gioca un po' “sul filo”, tra la gioia e al contempo il timore che si possa rompere quell'equilibrio. (...) C'è la paura di poter sbagliare quel passaggio lì, di rompere la dinamica del passaggio proprio (...): a volte è successo. [...] Quindi a volte capita ancora che ho paura di non fare la mossa giusta, (.) ho un po' l'ansia, perché non voglio essere io a staccarlo dalle braccia del papà (...); dev'essere lui [il bambino] che si sente pronto per il passaggio. (.) Ma quando lo vedo con quell'entusiasmo come questa mattina, ecco provo anche tanta gioia, è bello”.

La positività della scena viene quindi ascritta ad un equilibrio che sembra frutto di un lungo ma soddisfacente lavoro comune di sintonia e coordinazione reciproca tra tutti i protagonisti: educatori, genitori e bambino.

“È stato un lavoro difficile e forse per questo ancora tanto coinvolgente- afferma l'educatrice riflettendo a posteriori- Ma sono contenta del lavoro che abbiamo fatto- perché non è solo un lavoro mio, che ho inserito il bambino, ma è un lavoro di tutti in team: genitori in primis, [...] ma anche del bambino che ha fatto dei passi da gigante incredibili”.

Sintesi e discussione

Alla luce degli aspetti presentati, si proverà ora a prendere le distanze e “ritessere le fila” del discorso, mettendo a fuoco la specificità delle riflessioni sollevate, rispetto alle finalità della ricerca.

Come si è avuto modo di osservare nei capitoli iniziali di questo lavoro, i contributi psicopedagogici elaborati in questi anni in merito al valore del rapporto tra contesti di cura e di crescita del bambino, all'importanza degli scambi e della collaborazione tra educatori e genitori, al riconoscimento dell'intensità emotiva che lega genitore e figlio, hanno contribuito a diffondere nei nidi d'infanzia una “cultura della relazione” che si è tradotta in pratiche di transizione (inserimento, accoglienza e ricongiungimento) sempre più pensate e progettate.

L'analisi dei dati raccolti durante la fase esplorativa della presente ricerca ha consentito di osservare quanto questi aspetti siano rintracciabili nei discorsi e nelle pratiche delle educatrici, supportate anche da corsi di formazione e incontri di confronto e discussione con le colleghe e i coordinatori²⁸⁰, ma anche sfidate dal quotidiano incontro con una realtà complessa, in costante mutamento, di fronte a cui le conoscenze “*non bastano mai*” (*Focus Group, ed. 08*). Il proprio background teorico-professionale pare addirittura messo in discussione da quelle “zone grigie” date dalle difficoltà, dalle incomprensioni, da un incontro che, “*nonostante i migliori intenti*” (*Focus Group, ed. 04*), a volte non si riesce a realizzare.

Chiedere alle educatrici di focalizzarsi e di ripercorrere individualmente ciò che accade (nella mente e nelle azioni) in un momento, per loro significativo, nella transizione casa-nido del bambino, ha costituito un tentativo per scandagliare l'esperienza a livello soggettivo, ripercorrendo la fitta trama di pensieri, emozioni e gesti che compongono l'agire e l'attribuzione di senso. È stato così possibile operare una rilettura microanalitica delle transizioni al nido, a partire dalle rappresentazioni implicite veicolate dal ricordo e dalla ricostruzione delle educatrici.

Il quadro che ne emerge appare piuttosto articolato. In particolare, accanto al tema del distacco e della ri-unione tra genitore e bambino, emerso con maggior forza nella fase esplorativa della ricerca, un primo aspetto che sembra caratterizzare in modo trasversale i dati raccolti riguarda l'emergere del tema dell'incontro tra genitori ed educatori. Se durante il periodo di inserimento sono il sostegno e l'ampliamento delle relazioni tra il piccolo e i suoi genitori ad essere centrali (Mantovani, Saitta, Bove 2000), durante il corso dell'anno le routine di transizione rappresentano occasioni per

²⁸⁰ In particolare nella realtà di Parma la formazione rivolta alla creazione di un “buon clima relazionale tra educatori, con la famiglia e con il bambino [...] è stata decisamente valorizzata” (Mantovani, Bondioli, 1997, p. 408). Inoltre, in questa formazione, viene privilegiato, stimolato e fortemente valorizzato lo scambio e il confronto all'interno del personale. “Il coordinatore svolge una funzione di supporto ai gruppi di sezione e ai collettivi, [...] promuovendo e stimolando richieste di aggiornamento” (Ibid.).

consolidare il rapporto con i genitori e costruire un percorso di fiducia e collaborazione tra adulti, basato sul progressivo ingresso della famiglia nel “sistema nido” e sulla progressiva, reciproca, conoscenza tra figure che si occupano della crescita e dell’educazione del bambino. Questo incontro, così prezioso per la costruzione di una “base comune”, si caratterizza però anche per le difficoltà e le criticità ad esso legate. Non a caso, all’interno delle testimonianze raccolte, proprio i casi “critici” sono quelli ove l’asse delle dinamiche relazionali tra adulti rappresenta l’elemento centrale: sembra, allora, che il livello di problematicità si concentri prevalentemente lì.

D’altro canto, la percezione della criticità associata all’interazione con i genitori varia in modo soggettivo a seconda del modo con cui ciascuna educatrice pensa e *si* pensa in questa interazione. La rilevazione di dimensioni soggettive era, del resto, anche una delle finalità dell’intervista.

Ripercorrendo le ricostruzioni narrative raccolte è possibile osservare come, in alcuni casi (educatrici 02, 01, 05, 08), sia il mancato incontro tra reciproche aspettative e comportamenti dei genitori e degli educatori a costituire il nucleo “critico” dell’episodio descritto. Se da un lato la quotidianità dell’incontro ha il vantaggio di rendere possibile una maggior conoscenza e familiarità con i genitori²⁸¹, dall’altro lato la maggior vicinanza porta più facilmente alla luce possibili distanze e divaricazioni tra prospettive personali e/o istituzionali e prospettive parentali.

Negli studi relativi alla relazione servizi-famiglie il ruolo di convinzioni, pratiche e caratteristiche di ogni famiglia e di ogni servizio e dei suoi professionisti, è riconosciuto come uno dei principali fattori in grado di avvicinare o allontanare tra loro i due sistemi educativi (Epstein, 1987).

Nei momenti di transizione, in particolare, il benessere del bambino costituisce la medesima preoccupazione di genitori ed educatrici impegnati nell’accoglienza e nell’affidamento del piccolo; eppure i modi in cui tale

²⁸¹ Aspetto che costituisce un “punto a favore” nella relazione nido-famiglia, rispetto a gradi di scuola di ordine superiore, in cui la relazione fatica a costruirsi per interazioni sporadiche e spesso centrate sul profilo “scolastico”, delle prestazioni raggiunte dal bambino/ragazzo (Mantovani, 2007).

benessere viene inteso e perseguito possono assumere forme e significati anche radicalmente diversi.

“Sto pensando- afferma ad esempio un’educatrice ricostruendo un’accoglienza “critica”- ad un bambino che [...] arriva attaccato alle gambe del papà [...] e non vuole entrare. [...] E il papà rimane sulla porta, ha sempre fretta, così lo sprona a guardare i suoi amici, e intanto lo stacca dalle sue gambe, mentre si allontana, con molta serenità [...]. Sarebbe bene, secondo me, che [il genitore] arrivasse prima, che entrasse in sezione, per fare un passaggio anche un po’ più regolare, e invece arriva sempre alle 9 e così non abbiamo neanche il tempo per un passaggio più graduale” (ed. 08).

Le fasi dello svincolo e del passaggio, il comportamento del genitore e le reazioni del bambino possono risultare distanti, come in questo caso, dal modello implicito dell’educatrice. È a questi aspetti dell’incontro/scontro tra i propri modelli e i comportamenti altrui che si legano espressioni come “rabbia e fastidio” (ed. 02), “delusione e amarezza” (ed. 05), “scontentezza ed impotenza” (ed. 08) che rivelano, da parte delle educatrici, pensieri ed emozioni più profonde, che difficilmente trovano lo spazio per poter essere nominate, dovendo convivere con un modello operativo improntato all’accoglienza “incondizionata e non giudicante”.

La capacità di cogliere e accogliere questi stati d’animo, di saperli riconoscere e nominare risulta fondamentale per riuscire a leggere le situazioni in modo flessibile (Sclavi, 2005). In linea con queste considerazioni è possibile osservare, nelle rilevazioni condotte, come la distanza tra il comportamento genitoriale e il modello dell’educatrice, divenga “critica” quando - forse anche perché non esplicitata e non rielaborata - si trasforma, nel tempo, in un’invisibile cortina che, giorno dopo giorno, separa e preclude la possibilità di prospettare forme e punti di incontro.

Come emerge dalle testimonianze raccolte, infatti, la ri-figurazione di situazioni critiche è caratterizzata da una sensazione di stagnazione e immobilità, che determina un senso diffuso di insoddisfazione e l’impressione di una relazione che “non riesce a decollare”. Pare utile, nella prospettiva di mobilitare la lettura di questa istantanea, andarla a scavare: da

che cosa nasce? Che cosa nasconde? a quali situazioni specifiche si può legare?

Ecco allora che riconnettendo il pensare, l'agire e il sentire, si profila - proprio dentro al caso specifico - l'emergere di immagini cristallizzate, come quella della "madre fragile, che fatica ad imporsi" (ed.02), del "padre che ha fretta e a cui non interessa che andarsene" (ed. 08), del "genitore insicuro che col suo atteggiamento crea insicurezza nel figlio, e difficoltà all'educatrice" (ed. 01).

È possibile osservare quanto la difficoltà a tollerare la distanza tra il proprio stile e i propri modelli di benessere, affetto, sicurezza, relazione, e quelli familiari corra il rischio di schematizzare rigidamente l'atteggiamento genitoriale in termini critici. A questo proposito un elemento significativo, all'interno dell'intervista, si è riscontrato nella richiesta- posta alle educatrici- di raffigurare le emozioni e i sentimenti provati dal genitore durante il momento descritto.

Desideravamo stimolare nelle intervistate una molteplicità di punti di vista. Per questo la proposta di immaginare e descrivere sentimenti e stati d'animo delle altre persone coinvolte nell'interazione (bambino e genitore) ha rappresentato una forma, ricercata, di *deviazione*, di spostamento rispetto al pensiero e al discorso univoco su di sé.

Attraverso questa istanza metodologica è spesso stato possibile registrare, a volte non dopo un iniziale spiazzamento, posizioni "più morbide" da parte delle educatrici, spesso più concilianti e "comprehensive" verso il comportamento genitoriale. È il caso, per esempio, di un'educatrice che, dopo aver descritto lo sconforto personale per il caso di un ricongiungimento in cui non ha trovato nella madre l'ascolto sperato, afferma:

"beh, forse in quel momento per quella madre era più importante la soddisfazione che stava provando nell'osservare il figlio, di me che le parlavo della nostra fatica con il bambino" (ed. 05).

Riuscire a cambiare prospettiva, provare a rivedere la situazione nella dialettica tra “me e l’altro”, il “qui ed ora” e il “là e allora” sembrano essere dimensioni importanti per ri-conoscere le situazioni, ma anche per rivedere le proprie ed altrui posizioni.

Accanto a questi aspetti è rilevabile, nelle educatrici con una maggiore esperienza professionale, (educatrici 06 e 07) un atteggiamento che potrebbe essere definito nei termini dell’autoriflessione critica. Un’attività, questa, che richiama quegli “elementi maturativi profondi” (Mantovani, Saitta, Bove, 2000, p. 137) di una professionalità capace di riconoscere e comunicare, a se stessi e agli altri, “il ruolo giocato dalla propria componente emozionale” (Ibid.). La “criticità” dei momenti descritti da queste educatrici è rappresentata non tanto (o non solo) dal comportamento del genitore, quanto dal riconoscimento della fatica personale nel tenere distinto il comportamento genitoriale, dalle proprie interpretazioni, dai propri giudizi e dal proprio “sentire”, nella consapevolezza dello sforzo di un esercizio che chiede la capacità di arrestarsi riflessivamente per “far spazio alle ragioni dell’altro” (Mortari 2002, 2006) .

Le parole di un’educatrice nel descrivere l’accoglienza di una coppia madre-bambino di origini filippine aiutano ad illustrare efficacemente questi aspetti:

“di fronte al comportamento di questa mamma che si fermava poco in sezione - riconosce- dentro di me pensavo che sbagliasse, che fosse troppo sbrigativa, che il bambino aveva bisogno di tempi più lunghi [...] Ma poi mi sono resa conto che ero diventata troppo giudicante nei suoi confronti. Stavo male [...] e allora mi sono fermata e ho detto: “no, così non va bene” [...] devo prendere le distanze” (ed. 07).

Se si vogliono comprendere le ragioni altrui - asserisce Marinella Sclavi (2000) a proposito dell’*arte* di ascoltare - è necessario prendere le distanze dal proprio punto di vista e assumere che l’altro abbia ragione, chiedendogli che ci aiuti a vedere la sua prospettiva. Il rimando a questo atteggiamento sembra essere racchiuso in testimonianze come quella di un’educatrice che,

dopo avere descritto la criticità del distacco tra una mamma e il figlio durante il momento dell'accoglienza, commenta (meta-riflettendo):

“per quanto mi riguarda, io sono tranquilla, [...] e anche con la mamma cerco di sdrammatizzare, [...] però dovrò trovare il modo per comunicare con questa mamma, perché vedo che il mio atteggiamento non è sufficiente [...] vedo che lei ci sta male e quindi penso che dovremmo passare ad un passo successivo che sarà quello di prenderci mezz'ora per discuterne” (ed. 06).

Come rilevato anche nella fase esplorativa della ricerca, la tipologia e il grado di elaborazione delle riflessioni sulla relazione con le famiglie pare correlarsi alla storia, professionale e biografica, delle educatrici.

La formazione degli educatori - oggi sempre più basata sul fecondo “apprendimento dall'esperienza” (Dewey, 1938) - si fa carico di questi aspetti, prevedendo occasioni e spazi in cui il dialogo e l'esercizio della ristrutturazione si accompagnino alla revisione delle proprie cornici interpretative.

Maggior preparazione e una maggiore esperienza di rapporto con i genitori sembrano contribuire, anche all'interno del piccolo campione qui considerato, a una più profonda consapevolezza della complessità del “*mestiere del genitore*” (Bettheleim, 1987). Non sono rare, nelle ricostruzioni episodiche raccolte, considerazioni che alludono alla consapevolezza dei molteplici riverberi che l'incontro con il servizio (specie all'inizio, nella fase di inserimento del bambino) può avere sul genitore e sugli interi equilibri familiari.

È in particolare in merito alle delicate fasi del passaggio che vede coinvolti adulti e bambini insieme (con le loro reciproche fatiche) che le educatrici si soffermano di più nel descrivere le ricadute in termini “sistemici”.

“Ho notato- afferma, per esempio un'intervistata focalizzandosi sull'accoglienza di un bambino- la sua difficoltà a venire con la mamma. Quando viene con il papà entra da solo, saluta eccetera, mentre con la mamma fa una difficoltà veramente pesante. [...] E loro [in famiglia] l'hanno già risolta questa cosa, nel senso che il bambino cerca quasi sempre di venire con il papà. Però quando viene con la mamma non riesce a staccarsi proprio

fisicamente, [...] e la mamma se ne va anche un po' a forza. [...] Capisco che ci sta male" (ed. 06).

Accanto a questi aspetti è proprio la ricostruzione microanalitica dell'esperienza ad offrire la possibilità di osservare il modo in cui la bassa anzianità (anagrafica e di servizio) si traduca, nei discorsi delle educatrici in riferimento alle dinamiche relazionali con i genitori, in una maggior preoccupazione, relativa a se stesse, al proprio ruolo e alla propria rappresentazione di professionalità.

Nei casi delle educatrici più giovani e con meno anni di esperienza, dietro a ciò che nel dichiarato prende il nome di "attenzione alle famiglie" pare celarsi una preoccupazione più profonda per l'immagine di *competenza professionale* che si pensa di poter/dover trasmettere ai genitori, o che si dubita di possedere. Un dato, questo, che rimanda alle considerazioni sull'intreccio tra professionalità e componente emotiva nel rapporto scuola-famiglia. Autori come Paola Dusi (2003, 2011), asseriscono che la presenza di insicurezze, timori e incertezze può rappresentare un elemento che accomuna - specie quando sono ancora agli albori delle loro esperienze - genitori, bambini ed educatori che si ritrovano di fronte alle complesse sfide della crescita. "Genitori, docenti, figli/allievi, in maniera diversa, per motivi diversi, in tempi diversi conoscono [allora] la paura di non essere all'altezza, di essere inadeguati ai rispettivi compiti" (Dusi 2011, p. 51).

La ricostruzione microanalitica, il ritorno e la rfigurazione dell'episodio circoscritto paiono consentire a questi timori di uscire dal territorio dell'implicito e del non detto. È nel processo di ricostruzione dell'esperienza rammentata che si rende più visibile e tangibile il confronto tra la realtà e la dimensione delle aspettative e delle rappresentazioni di ruolo.

Nel "qui ed ora" della situazione descritta, le azioni e le reazioni dei genitori rappresentano delle variabili che possono confermare, o viceversa smentire, la rappresentazione del ruolo che ogni educatrice sente di avere nei confronti del genitore, del bambino e della loro accoglienza.

“Mi rendo conto- racconta per esempio una giovane educatrice mentre ripercorre con la mente un’ accoglienza “critica”- che in quel momento non avrei voluto essere in quella situazione. [...] Pensavo che avrei voluto contenere quel bambino ma, per la situazione che avevo, non mi era possibile. [...] Ero in difficoltà: il mio pensiero, in quel momento, era quello di non riuscire ad essere una buona-mediatrice e di non riuscire, davanti ai genitori, a mostrare di avere la situazione sotto controllo” (ed. 03).

Altrove il setting dialogico in cui avviene la ricostruzione della situazione consente di far affiorare gradualmente preoccupazioni e timori verso l’esercizio della propria professionalità. Affiorano timori, per esempio, che si associano al desiderio e alla speranza di trovare nella famiglia un appiglio per spiegarsi, o per lo meno condividere, le difficoltà del bambino al nido.

“Sto pensando- asserisce un’educatrice dopo aver ricostruito nei dettagli la “criticità” di un ricongiungimento in cui non è riuscita a trovare uno spazio di dialogo con la madre del bambino- che il mio desiderio di poter parlare con la famiglia è dovuto forse in parte anche a un senso di colpa da parte mia [nei confronti degli atteggiamenti aggressivi mostrati dal bambino]. Perché devi sapere che dopo di lui ho fatto un altro inserimento che ha scatenato in questo bambino molte gelosie [...] e allora se riesci a scoprire che anche a casa fanno fatica, senti magari che la colpa è meno tua, che ci possono essere anche altre cose” (ed. 05).

Al contrario una maggior esperienza (professionale e di vita), pare contribuire ad allentare la tensione verso i genitori, ma anche le aspettative verso se stessi e la pretesa di “*avere tutto sotto controllo*”. Esemplificative, a questo proposito, appaiono le parole di un’educatrice che, ricostruendo il proprio stato d’animo di fronte alla situazione “critica” caratterizzata dal pianto del bambino al momento dell’ingresso in sezione e del difficile distacco di una coppia mamma-bambino, afferma:

“io sono molto tranquilla. Capisco che quella del bambino può essere una reazione normalissima. [...] Non sono preoccupata per lui e non lo sarei neanche se (...) non è così, ma neanche se poi piangesse durante la mattinata. Perché ne ho avuti di bambini che hanno pianto per il distacco, ma poi so, per esperienza, che passerà, che arriverà anche per loro il momento. [...] Come mamma ti preoccupi [...], ma come educatore ti fai forte delle precedenti esperienze. Ecco: forse per un educatore c’è questa consapevolezza che magari manca al genitore, che non ha il termine di raffronto” (ed. 06).

Giungendo a formulare alcune considerazioni di sintesi, che a loro volta aprono ulteriori spiragli di riflessione, è possibile affermare che - al di là degli aspetti soggettivi e peculiari di cui si è cercato sin qui di rendere conto- le educatrici si sono mostrate concordi nel dichiarare che il benessere dei bambini ha origine dal benessere delle figure di riferimento e che nido e famiglia hanno reciprocamente bisogno dello scambio e del dialogo, per supportarsi nella promozione del processo di crescita del bambino²⁸².

Nei resoconti raccolti attraverso l'esercizio di recupero e descrizione delle educatrici, i bisogni emotivi del piccolo, la famiglia quale contesto di sviluppo primario e i rapporti tra le due agenzie educative, paiono costituire lo sfondo di senso della relazione tra adulti, improntata a consentire al bambino di transitare con sicurezza tra contesti educativi tra loro connessi. L'incontro quotidiano tra adulti emerge inoltre - in accordo con la letteratura come un'opportunità di arricchimento e crescita reciproca per il nido e per la famiglia, data dal rendere reciprocamente accessibile il proprio mondo. Accanto a questi aspetti (e questo pare sollecitare ulteriori piste di pensiero) le interviste hanno consentito di evidenziare il ruolo critico che le proprie componenti esperienziali, i propri vissuti, le proprie rappresentazioni mentali di relazione giocano nel "qui ed ora" dell'interazione e della transizione.

Certamente, come riconosciuto da alcune educatrici, i momenti della transizione²⁸³ si fanno rivelatori dell'alto grado di complessità in campo nella relazione²⁸⁴ nido-famiglia: le dinamiche di queste occasioni d'incontro, nel

²⁸² Nella consapevolezza che la qualità della relazione stabilita con i genitori influisce sui modi e le possibilità di lavorare con il bambino.

²⁸³ "Durante [il resto della] mattina- afferma un'educatrice- [i bambini] hanno tutta l'attenzione [dell'educatrice]" (ed. 03), mentre durante l'accoglienza e il ricongiungimento "sei un po' sdoppiata" (ed. 02), dovendo prestare contemporaneamente attenzione al gruppo, ai genitori che arrivano e alle reciproche aspettative. "I genitori desiderano attenzione, parlare e confrontarsi" (ed. 03), e "noi stesse- come considera un'educatrice- abbiamo bisogno di parlare con i genitori, per capire di più il bambino, quel che vive a casa, quali possono essere le cause del suo comportamento" (ed. 05).

²⁸⁴ Già di per sé la relazione implica il confronto con un "altro", distinto da sé e che- in certa misura- rimane sempre sconosciuto (Levinas, Ricoeur). Pensando in

loro *farsi* quotidiano, richiedono infatti sforzi di coordinazione tra tutti gli attori coinvolti.

In questa complessità, la focalizzazione microanalitica sull'episodio di transizione - portando sotto i riflettori le *pratiche* d'interazione tra bambini, genitori, educatori - ha dato modo di iniziare a far emergere i posizionamenti reciproci e i gesti che segnano la coordinazione e il coinvolgimento (più o meno agile/difficoltoso) tra i protagonisti coinvolti. Eppure, nella descrizione di questi posizionamenti all'interno delle testimonianze raccolte, la posizione del bambino sembra rimanere più nell'ombra rispetto alla dimensione dei rapporti tra adulti (genitori ed educatori).

Durante i momenti di transizione, diversamente da altri momenti in cui il rapporto genitore-educatore si gioca ad un livello diadico, il bambino è *presente insieme* gli adulti. Questo aspetto, apparentemente scontato, sfida la riflessione riguardo al suo ruolo, i suoi bisogni, le sue competenze.

Sembra allora interessante domandarsi quale profilo infantile emerga dalla descrizione dei momenti di transizione compiuta dalle educatrici. Dalle ricostruzioni narrative è rilevabile un quadro piuttosto articolato. In alcune testimonianze (educatrici 06 e 07) la transizione viene descritta come un passaggio dove quasi *inevitabilmente* è l'adulto a prendere l'iniziativa del distacco tra il piccolo e il genitore.

“Ad un certo punto- dichiara un'educatrice a proposito dell'accoglienza-devi proprio prenderlo e dirgli: va bene, adesso vieni con la tata” (ed. 06).

Altre volte è la mamma che passa fisicamente il bambino all'educatore, come nel caso descritto dalla collega:

“era proprio la mamma che me lo passava in spalla” (ed. 07).

particolare ai contesti educativi e scolastici e alle indagini compiute ascoltando la voce dei professionisti che in essi operano, è possibile affermare che il rapporto con le figure adulte (colleghi, “superiori” o genitori) costituisce di per sé una pratica complessa (indagata sia con studi sulle dinamiche di gruppo, che con studi di natura più istituzionale e organizzativa). Il rapporto con i genitori non sfugge a questa complessità: nell'incontro entrano in gioco reciproche aspettative, rappresentazioni, attribuzioni di ruolo.

Talora, nei resoconti raccolti, (educatrici 05, 04, 03) il bambino appare in modo sfumato, quasi come un’“ombra sulla scena” giocata dall’interazione tra adulti. Lo stralcio di un’intervista aiuta ad illustrare il prevalere dell’asse adulto (le interazioni educatore-genitore) all’interno della descrizione:

“sto pensando- afferma un’educatrice nel ricostruire una situazione “critica” di accoglienza- che diventa difficile quando a volte certi genitori ti si mettono in maniera oppositiva. [...] Per esempio mi viene in mente la difficoltà che vivo con una mamma, con la quale l’anno scorso avevo anche buoni rapporti. [...] Il mio rifiuto, quest’anno, di entrare in certi aspetti della sua vita privata l’ha vissuto probabilmente come un rifiuto nei suoi confronti. [...] E allora non mi passava proprio il bambino, (.) vedevi che non te lo voleva dare, o meglio che non me lo voleva dare. [...] Usava questo comportamento come una forma ricattatorio-punitiva nei miei confronti” (ed. 04).

L’immagine di un bambino in ombra, rispetto alle dinamiche “critiche” in corso tra gli adulti, pare essere confermata dal modo in cui le educatrici, durante l’intervista, hanno accolto la richiesta di raffigurare lo stato d’animo del bambino all’interno dell’episodio descritto. Non è raro trovare nelle risposte delle professioniste espressioni di stupore di fronte alla domanda “*cosa provava il bambino?*” Riflette, ad esempio un’educatrice dopo avere descritto una scena di ricongiungimento ritenuta “critica”:

“Mah! probabilmente lui in quel momento era anche tranquillo” (ed. 05)

È possibile poi rilevare come, in altre interviste (educatrici 02, 06, 08), la figura del bambino sembri tornare in primo piano nelle interazioni descritte come “critiche”. La sua posizione, qui, pare essere legata, ancora una volta, al rapporto tra adulti, rispetto al quale il piccolo assume un ruolo di intermediario. Tipico, nelle ricostruzioni narrative riconducibili a questo profilo, è l’immagine di un bambino che diventa l’interlocutore diretto dell’educatrice, la quale si rivolge a lui per comunicare indirettamente con il genitore.

“Le modalità di questa mamma- riconosce ad esempio un’educatrice parlando dell’accoglienza di una coppia madre-bambino- mi mettono un po’ in difficoltà. [...] L’altro giorno, per esempio, quando l’ho vista arrivare mi sono avvicinata al bambino, l’ho preso e mi sono messa a parlare con lui:

“dai- gli ho detto- che adesso leggiamo il libro” [...] E così facendo lui si è calmato: ha cominciato a guardare il libro ed è tornato sorridente. [...] La mamma avrà capito, così, che il suo comportamento mi dava fastidio, [...] ha lasciato il libro a me ed è uscita” (ed. 02).

Alla luce di questo quadro si possono formulare diversi interrogativi:

- in che modo vengono valutate le competenze relazionali delle quali il bambino è portatore?

- in che termini i momenti di transizione vengono pensati come una risposta al bisogno del bambino di essere visto, osservato, ascoltato e valorizzato nel “qui ed ora” della transizione in atto?

Eppure, come si vedrà tra breve, se dalla ricostruzione microanalitica dei casi “critici” emerge un profilo infantile piuttosto adombrato dal rapporto tra adulti, sono proprio l'autonomia e la tranquillità del piccolo a costituire l'aspetto centrale dei casi di transizione descritti come “positivi”. La descrizione processuale delle scene ricostruite dà modo di far emergere l'analogia delle dinamiche interattive descritte dalle educatrici: il bambino entra da solo in sezione, si dirige verso l'educatrice che lo accoglie, e insieme salutano la mamma, rimasta sulla porta ad osservare la scena.

I casi raccolti come “positivi” sembrano così accomunati dal presupposto comune, secondo cui il bambino che lascia autonomamente il genitore per fare il suo ingresso in sezione ha maturato la capacità di affrontare il momento del passaggio senza bisogno dell'intervento diretto degli adulti.

“Per me - chiarisce un'intervistata- positivo è vedere un bambino che il mattino entra contento, di corsa, sereno, che saluta la mamma [...], per me già quello è un successo” (ed. 04)

Ecco un esempio, tra quelli raccolti, in cui la descrizione delle dinamiche mostra in azione questo presupposto:

“mi viene in mente ad esempio ieri, all'accoglienza, questo bambino che è corso verso di me, che ero seduta, e mi ha abbracciato. Io l'ho preso in braccio, poi ho guardato la mamma, che era rimasta ad osservare sulla porta, e lui si è girato e ha detto: sì, ciao mamma. Buon lavoro” (ed. 04).

Laddove il piccolo fa il suo ingresso autonomo in sezione la sensazione è quella di un benessere condiviso da parte di tutti i soggetti coinvolti (educatrici, bambino e genitore):

“[...] La mamma- prosegue l’educatrice descrivendo la scena- è andata via raggiante. Eravamo tutti e tre contenti” (ed. 04).

Riconnettendo l’agire, il sentire e il pensare, ecco che - dentro alle specifiche situazioni “positive” - si profila, al contrario di quanto avvenuto per i casi “critici”, l’emergere di un benessere associato all’idea di una trasformazione migliorativa della relazione nido-famiglia, che si riflette nelle modalità d’arrivo, affidamento, accoglienza e coinvolgimento del bambino.

Nella sequenza di avvenimenti che accomuna gli episodi ricostruiti come “positivi”, la ricostruzione della transizione mostra il protagonismo del bambino e la sua indipendenza. Sono le dinamiche degli adulti, qui, ad essere descritte solo in un secondo momento.

La ri-figurazione dell’esperienza positiva porta alla luce - come tratto condiviso nelle testimonianze raccolte - l’apprezzamento per una forma di interazione (tra genitori e figli) più simile ad “supporto a distanza”, che non alla vicinanza e alla tendenza a preservare il contatto fisico. In particolare, quando il distacco tra genitore e figlio precede l’entrata del bambino in sezione (come accade in alcuni casi e in particolare con le famiglie immigrate), anche il rapporto tra educatori e genitori sembra diventare meno teso, fors’anche meno “indispensabile”: il momento del passaggio è fluido ed è difficile che si creino intoppi o interruzioni.

Il modello del *Triangolo Primario* (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999) sembra aiutarci a spiegare le ragioni di questo fenomeno. Nel triangolo formato da tre persone si possono avere diverse configurazioni (2+1 o 3 insieme)²⁸⁵. Stare all’interno di una configurazione rispettando la propria

²⁸⁵ Le ricercatrici del Gruppo di Losanna (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999) si sono in particolare interessate di indagare come l’esperienza di interazione “a tre” in famiglia (madre-padre-bambino) si traducesse nel quotidiano e non solo - come fino ad allora era stato fatto nella ricerca - nelle esperienze patologiche. Lo studio delle configurazioni operato dalle ricercatrici ha consentito di portare alla

posizione richiede sicuramente impegno da parte di tutti i partecipanti, ma è certamente il passaggio da una configurazione all'altra a rappresentare l'aspetto più difficile, perché è necessario che tutti i partecipanti prendano parte all'interazione e coordinino i propri movimenti in un doppio passaggio: de-costruzione della configurazione precedente e ri-costruzione di una nuova. Genitori che si fermano sulla porta ed educatori che “*si limitano*” (ed. 02) ad accogliere sorridenti i nuovi arrivati, paiono avere un ruolo di *cornice*, quasi un sostegno e un incoraggiamento indiretto²⁸⁶ al movimento autonomo del bambino che ha già affrontato il distacco dal genitore (de-costruzione) ed è pronto ad affidarsi all'educatore (ri-costruzione).

Le descrizioni raccolte esemplificano questi aspetti in modo efficace.

“Mi viene in mente- afferma per esempio un'educatrice- una bambina che arriva con la mamma o col papà. Lei viene da sola, a piedi, arriva con le braccia aperte, viene incontro all'educatrice, ti saluta, [...] tu la saluti: ‘buongiorno, tutto bene? Andiamo a salutare la mamma?’ [...] Lei si gira verso il genitore, che è rimasto sulla porta a guardarla, torna indietro, lo saluta e va serena (.) e rimane così poi per tutta la giornata” (ed. 01).

La descrizione di questi episodi (connotati come “positivi”) sembra mostrare, ad un livello più profondo, la possibilità di vedere la fase della transizione non unicamente nei termini di un lento e faticoso processo di distacco tra genitore e figlio, ma di apprezzare la “rapidità e la naturalezza”²⁸⁷ di un processo di distanziamento accettato reciprocamente e serenamente da tutti gli attori coinvolti.

luce, oltre a modelli patologici di interazione, diverse forme di “alleanza” e di coinvolgimento “normativo” tra i partecipanti: è il caso della configurazione “2+1”, in cui anche il soggetto che si trova in posizione periferica rispetto agli altri due risulta coinvolto nell'interazione (in posizione di “terzo-osservatore”) e della configurazione “3 insieme”, che rappresenta la forma della partecipazione attiva di tutti i protagonisti (che sperimentano la possibilità dell'essere insieme nella relazione triadica). All'interno del presente lavoro, una più ampia trattazione del modello è stata data nel primo capitolo (paragrafo 1.8).

²⁸⁶ Questo aspetto sembra richiamare quanto emerso nella fase esplorativa della ricerca, ovvero la valorizzazione del contesto e del clima quale ambiente supportivo alla tranquillità e alla fluidità della transizione.

²⁸⁷ “Nulla di trascendentale- afferma un'educatrice commentando l'episodio “positivo” di accoglienza descritto- È stato tutto molto rapido [...], molto naturale, ma eravamo tutti e tre contenti. È stato proprio un bell'inizio” (ed. 04).

“Certamente è molto bello. Una situazione così ti carica- afferma l’educatrice cercando di riconnettere le proprie emozioni e i propri sentimenti alla scena di accoglienza appena descritta- senti che la bambina vive proprio il momento con molta tranquillità. Sicuramente, poi, c’è anche la fiducia da parte dei genitori. [...] La vedi la mamma che rimane lì ad osservare la scena sorridendo [...] e questa fiducia viene trasmessa anche alla bambina” (ed. 01).

Sembra interessante, proprio a proposito di questi aspetti, considerare la variabile culturale che connota i casi descritti come “positivi”: 5 episodi su 8 hanno come protagonisti genitori e bambini “stranieri”.

Nella casistica ricostruita dalle intervistate, aspetti come il protagonismo del bambino nell’ingresso in sezione e il distanziamento e “supporto a distanza” tra genitori e figli, sembrano tipici di famiglie provenienti da altri contesti culturali²⁸⁸.

La valorizzazione di questi tratti di autonomia/indipendenza del bambino - descritti come tipici di “altre culture” ed emersi durante la ricostruzione analitica di situazioni di transizione circoscritte - sembra contravvenire alla lettura del comportamento dei genitori “stranieri” che le educatrici avevano dato durante la fase esplorativa della ricerca. Nella fase esplorativa della ricerca il comportamento del genitore che si ferma sulla porta veniva letto nei termini della “fretta”, della “difficoltà ad interagire”, se non addirittura come segno di un atteggiamento “delegante”²⁸⁹. Viceversa, ripercorrendo al rallentatore i momenti di transizione, le educatrici paiono segnalare, nell’arrestarsi sulla soglia del genitore (frequentemente “straniero”), una forma di facilitazione al passaggio casa-nido per tutti i protagonisti coinvolti, rimettendo così in gioco, parrebbe, anche lo sguardo sul bambino. Il suo ingresso autonomo in sezione viene infatti ritenuto, da coloro che operano a

²⁸⁸ Eccetto per un’intervista (ed. 07), in cui il caso di accoglienza che ha come protagonisti un bambino e una mamma immigrati viene rievocato come “positivo”, perché connotato da un reciproco adattamento tra lo stile genitoriale di cura “ad alto contatto” del genitore (Balsamo, 2002) e i modi e tempi del nido.

²⁸⁹ Si riporta, come esempio di questo tipo di lettura, uno stralcio tratto dal focus group condotto nella fase esplorativa della presente ricerca: “una delle difficoltà con gli stranieri [è che] loro [l’esperienza del nido] la vivono in maniera diversa: , cioè «io ti lascio mio figlio (...) va bene, apro la porta e te lo metto dentro, te lo infilo proprio, non ti chiedo neanche niente, non ti saluto» (ed. 08).

titolo professionale nel servizio, come un importante traguardo e - specialmente laddove il distacco dal genitore era inizialmente difficoltoso - viene definito come una conquista, frutto di un percorso evolutivo compiuto insieme alla famiglia.

Nelle testimonianze raccolte- e specialmente nel racconto dei casi “critici”- le educatrici hanno dichiarato di preoccuparsi molto della tranquillità dei genitori e della ricerca di spazi di confronto e dialogo:

“devi cercare, nel quotidiano, di conquistare la fiducia del genitore- rifletteva un’educatrice- e allora [...] i discorsi e le parole si sprecano” (ed. 04),

Eppure, se ci si ferma a riflettere, quando un genitore è tranquillo? Forse le considerazioni di ricercatori che, come Sara Lawrence Lightfoot (2004), si occupano di indagare il tema della relazione scuola-famiglia sotto varie sfaccettature, possono essere lette come un suggerimento.

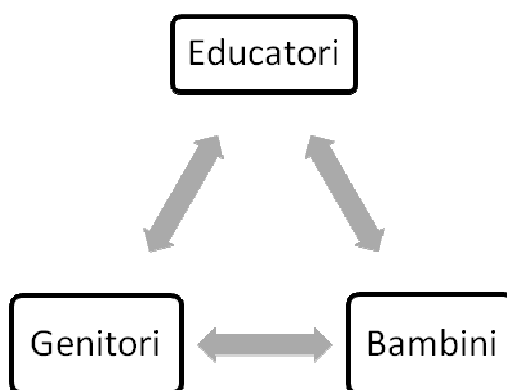
È importante tener presente- sostiene l’autrice- che non c’è dimostrazione migliore e più convincente dei progressi di un bambino dell’averlo presente e del farlo partecipe all’incontro tra genitori e insegnanti” (Lawrence Lightfoot, 2004, p. 17).

Pare allora che al di là degli spazi “sacri” del rapporto genitore-figlio ed educatore-bambino, e di quelli che sono i legittimi confini tra contesti educativi, la fenomenologia delle interazioni tra genitori, educatori e bambini solleciti una riflessione su ciò che ha luogo in quello “spazio comune” in cui avviene l’incontro nel “qui ed ora”. Quanta consapevolezza vi è dei molteplici livelli (parole e azioni, dichiarato e agito, comportamenti e interpretazioni) che si giocano in questo spazio, che contempla logiche retroattive e circolari, ovvero le logiche tipiche di un sistema?

Un’espressione coniata da Fruggeri²⁹⁰ (1992), definisce “modello della *contiguità separata*” uno schema in cui educatori e genitori si configurano come soggetti separati, ognuno dei quali intrattiene relazioni significative con il bambino, ma in ambiti distinti e paralleli. Forse quest’espressione non rende del tutto conto della situazione che si sta cercando di descrivere. Il

²⁹⁰ Ed ormai entrata a far parte dell’analisi ecologica dei rapporti famiglie-servizi educativi.

campione delle educatrici partecipanti alla ricerca, infatti, appare consapevole del proprio nesso relazionale con le figure genitoriali e delle ricadute che esso può avere sul benessere del bambino. E tuttavia l'ultima parte della definizione sembra contenere un aspetto interessante per riflettere sui reciproci posizionamenti, ma anche sui rapporti di vicinanza/lontananza/equidistanza tra educatori, genitori e bambino. In una prospettiva *integralmente* ecologica, infatti, tutte le parti del sistema si influenzano reciprocamente.



La dimensione circolare delle interazioni tratteggiate, allora, spingerebbe a considerare le logiche sottostanti a partire dai comportamenti manifesti tra tutti i soggetti coinvolti. Forse esaminare più attentamente questo aspetto potrebbe contribuire ad ampliare lo sguardo focalizzato sull'asse adulto-adulto (educatore-genitore), nella considerazione del polo rappresentato dal bambino: un bambino presente e *agente* nel contesto interattivo a cui prende parte insieme ad entrambi gli adulti.

Accanto a queste considerazioni, relative al piano degli eventi, è rilevabile come la trasformazione e il mutamento rappresentino un secondo aspetto di discriminazione tra le situazioni descritte come “positive” e quelle “critiche”.

La rfigurazione dei casi “critici”, come abbiamo visto, appariva legata ad una sensazione di immobilismo e insoddisfazione. La ricostruzione degli episodi “positivi”, viceversa, si accompagna ad un senso di soddisfazione,

talora espresso anche con una forte partecipazione emotiva da parte delle educatrici (“è proprio bello. [...] Una situazione così ti carica emotivamente”, ed. 02). Proprio i “progressi” e le trasformazioni che caratterizzano le situazioni “positive” sembrano consentire alle educatrici di “*ri-sollevarsi e rimettersi in gioco ogni giorno*”²⁹¹, con la sensazione che cambiamenti, svolte ed evoluzioni siano ancora possibili.

Durante le interviste accadeva spesso che, di primo acchito, alla richiesta di parlare di un episodio “positivo” di accoglienza o ricongiungimento, le intervistate dichiaravano una certa fatica, correlata alla disabitudine a riflettere sulle situazioni “non problematiche” (educatrici 02 e 08).

Eppure, all’interno delle nostre testimonianze, anche la descrizione dei casi “positivi” sembra aver portato alla luce aspetti interessanti, (e utili anche per rileggere le situazioni definite “critiche”), come:

- la considerazione del bambino in qualità di *partecipante attivo* alle interazioni, e quella del
- ruolo *non periferico* assunto dagli adulti (sia genitori che educatori) anche quando in posizione di “terzi-osservatori”.

Sembra allora che la ricostruzione di situazioni “critiche e positive” abbia iniziato a rendere un po’ meno invisibili aspetti su cui, una volta riconosciuti, ci si può iniziare ad interrogare.

4.3.2 Ricostruzioni osservative. Microanalisi degli episodi videoregistrati

Torniamo ora alle pratiche e ai comportamenti interattivi, avvicinandoci a ciò che succede quotidianamente, questa volta attraverso l’analisi della “danza interattiva” che prende forma durante gli episodi di transizione che abbiamo videoregistrato.

²⁹¹ Espressioni utilizzate dalle educatrici durante il focus group, per parlare dei punti di forza che ritenevano di possedere nel rapporto con i genitori.

Diversamente dalle pratiche che abbiamo già descritto, a scopo introduttivo, nella prima sezione di questo capitolo, l'analisi dei materiali osservativi videoregistrati che proponiamo di seguito si fonda su un approccio microanalitico, già sperimentato per lo studio delle interazioni e degli schemi interattivi tra genitori e bambini. Riprendiamo infatti la prospettiva teorica e di metodo introdotta negli studi sulle interazioni tra adulti e bambini da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (1999). Si tratta di un prospettiva secondo cui osservare un sistema triadico in azione consente di scorgere quegli “schemi interattivi che rappresentano il punto di ingresso [...] per arrivare alle rappresentazioni agite” dai protagonisti (Ivi, p. 17).

Come già anticipato nel capitolo precedente, l'analisi che abbiamo realizzato è stata compiuta su un campione di 40 episodi di ingresso, 20 per ciascuna sezione²⁹².

Il criterio (epistemologico oltre che metodologico) che ha guidato l'analisi dei dati è stato quello di focalizzarsi prevalentemente su indici di comunicazione non verbale²⁹³ (in particolare sul sistema cinestesico²⁹⁴) e la prossemica dei protagonisti delle scene videoriprese. Abbiamo dunque analizzato le scene facendo riferimento alle ricerche che si sono avvalse dell'osservazione di questi aspetti per studiare le interazioni e le micro-transizioni nella triade familiare (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010).

²⁹² 10 per ogni educatrice. 5 aventi come protagonisti coppie bambino-genitore immigrati e 5 italiane (di cui 2 coppie padre-bambino, 1 italiana e 1 immigrata, e 8 coppie madre-bambino, 4 italiane e 4 immigrate).

²⁹³ Pur senza trascurare del tutto i messaggi verbali, che sono stati comunque trascritti all'interno dei protocolli osservativi.

²⁹⁴ I movimenti del corpo, l'espressività facciale, la direzione dello sguardo, la postura.

Dopo aver trascritto le clip, sulla base degli indicatori comportamentali e dei costrutti che interessava mettere a fuoco, ci siamo avvalsi dell'utilizzo del software *Transana 2.42*²⁹⁵ per rilevarne le ricorrenze.

L'ipotesi che ci ha spinto a utilizzare questi costrutti e le relative indicazioni di metodo per l'analisi delle micro-interazioni viste e videoregistrate in situazione rimanda alla latenza pedagogica di questi studi che, a nostro avviso (proponendo analisi molto specifiche, particolareggiate, di tutte le interazioni e le micro-interazioni) possono aiutarci a riportare il discorso generale a un livello di osservazione *micro* facilitando - se nella revisione si coinvolgono i protagonisti - processi di acquisizione di consapevolezza sui propri schemi interattivi e sul proprio ruolo educativo.

Prima di presentare l'analisi dei materiali, ci sembra importante riprendere la definizione di alcuni costrutti²⁹⁶ di cui ci siamo serviti per l'analisi dei dati.

- Quando parliamo di “*configurazione*”, facciamo riferimento alla forma dell'interazione nella quale gli individui sono impegnati in un'azione comune. Possiamo avere per esempio una configurazione *triadica* quando genitore, bambino ed educatrice sono fisicamente orientati l'uno verso l'altro, condividono espressioni verbali o facciali, ridono, si guardano, fanno cenni d'assenso l'un con l'altro. Indicheremo invece come *configurazione prevalentemente diadica* quella in cui due persone (educatrice e genitore, o educatrice-bambino, o ancora genitore-bambino) sono attivamente coinvolte in un'interazione: mantengono il contatto fisico o oculare e sono orientati l'uno verso l'altro, mentre la terza persona (educatrice, genitore o bambino) rimane sullo sfondo, non attivamente coinvolta nell'interazione in atto.

²⁹⁵ Maggiori chiarimenti sul software, il suo utilizzo (in generale e nella presente ricerca) sono stati dati nel terzo capitolo (paragrafo 3.3.3, p.197 e n. 204).

²⁹⁶ Che sono stati elaborati originariamente- come abbiamo ampiamente detto- nell'ambito degli studi di psicologia sociale e clinica sulle interazioni e le microtransizioni nella triade familiare (madre-padre-figlio) durante i primi anni di vita del bambino.

- Per processi di “*coordinazione*” e di “*riparazione*” intendiamo quei processi messi in atto dai partecipanti nel gestire una situazione di cambiamento. Avremo una situazione “coordinata” quando i partner mostrano, attraverso i loro comportamenti, di cogliere reciprocamente i segnali degli altri e di rispondervi in modo congruente. Per esempio quando il bambino, in braccio alla mamma, guarda l’educatrice, questa si avvicina alla coppia, la madre allunga le braccia verso l’educatrice, il bambino si protende con il busto e l’educatrice allunga le braccia prendendo il bambino. Useremo invece il termine “riparazione” per indicare quei comportamenti messi in atto da uno o più partner per cercare di ripristinare uno stato armonico all’interno della sequenza interattiva. Per esempio quando l’educatrice si avvicina al bambino che sta interagendo con la madre, lo sollecita (in modo verbale o non verbale) ad andare da lei e il bambino si ritrae contro il corpo della madre. La riparazione interviene quando l’educatrice si ri-distanzia dalla coppia, spesso anche accompagnando con una ratifica verbale la scelta del bambino di rimanere ancora un po’ con la madre.

- Con *svincolo*, *affidamento*, *accoglienza* abbiamo indicato i processi che regolano la micro-transizione, ovvero i processi che accompagnano il cambiamento di ruolo (attivo o periferico) di uno dei tre partner rispetto ad almeno uno degli altri due. Un processo di svincolo è per esempio quello in cui il bambino arrivando in sezione accompagnato dalla madre, lascia la mano del genitore per avvicinarsi all’educatrice. A questo svincolo può far seguito l’*auto-affidamento* del bambino che si dirige verso l’educatrice, la quale si dispone all’*accoglienza*.

- Con *potenziale di cambiamento*, infine, abbiamo indicato quel possibile spazio che si viene ad aprire quando uno dei partner in interazione lancia un segnale di cambiamento (per esempio il bambino che, in braccio alla mamma si protende verso un compagno) il cui esito è condizionato dalla risposta degli altri partner (per esempio la mamma può lasciare il bambino, dando vita ad una transizione, oppure può mantenere la situazione immutata).

Presentiamo di seguito l'analisi descrittiva di tipo microanalitico di alcuni tra gli episodi videoregistrati.

Le dinamiche di svincolo, affidamento e accoglienza. I processi di coordinazione e riparazione all'interno della triade

Abbiamo potuto osservare, in tutti i casi analizzati, come l'ingresso in sezione si svolgesse in modo più fluido quando il bambino entrava autonomamente, già fisicamente staccato dal genitore, per cui l'auto-affidamento del piccolo richiedeva minori interventi di mediazione da parte degli adulti.

Riportiamo un esempio che ci sembra illustrativo e che ci aiuterà a discutere questa affermazione.

Siamo in sezione grandi. Sono le ore 8.25. In sezione ci sono 5 bambini e un'educatrice (Laura).

Tre bambini sono nell'angolo-cucina e due nell'angolo morbido, di fronte alla porta d'ingresso.

(1) L'educatrice è seduta sul tappeto, nell'angolo morbido, accanto a 2 bambine che stanno sfogliando un libro. L'educatrice ha il busto e la testa rivolti verso la porta d'ingresso

(2) Bussano e la porta si apre. Compare Gedy (34 mesi) che, con il busto e il capo rivolti verso l'educatrice, si avvicina all'ingresso, seguito dalla mamma, in piedi dietro di lui (a circa 20 cm)

(3) "Uh, guarda chi c'è: Gedy", esclama sorridendo l'educatrice mentre si raddrizza con il busto, guardando in direzione del bambino e allungando il collo in avanti

(4) Gedy, con il busto e lo sguardo rivolto verso l'educatrice, entra in sezione ruota il capo verso i compagni che stanno giocando nell'angolo cucina, quindi ruota il bacino e il busto e si dirige verso di loro.

(5) L'educatrice, sorridente ruota il capo e segue il bambino con lo sguardo

(6) La mamma, avanzando di un passo, si avvicina all'ingresso della sezione. Si ferma sulla soglia, appoggiandosi con una mano allo stipite della porta. Ruota il busto verso destra (in direzione del figlio), si china leggermente in avanti, ruota il capo e segue il bambino con lo sguardo

(7) Uno dei tre bambini nell'angolo-cucina prende un pentolino, si gira verso Gedy e glielo porge

(8) La mamma sorride guardando la scena. Si raddrizza con il busto e ruota la testa verso l'educatrice sorridendo

(9) “Abbiamo voglia di giocare oggi” esclama l'educatrice ruotando il capo verso la mamma

(10) “Sì, sì”, dice la mamma sorridendo e annuendo, mentre sposta nuovamente lo sguardo verso il figlio, poi, sorridendo, ruota il capo verso l'educatrice, si stacca dallo stipite della porta e arretra di un passo

(11) Gedy, rivolto verso i compagni, dà le spalle all'educatrice e alla mamma, prende il pentolino che gli è stato allungato, lo appoggia sul fornello, poi guarda la bambina che, accanto a lui, sta riempiendo la pentola con della pasta

(12) La mamma, sorridendo, ruota il busto verso l'esterno della sezione, trascinando dietro di sé la porta

(13) “Ciao”, esclama Laura rivolta con il busto verso la mamma e lo sguardo verso Gedy

(14) “Ciao”, replica la mamma mentre chiude la porta dietro di sé

(15) Gedy, dando le spalle alla mamma, prende una scatola di pasta e riempie il suo pentolino

In questa scena è possibile osservare l'auto-affidamento del bambino al contesto della sezione (sequenza 4) senza la necessità di alcun intervento da parte degli adulti. Per meglio dire, l'educatrice annuncia, attraverso il saluto, la propria disponibilità all'accoglienza. Il bambino ne accoglie il segnale: entra in sezione e si orienta verso di lei, lasciandosi la madre alle spalle (la quale si ferma sulla soglia). Quasi immediatamente, però, il bambino si volge verso i compagni (nell'angolo opposto) e si passa verso una configurazione poliadica (gruppo dei pari). Madre ed educatrice osservano i movimenti del bambino, mantenendosi in posizione di “terzi/osservatori” e seguendone i movimenti con lo sguardo.

Gli studi psicopedagogici (di cui si è reso conto nella parte teorica) sulle interazioni tra adulti e bambini nelle prime età aiutano a leggere e interpretare dinamiche come quella appena descritta. In particolare, gli studi sulle micro-transizioni familiari (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010)

hanno consentito di mettere chiaramente in luce come, durante i momenti dello svincolo e dell'affidamento del bambino, gli adulti si trovino coinvolti nella ricerca di quella "giusta distanza interpersonale" che consente al bambino di sperimentare la sicurezza della vicinanza e al contempo potersi aprire al piacere dell'esplorazione. Queste dinamiche, questi sottili equilibri tra vicinanza e distanza si ritrovano, seppure riferiti allo studio del distacco e della transizione nella diade genitore-figlio, negli studi di Ainsworth (1978) che ha ne efficacemente individuato e descritto le dinamiche durante la Strange Situation Procedure. E tuttavia l'accento sulla "triade come sistema" (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999) sembra aggiungere un ulteriore elemento, ovvero come questi equilibri possano essere supportati (o ostacolati) in un contesto in cui *entrambi* gli adulti (genitori, o genitori ed educatori) sono impegnati *insieme* ad accettare vicendevolmente la propria posizione "terzi" rispetto a quella del bambino.

In casi come quello appena descritto sembra che l'ingresso del bambino in sezione segni già il suo passaggio ad una nuova configurazione (bambino-gruppo dei pari), senza bisogno che gli adulti debbano coinvolgersi reciprocamente nel trovare quel "giusto equilibrio". È una situazione chiara, dove non vi sono ambiguità: le posizioni sono definite già in partenza (già all'arrivo della coppia genitore-figlio) e tali si mantengono, poiché gli adulti rimangono ad osservare, "partecipi a distanza". A questo proposito abbiamo potuto osservare, all'interno del campione da noi considerato, una più alta percentuale²⁹⁷ di genitori e bambini immigrati che giungevano in sezione già fisicamente distaccati. In questi casi i bambini facevano il proprio ingresso senza l'intervento del genitore, oppure proprio su sollecito di quest'ultimo ad entrare autonomamente. Una volta entrati in sezione i bambini non mostravano più segnali di ricerca di vicinanza del genitore.

²⁹⁷ 8 casi su 10 d'ingresso autonomo dei bambini figli di immigrati nella sezione "piccoli" e 10 casi su 10 nella sezione "grandi", a fronte dei 4 casi su 10 d'ingresso autonomo dei bambini figli di italiani nella sezione "piccoli" e 7 casi su 10 in sezione "grandi".

Questi tendevano a mantenersi sulla soglia, a fermarsi accanto alla porta e a non superare l'ingresso in sezione²⁹⁸

²⁹⁸ Questo aspetto potrebbe chiaramente avere molteplici significati, legati alla personalità dei genitori, ai loro riferimenti socio-culturali, al modo di vivere e interpretare il proprio ruolo e il rapporto con il servizio-nido e con le educatrici. In particolare ci sembra potrebbe essere percorribile la linea interpretativa offerta da Goffman (1970) secondo cui lo spazio sociale si suddividerebbe in due grandi categorie: il "primo piano" e "retroscena". Coloro che si mantengono nel retroscena sembrano essere le persone che in qualche modo "emarginate", le quali tenderebbero a mantenersi nelle retrovie perché qui possono "gettare la maschera" e sfuggire al controllo di coloro che "sono in primo piano", con le loro norme istituzionali. Mantenendoci agli aspetti osservati, ci sembra che si possa scorgere un collegamento tra la fluidità dell'accoglienza, l'arresto dei genitori sulla soglia, le modalità di ingresso autonomo dei bambini in sezione, il mantenimento dell'educatrice in posizione di osservatrice.



1. Arrivo



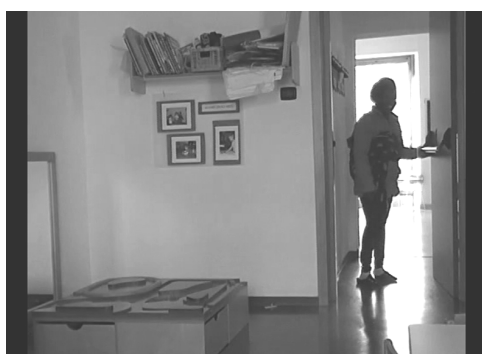
2. Ingresso



3. Svincolo



4. Auto-affidamento



5. Congedo

Diversa e più complessa è invece la situazione in cui il genitore, il bambino, o entrambi, affrontano la fase dello svincolo all'interno della sezione, trovandosi a mediare tra di loro e con l'educatrice i propri tempi e le proprie modalità interattive con quelle altrui. Proveremo, attraverso un contro-esempio rispetto all'accoglienza appena descritta, a presentare una situazione di questo tipo. Si tratta di un episodio in cui lo svincolo tra genitore e figlio si compie in sezione e richiede il distacco fisico della diade, l'accoglienza dell'educatrice e l'affidamento del bambino a quest'ultima. In questo caso, come si vedrà, tutti i partner sono attivamente impegnati nel "negoziare" la "giusta distanza" per passare dalla situazione interattiva diadica madre-figlio, a nuove configurazioni (educatrice-bambino ed educatrice-bambino-genitore).

Siamo in sezione piccoli. Sono le ore 8.10. In sezione ci sono 7 bambini e un'educatrice (Marta).

Due bambini sono nell'angolo-cucina, due nell'angolo morbido, e 3 stanno giocando con le macchinine sui tavolini accanto all'angolo cucina.

L'educatrice è seduta su uno sgabello davanti al muretto che separa l'angolo cucina dall'angolo morbido. Ha il bacino e il busto rivolti verso l'ingresso della sezione e ruota la testa un po' a destra un po' a sinistra, seguendo con lo sguardo i tre gruppi di bambini.

(1) La porta della sezione si apre. La mamma di Paolo (28 mesi), tenendo in braccio il bambino, entra in sezione e chiude la porta dietro di sé. Ruotando il busto si gira verso l'educatrice, e guardandola stringe il figlio tra le braccia, mentre con una mano gli accarezza la testa

(2) Paolo, seduto sul fianco destro della madre, con le gambe a cavalcioni intorno alla vita della mamma, sta piangendo; è rivolto verso la porta d'ingresso della sezione. Dà le spalle all'educatrice e, stingendosi al busto della mamma, mantiene un braccio teso oltre la spalla del genitore, verso la porta d'ingresso (*che, sembra indicare*)

(3) "Ecco Paolo!" dice Marta seduta sullo sgabello mentre tiene il busto fermo di fronte a sé e ruota la testa e lo sguardo verso la coppia

(4) "Buongiorno" dice la mamma, guardando l'educatrice

(5) Marta si alza in piedi, avanzando di un passo verso la coppia. "Buongiorno", dice avvicinandosi

(6) Al contempo la mamma avanza in direzione dell'educatrice, guardandola

- (7) “Papà, papà”, dice Paolo piangendo e scalciando mentre tiene il busto e il volto rivolti verso la porta d’ingresso (dando le spalle all’educatrice)
- (8) Marta, spostandosi alla destra della madre si avvicina a Paolo. Giunta di fronte al viso del bambino, china leggermente il capo, lo guarda e domanda: “Che cosa c’è?”
- (9) “Ci ha accompagnato il papà questa mattina”, risponde la mamma, mentre con una mano accarezza la testa del figlio
- (10) “Uuh”, esclama l’educatrice mentre si china leggermente con il busto e avvicina la fronte a quella di Paolo, guardandolo in volto e accennando un sorriso
- (11) La mamma ondeggia con il busto (*sembra cullare il figlio*)
- (12) “Ascolta: sarà ancora fuori?” domanda l’educatrice guardando il bambino
- (13) “Forse, eh?” dice la mamma abbassando il mento sulla testa di Paolo e facendo ruotare il capo del bambino verso Marta
- (14) Paolo, singhiozzando smette di piangere e guarda l’educatrice
- (15) “Ascolta”, dice Marta guardando il bambino, “sai che oggi andiamo in giardino?” quindi prende tra le mani il braccio di Paolo, accarezzandolo
- (16) “Uh che bello, Paolo!” dice la mamma, tenendo il mento appoggiato al capo del bambino e lo sguardo su di lui
- (17) Il bambino sorride, ruota maggiormente il busto verso l’educatrice e distende le braccia verso di lei
- (18) Marta apre le braccia in direzione del bambino, sorridendo
- (19) La madre tende le braccia verso l’educatrice, avvicinandole il figlio
- (20) Il bambino si protende in avanti con il busto e l’educatrice lo prende da sotto le ascelle
- (21) La mamma, sorridente incrocia lo sguardo dell’educatrice e, lasciando la presa, arretra con il busto e si sposta verso la porta d’ingresso. Poi ruota lo sguardo verso il figlio, sorridendo
- (22) Prendendolo tra le braccia, Marta guarda Paolo, mentre lo fa sedere sul suo fianco. Quindi rialza il capo, volge lo sguardo alla mamma e sorride
- (23) Paolo, in braccio all’educatrice, tiene gli occhi sollevati verso il volto di Marta (*di cui sembra seguire lo sguardo*), quindi si volta con il busto e il capo verso la mamma, e alzando una mano la muove in saluto

(24) “Ciao” dice sorridente la mamma, guardando Paolo

(25) Marta, con la testa rivolta tra Paolo e la madre sorride, guardando il bambino “diciamo Ciao?”, gli domanda

(26) “Sì”, risponde Paolo, annuendo e guardando la mamma, mentre muove la mano in saluto

(26) La mamma, sollevando leggermente il capo, volge lo sguardo all’educatrice e, appoggiandosi con la schiena al maniglione della porta della sezione, la apre dandosi una lieve spinta.

(27) Arretrando la mamma esce dalla sezione guardando l’educatrice e Paolo, mentre apre e chiude la mano in saluto.

Mentre nel primo episodio di accoglienza (il caso di Gedy) bambino e genitore, già fisicamente staccati, parevano esser giunti sulla soglia già disposti alla nuova situazione contestuale, in questa sequenza madre e bambino sono ancora fisicamente uniti: il bambino è aggrappato alla madre e, reclamando il padre, pare non aver ancora dal tutto superato il distacco da quest’ultimo. All’ingresso della coppia madre-figlio l’educatrice sembra cercare di stabilire subito il passaggio del bambino verso una nuova configurazione interattiva (educatrice-bambino). Avvicinandosi alla coppia madre-figlio, infatti, cerca un contatto diretto con il bambino. Gli va vicino, si orienta verso di lui (con il corpo e con lo sguardo) e gli si rivolge direttamente a livello verbale (sequenza 8). Il bambino, forse non ancora pronto per la transizione, non accoglie l’invito dell’educatrice, non la guarda e non le risponde, continuando invece ad indicare fuori dalla porta. La madre, rispondendo ai segnali di “resistenza” del figlio, o forse non ancora personalmente pronta per lo svincolo, cerca di riportare l’interazione verso un livello triadico, auto-coinvolgendosi nello scambio verbale avviato dall’educatrice con il bambino. È lei, infatti, a rispondere alla domanda posta al figlio, usando la terza persona plurale che ne sottolinea il coinvolgimento (sequenza 9, e lo stesso accade anche più avanti: sequenze 13 e 16). I tentativi materni di coinvolgersi nell’interazione finiscono però nel vuoto: l’educatrice non sembra infatti (ac)cogliere le mosse del genitore,

mentre continua a rivolgersi al bambino, riproponendo la configurazione diadica educatrice-bambino. Dopo qualche secondo la mamma sembra accorgersi della mancata coordinazione e tenta una riparazione: accoglie e amplifica l'invito alla transizione che l'educatrice sta rivolgendo al figlio, e lo fa in vari modi: dapprima, a livello non verbale (sequenza 13²⁹⁹), poi amplificando verbalmente il messaggio rivolto al bambino dall'educatrice (sequenza 16). Il tentativo di riparazione sembra andare a buon fine, segue infatti una risposta attiva da parte del bambino, che per la prima volta si volta verso l'educatrice. Quest'ultima apre le braccia, disponendosi all'accoglienza. La madre, avvicinandolo all'educatrice, si dispone all'affidamento del figlio (sequenze 18, 19); questi risponde coordinandosi e protendendosi con il busto verso l'educatrice. A questo punto la madre arretra con il busto, ratificando il passaggio alla nuova configurazione diadica. Anche il bambino sembra confermare l'avvenuto passaggio, accomodandosi sorridente in braccio all'educatrice e ruotando il busto verso la madre, a cui rivolge il saluto di congedo.

L'episodio appena descritto consente di osservare un aspetto efficacemente messo in luce dagli studi psicologici sulle micro-interazioni (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), ossia come i movimenti e le espressioni (verbali e non) dei partner³⁰⁰, la loro coordinazione, le sfasature e le mosse di riparazione costituiscano indici rilevanti ai fini della modalità di transizione. Nel caso appena riportato, madre, bambino ed educatrice sembrano, almeno inizialmente, non coordinati. Se infatti con il termine *coordinazione* intendiamo la capacità dei partner di prestare attenzione ai reciproci segnali e di accordare le proprie risposte a quelle dell'altro (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warney, 1999), pare piuttosto evidente che l'educatrice, continuando a rivolgersi (verbalmente e fisicamente) soltanto al

²⁹⁹ Appoggia il mento sulla testa del figlio e orienta così il volto del bambino verso l'educatrice.

³⁰⁰ In particolare quando all'avvicinamento dell'educatrice seguiva l'arretramento del genitore, l'affidamento del bambino pareva essere accompagnato e sostenuto da ambedue i caregivers.

bambino non si sia accorta, o abbia trascurato, i tentativi della madre di coinvolgersi in un'interazione "a tre" (sequenze 8,9,10,12). Anche il bambino, che continua a protendersi oltre la spalla della madre, verso la porta della sezione, dimostra di aver ancora l'attenzione verso il padre, appena lasciato; non sembra dunque ancora pronto per transitare verso la nuova situazione di affidamento a cui invece l'educatrice sembra invitarlo. Accade così che i primi momenti siano caratterizzati dal "mancato incontro", dall'avvicinamento dell'educatrice e dal suo tentativo di stabilire un contatto, dal ritrarsi del bambino, dai tentativi di "incursione" della madre e dal loro fallimento. Decisiva, in questa situazione di stallo, appare la mossa riparatrice della madre, che dopo qualche secondo poggia il mento sul capo del figlio, ruotando così il volto del bambino verso quello dell'educatrice (sequenza 13). È proprio questo movimento, apparentemente insignificante, che segna la possibilità di "un nuovo inizio", dell'avvio- cioè- della transizione verso la nuova configurazione educatrice-bambino. Il comportamento della madre si rivela infatti efficace: dopo che si è istituito il contatto oculare tra bambino ed educatrice, anche il bambino risponde ai segnali di accoglienza di quest'ultima e la madre ne accompagna l'affidamento.

In questo caso gli aspetti su cui ci vorremmo soffermare, perché determinanti per la buona riuscita dell'interazione, sono i *tempi*, i *modi* e la *direzione* con cui i tre partner si accordano (o viceversa non si riescono ad incontrare) vicendevolmente. All'inizio della sequenza non vi è sintonia: i tempi del bambino, del genitore, dell'educatrice paiono non riuscire ad accordarsi; anche la direzione dei movimenti e degli sguardi va incontro a disaccordi. È attraverso il movimento del capo, con cui la mamma sposta il volto del figlio verso quello dell'educatrice che si stabilisce il contatto tra bambino ed educatrice. Osserviamo allora l'efficacia dell'azione tutoria dell'adulto nel poter correggere, orientare, riparare la mancata coordinazione, ma anche nell'aprire la diade alla triade.



1. Arrivo



2. Ingresso



3. Orientamento all'esterno del bambino.
Tentativo di svincolo del bambino



4. Predisposizione e annuncio accoglienza
educatrice



5. Annuncio e predisposizione affidamento



6. Affidamento e accoglienza



7. Coinvolgimento "a tre"



8. Congedo.

Non sempre, tuttavia, le sequenze si svolgono con riparazioni così sollecite. A volte genitori, educatori e bambini sembrano faticare ad accettare il passaggio da una posizione, o da un ruolo all'altro.

Un esempio sembra aiutare ad illustrare queste difficoltà:

Siamo in sezione piccoli. Sono le ore 8.28. In sezione ci sono 7 bambini e un'educatrice (Marta).

Quattro bambini sono nell'angolo dei travestimenti (a destra della porta d'ingresso), tre stanno giocando nell'angolo morbido.

L'educatrice è nell'angolo morbido: è seduta a terra accanto ai bambini. Ha il bacino e il busto rivolti verso l'angolo dei travestimenti e ruota la testa seguendo con lo sguardo i due gruppi di bambini.

(1) Bussano alla porta

(2) “Avanti”, dice Marta, ruotando il capo verso la porta d'ingresso della sezione

(3) La mamma di Giulio (22 mesi) entra sorridente portando il bambino in braccio

(4) Giulio, seduto a cavalcioni in braccio alla mamma, ha il volto appoggiato alla spalla della madre e le braccia strette intorno al collo del genitore

(5) La mamma, entrando in sezione, china il busto, flette le ginocchia e, accovacciandosi, poggia il bambino a terra, arretrando con il busto

(6) Giulio, appoggiati i piedi a terra, si stacca dal busto della madre, le toglie le braccia dal collo e, guardando verso l'atrio antistante la sezione, si sposta a destra della madre (*sembra voler uscire*)

(7) La mamma, guardando il figlio, allunga il braccio destro afferrando Guglielmo per la vita e impedendogli di uscire

(8) Giulio, guardando la madre, saltella sul posto e allunga le braccia verso di lei (*sembra voglia farsi prendere in braccio*)

(9) La mamma, protendendosi in avanti con il busto, prende in braccio il bambino da sotto le ascelle, alzandosi in piedi

(10) Giulio (dando le spalle all'educatrice) appoggia la testa alla spalla della mamma, che sorridendo china la testa, lo guarda e gli dà qualche pacca sul sedere

(11) Marta, alzandosi da terra, si avvicina a Giulio e alla mamma, guardandoli

(12) La madre di Giulio ruota leggermente il bacino e il busto verso l'educatrice e, guardandola, domanda sorridendo: “andate fuori oggi?”

- (13) “Sì”, risponde Marta avvicinandosi e spostandosi sulla sinistra della mamma (verso Giulio)
- (14) La mamma china il capo e dà un bacio sulla testa al figlio
- (15) Giunta di fianco al bambino, l’educatrice lo tocca sulla schiena mentre, guardandolo, dice: “Allora? Vieni?”
- (16) Giulio ruota il capo dalla parte opposta rispetto all’educatrice, appoggiando la guancia al petto della madre
- (17) La mamma, abbassando la testa, sorride, mentre strofina con una mano la schiena del figlio e ondeggia con il busto (*come a voler cullare il bambino*)
- (18) L’educatrice, flettendo leggermente il busto, si china verso il volto di Giulio (*sembra cercarne lo sguardo*)
- (19) La mamma abbassa il mento verso lo sterno, guardando il figlio
- (20) L’educatrice si raddrizza con il busto, si volta nella direzione opposta, arretra di qualche passo mentre dice: “dov’è Giulio? Non lo vediamo più!”
- (21) Il bambino stacca la testa dalla spalla della mamma e si volta verso l’educatrice
- (22) Marta, voltatasi nuovamente verso Giulio, gli sorride, si riavvicina, e guardandolo gli tende le braccia. Giunta davanti al bambino flette i gomiti, apre le braccia e domanda: “scendi?”
- (23) Giulio si gira dall’altra parte e torna ad appoggiare la testa all’altra spalla della mamma
- (24) Marta si avvicina al bambino picchiettandolo con una mano sulla schiena
- (25) La mamma, sorridendo, arretra leggermente con la testa e la parte alta del tronco, abbassa il mento sullo sterno, solleva Giulio da sotto le ascelle e, guardandolo, dice: “vola, vola, vola”
- (26) Marta si sposta leggermente a sinistra, guarda il bambino e, aprendo le braccia dice: “uno, due...”
- (27) Giulio ruota rapidamente la testa verso l’educatrice, quindi torna a voltarsi verso la mamma
- (28) La madre, ri-abbassando Giulio, fa un semigiro su se stessa ruotando il busto e, avvicinando il figlio all’educatrice, ripete ridendo: “uno, due e...”

(29) L'educatrice, guardando il bambino, si china leggermente in avanti con il busto, tende le braccia e prendendolo da sotto le ascelle dice: "...e tre!"

(30) La madre arretra con il busto sorridendo e stacca le braccia dal figlio, guardandolo in braccio all'educatrice

(31) Giulio, in braccio all'educatrice, guarda fisso davanti a sé (dando le spalle alla mamma)

(32) Sollevandosi sulle punte dei piedi la mamma accarezza il figlio sulla testa e dice: "ciao"

(33) L'educatrice, arretrando leggermente con la parte alta del tronco e guardando Giulio dice: "fai ciao alla mamma?"

(34) Giulio si volta verso la mamma, che apre e chiude la mano in saluto con il busto rivolto tra il figlio e la porta d'ingresso della sezione

(35) Il bambino, con il capo e lo sguardo rivolti verso la mamma le allunga un braccio

(36) La mamma accarezza la mano del figlio, quindi si volta verso la porta, la apre, ruota il capo verso Giulio e dice: "ciao". Sollevando lo sguardo verso l'educatrice dice: "ciao, buona giornata"

(37) "Grazie, anche a te" dice Marta guardando il bambino, quindi ruota su di sé (*il volto di Giulio rimane girato verso l'interno della sezione e dà le spalle alla madre, che si allontana chiudendo dietro di sé la porta*)

All'ingresso in sezione la madre sembra preannunciare subito lo svincolo e il passaggio verso una nuova configurazione: si china, fa scendere il figlio a terra e arretra con il busto (sequenza 5). Il bambino non sembra d'accordo nel rimanere in sezione, mostrandosi intenzionato ad uscire (sequenza 6). La madre, cogliendo il gesto del figlio, gli impedisce di uscire allungando un braccio; sembra quindi accogliere la richiesta non verbale del bambino di essere preso in braccio (sequenze 8, 9). Sollevandolo tra le braccia ripristina così, in modo armonico, la configurazione iniziale (genitore-figlio). L'educatrice, dopo aver osservato per una decina di secondi la scena senza intervenire, si avvicina alla coppia e si rivolge direttamente al bambino, sia a livello non verbale, che verbalmente: lo tocca sulla schiena e gli chiede di andare da lei, sollecitando il passaggio verso una nuova configurazione diadica (educatrice-bambino; sequenza 15). Il bambino non sembra ancora

pronto, mostra comportamenti di diniego rispetto all'invito alla transizione: si aggrappa infatti alla madre e si volta dalla parte opposta rispetto all'educatrice (sequenza 16). Anche la mamma mantiene ancora il contatto fisico con il figlio: gli sorride, lo guarda, oscilla con il busto e gli accarezza la schiena (sequenza 17). L'educatrice sembra quindi cercare di "riparare" il mancato incontro, assume una nuova posizione, si distanzia dal bambino, si volta dalla parte opposta e gli si rivolge in tono giocoso e impersonale (sequenza 20). Solo allora il bambino stacca la testa dalla spalla della mamma e si volta verso di lei (sequenza 21). Immediatamente l'educatrice torna a riavvicinarsi al bambino e gli ripropone, forse troppo presto, di andare da lei, predisponendosi all'accoglienza attraverso il gesto di flettere i gomiti e allargare le braccia (sequenza 22). Al riavvicinamento dell'educatrice la coordinazione sembra fallire nuovamente: il bambino infatti si gira ancora dalla parte opposta, aggrappandosi alla mamma (sequenza 23). La madre interviene in modo tempestivo, riproponendo il passaggio in tono giocoso: solleva il figlio e, in modo canzonatorio, lo avvicina all'educatrice (sequenza 25), la quale risponde coordinandosi ai movimenti della madre. Ancora una volta il bambino si volta verso l'educatrice, per poi tornare a girarsi verso la mamma (sequenza 27). La madre lo riavvicina all'educatrice, che lo accoglie, mentre il genitore si svincola (sequenze 28,29,30). Una volta avvenuto l'affidamento, il bambino sembra accettare e accogliere lo svincolo della mamma.

In questo episodio è possibile scorgere i sottili ri-equilibri che danno modo alla sequenza interattiva di concludersi in modo armonico, nonostante le svariate coordinazioni fallite. Anche in questo caso *tempi, modi e direzione* risultano determinanti per l'andamento dell'intera sequenza.



1. Ingresso e inizio dello svincolo da parte della mamma



2. Tentativo di uscita del bambino



3. Ripresa della mamma e affidamento del b.



4. Annuncio e predisposizione accoglienza educatrice



7. Affidamento del b. su iniziativa del genitore



8. Accoglienza dell'educatrice



9. Congedo dalla mamma.

Lo studio delle configurazioni prevalenti all'interno delle sequenze interattive

Oltre ad indagare le dinamiche e processi che regolano le micro-transizioni in modi più o meno efficaci/favorevoli all'interno della triade, abbiamo cercato di individuare le *configurazioni* prevalenti all'interno delle sequenze interattive filmate, ponendo attenzione in particolare alla figura dell'educatore, considerato pedagogicamente il "regista" di questi momenti.

Come già altri autori (Caccialupi e Stame, 1983) hanno suggerito di considerare, i momenti di *ingresso in sezione* rappresentano un osservatorio interessante per studiare le "direzioni interattive", ovvero gli schemi, le "linee di comportamento" prevalentemente utilizzate dai protagonisti all'interno del sistema osservato. Seguendo questo suggerimento, guidati dalle indicazioni metodologiche provenienti dalla letteratura sull'osservazione delle micro-transizioni nelle prime età (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010), abbiamo provato a focalizzarci sulla direzione interattiva adottata da genitori, educatori e bambini in interazione, osservando in particolare le fasi *precedenti* la transizione vera e propria del bambino, per comprendere come il passaggio veniva annunciato, come si evolveva e come si sarebbe concluso. Su questa base abbiamo potuto rilevare alcune ricorrenze a nostro avviso interessanti.

Relativamente al campione di episodi analizzati, abbiamo potuto distinguere pattern (ovvero schemi) di interazione tipicamente utilizzati dalle educatrici della sezione "piccoli" e pattern più tipici nelle educatrici della sezione "grandi".

Nello specifico è stato possibile rilevare, in sezione "piccoli", una netta prevalenza di interazioni educatrice → bambino, con il genitore in posizione di "terzo non partecipe".

Era tipico, sia durante la fase di accoglienza che di affidamento, che le educatrici si rivolgessero da subito direttamente al bambino³⁰¹, sia verbalmente che a livello cinestesico, (261 casi³⁰²). Talora il genitore accettava la propria posizione di “terzo non partecipe”, affidando il bambino all’educatrice e congedandosi. Più spesso, però, cercava di intervenire, di rendersi a propria volta partecipe dell’interazione avviata dall’educatrice con il figlio. A questo proposito è stato possibile notare la tendenza dell’educatrice 01 a coordinarsi con questo tipo di mossa del genitore, favorendone l’apertura al coinvolgimento in una configurazione triadica (educatrice-genitore-bambino), all’interno della quale, generalmente, avveniva il passaggio del bambino in modo piuttosto fluido e armonico. Nel caso dell’educatrice 02, invece più rari sono stati i casi in cui abbiamo assistito ad un’apertura verso la triade e questo è sembrato prolungare i tempi del distacco madre-figlio.

Gli studi sulle micro-interazioni³⁰³ mostrano come vi sia maggior fluidità quando i partner si adattano ai reciproci meccanismi di retroazione. Questo può aiutare a comprendere come mai, nel caso della seconda educatrice, le transizioni sono risultate nel complesso “più faticose”, meno armoniche. Spesso si creavano infatti sfasature tra il tentativo dell’educatrice di avviare o mantenere il contatto diretto con il bambino, i tentativi del genitore di “inserirsi nella sequenza” e i comportamenti del bambino (che si ritraeva contro il genitore, oppure si protendeva verso l’educatrice, mentre il genitore cercava di ristabilire ancora un contatto con il figlio).

³⁰¹ Esempio di questa modalità si possono riscontrare negli episodi relativi alla sezione piccoli che abbiamo riportato: I episodio-Accoglienza di Paolo e la mamma; III episodio-Accoglienza di Giulio e la mamma.

³⁰² 90 per l’educatrice 01 e 171 per la 02.

³⁰³ Sia gli studi realizzati in ambito sociologico (in particolare nella prospettiva micro-sociologica dell’interazionismo simbolico, Goffman, 1970), sia in ambito psico-pedagogico, con particolare riferimento alle interazioni tra adulti e bambini durante le prime età (Lézine, 1974, Stern, 1977, 1998, Schaffer, 1977, Kaye, 1982, Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999, Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010).

Nella sezione “grandi”, al contrario, sono risultate prevalenti le configurazioni educatrice genitore, con il bambino in posizione di “terzo non partecipe” (211 casi³⁰⁴). Le educatrici tendevano infatti ad assumere più spesso come interlocutore diretto il genitore. Quando il bambino entrava già fisicamente distaccato, questo tipo di situazione generalmente non creava difficoltà a livello di transizione: vi era l’auto-affidamento del piccolo al contesto-sezione, mentre gli adulti proseguivano a parlare tra di loro. Altre volte invece il bambino rimaneva accanto al genitore con il busto e lo sguardo verso l’educatrice come a ricercarne l’attenzione. In questi casi la prevalenza del contatto oculare madre-educatrice sembrava bloccare l’attenzione “ai piani alti”, facendo perdere lo sguardo sul bambino.

Abbiamo poi potuto notare come, nelle situazioni in cui l’educatrice accoglieva il bambino prendendolo in braccio, molto frequentemente (63 casi su 70) il bambino rimaneva tra le braccia dell’educatrice per tutto il tempo in cui gli adulti conversavano tra loro, sebbene la sua attenzione si orientasse ben presto verso i compagni (ruotando il busto, dando le spalle al genitore, muovendosi in braccio all’educatrice, allungando o piegando il collo per seguire i movimenti dei pari con lo sguardo, o addirittura partecipando verbalmente alla loro interazione).

I recenti studi che hanno approfondito le dinamiche di microtransizione nel “triangolo primario”³⁰⁵, ovvero in famiglia (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010, Venturelli, Cigala, in stampa) paiono poter offrire delle

³⁰⁴ 103 casi per l’educatrice 03 e 108 per l’educatrice 04

³⁰⁵ Le ricercatrici si sono rifatte in parte alla procedura del Losanne Triadic Play, e in parte al concetto di microtransizioni utilizzato da Breulin (1988) per lo studio delle dinamiche di continuità e cambiamento nel ciclo di vita familiare. “Con microtransizioni- chiariscono le ricercatrici- ci riferiamo allo spazio interattivo che si apre nel passaggio da una configurazione all’altra. [...] I potenziali di cambiamento riguardano lo spazio interattivo che inizia con un segnale di cambiamento da parte di un membro (ad esempio il bambino che fa una domanda alla mamma mentre sta interagendo con il papà) il cui esito è condizionato dalla risposta degli altri interlocutori, i quali possono enfatizzarlo, dandovi seguito con il loro comportamento (ad esempio la madre risponde al bambino ed entra in interazione con lui), oppure possono non darvi seguito (ad esempio la madre non risponde e prosegue la configurazione interattiva precedente)” (Venturelli, Cigala, in stampa, p. 83).

chiavi di lettura rispetto situazioni come queste. Se infatti pensiamo alla microtransizione come allo “spazio interattivo che si apre nel passaggio da una configurazione all'altra” (Venturelli, Cigala, in stampa), è possibile scorgere, all'interno di queste microtransizioni, i “*potenziali di cambiamento*, ovvero quegli

“spazi interattivi che iniziano con un segnale di cambiamento da parte di un membro- ad esempio il bambino che fa una domanda alla mamma mentre sta interagendo con il papà- e il cui esito è condizionato dalla risposta degli altri interlocutori. Questi ultimi possono enfatizzar[e il potenziale], dandovi seguito con il loro comportamento (ad esempio la madre che risponde al bambino ed entra in interazione con lui), oppure possono non darvi seguito (ad esempio la madre non risponde e prosegue la configurazione interattiva precedente” (Venturelli, Cigala, in stampa, p. 83).

Adottando questo tipo di analisi al contesto da noi considerato, pare ipotizzabile che i movimenti di un bambino- che ancora in braccio alla mamma o all'educatrice si orienti verso altri partner (i compagni, o il caregiver) o si rivolga loro (verbalmente o non)-possano essere letti come indici di un *potenziale cambiamento*, ovvero come segnali della predisposizione del bambino a passare verso una nuova configurazione relazionale. Anche nella fase di accoglienza al nido, come nelle interazioni familiari, i partner adulti possono accorgersi, accogliere e dare seguito, oppure non rendersi conto e lasciar cadere nel vuoto i segnali della potenziale transizione verso la quale il bambino potrebbe tendere.

Riportiamo un esempio che sembra illustrativo di quanto appena considerato.

Siamo in sezione grandi. Sono le ore 8.23. In sezione ci sono 4 bambini e un'educatrice (Laura). I bambini sono seduti nell'angolo morbido e stanno sfogliando un libro. L'educatrice sta riordinando la sezione, tenendo al contempo lo sguardo rivolto ai bambini.

(1) La porta della sezione si apre. Compare la mamma di Sara (30 mesi) che si avvicina alla soglia tenendo in braccio la bambina. La mamma è rivolta verso l'educatrice

(2) Sara, seduta a cavalcioni su un fianco della madre, ha il tronco, il volto e lo sguardo rivolti verso Laura

- (3) L'educatrice (a circa 1 metro dalla porta d'ingresso) solleva il capo in direzione dell'entrata e, guardando la coppia, dice sorridendo: "Ciao, buongiorno!"
- (4) La mamma, sorridente, fa un cenno di assenso con il capo, rimanendo sulla soglia, con il busto e lo sguardo verso l'educatrice
- (5) Sara, in braccio alla mamma, rimane immobile, mantenendo lo sguardo fisso sull'educatrice
- (6) La mamma entra in sezione e si avvicina all'educatrice. "Abbiamo tenuto le scarpe"- dice- mentre ruota il capo verso l'esterno della sezione e stendendo un braccio indica il cartello fuori dalla porta
- (7) "Sì- replica l'educatrice raddrizzando il busto, avvicinandosi e fermandosi di fronte alla madre "abbiamo scritto di tenerle perché se oggi fa bel tempo pensavamo proprio di uscire".
- (8) La mamma arretra leggermente con la parte alta del busto, abbassa il mento verso lo sterno e china leggermente la testa per guardare Sara (girata dalla parte dell'educatrice). Guardando la figlia distende le braccia e l'avvicina all'educatrice
- (9) Laura allunga le braccia e prende Sara da sotto le ascelle, mentre guardando la mamma domanda: "è stata bene ieri?"
- (10) "Sì"- risponde la mamma guardando la bambina- "aveva solo un po' di raffreddore"
- (11) "È una brutta stagione- prosegue l'educatrice. Anche qui al nido, l'altro giorno eravamo decimati. Si ferma anche a nanna oggi?"
- (12) "Sì, risponde la mamma" alzando il capo e ruotando lo sguardo dalla figlia all'educatrice
- (13) Sara, in braccio all'educatrice, si gira verso i compagni nell'angolo morbido
- (14) "Domani- prosegue la mamma guardando l'educatrice- la vengo a prendere dopo pranzo, perché arriva la nonna e si ferma solo per un giorno, così mi piaceva stare un po' assieme"
- (15) "Certo", risponde l'educatrice guardando la mamma e annuendo. "Basta saperlo e lasciamo aperto il cancello. Così domani passate il pomeriggio in compagnia?"
- (16) Sara, in braccio all'educatrice, si protende leggermente in avanti con il busto, in direzione dei compagni e allunga un braccio verso di loro, mentre con lo sguardo segue i movimenti dei bambini che ora hanno chiuso il libro e ne stanno scegliendo un altro da guardare

(17) L'educatrice, continuando a guardare la mamma, fa un piccolo scatto con le braccia, sollevando leggermente Sara (*sembra voler accomodare meglio la bambina tra le braccia*)

(18) "Nina!", dice Sara con il busto proteso in avanti e il braccio disteso verso i compagni che hanno preso il libro intitolato "il ciuccio di Nina"

(19) "...Ah, sì. Non vedo l'ora" - dice la mamma rivolta all'educatrice mentre arretra di un passo verso la porta d'ingresso, si appoggia al maniglione e, guardando l'educatrice prosegue: "mi sono presa anch'io una mezza giornata e già l'idea mi fa star bene" (*sorride*)

(20) Mantenendosi rivolta verso la madre l'educatrice, guardandola negli occhi sospira e replica: "Ah, sì, ti capisco eccome!"

(21) Sara ritrae il braccio e volta il capo in direzione di un compagno che, alzatosi dal tappeto nell'angolo morbido, ora sta andando verso il tavolo su cui ci sono fogli e pennarelli. Mentre il bambino si siede, Sara abbassa il capo (*sembra accompagnare i movimenti del compagno con lo sguardo*)

(22) "Non mi ricordo neanche più quando è stata l'ultima volta che abbiamo passato tutto il pomeriggio insieme. Speriamo di riuscire ad andare al parco, visto che danno bel tempo"

(23) "Il parco è un'ottima meta", dice annuendo Laura, che mantiene il bacino, il busto e lo sguardo rivolti alla madre

(24) Sara, nel frattempo continua a guarda il compagno che si è seduto e ha iniziato a disegnare

(25) La madre ruota il capo verso la porta, poggia una mano sul maniglione e lo abbassa. Si volta verso Sara, la guarda e, muovendo una mano in saluto dice: "Ciao, ciao Sara"

(26) Sara, ruota il capo verso la mamma e la guarda uscire

(27) "Ciao mamma, buona giornata" dice l'educatrice guardando la madre

(28) La mamma esce chiudendo la porta dietro di sé, mentre Sara torna a voltarsi verso il compagno.

Nell'episodio appena descritto sembra di poter scorgere piuttosto chiaramente un potenziale *punto di cambiamento* nella sequenza 18, quando la bambina accompagna (anche con il verbale) i movimenti dei compagni³⁰⁶ e

³⁰⁶ Che aveva già iniziato a seguire con lo sguardo e con il corpo: sequenze 13, 16.

sembra indicare un parziale svincolo dalla madre e dall'educatrice. Sembra infatti focalizzata sul gruppo dei pari, proiettata verso i loro gesti e i loro movimenti, anche se non può parteciparvi fisicamente, rimanendo stretta tra le braccia dell'educatrice

I movimenti delle sequenze 13 e 16 e l'intervento verbale della bambina diretto ai compagni potrebbero essere letti come elementi di una situazione a *potenziale cambiamento*³⁰⁷ a cui però madre ed educatrice non danno seguito, proseguendo il loro discorso e lasciando cadere nel vuoto la transizione verso una nuova configurazione poliadica bambina-gruppo dei pari. La bambina infatti, rivolta verso l'educatrice durante l'ingresso in sezione e il passaggio tra le braccia dell'educatrice (sequenze 1 e 5), si orienta, già dopo pochi secondi, verso i compagni che sono nell'angolo opposto, seguendoli sia con lo sguardo (sequenza 13), che con il busto³⁰⁸ (sequenza 14). Sono movimenti di cui l'educatrice e la madre paiono non accorgersi. L'educatrice, infatti (già dalla sequenza 9) si rivolge alla mamma, orientandosi e mantenendo lo sguardo rivolto al genitore; anche il fatto di parlare della bambina in terza persona sembra ratificarne l'orientamento verso una configurazione diadica prevalente (educatrice-genitore), che pare far perdere la possibilità di notare i movimenti della bambina.

In sintesi

Questo tipo di osservazione ci ha consentito di giungere ad alcune considerazioni di sintesi sulle micro-dinamiche osservate nel momento dell'ingresso in sezione.

Prima di tutto ci è stato subito evidente come l'andamento dei momenti di transizione potesse essere letto non solo nei termini di dinamiche interne

³⁰⁷ Laddove il cambiamento sarebbe rappresentato dal passaggio verso la configurazione poliadica bambina-gruppo dei pari.

³⁰⁸ Ovvero due parti del corpo che dal punto di vista teorico (lettura strutturale proposta da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 1999) corrispondono all'attenzione focale e all'organizzazione dei ruoli nella costruzione del framework interattivo.

(e dunque di “funzionamento”) alla coppia genitore-figlio, quanto come un *processo* la cui fluidità appare legata alle mosse e ai tentativi messi in atto continuamente da *tutti* i partner nell’assumere e nell’abbandonare posizioni e ruoli diversi durante il passaggio da una configurazione interattiva all’altra. A questo proposito risultano fondamentali i processi di coordinazione intersoggettiva (o di mancata coordinazione), e il ruolo supportivo che *entrambi* gli adulti (genitore ed educatore) possono avere nel facilitare o ostacolare la transizione del bambino. Nello specifico abbiamo potuto notare come l’ingresso autonomo del piccolo in sezione fosse sostenuto e supportato dalla capacità degli adulti di mantenersi equidistanti, osservando il suo comportamento e rispondendo – entrambi - in modo non intrusivo alla sua iniziativa e alla sua possibilità di coinvolgersi in nuove interazioni, anche con i coetanei e non necessariamente subito con l’educatrice. Abbiamo quindi osservato la possibilità, tanto per l’educatore, quanto per il genitore, di agevolare l’affidamento del bambino, anticipando (verbalmente o fisicamente) lo svincolo e dunque *preparando* tanto il bambino quanto l’altro partner adulto alla micro-transizione, dando così modo a tutti di “sincronizzarsi” e coordinarsi nel passaggio e nei movimenti reciproci.

Una seconda grossa evidenza che abbiamo potuto riscontrare nelle osservazioni raccolte, e relativa al campione della nostra ricerca, si riferisce alle configurazioni interattive prevalenti. Lo studio di queste dimensioni ci ha consentito di portare ad emersione alcuni pattern – ovvero alcuni “schemi di interazione” prevalente - nel modo di porsi delle educatrici. Nella fattispecie abbiamo notato la tendenza a rivolgersi direttamente al bambino, talora senza rendersi conto del tentativo del genitore di prendere parte all’interazione. La messa in atto di questo tipo di configurazione sembrerebbe precludere la possibilità di avviare situazioni di “coinvolgimento a tre”, tendendo invece ad accelerare il passaggio del bambino dalla situazione diadica genitore-figlio, a una nuova situazione diadica (educatore-bambino). Oppure, al contrario, abbiamo notato la tendenza dell’educatrice a rivolgersi quasi esclusivamente al genitore,

perdendo talora di vista alcuni comportamenti del bambino che, con buona probabilità, avrebbero potuto dar vita a nuove configurazioni interattive. A questo proposito ci sono sembrati particolarmente rilevanti quelli che potremmo definire “potenziali punti di svolta”, situazioni cioè in cui il bambino, ancora fisicamente in braccio all’educatrice, sembrava potesse già essere pronto/proteso verso l’interazione con il coetanei e tuttavia i suoi segnali - non accolti dall’adulto – spesso ne ritardavano lo svincolo e la possibilità di iniziare altri tipi di interazione.

Ci è dunque sembrato utile avvalerci di altri strumenti per cercare di capire quale fosse la consapevolezza delle educatrici relativamente alla propria modalità di porsi in relazione, ai comportamenti agiti, al loro modo di osservare, interpretare e valutare l’andamento e i movimenti della *triade nel suo complesso*. Abbiamo dunque cercato di verificare se e come, attraverso lo studio di questi momenti, fosse possibile portare maggiormente ad esplicitazione le rappresentazioni implicite delle educatrici.

4.4 Sezione III - Un'esperienza di "riflessività formativa mediata dal video"

Come anticipato nella descrizione del disegno di ricerca (capitolo 3), nell'ultima fase del lavoro sul campo abbiamo coinvolto quattro (delle otto) educatrici³⁰⁹ in un ulteriore, più profondo processo, di revisione critica dei propri comportamenti durante i momenti di transizione. Tale processo di revisione si è avvalso sia del confronto intersoggettivo, che della mediazione del video. Abbiamo infatti individuato, tra le videoriprese realizzate, due episodi di accoglienza analoghi (per protagonisti e per dinamica) a quelli descritti dalle educatrici, durante l'intervista, come esempi di transizioni "critiche". Il video è stato riproposto alle educatrici come "reattivo" di discussione, in parte libera, in parte guidata da alcune domande volte a mantenere il confronto con le immagini.

Dal punto di vista metodologico pare utile puntualizzare che alcune suggestioni, in questo senso, ci sono state offerte dalla ricerca *Teachers' Behaviour Analysis in Infant-Toddler Centres: Instruments and Methods for Training within a Cross-National Research Project* (Mantovani, Braga, Moran: in corso)³¹⁰, di cui si è discusso nel capitolo precedente.

Metaforicamente parlando possiamo dire che il tentativo della ricerca, nelle sue diverse fasi, è stato quello *passare al setaccio l'esperienza* della relazione con le famiglie usando diversi filtri, dalle maglie via via sempre più strette. In questo modo abbiamo cercato di creare opportunità di riflessione sull'esperienza, volte a scremarne il carattere magmatico e indistinto (Mortari, 2010), per giungere- in questa fase finale- a fare maggior chiarezza sia sull'esperienza, che sui "vissuti che la mente elabora rispetto agli oggetti

³⁰⁹ E precisamente le educatrici delle due sezioni in cui abbiamo realizzato le 100 videoriprese di episodi di accoglienza e di ricongiungimento.

³¹⁰ Di cui si è dato conto più approfonditamente, in queste sede, nel terzo capitolo (paragrafo 3.3.2, p. 174).

d'esperienza" (Husserl, 1913, p. 28) e al contempo sia sulle pratiche, sia sui propri modelli o i presupposti educativi.

Sezione grandi

La clip proposta riguarda un episodio di accoglienza che ha come protagonisti una mamma ed un bambino italiani. L'età del bambino è di 30 mesi. La durata totale della clip è di circa 3 minuti.

Trascrizione della sequenza

Sono le ore 8,35. In sezione sono già presenti 6 bambini e un'educatrice, Melissa. La porta della sezione è aperta. Si sta per concludere l'accoglienza di Filippo (33 mesi). La mamma del bambino è ancora in sezione, vicino all'uscio, l'educatrice sta finendo di parlarle, mentre si affaccia alla porta la mamma di Luigi (30 mesi).

- (1) Luigi è in piedi di fianco alla mamma, tiene tra le mani un peluche ed è rivolto verso l'educatrice
- (2) La mamma, chinandosi leggermente col busto, gli appoggia le mani sulle spalle, spingendo il figlio verso l'interno della sezione
- (3) L'educatrice saluta la mamma di Luigi: "Buongiorno Lidia", mentre si avvicina di qualche passo nella loro direzione e continua a parlare con la mamma di Filippo, lanciando ogni tanto degli sguardi verso Luigi e la mamma.
- (4) Luigi, entrato in sezione, si stropiccia gli occhi, si volta verso la porta ed esce nuovamente nel corridoio
- (5) La mamma, rimanendo appoggiata allo stipite della porta, si volta con il busto e segue il bambino con lo sguardo, indicandogli con il braccio l'interno della sezione
- (6) Ringraziando l'educatrice, la mamma di Filippo si volta all'esterno della sezione, saluta, ed esce
- (7) La mamma di Luigi, girata verso l'atrio, in direzione del figlio, si volta di scatto verso l'educatrice ed entrando in sezione, le si avvicina porgendole un oggetto
- (8) Melissa si alza, lo prende e inizia a parlare con la mamma, guardandola negli occhi
- (9) Intanto si affaccia sulla porta della sezione la mamma di Vittoria (31 mesi), tenendo per mano la bambina.
- (10) L'educatrice le lancia un'occhiata, mentre prosegue il discorso con la mamma di Luigi.
- (11) Vittoria e la mamma si fermano sull'uscio, rivolte per un attimo verso Melissa, che, in piedi di fronte alla mamma di Luigi, le sta parlando guardandola negli occhi
- (12) La mamma di Vittoria si accovaccia, allunga il collo verso la figlia e le dà un bacio
- (13) Isabella, una bambina presente in sezione, e altri 2 compagni si avvicinano a Vittoria e alla mamma, guardandole
- (14) La mamma saluta i bambini e chiacchiera loro, accarezzando di tanto in tanto la figlia, in piedi accanto a lei
- (15) Luigi, nel frattempo è ancora fuori dalla sezione

- (16) Filippo si avvicina all'educatrice, ancora impegnata a parlare con la mamma di Luigi, e posizionandosi tra le due, prende le mani dell'educatrice e, guardandola, le solleva
- (17) L'educatrice abbassa lo sguardo dicendo: "sì, amore" e tenendo il bambino per le mani, rialza il volto verso la madre di Luigi e prosegue il discorso.
- (18) La mamma di Vittoria, guardando la bambina negli occhi, domanda: "Ci salutiamo adesso?", mentre col busto si solleva
- (19) Filippo lascia le mani di Melissa e si volta verso la mamma di Vittoria che saluta i bambini con una mano, mentre con l'altra mano, poggiata sulla spalla della figlia, cerca di sollecitarla ad andare verso i compagni
- (20) Alzatasi completamente in piedi la mamma di Vittoria guarda l'educatrice e sorridendo la saluta con la mano, dicendo: "Ciao"
- (21) L'educatrice, interrompe per un attimo il discorso con la mamma di Luigi, si volta e saluta la mamma di Vittoria
- (22) La mamma di Vittoria si allontana
- (23) Melissa abbassa allora lo sguardo in direzione di Vittoria ((in piedi accanto alla porta)), si china verso la bambina dicendole: "Ciao Vitti"
- (24) La madre di Luigi, in piedi di fianco all'educatrice, rimane immobile seguendo con lo sguardo i movimenti di Melissa
- (25) I bambini accanto a Vittoria guardano la mamma di Luigi
- (26) La madre di Luigi, ruotando leggermente il capo e lanciando uno sguardo verso il figlio, ancora fuori dalla sezione, lo incita: "Dai!", esclama, mentre con le mani indica l'interno della sezione
- (27) Luigi, tenendo il suo peluche tra le mani si avvicina alla porta e rimane sull'uscio dietro a Vittoria
- (28) L'educatrice, accovacciata accanto a Vittoria, la sta esortando ad entrare: "Dai, Vitti, vieni"
- (29) La bambina guarda l'educatrice ma non si muove
- (30) La mamma di Luigi torna a guardare Melissa e prosegue il suo discorso
- (31) L'educatrice, rimanendo accovacciata di fianco alla bambina, rialza lo sguardo verso la madre e guardandola la ascolta annuendo
- (32) Nel frattempo Vittoria entra in sezione e si va a sedere su una pedana
- (33) Luigi rimane fuori dalla sezione, appoggiato allo stipite della porta, guardando per terra
- (34) Mentre la mamma di Luigi e Melissa proseguono il discorso, Isabella si mette di fronte a Luigi ((all'altro stipite della porta)) guardandolo.
- (35) Interrompendo per un attimo il discorso, la mamma di Luigi, con una torsione del busto, si volta verso il bambino e, dice: "non star fuori, su". Quindi gli si avvicina, lo prende per le spalle e, spingendolo in sezione dice: "dai, su!"
- (36) Melissa rimane ad osservare
- (37) Isabella, appoggiata alla porta, con il busto rivolto verso il compagno, guarda la scena (38) L'educatrice ((ancora accovacciata per terra)) si allunga con il busto verso Luigi, sorridendogli.
- (39) Il bambino, toccandosi un orecchio, muove qualche passo in sezione, quindi si siede per terra guardando il pavimento
- (40) L'educatrice si avvicina leggermente a Luigi, chiedendo: "ehi, eh?! Che succede?" (41) Luigi, a testa bassa, butta il peluche sul pavimento e lo allontana da sé con una mano ((mentre rimane seduto sul pavimento accanto alla porta d'ingresso, appena dentro alla sezione))
- (42) La madre, tornando a rivolgersi a Melissa, prosegue il suo discorso

- (43) L'educatrice, sollevandosi sulle ginocchia, rialza lo sguardo verso la madre e la ascolta annuendo
- (44) Isabella ((rimasta appoggiata allo stipite della porta, con il busto verso l'educatrice)), volge lo sguardo in alternanza dalla madre di Luigi all'educatrice.
- (45) Filippo si riavvicina all'educatrice e si siede sulle sue ginocchia
- (46) Melissa lo accarezza sulla schiena, mentre ascolta e segue con lo sguardo la mamma di Luigi, che si sta dirigendo verso la porta, mentre continua a parlare
- (47) Isabella si stacca dallo stipite, afferra il maniglione e tira la porta, cercando di chiuderla
- (48) La mamma di Luigi, spingendo una mano sul maniglione, riapre la porta. Quindi abbassa lo sguardo a terra, si china, prende il peluche di Luigi e, tenendolo tra le mani, si risollewa e prosegue il suo discorso rivolta a Melissa
- (49) Luigi alza il viso e tende le mani verso il peluche
- (50) La mamma ((che sembra non accorgersi del movimento del figlio)) continua a parlare con l'educatrice, rigirandosi il peluche tra le mani
- (51) Isabella afferra con entrambe le mani il maniglione della porta, cercando di chiuderla dietro di sé, quindi con una mano saluta la mamma di Luigi
- (52) La madre si china verso il figlio e guardandolo dice: "ciao Cuchi", quindi si risollewa e indietreggia verso l'esterno della sezione
- (53) L'educatrice, avvicinandosi a Luigi, saluta la mamma: "Ciao", dice mentre guarda il bambino
- (54) Isabella trascina la maniglia della porta dietro di sé, chiudendola
- (55) L'educatrice prende in braccio Luigi dicendo: "dai che andiamo a prendere il librino". Quindi si volta verso Vittoria che si sta lisciando i capelli, seduta sulla pedana di fronte allo specchio e le chiede: "Vitti, ti fai le codine? Vuoi venire anche tu a leggere un libro"
- (56) La bambina rimane a guardare l'educatrice con la bocca aperta e, non dicendo una parola, torna a specchiarsi
- (57) L'educatrice sorridendo le volta le spalle facendo un giro su se stessa e, con Luigi in braccio, va a prendere un libro.

Discussione: la parola alle educatrici

L'educatrice videoripresa reagisce alla visione della clip focalizzando immediatamente la propria attenzione sulla madre del bambino protagonista (Luigi), rimasta a lungo in sezione:

"Si capiva- afferma- che la mamma era a disagio e che già era innervosita. [...] Che era a disagio si vede dall'espressione e poi dal gesticolare in continuazione. [...] È stata lì un bel po', [...] anche se io continuavo a dirle [di non preoccuparsi]" (ed. 03).

La visione della scena spinge l'educatrice a ricostruire ed esplicitare i pensieri e le emozioni provati in quel momento e a posteriori:

"La mamma era innervosita, e io::: ero anche:: (.) un po' a disagio: (...) perché non sapevo bene che cosa risponderle, [...] ero preoccupata, avevo anche paura di sbagliare [...] il mio obiettivo in quel momento era cercare di placarla, di tranquillizzarla. [...] Sicuramente è stata una situazione un po'

difficile. (...) Erano anche le 8 di mattina: stavano arrivando anche altri bambini. [...] Nel rivederlo mi è dispiaciuto, non essere riuscita a parlare con le altre mamme che arrivano [...] ad esempio anche con la mamma di Vittoria, che non ha fatto bene il passaggio: [...] forse quella mattina l'ha vissuta male. [...] Io non sono riuscita a darle tanto bene l'attenzione. [...] Non ha lasciato tanto male la bambina, quanto magari me. [...] Più che altro aveva un po' di risentimento magari con me" (ed. 03)

Riecheggiano, in queste parole, diversi aspetti già emersi durante l'intervista individuale. In particolare si può osservare come la sensazione di disagio e l'espressione "dispiacere" dell'educatrice siano correlate alla preoccupazione e alla difficoltà personale nel comunicare con la madre di Luigi. L'educatrice riferisce infatti di aver provato disagio, in quel momento, di fronte ad una "madre innervosita" a cui "non sapeva bene che cosa rispondere".

Anche riflettendo a posteriori sull'intera sequenza filmata la preoccupazione prevalente dell'educatrice sembra riguardare la relazione con i genitori. Ciò che prevale nel commento alla visione del video è "il dispiacere di non essere riuscita a parlare con le altre mamme" che in quel momento stavano arrivando. Il disagio espresso verso la situazione osservata pare confermare quel distanziamento- già emerso durante l'intervista semistrutturata- tra una rappresentazione ideale di accoglienza, in cui "sarebbe importante riuscire a dedicare del tempo ai genitori e far loro vedere di avere tutto sotto controllo" (Intervista, ed. 03), e il piano contingente dell'accadere, in cui prevalgono la complessità della situazione, l'emotività, il timore per il giudizio dei genitori e le difficoltà di comunicazione.

La revisione e la discussione della videoclip paiono dunque far riemergere con forza il latente desiderio dell'educatrice di mostrare alla famiglia le proprie competenze professionali e di trovare, nei genitori, un riconoscimento al proprio ruolo. Emerge piuttosto distintamente, infatti, il timore dell'educatrice di un eventuale "risentimento- da parte dei genitori- nei suoi confronti".

Anche le reazioni della collega alla visione del filmato paiono caratterizzate da una centratura dello sguardo sui genitori. Emergono però anche alcune differenze. Mentre nel caso dell'educatrice protagonista del

filmato sembra prevalere, come abbiamo visto, il desiderio di essere riconosciuta come competente nel proprio ruolo, la collega di sezione pare giudicare “critica” la scena rivista perché è venuto a mancare l’aspetto di “rassicurazione” nei confronti del genitore.

“Non è stato il massimo dell’accoglienza- commentava- Una mamma ha bisogno di essere rassicurata. [...] In questo caso il passaggio [di comunicazione tra educatrice e genitore] è avvenuto male. [...] Riflettevo che, ad esempio, una cosa da non ripetere è sicuramente la discussione davanti agli altri genitori. [...] Nei giorni successivi abbiamo ridiscusso con questa mamma, abbiamo cercato di recuperare, (...) io l’ho rassicurata, [...], le ho cercato di spiegare tutta una serie di cose. [...] E poi con certi genitori, soprattutto con la mamma di Luigi, sembra sempre che l’accoglienza la devi fare più a lei che al figlio, perché non ce la può fare: sembra che tutto debba ruotare intorno a lei. [...] Solo che a volte diventa veramente stressante, [...] ti esaurisce” (ed. 04)

Le parole dell’educatrice portano ad esplicitazione diversi aspetti già emersi nel corso dell’intervista semistrutturata. In particolare la discussione della clip sembra far riemergere la centralità attribuita da questa educatrice alla dimensione del dialogo tra adulti. “*Sembra sempre che l’accoglienza la devi fare più alla mamma che al figlio*”, riconosce. Non a caso l’educatrice conferma di aver ripreso, nei giorni successivi, la discussione con la madre per cercare di “recuperare, di spiegarsi e di tranquillizzarla”. Eppure proprio questo sforzo di “rassicurare, di spiegarsi, di accogliere la mamma” sembra risollevarne l’aspetto del “*limite*”, della difficoltà di stabilire argini e linee di confine nel rapporto interpersonale con i genitori. Durante la ricostruzione dell’episodio “critico”, avvenuta durante l’intervista, l’educatrice affermava di aver sempre cercato di accogliere e mostrare la massima disponibilità al genitore e alle sue richieste, con il risultato di essersi sentita- ad un certo punto- “*eccessivamente coinvolta*” (Intervista, ed. 04). La visione della clip, e la provocazione del contesto di discussione, paiono aver riaperto queste considerazioni.

“A volte- riconosce l’educatrice commentando il video- [assecondare il genitore] diventa veramente stressante, ti esaurisce” (ed. 04)

Avendo ri-atteutato il permanere delle educatrici sul piano della relazione adulta, abbiamo rivolto loro l'invito a "tornare alla scena" e ad osservarla in modo analitico, guidate da alcune domande, quali:

"Tornando al video, qual è la posizione dei diversi personaggi che si muovono nella situazione che abbiamo visto?"

"Focalizziamoci in particolare sul momento del passaggio: come avviene, che cosa avete notato?"

L'osservazione e lo stimolo offerto dalle domande sembrano aver supportato le educatrici a riorganizzare la propria riflessione, allargando la considerazione di ciò che avviene a livello diadico nell'interazione tra adulti, alle ripercussioni che questo aspetto pare generare su tutto il "sistema sezione" e, nella fattispecie, sui bambini di cui si sta giocando l'accoglienza.

L'educatrice protagonista nota, nel video, la centralità assunta dal dialogo tra lei e la madre di Luigi, un dialogo che pare aver distolto l'attenzione verso "tutto ciò che stava avvenendo intorno".

Se di primo acchito la reazione dell'educatrice protagonista del video era legata al rammarico per non aver rassicurato i genitori, successivamente la riflessione pare essersi arricchita, avendo iniziato a prendere maggiormente in considerazione la posizione dei bambini. La revisione della scena e l'invito a focalizzarsi sui comportamenti di tutti gli attori, sembrano infatti aver stimolato l'educatrice ad osservare aspetti che, rivisti a posteriori, vengono descritti come eloquenti messaggi di una situazione "faticosa" per *tutti* i soggetti coinvolti, e non solo per gli adulti.

"Io in effetti- riconosce l'educatrice- non ero molto presente: ero molto presa dalla mamma [di Luigi], che ha iniziato a parlare e si è messa sulla porta, per cui anche in una posizione di ostacolo agli altri [bambini e genitori] che stavano arrivando. [...] Quando la mamma di Vittoria è arrivata, io stavo ancora parlando con la mamma di Luigi e quasi non c'è stato neppure il saluto. [...] Con la bambina ho cercato un po' di recuperare: [dopo che le mamme se ne sono andate]: le ho detto "ti ho visto che sei arrivata", ma probabilmente ormai non era molto interessata e infatti poi si vede che non mi segue. [...] Per quanto riguarda il passaggio di Luigi:: [...] non mi ci sono molto dedicata: sì, Luigi è rimasto fuori dalla sezione. [...] Spesso succede [...]. Effettivamente poi è la mamma che lo va a riprendere e [...] lo trascina proprio dentro. [...] Ho notato, poi, che anche gli altri bambini probabilmente cercavano la mia attenzione e [...] fanno un po'

anche da mediatori ad un certo punto: Filippo che cercava di prendermi la mano, Isabella che ad un certo punto è andata a chiudere la porta: [...] si era stancata, probabilmente. Ed effettivamente, anche rivedendo la scena, sono 10 minuti che io e la mamma di Luigi siamo lì a parlare della stessa cosa. [...] Si: si devono essere stufati anche i bambini” (ed. 03)

La collega commenta queste osservazioni, aggiungendone di proprie e accompagnandole con alcune considerazioni che paiono ratificare un allargamento di prospettiva.

“Prima- riflette- ero proprio impegnata a guardare la mamma di Luigi e::, tante cose sinceramente, non le avevo neanche notate. Ma adesso, per esempio, ho rivisto Isabella, il suo gesto di chiudere la porta alla mamma che non se ne andava” (ed. 04)

Più nello specifico, sembra essere la richiesta di commentare il modo in cui è avvenuto il passaggio a spingere le educatrici a riflettere sulla posizione del bambino di cui si stava giocando l'accoglienza, un bambino che non è entrato in sezione se non dopo essere stato ripreso dalla madre.

“In effetti- afferma l'educatrice protagonista dopo aver rivisto la clip- se devo dire com'è andato il passaggio, (.) eh! ((sorridente)) Mi sembra che l'accoglienza sia stata più alla mamma che al figlio, (.) un po' anche perché lei si mette subito a raccontare i suoi problemi, [...] e comunque però resta il fatto che Luigi non è nemmeno arrivato in sezione: (.) è in fondo, dietro la porta. (...) Mi sono resa conto che] è stata talmente forte e concentrata la cosa e il discorso con la madre (...), che Luigi è rimasto poi lì alla fine lì di dietro:::, cioè non c'è stato un vero passaggio, una vera consegna” (ed. 03)

“Ripensandoci- aggiunge la collega- in effetti, non entra mai prima il bambino, entra sempre prima la mamma e di conseguenza solo dopo lo si invita ad entrare. [...] Nella scena, in particolare, è la mamma che poi lo va a prendere e lo trascina dentro, anche perché ad un certo punto non ha più pazienza, è stanca.” (ed. 04)

Sembra dunque che la domanda riferita a quanto osservato nel qui e ora della scena rivista abbia contribuito a portare alla luce alcuni impliciti e ad allargare il focus di osservazione. Eloquenti sembrano in proposito le parole delle educatrici “mi sembra che l'accoglienza sia stata più che alla mamma che al figlio”, “ero talmente concentrata sulla madre che Luigi è rimasto alla fine lì dietro”, “è la mamma che poi lo va a riprendere”.

Sezione piccoli

La clip proposta come caso “critico” riguarda un’accoglienza che ha come protagonisti una mamma e un bambino italiani. L’età del bambino è di 26 mesi. La durata della sequenza di circa due minuti.

Trascrizione della sequenza

Sono le ore 8.28. In sezione ci sono 7 bambini e un’educatrice, Marta.

- (1) Marta è in sezione, seduta su uno sgabello di fronte alla porta di ingresso. Osserva i bambini che stanno giocando nell’angolo cucina, alla sua sinistra.
- (2) La porta della sezione si apre e l’educatrice si volta.
- (3) La mamma di Paolo (26 mesi), entra in sezione con il bambino in braccio.
- (4) Paolo sta piangendo: le braccia strette intorno al collo della madre, il viso rivolto verso la porta, scuote le gambe e i piedi.
- (5) “Buongiorno”- dice l’educatrice ruotando il busto verso la porta d’ingresso e sollevando il capo verso il bambino- “ciao Paolo”.
- (6) Paolo ((aggrappato alla giacca della mamma, e rivolto verso la porta, dando le spalle all’educatrice)) piange più forte e scuote la testa.
- (7) La mamma guarda il bambino e con un braccio appoggia la testa del figlio alla propria spalla.
- (8) Marta, sollevandosi dallo sgabello e col volto rivolto a Paolo e alla mamma, domanda: “che cosa c’è?”
- (9) La mamma si avvicina all’educatrice, stringendo Paolo tra le braccia e guardando fisso davanti a sé
- (10) Marta, con il capo chino su una spalla, guardando il bambino domanda “cosa c’è stamattina?”.
- (11) Paolo, piangendo, continua a rimanere girato verso la porta della sezione
- (12) L’educatrice, protendendosi verso Paolo con il busto, domanda: “una novità?”
- (13) Il bambino, piangendo, si sposta sul fianco della mamma, guardando l’educatrice. ((Il pianto sembra placarsi))
- (14) La mamma, guarda fisso davanti a sé e sospira: “stamattina si è messo in testa che voleva portare un libro enorme...”, finendo di pronunciare queste parole incrocia rapidamente lo sguardo dell’educatrice e, rivolgendosi nuovamente lo sguardo davanti a sé prosegue: “...non lo possiamo portare...”.
- (15) Paolo si aggrappa alla giacca della mamma, che abbassando lo sguardo sul figlio, prosegue: “...allora abbiamo portato la coccinella e l’abbiamo lasciato giù”.
- (16) L’educatrice, muovendosi leggermente a destra, verso Paolo, lo guarda e dice: “e allora stai senza, eh?!”
- (17) Paolo, torna a stringere il bavero della giacca della mamma, muove le gambe, riprende a piangere e, allungando un braccio, indica la porta.
- (18) Uno dei bambini presenti in sezione, Riccardo, si ferma a circa 50 cm dalla triade, alza lo sguardo e osserva Paolo. Quindi ri-abbassa lo sguardo e torna a giocare.
- (19) La mamma, seguita dall’educatrice, si sposta verso il mobile a destra della porta e appoggia il cambio del figlio, quindi alza il capo e guarda Marta che è ora di

- fronte a lei. (20) L'educatrice, rivolta a Paolo, dice: "dai, tanto di libri ne abbiamo, noi!"
- (21) Dando le spalle al resto della sezione, Marta guarda la madre e dice: "le calze le abbiamo"
- (22) "Sì- replica la mamma, guardandola- ma ieri è venuto a casa...ieri era già cambiato però"
- (23) "Ah, sì?!- replica Marta- Allora l'ha cambiato [la collega]. Ok".
- (24) Riccardo si avvicina a Paolo, che ora ha smesso di piangere, lo guarda, quindi si ri-allontana tornando a giocare.
- (25) L'educatrice china il busto verso Paolo e, guardandolo, domanda: "Vuoi che andiamo a prendere il nostro [libro] della scimmia?"
- (26) La mamma china la testa, appoggiando il mento al capo di Paolo ed esclama: "sì, il libro della scimmia"
- (27) Marta, guardando Paolo negli occhi, prosegue: "il libro della scimmietta, eh?!"
- (28) Paolo guarda l'educatrice, rimanendo aggrappato al collo della mamma
- (29) A circa un metro di distanza, un bambino (Alessio),batte un cucchiaino di legno per terra
- (30) La madre di Paolo guarda Alessio, poi sollevando lo sguardo davanti a sé afferma: "ognuno ha le due cose qui".
- (31) L'educatrice, col busto chinato verso Paolo, si sposta leggermente a destra e avvicinandosi al viso del bambino, gli appoggia una mano sulla schiena e dice: "Dai andiamo a prenderlo adesso?"
- (32) La mamma, proseguendo il suo discorso, afferma: "Piangeva talmente forte che..."
- Quindi, oscillando con il busto a destra e sinistra ((sembra quasi coccolare il figlio)), china la testa e guardando Paolo, dice: "eh?! lo leggiamo il libro della scimmia?"
- (33) Alessio si alza da terra, si avvicina alla triade, fermandosi a circa 40 cm di distanza. Guarda la mamma di Paolo
- (34) La mamma guarda Alessio con un lieve sorriso sulle labbra, mentre con il busto continua ad oscillare a destra e a sinistra
- (35) L'educatrice, accanto a Paolo, con il busto chinato verso di lui e la mano appoggiata sulla schiena del bambino, dice: "il libro con la farfalla Rita, eh?! Lo prendiamo?"
- (36) La mamma, guardando per terra, dice con enfasi: "Uh! La farfalla Rita!"
- (37) Alessio si volta verso lo scaffale dei libri, allunga un braccio e, con l'indice teso, indica in direzione del libro, mentre fa qualche passo verso lo scaffale
- (38) Paolo, a cavalcioni in braccio alla madre è rivolto ((con il busto e il capo)) verso Alessio e lo osserva
- (39) La mamma, guardando l'educatrice, oscilla con il busto verso sinistra, avvicinandole Paolo
- (40) Marta allunga le braccia verso il bambino e la mamma arretra col busto, staccando il proprio corpo da quello del figlio, quindi distende le braccia, allungando il bambino all'educatrice, mentre tiene lo sguardo sul figlio
- (41) Marta prende Paolo da sotto le ascelle. Mentre lo solleva, guardandolo, esclama: "Ooh, dai, ecco! Dov'è il libro?"
- (42) Il bambino si gira verso lo scaffale dei libri e allunga un braccio
- (43) La madre segue i movimenti con lo sguardo, quindi arretra di un passo verso la porta. Poi prende una mano del bambino tra le sue e, accarezzandola, dice: "non si ferma oggi. Viene a casa"

- (44) Marta annuisce, oscilla con il busto, ponendosi di fronte allo scaffale, quindi, rivolta a Paolo, dice: “andiamo a prenderlo?”
- (45) Paolo non risponde, ma guarda lo scaffale dei libri
- (46) La mamma, continuando a tenere tra le sue la mano del figlio, la accarezza e dice, ((guardando davanti a sé)) “Poi ieri ne abbiamo preso uno...ti ricordi? poi ce n’era uno che è quello che ha preso la mamma che è da grandi e allora...”
- (47) L’educatrice annuisce
- (48) Paolo ritrae la mano da quella della madre ((che sembra voler lasciare il contatto))
- (49) La mamma, allungando le braccia, riprende la mano del figlio e prosegue ad accarezzarla
- (50) Paolo indietreggia con il busto. Appoggia la testa alla spalla dell’educatrice, ritira il braccio e con la mano saluta la mamma, aprendo e stringendo il pugno
- (51) La mamma prende per un momento il braccio di Paolo con entrambe le mani, quindi lo lascia. Appoggia una mano sul maniglione della porta della sezione e, guardando il figlio, prosegue il discorso iniziato prima: “invece là devo prendere [il libro di Spotty]” (52) “Eh! Poi Spotty!”, replica l’educatrice avvicinando il viso a quello Paolo, mentre guarda il bambino sorridendo e oscillando con il busto a destra e a sinistra
- (53) Paolo, guardando la mamma dice: “Ciao”, mentre continua ad aprire e chiudere la mano
- (54) La mamma sorride, guarda il bambino negli occhi e dice: “Ciao, ciao, mentre apre e stringe la mano a pugno
- (55) L’educatrice, arretrando leggermente con la parte alta del busto, guarda Paolo mentre traccia nell’aria un semicerchio con la mano e dice: “Abbiamo fatto la nostra crisi e adesso stiamo bene. Vero?!”
- (56) La mamma sorride, guardando il figlio, e saluta con la mano
- (57) “Ciao mamma”, dice Marta mentre apre e stringe una mano a pugno e guarda Paolo, “a dopo”.
- (58) La mamma si volta verso la porta, la apre ed esce
- (59) L’educatrice si volta verso la sezione con Paolo in braccio
- (60) Il bambino sorride guardando davanti a sé
- (61) Allontanandosi dalla porta Marta si avvicina allo scaffale dei libri tenendo Paolo tra le braccia
- (62) La mamma di Paolo sussurra qualcosa prima di chiudere l’ultimo spiraglio di porta. “Va bene”, risponde l’educatrice senza voltarsi. La mamma chiude la porta.

Discussione: la parola alle educatrici

Nell’intervista semistrutturata l’educatrice protagonista della clip aveva attribuito la “criticità” della situazione al pianto del bambino durante l’ingresso in sezione e alle difficoltà della mamma nel mantenersi “ferma” di fronte alle proteste del figlio. La visione del video sembra sollecitare il riemergere di questa prospettiva, in cui la criticità della situazione viene collegata al genitore e al suo modo di porsi nei confronti del bambino:

“Le accoglienze di Paolo- commenta l’educatrice- sono sempre ben o male così: [...] lui che entra piangendo con la mamma che fa fatica a calmarlo. [...] Lei sembra in imbarazzo o comunque in difficoltà. [...] Di fronte al bambino agitato e nervoso dice: “eh, poverino, noi a casa lo vediamo poco, e lui ne sta risentendo”. [...] Anche nel video, secondo me, il fatto che [la madre] entri già scusandosi che Paolo piange, sembra proprio confermare questa sua fatica. [...] Fa fatica a dirgli dei no a prescindere, e lo si vede anche dal fatto che continua a riproporsi questa modalità [di ingresso in sezione]. Quando Paolo si divincola, lei lo stringe, lo accarezza con questo modo di fare anche molto lento, e a volte sembra che anche quando riesce ad imporsi un attimino, non riesca poi a tenere ferma questa cosa. [...] La loro modalità è sempre stata più o meno questa. [...] Quindi, è da parte nostra, che si devono sempre trovare delle strategie per far venire il bambino ” (ed. 02)

Espressioni come “*fatica, difficoltà, non riuscire ad imporsi, non riuscire a tenere ferma la propria posizione*” paiono confermare quella latenza, scorta nell’intervista individuale, di un modello debole, quasi deficitario di genitore, a cui fa da contrappeso l’immagine di un educatore “risoluto”, che “interviene a risolvere la situazione”. La revisione del video sembra far riemergere questa contrapposizione. La madre, dice l’educatrice commentando la scena

“stringe [il bambino], lo accarezza, ha questo modo di fare per cui non riesce ad imporsi”, “al che è da parte nostra che si devono sempre trovare delle strategie per far venire il bambino”.

La collega, osservando il video, sembra introdurre elementi in grado di ampliare le possibilità di riflessione. Se infatti da un lato conferma che “a volte non si riesce a parlare con questa mamma con molta facilità”, dall’altro aggiunge che

“nel video la mamma sembra un po’ in imbarazzo nel porsi: (...) guarda per terra, poi rialza lo sguardo, magari cambia posizione::: [...] Questa cosa dello sguardo- dice- più volte l’ho notata: si vede, insomma, che mentre parla non guarda mai negli occhi Marta [...] Perciò un pochino può essere che cerchi un appoggio” (ed. 02)

Rispetto alle reazioni dell’educatrice protagonista del filmato, la collega pare soffermarsi sull’incertezza del genitore, “l’imbarazzo” che l’educatrice associa al fatto che la madre “non guarda mai negli occhi l’educatrice”.

Forse - considera sulla base di questi indicatori comportamentali - “può essere che cerchi un appoggio”.

Anche in questo caso il commento al video pare portare alla luce le cornici di senso che l'educatrice aveva espresso anche all'interno dell'intervista semistrutturata. Il modello latente sembra essere quello di un genitore che cerca nell'educatore confronto, appoggio e collaborazione³¹¹, bisogno di trovare rassicurazione.

Le considerazioni della collega, il richiamo ad alcuni elementi osservabili (come la direzione dello sguardo della madre), potenziali indici di incertezza del genitore, sembrano stimolare la protagonista della clip ad osservare e a riflettere sul proprio comportamento, oltre a quello della madre:

“Sì, è vero- replica alle osservazioni della collega- questa cosa del nostro sguardo che non si incrocia, in effetti, l'ho notata anch'io. (...) Adesso ho notato che (...) sì: (.) mi rivolgo molto a Paolo, quello sì: faccio fatica [con la mamma], non lo nego. Diciamo che mi rivolgo più al bambino che alla mamma, in genere, quando faccio fatica con il genitore” (ed. 01).

Questa parole sembrano riproporre quel che già nell'intervista semistrutturata avevamo evidenziato come un implicito dell'educatrice, che quando non riesce a coinvolgersi in uno scambio diretto con il genitore, si rivolge al bambino come “intermediario”.

Sulla scia di queste considerazioni, le educatrici sono state invitate a “tornare alla scena” e ad osservarla, guidate da alcune domande:

“Qual è la posizione dei diversi personaggi che si muovono nella situazione che abbiamo visto?”; “Che cosa avete osservato, a livello di comportamenti?”

³¹¹ “Certe situazioni- rifletteva l'educatrice durante l'intervista- ti mettono in difficoltà, soprattutto quando ti si presentano più volte. [...] Per noi è importante che l'accoglienza sia serena e questo cerchiamo di dirlo anche alla mamma [...] ma lei sembra che ti chieda proprio questo confronto con noi, (.) di farlo insieme [il passaggio. [...] Penso che dovremo trovare una strategia, una maniera perché il bambino giunga nel modo più sereno” (Intervista, ed. 02)

La revisione della clip, orientata dalle domande, pare spingere lo sguardo a considerare, all'interno delle interazioni filmate, la posizione del bambino, oltre a quella degli adulti, sin qui trascurata dalla discussione.

Il comportamento della madre e quello dell'educatrice non risultano più come gli unici due poli di attenzione e l'accoglienza viene ri-vista all'interno di un contesto più dinamico, in cui trovano spazio azioni e retroazioni, comportamenti e risposte, bisogni e comportamenti del bambino e degli adulti. Le considerazioni relative alla madre appaiono così maggiormente "contestualizzate", il commento dell'educatrice protagonista più ammorbidito e la rappresentazione della scena nel suo complesso sembra lasciare spazio a ripensamenti.

"in effetti- considera l'educatrice protagonista- l'accoglienza è sempre una ricerca di strategie, anche con il bambino e a volte fai fatica a trovarle, fai fatica a trovare i tempi e i modi giusti [...] Anche nella scena, comunque, notavo che si vede come, comunque Paolo è ancora voltato verso la porta, nonostante il mio tentativo di farlo venire [...] Forse non era ancora il momento, sì perché è anche per questo diciamo ai genitori di entrare in sezione, per facilitare il passaggio. [...] Beh, se penso a questa cosa devo dire che almeno la mamma di Paolo entra in sezione, comunque cerca almeno di interagire, si sforza, non si può dire che se ne freggi" (ed. 02)

L'educatrice sembra far maggiormente riferimento alla *circolarità delle interazioni* che rendono "critica" la situazione. Mentre nella reazione iniziale al filmato, come abbiamo visto, lo sguardo era focalizzato pressoché unicamente sul comportamento della madre, su quella che subito veniva definita come la sua "fatica ad imporsi", qui paiono essere presi maggiormente in considerazione il comportamento del bambino ("che rimane rivolto verso la porta"), e la mancata coordinazione dell'educatrice ("nonostante il mio tentativo di farlo venire (...) forse non era ancora il momento"). Di conseguenza l'educatrice sembra rivalutare in positivo anche il comportamento della madre (entrata in sezione "per facilitare il passaggio").

4.5 Considerazioni metodologiche e prospettive per la formazione degli educatori

Che cosa possiamo dire, in chiave pedagogica, a conclusione di questo percorso di rilettura critica dei dati emersi? Quali indicazioni possiamo trarre, a livello di metodo, come possibili suggestioni per la formazione degli educatori, in particolare rispetto al tema della relazione tra servizi e famiglie?

Prima di avventurarci in qualsiasi considerazione, riteniamo doverosa una chiarificazione terminologica. Con “formazione degli educatori” facciamo qui riferimento a questa espressione nei termini con cui essa è stata definita da Riccardo Massa (1992), ovvero come “interrogazione aperta della realtà da parte dei professionisti”, alla ricerca dell’ascolto e della risignificazione dei propri costrutti/modelli teorici, oltre che delle proprie emozioni.

Se dunque con formazione intendiamo un processo trasformativo-riflessivo e di presa di coscienza³¹², l’esito formativo dovrebbe essere dato da una “nuova responsabilità educativa [...], da procedure di osservazione e dispositivi di conoscenza delle situazioni concrete” (Riva, 2008, p. 150) e da “una progettualità [...] ricca e consapevole [...] di cui procedere a verifiche e valutazioni” (Ibid.).

Per quanto riguarda il nostro lavoro, non abbiamo avuto modo - per questioni di tempo e anche di “limiti etici” (di cui la presenza sul campo del ricercatore all’interno di un servizio non può non tener conto) - di verificare i risvolti che il percorso compiuto insieme alle educatrici ha avuto dal punto di vista delle pratiche, e dunque dei comportamenti educativi. Non sappiamo quindi se e quali tipi di cambiamento l’esperienza di ricerca abbia

³¹² Come invita a considerare Laura Formenti (2007), nei processi rivolti alla formazione professionale “si parla per lo più di ‘consapevolezza’”. Questo termine inflazionato, però, corre il rischio, talora, di essere confuso con l’allusione di un totale “controllo cosciente della mente sui processi cognitivi. Invece la ‘presa di coscienza’ ha una qualità generativa [dinamica], come l’insight nella psicanalisi” (Formenti, 2007, p. 169).

generato nelle educatrici a livello di agire concreto, nell'incontro quotidiano con i genitori e i bambini durante i momenti di transizione.

A posteriori riteniamo però che i dati raccolti durante il percorso di ricerca suggeriscano comunque alcune piste interessanti di riflessione riguardo agli aspetti metodologici legati alla promozione di “professionalità riflessive” (Schön, 1983, 1987), cioè impegnate “non solo nell'analizzare astrattamente i problemi, ma a capire che cosa succede nella pratica educativa” (Dewey, 1938).

Nell'alludere a queste piste, facciamo riferimento alla valenza pedagogico-formativa della *processualità* (Schein, 1969) della ricerca e dell'intreccio tra gli strumenti visuali e narrativi adottati. Non ci riferiamo, invece, alla replicabilità del progetto di ricerca, che - come ogni percorso esplorativo-idiografico - non aveva la pretesa di giungere a conclusioni generalizzabili e, “come ogni percorso qualitativo costruito [“in itinere”], è stato pieno di passaggi, aggiustamenti, ripensamenti” (Tarozzi, 2006, p. 17) che rendono forse poco replicabile il processo nella sua complessità.

Quel che è certo - dal punto di vista di una valutazione retrospettiva del percorso, in termini di processi formativo/riflessivi - è la registrazione di alcuni cambiamenti, a nostro avviso interessanti, al livello dei discorsi delle educatrici, dunque dal punto di vista dei significati, degli aspetti concettuali, delle dinamiche di pensiero e delle punteggiature interpretative racchiuse dentro al “*linguaggio del cambiamento*” (Watzlawick, 1977). Sappiamo che nominare, descrivere, classificare significa entrare in relazione con i modelli di pensiero (Farr, Moscovici, 1984).

Riteniamo dunque importante concludere la nostra riflessione con le parole delle educatrici e sui modi e le trasformazioni del loro “pensare pedagogico” (Mortari, 2010, p. 3). “Nella scoperta del fatto educativo”, infatti, più che la rilevazione di dati fissi e immobili, sono le “mosse concettuali e verbali” e i cambiamenti di espressione che “divengono importanti rivelatori di aspetti che [forse] altrimenti non affiorerebbero” (Demetrio, 1992, p. XXI).

Abbiamo ritenuto utile, a conclusione delle fasi più intensive della ricerca, lasciare alle educatrici la possibilità di esprimere liberamente commenti e riflessioni sul processo di indagine di cui erano state partecipi e sulle eventuali difficoltà incontrate.

Proveremo qui a discutere tali meta-riflessioni, a farle dialogare con gli altri dati emersi nelle fasi precedenti del lavoro, e a rileggerle criticamente anche alla luce della letteratura pedagogica relativa alla formazione riflessiva degli educatori.

Riflettere sulla “non scontatezza del quotidiano”: un lavoro faticoso ma utile

Al termine del percorso le educatrici hanno sottolineato la positività dell'occasione avuta di soffermarsi a riflettere sulla dimensione della relazione con i bambini e con i genitori, a partire da situazioni quotidiane che nell'ordinarietà dell'esperienza vengono ripetute a volte in modo routinario, finendo per diventare scontate, quasi irriflesse.

“Diciamo- afferma per esempio un'educatrice- che negativamente, rispetto a certe situazioni che si ripetono sempre, come gli ingressi e le riconsegne, (...) dopo un po' di anni ti diventa tutto abitudinario, forse un po' meccanico [...] e invece questo momento dell'intervista ti dà l'opportunità di [...] soffermarti e di riflettere su quello che fai quotidianamente” (ed. 02)

I momenti di transizione dentro e fuori dal nido ritmano, nel quotidiano, la vita del servizio e si susseguono con una velocità incalzante che fa perdere, a volte, la possibilità di fermarsi a riflettervi.

Il fatto che le educatrici utilizzino, come nel brano riportato, avverbi come “negativamente” per indicare gli aspetti del proprio agire divenuti abitudinari, sembra rimandare ad un movimento critico-emancipativo (Striano, 2001) di presa di distanza dalle proprie posizioni, visibile nel desiderio di rendere meno automatico, meno “meccanico” il proprio agire.

È interessante osservare l'aspetto di *auto*-riflessione racchiuso dentro alle parole delle educatrici.

“Ri-considerare quello che è accaduto ti dà lo slancio per rimetterti in discussione” (ed. 02)

“È un’esperienza che ti aiuta, altrimenti ci ritorni sopra, ma in modo un po’ superficiale [...] [senza] scendere così” (ed. 05)

Questo riflettere in prima persona, e in modo dettagliato/minuto sulle situazioni, sono due elementi che si discostano in modo piuttosto marcato dal tono dei discorsi registrati in fase esplorativa. Allora la discussione era connotata dalla prevalenza di considerazioni relative alla propria professionalità e al proprio ruolo, espresse in termini prevalentemente generici/generalizzati.

Rileggendole insieme, le affermazioni delle educatrici sembrano risultare in qualche modo simili a degli “slogan”, legati alla dimensione ideale del “costruire buone relazioni”:

“È lì che si pongono le premesse della fiducia” (*Focus Group*, ed. 04), si diceva per esempio rispetto ai momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento. “Lavorarci con la famiglia è giusto” (*Focus Group*, ed. 02), “bisogna cercare di coinvolgere anche il genitore” (*Focus Group*, ed. 06) e ancora “è importante non cadere preda delle proprie emozioni” (*Focus Group*, ed. 05).

Al contrario, le considerazioni emerse al termine della fase intensiva della ricerca segnano più chiaramente un movimento auto-riflessivo.

“Questa fase ti dà l’opportunità di soffermarti e di riflettere su quello che fai quotidianamente” (ed. 04)

“Forse proprio perché gli episodi di accoglienza e di riconsegna li viviamo tutti i giorni (...), a volte li facciamo così, in automatico, e questo non aiuta. (.) Solo ridescriverli ti aiuta a riflettere di più su queste cose che, appunto, facciamo tutti i giorni” (ed. 01)

In queste parole si scorge il riecheggiare di ciò che alcuni studiosi hanno definito come *l’essenza del concreto* (Mortari, 2010, p. 12), ovvero un processo di arresto e di presa di coscienza del proprio modo di pensare, che si verifica quando si inizia a riflettere su situazioni/episodi circoscritti dell’esperienza “contingente e situata” (Ibid.), attraverso un’indagine che esamina l’accaduto per decifrarne il senso. La maggioranza delle azioni, del resto, viene normalmente portata avanti “in automatico”, sotto la soglia di

consapevolezza che contraddistingue il pensiero riflessivo³¹³; per questo, probabilmente, le educatrici valorizzano l'esperienza di ricerca, sorprendendosi di fronte all'emergere di aspetti che normalmente “non vengono fuori”, a cui quando si è in situazione non si riesce a pensare.

“Pensi a delle cose che altrimenti non verrebbero fuori (...) Mi ci hai fatto pensare tu adesso, sai? Vedi quante cose?” (ed. 03)

“mentre parlavamo mi è diventato chiaro che nell'accoglienza e nel ricongiungimento ci siamo anche noi, (...) con i nostri pensieri, con le nostre emozioni. (...) E invece la maggior parte delle volte non ti rendi conto di questa cosa, pensi: “sì c'è quella coppia che sta arrivando, c'è quel bambino che sta piangendo, c'è quello che sta litigando” (...), non pensi che ci sei anche tu” (ed. 08)

La complessità dell'esperienza è sempre “eccedente”, prevalente, per questo l'economia dell'agire quotidiano occulta o rende difficile mettere a fuoco taluni aspetti a cui si è portati a dare rilevanza soltanto nella riflessione a posteriori.

In particolare è difficile vedere se stessi in situazione, considerarsi *parte* integrante della scena che si sta contribuendo a costruire. La riflessione *in* azione, come ricorda Schön (1983), può essere preparata dall'esercizio della riflessione *sull'*azione. Nello spazio/tempo dedicato a ripercorrere l'esperienza a posteriori, infatti, la sensibilità si affina, facilitata da un contesto dove a prevalere è un atteggiamento di focalizzazione, ascolto, dialogo dei tanti e diversi aspetti che nello scorrere dell'esperienza si presentano in modo spesso “ingarbugliato”. Un più armonico *lavoro sul pensiero* (Santojanni, Striano, 2003) è dunque facilitato dalla predisposizione di setting di decostruzione e ricostruzione dell'esperienza.

All'interno della ricerca, pensare ai singoli episodi di accoglienza e di ricongiungimento in un tempo disteso, dedicato alla dimensione del confronto e del ripensamento individuale ha indotto le educatrici a

³¹³ Un pensiero, quello riflessivo, che Dewey ha definito come “ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione” (Dewey, 1910, p. 61).

riconoscere la complessità racchiusa anche in piccoli/brevi istanti del quotidiano³¹⁴.

“Quando mi chiedevi: «cos’hai pensato, cos’hai provato» (...) oddio, a volte le cose si sovrapponevano, però anche quello ti aiuta, ti aiuta a tenere anche un po’ distinte le due cose (...) altrimenti invece magari ci ritorni sopra, ma in modo superficiale” (ed. 06).

E ancora:

“Fermarsi è un modo per mettere meglio a fuoco quello che è successo e le tue sensazioni, (...) al contempo ti porta a fare più chiarezza anche sulle ragioni, (...) su quello che ti spinge a comportarti in un certo modo piuttosto che in un altro. Per me è stato molto utile, proprio perché ad esempio io a un’accoglienza che non va bene cerco di passarci sopra il più in fretta possibile, e invece raccontarla, descriverla e pensarci mi ha fatto riflettere sul fatto che ad esempio a volte parto già con l’idea che quello sarà un distacco difficile” (ed. 01).

Che cosa ci dice questo brano, così ricco dal punto di vista dei contenuti?

“Fermarsi sull’evento circoscritto- riconosce l’educatrice- è un modo per fare chiarezza” su quel che è accaduto dal punto di vista fenomenico, oltre che sul piano delle emozioni e del vissuto personale; ma significa anche iniziare ad interrogarsi sulle proprie ragioni, sul perché si tende ad agire o a pensare in un certo modo. Non dimentichiamo, infatti, che lo stretto intreccio di componenti (emotive, affettive, cognitive) che entrano in gioco nel corso dell’azione, porta a riflettere, a livello pedagogico, sulle dimensioni implicite dell’agire educativo (Riva, 2008). Il risultato della considerazione di tutti questi aspetti è un movimento dinamico: “*ti porta a fare chiarezza*”, chiosa infatti l’educatrice.

“Di fronte ad un’accoglienza che non va bene- aggiunge- in genere cerco di passarci sopra il più in fretta possibile”: è una considerazione importante- ci sembra- perché indica una *processualità* cognitiva in prima persona. L’intervistata, che assume uno sguardo d’insieme sui propri processi cognitivi, inizia a riconoscere il proprio modo di essere e di fare. “Pensarci-conclude- mi ha fatto venire in mente che a volte parto già con l’idea che

³¹⁴ Dando meno per scontati gli eventi, le dinamiche, i processi che entrano in gioco e che in essi si realizzano.

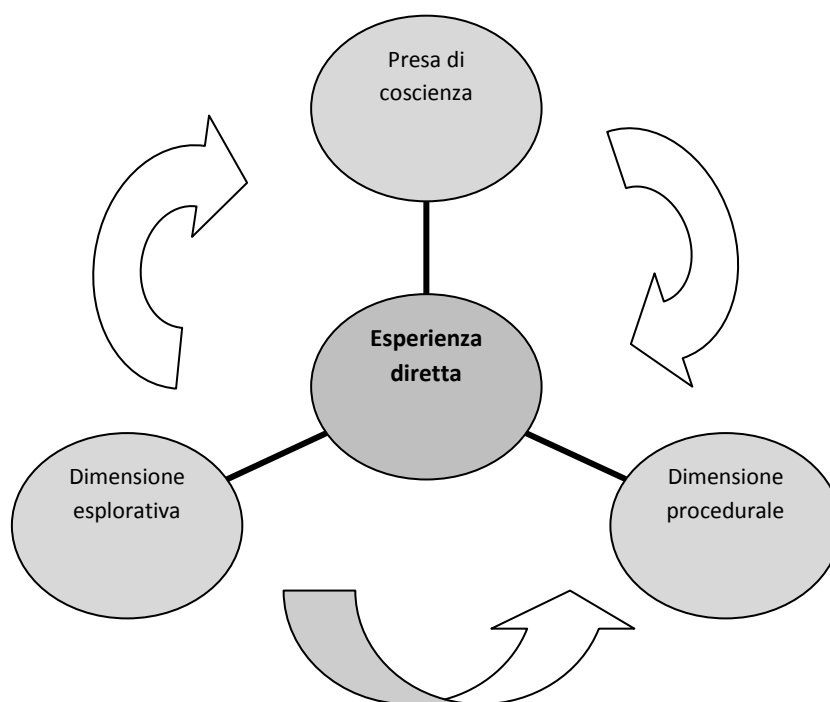
quello sarà un distacco difficile”. Ecco dunque che l’auto-indagine porta ad un’autovalutazione, all’auto-monitoraggio del proprio modo di fare e di pensare usuale, persino all’auto-critica.

“[Questo percorso] mi ha aiutato. [...] Fermarti ti obbliga proprio a chiederti: «come? che cosa è successo?» e quindi adesso mi viene da domandarmi anche: (.) «perché quell’accoglienza è andata così, o::: perché l’altra è stata diversa? (...) e di conseguenza scatta la domanda: che cosa non è andato? Perché ho reagito così, o perché quel bambino o quel genitore si è comportato in quel modo?» (ed. 07)

L’atto di soffermarsi su episodi circoscritti scatena al contempo un grande movimento, una grande dinamicità mentale, come mostrano le parole appena riportate.

Alcune considerazioni teoriche provenienti dalla letteratura psicopedagogica sulla metacognizione (Albanese, Doudin, Martin, 2006, Formenti, 2007) sembrano aiutare a chiarire meglio questo apparente paradosso (immobilità/dinamicità).

Pensare i propri pensieri è un’azione che segue un movimento ciclico, di cui l’esperienza diretta rappresenta il motore.



Nei termini della pedagogia fenomenologica partire dall'esperienza, indica proprio l'atto di "prestare attenzione a ogni oggetto, non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici" (Mortari, 2010, p. 12). Non a caso, il contenuto a cui si riferiscono le asserzioni formulate dalle educatrici durante le fasi più intensive della ricerca viene formulato in termini più "locali", meno ampi e generici rispetto alla fase esplorativa, frutto – sembrerebbe - di un pensiero più analitico, più raffinato.

Certamente uno degli scopi della fase intensiva della ricerca era proprio accompagnare le educatrici a ricostruire i momenti di transizione in modo "micro-analitico", sia attraverso la guida dell'intervista semistrutturata, fatta di domande precise³¹⁵, sia attraverso la discussione mediata dal video, e quindi da uno stimolo-reattivo che riportasse immediatamente l'attenzione delle educatrici alla sequenza visuale, ai comportamenti osservabili, e

³¹⁵ Volte a far sì che la descrizione non si trasformasse in un ricordo vago e diffuso dell'esperienza, ma incentrata invece su uno specifico "qui e ora".

stimolasse - anche grazie al confronto in coppia sulle immagini - processi di dialogo e di discussione a più voci.

Questo riattraversamento ha richiesto indubbiamente anche sforzi e fatiche da parte delle educatrici, che, in particolare ripensando all'intervista, considerano:

“Ripensare ad un momento preciso, ricostruire così passo-passo quello che è avvenuto e quello che hai provato e pensato, richiede comunque uno sforzo. (...) Diciamo che non è la prima cosa più immediata che ti verrebbe da fare” (ed. 06)

Il carattere microanalitico richiede di scandagliare l'evento ricordato e di ricostruirne molteplici aspetti, provando a separare e riconnettere ciò che è accaduto dalle ragioni che hanno spinto a formulare un giudizio (di “criticità” o di “positività”) su di esso. Come efficacemente chiariscono le educatrici, questa operazione risulta impegnativa da diversi punti di vista: anzitutto nell'atto di ripensare e ricostruire l'esperienza, e poi nell'atto di raccontarla e tradurla in parola. Si tratta di uno sforzo che “però ti aiuta anche”, come puntualizzano tutte le intervistate.

“È un'esperienza che ti aiuta altrimenti ci ritorni sopra, ma in modo un po' superficiale [...] [senza] scendere così. (...) Sì, magari ti vengono in mente delle cose, ma non ti viene in mente tutto (:): io mi ricordavo quello *spot*, ma non sarei riuscita a descriverti bene tutto quello che è successo” (ed. 05)

In particolare lo strumento visuale - utilizzato nell'ultima fase della ricerca - sembra aver facilitato quest'operazione microanalitica, accrescendo e amplificando al contempo il livello di rielaborazione critica, al quale in parte già l'intervista aveva “preparato” il pensiero.

Sono le stesse educatrici a chiarire il carattere di ausilio offerto dal video, il suo supporto nel “presentificare” la situazione, nel riportare cioè immediatamente lo sguardo e l'attenzione verso quel preciso momento, quella precisa situazione rappresentata dall'episodio videoregistrato.

“Il video secondo me aiuta a me ha aiutato molto. [...] L'altra volta [*durante l'intervista, n.d.ŕ*] avevo fatto più fatica a focalizzare il momento (:): si è trattato di andarlo a recuperare e ricostruire, mentre qui (...) la situazione ce l'hai subito davanti: (:): ti diventa subito chiaro quel che è successo: ce l'hai lì davanti l'accoglienza” (ed. 01)

“Ti serve per cogliere meglio quello che avviene, le dinamiche [...] che entrano in gioco. [...] Riesci a vedere meglio quello che succede [...] E hai qualcosa di concreto su cui ragionare” (ed. 03)

Il video, dunque, offre subito “qualcosa di concreto su cui ragionare”. Non c’è più bisogno di andare a “recuperare e ricostruire” la scena con il ricordo: “ce l’hai subito davanti”.

“Il testo filmico”- come rilevato da chi fa uso di materiale visivo quale metodo per la ricerca sul campo in educazione - “è uno strumento potente dal punto di vista della rappresentazione dei fenomeni [...], aiuta a restare ancorati all’oggetto e [...] consente di accelerare la rilevazione dei significati” (Bove, 2008, p. 143). Questo potere si rivela utile non solo al ricercatore, ma agli stessi soggetti coinvolti nella ricerca, che hanno modo di essere stimolati a sempre “nuove interpretazioni dei fenomeni presi in esame” (Id., p. 145).

I dati della nostra ricerca sembrano illustrare piuttosto chiaramente l’emergere di nuovi livelli di interpretazione dei fenomeni da parte delle educatrici coinvolte nella revisione dei filmati.

Come in una serie di riprese fotografiche, dapprima su aspetti più ampi e poi via via sui dettagli, le parole delle educatrici indicano una progressiva “messa a fuoco” del tema. Cerchiamo allora di chiarire meglio questi aspetti attraverso degli esempi.

Nella fase esplorativa il tema della relazione con le famiglie e dell’accoglienza dei bambini e dei loro genitori veniva affrontato oscillando tra due poli. Un primo polo rappresentato dalla dichiarazione di intenti, l’altro legato ad aspetti di fatica o critica.

- Dichiarazione di intenti

“La stessa disposizione spaziale, come ti poni, dove stai (...) sono tutti aspetti che contribuiscono a trasmettere al genitore messaggi di disponibilità e di disposizione fisica all’accoglienza” (ed. 02).

“Soprattutto l’accoglienza (.) è sempre molto carica a livello di significato [...]. Allora si presta tantissima attenzione [...], si sta sempre molto attenti a tutte le dinamiche [...] emotive che ci sono sotto” (ed. 01)

“se il nostro lavoro:::, quando accogli una famiglia, (.) non fosse quello di andare a essere più obiettivi (.) penso che sarebbe proprio difficile lavorare” (ed. 03)

“è importante non partire già con dei preconcetti” (ed. 04)

- La fatica e la critica

“A volte [nella relazione con i genitori] provo rabbia. Spesso non ti senti affatto riconosciuto (...) in tutto quello che fai e anche la tua soddisfazione cade a picco! (...) Sinceramente ti arrabbi, è difficile essere empatici in quei momenti” (ed. 02).

“Sai, poi, il genitore insicuro col suo atteggiamento crea insicurezza nel figlio, e difficoltà all’educatrice” (ed. 01).

“se il genitore investe poco [nel nido], anche il bambino risente di questo tipo di approccio. (...) A me è capitato con una bambina, per esempio quest’anno, che non voleva fermarsi perché (.) lei stessa comunque (...) avrà sentito i discorsi in casa, [...] per cui (.) c’è un investimento anche da parte sua differente nello stare qui” (ed. 04)

“la difficoltà con certe famiglie, soprattutto straniere, è che (.) loro, si educano il bambino magari lasciando che mangi quando vuole, dove vuole, eccetera, (.) però noi abbiamo delle regole, noi ne abbiamo tanti di bambini! Non possiamo lasciare che tuo figlio faccia quello che vuole” (ed. 03)

Se da un lato queste parole segnalano la consapevolezza degli elementi di cui tenere professionalmente conto nell’accoglienza delle famiglie (disponibilità, accoglienza, attenzione, empatia, non essere giudicanti), d’altra parte, ancora una volta, possiamo osservare il tono di queste espressioni, più simili a “motti”, che a rielaborazioni critiche dell’esperienza. Da questa dimensione descrittiva, espressa per lo più attraverso “generalizzazioni”, si passa - nella fase più intensiva della ricerca - ad un discorso maggiormente focalizzato sul “qui e ora” dell’episodio narrato o osservato. Un “qui e ora”, sembra, da cui deriva la *“possibilità stessa di fare esperienza e di guadagnare su di essa un sapere originale, [...] che non si mantiene sotto i codici accreditati, ma si dispone ad interrogare il vissuto a partire da sé”* (Mortari, 2003, p. 54).

È a seguito dell’impiego del video, unitamente al setting di discussione, che troviamo maggiormente, nei nostri dati, i segni di questo livello di auto-riflessione. La visione delle immagini restituisce il piano *dell’esperienza diretta*, da cui si attivano (anche grazie al confronto intersoggettivo) le dimensioni, *esplorativa e procedurale*, proprie della natura riflessiva del pensiero.

“Attraverso questa discussione- chiarisce ad esempio un’educatrice- mi sono sentita *riportata* alla scena. (...) Ed è stato davvero interessante, perché se all’inizio io tendevo a vedere solo la mamma, poi ho iniziato a guardarmi di più anch’io, per come mi ponevo nei confronti di questa mamma (...), anche perché ((*nome della collega*)) lei ha notato subito il mio sguardo, (...) e lì: mi si è fatto in qualche modo più evidente il fatto che di solito tendo a rivolgermi a Paolo, perché faccio fatica con la mamma” (ed. 02).

Come riconosce la stessa educatrice, le immagini filmiche, con cui si è sentita “riportata” all’esperienza, intrecciate al punto di vista della collega, le hanno offerto la possibilità di assumere una nuova angolatura da cui osservare e da cui pensare all’episodio “critico”.

Dal punto di vista metodologico possiamo scorgere, in questi elementi, l’efficacia dell’intreccio tra due aspetti: “il potere evocativo delle immagini e [...] il potere semantico delle voci sulle immagini” (Bove, 2008, p. 133), ovvero del confronto, dell’intreccio tra diversi sguardi sui medesimi fenomeni. Tale intreccio sembra offrire straordinarie possibilità di avanzamento euristico. L’ancoraggio alla scena consente infatti di sollecitare il confronto inter-soggettivo e, dunque, nuove interpretazioni sull’accaduto, nella direzione della descrizione ma anche dell’analisi degli eventi.

L’aspetto più interessante è che le nuove interpretazioni che si offrono in un contesto di questo genere, definito di *collaborative inquiry* (Moran, 2007), emergono spontaneamente attraverso le diverse reazioni che il video sollecita a livello intersoggettivo nelle educatrici. Questo aspetto rende così più facile, per l’educatrice spettatrice di se stessa, l’accoglienza di nuovi e diversi punti di vista. Il medium del video ammorbidisce infatti il confronto inter-soggettivo (non domanda/risposta, o attacco/replica, ma uno scambio di punteggiature sul medesimo fenomeno, visto da prospettive diverse).

Se all’inizio, come riconosce l’educatrice “protagonista”, la sua tendenza era quella di guardare solo il genitore, la reazione della collega (che invece osserva l’incrocio di sguardi tra madre ed educatrice) la spinge a spostare l’occhio più su se stessa. È uno spostamento che genera un significativo cambio di prospettiva: “ho iniziato a guardarmi- dice- per come mi ponevo nei confronti di questa mamma”. Questo spostamento di sguardo segna un

cambiamento interessante, soprattutto se andiamo a riprendere le parole che la stessa educatrice aveva utilizzato nella descrizione del medesimo episodio durante l'intervista.

“La mamma non riusciva a calmarlo, (.) il bambino piangeva (...) insomma, mi dico: “c'è bisogno di farlo arrivare in quel modo?” [...] Sono capricci quelli che fa questo bambino e secondo me, anche nella gestione della famiglie non dev'essere fatta una gestione di questo tipo” (Intervista, ed. 02).

Il focus dell'educatrice, come possiamo osservare, è rivolto alla coppia genitore-figlio, su cui sembra pendere qualche riserva di tipo critico.

Al contrario nella fase finale della ricerca, la riflessione stimolata dal video e dalla discussione risulta decisamente più cauta, meno giudicante nei confronti del genitore, maggiormente segnata dalla rivalutazione di alcuni aspetti e dalla messa in discussione personale, ma anche da riflessioni più circostanziate (meno vaghe), fermamente agganciate a elementi comportamentali, che restituiscono l'idea dell'interazione come fenomeno complesso.

“Nella scena [...] notavo che si vede: [...] Paolo è ancora voltato verso la porta, nonostante il mio tentativo di farlo venire [...] Forse non era ancora il momento, sì perché è anche per questo diciamo ai genitori di entrare in sezione, per facilitare il passaggio. [...] Beh, se penso a questa cosa devo dire che almeno la mamma di Paolo entra in sezione, comunque cerca almeno di interagire, si sforza, non si può dire che se ne fregghi” (ed. 02)

Il video, a differenza della ricostruzione narrativa operata dal ricordo, genera quella che è stata definita da qualche studioso come “*familiarità sospesa*” (Bove, 2008, p. 140), una situazione cioè in cui chi osserva (foss'anche lo stesso personaggio del video che diventa spettatore di se stesso) è chiamato a dare meno per scontati alcuni aspetti e a riconoscere anche le proprie reazioni inattese.

Questo confronto con una situazione “familiare” resa in qualche modo “*più esotica*” (Tobin, Wu, Davidson, 1998) crea una condizione interessante, che stimola ad interrogarsi in prima persona, non più attraverso domande quali “come giudico l'atteggiamento di quella madre e quel bambino?”, ma

“come mi sono comportato? Quali sono state le conseguenze delle mie azioni?”

Si tratta di domande emerse anche nell’incontro con le educatrici dell’altra sezione.

“Appena ho rivisto la scena- dichiara l’educatrice protagonista del filmato- mi son detta: mai più da ripetere una situazione così (...) perché ho immediatamente pensato che non ero riuscita a rassicurare la mamma” (ed. 03)

Come vediamo, anche in questo caso la critica dell’educatrice è rivolta a se stessa, al fatto di non essere riuscita a dedicare attenzione al genitore. Anche qui “l’osservazione dei comportamenti” sembra facilitare la “riflessione sui comportamenti” (Bove, 2008, p. 140). “Ho pensato che non ero riuscita a rassicurare la mamma”- commenta l’educatrice - quasi stesse implicitamente rispondendo alla domanda: “quali sono state le conseguenze del mio comportamento sugli altri?”

Ritorna, in modo ancor più eclatante rispetto all’intervista, la preoccupazione verso il “non riuscire a porsi in modo adeguato nei confronti dei genitori”. Anche nell’intervista, infatti, l’educatrice commentava l’episodio ricostruito dicendo:

“ero in difficoltà: il mio pensiero, in quel momento, era quello di non riuscire ad essere una buona-mediatrice davanti al genitore, (...) di non avere la situazione sotto controllo” (Intervista, ed. 03).

Nel setting di discussione mediata dal video si aggiungono però anche altri aspetti che fanno evolvere questa riflessione.

“Tornando al video e focalizzandoci in particolare sul momento del passaggio- si chiedeva alle educatrici- come avviene, che cosa avete notato?”

Poter tornare alla sequenza visuale, guidati anche da specifiche domande sulla dinamica dell’interazione osservata, sembra portare immediatamente l’educatrice a rendersi conto di come la “criticità” dell’episodio di accoglienza non sia data solo dal suo modo di porsi nei confronti del genitore, ma anche da numerosi altri aspetti.

“Quando chiedevi «Nel passaggio del bambino, che cosa avete notato?» Allora lì mi sono resa conto di quanti siano i fattori, le variabili che rendono una situazione così critica: (.) non c'è solo la mamma, ma anche il bambino e tu come ti poni. [...] Ti serve per cogliere meglio le dinamiche” (ed. 03)

Le domande, riferite specificamente al processo della transizione del bambino hanno portato dunque l'educatrice a ri-osservare il video alla luce di quella *dinamicità* e quella complessità che l'ausilio filmico consente di restituire.

“Quello che ti dà il video- come chiariva efficacemente un'educatrice- non te lo dà la foto, non te lo dà un resoconto scritto. (...) Qui cogli veramente l'insieme, cogli quanti aspetti entrano in gioco, quanti passaggi, quante dinamiche. (...) Rivedere la scena:: è stato proprio un restituirmi tutto il quadro, [...] tutta la complessità di quel momento” (ed. 02)

I momenti di transizione, come si è visto nella prima parte del presente lavoro, presentano dinamiche complesse, in cui bambini, educatrici e genitori, ciascuno con i propri tempi, movimenti, gesti, ma anche con le proprie rappresentazioni e aspettative, cercano di prendere parte attiva e si inseriscono in quella danza complessa, fatta di svincoli, affidamenti, accoglienze e coinvolgimenti. Pare, allora, che la riproduzione filmica di queste scene - più di qualsiasi altro ausilio che fissi e immobilizzi la sequenza - consenta di vedere (anche a rallentatore) questa complessità e di prendere forse maggior consapevolezza di quali e quanti aspetti, nell'agire, a volte passino in secondo piano.

Se infatti subito dopo la visione della scena l'educatrice aveva commentato:

“la madre era a disagio e io stessa ero un po' in imbarazzo” (ed. 03),

successivamente l'osservazione risulta molto più complessa e dettagliata:

“In effetti- commenta- se devo dire com'è andato il passaggio, (.) eh! ((sorridente)) Mi sembra che l'accoglienza sia stata più alla mamma che al figlio. [...] Luigi non è nemmeno arrivato in sezione: (.) è in fondo, dietro la porta. (...) Mi sono resa conto che è stata talmente forte e concentrata la cosa e il discorso con la madre (...), che Luigi è rimasto poi lì alla fine lì di dietro:::, cioè non c'è stato un vero passaggio, una vera consegna” (ed. 03)

Cogliamo, in queste parole, la “capacità di trasformare le impressioni da superficiali precursori di giudizi avventati, in percorsi di analisi [...] di tipo puntuale” (Mantovani, 1998, p. 222).

L’analiticità del percorso di ricerca, il suo tendere progressivo verso livelli sempre più micro-analitici di indagine si rispecchia nell’analiticità delle risposte delle educatrici. Ecco, infatti, come giunge ad articolare la propria riflessione l’educatrice al termine del percorso:

“Per quanto riguarda il passaggio di Luigi:: [...] non mi ci sono molto dedicata: è rimasto fuori dalla sezione. [...]. Effettivamente poi è la mamma che lo va a riprendere e [...] lo trascina proprio dentro. [...] Ho notato, poi, che anche gli altri bambini probabilmente cercavano la mia attenzione e [...] fanno un po’ anche da mediatori ad un certo punto: Filippo che cercava di prendermi la mano, Isabella che ad un certo punto è andata a chiudere la porta: [...] si era stancata, probabilmente. Ed effettivamente, anche rivedendo la scena, sono 10 minuti che io e la mamma di Luigi siamo lì a parlare della stessa cosa. [...] Sì: si devono essere stufati anche i bambini” (ed. 03)

In queste parole, e in particolare nell’atto di decentramento dell’educatrice, cogliamo l’accuratezza con cui la protagonista del video è giunta a descrivere la situazione. “È la mamma– nota- che va a prendere il bambino, mentre io non mi ci sono molto dedicata”. Anche il tempo dedicato al dialogo con la madre viene ad assumere una nuova interpretazione, alla luce dei comportamenti dei bambini.

“I bambini probabilmente cercavano la mia attenzione”, riconosce l’educatrice, “effettivamente sono 10 minuti che io e la mamma siamo lì a parlare della stessa cosa”.

CONCLUSIONI

“Muovo dalla persuasione- scriveva Dewey- che fra tutte le incertezze c’è un punto fermo: il nesso organico tra esperienza ed educazione” (Dewey, 1938, p. 10). Il riconoscimento di tale nesso porta al desiderio di non appiattirsi, di non *“retrocedere a principi intellettuali o morali”* accettati acriticamente (Id., p. 74), pensando piuttosto alla ricerca pedagogica come alla promozione di *“possibilità di un’esperienza in via di accrescimento e di espansione”* (Ibid.).

Le parole del filosofo John Dewey, sempre attuali e molto suggestive per chi come noi ha scelto di condurre la propria ricerca *entrando nei contesti educativi* e studiando *l’esperienza dei soggetti*, ci offrono lo stimolo e lo sfondo in cui collocare le nostre considerazioni conclusive e in cui cercheremo di ripercorrere criticamente i principali risultati del nostro lavoro, sia in termini di contenuti e temi emersi, sia a livello di metodo, non senza prospettare ulteriori piste di ricerca educativa e di riflessione pedagogica future.

Apriamo dunque la nostra riflessione conclusiva tornando alle prime fasi della ricerca, quando ci siamo *“immersi nel nostro contesto di studio”* per comprenderlo dall’interno. L’analisi dei dati (osservativi e narrativi) ci consente di dar conto di una serie di *“routine”* di ingresso e di uscita dei bambini dal nido che potremmo chiamare *costanti* interattive *“sitate e culturali”* (Rogoff, 2003)³¹⁶, su cui ci pare importante richiamare l’attenzione ai fini di una rilettura critica del percorso di ricerca e dei suoi risultati.

Nello specifico abbiamo potuto rilevare la presenza di *rituali* di accoglienza e di ricongiungimento consolidati, *“rappresentativi”*, della cultura del servizio. Abbiamo osservato infatti modelli e schemi di relazione improntati alla disponibilità, alla pre-disposizione dell’educatrice verso ciascuna coppia bambino-genitore, all’attenzione e alla preoccupazione di trovare tempi e spazi di dialogo e di comunicazione individualizzata. Si tratta di consuetudini e routine d’interazione, che sembrano confermare la

³¹⁶ Con l’espressione *“costanti di tipo culturale”* Barbara Rogoff (2003) indica *“la preferenza e la prevalenza di alcuni modelli [...], usanze e pratiche [...] che regolano la vita degli individui di ciascuna comunità”* (Rogoff, 2003, p. 175). Tali tratti si mostrano attraverso pattern (ovvero schemi d’azione) ricorrenti tipici di quello specifico contesto e che indicano il senso del con-vivere all’interno di esso.

diffusione di quella “pedagogia della relazione e dell’accoglienza delle famiglie” che è un tratto centrale nella letteratura e nel dibattito pedagogico sui servizi per l’infanzia.

Le forme narrative che le educatrici hanno scelto per raccontarci e descriverci le modalità e il significato della loro interazione quotidiana con le famiglie, ci hanno reso partecipi del loro “sapere sulla pratica” attraverso l’esperienza del “dirla”, del nominarla (Mortari, 2010) e sembrano testimoniare la presenza di una cultura e di un sapere pedagogico consolidato, radicato, culturalmente connotato. Da questo “dichiarato” traspare una cultura educativa che richiama in modo piuttosto evidente gli assunti teorici dell’attaccamento e la specificità pedagogica dei nidi d’infanzia italiani (Gandini, Mantovani, Edwards, 2003). Una specificità che si articola nella definizione di un *modello* pedagogico di accoglienza fondato sull’attenzione al rapporto individualizzato bambino-genitore, alla qualità del loro legame, alla gradualità del distacco e alla ritualità, intesa come “premesse” per garantire esperienze relazionali fondate sul benessere. Tale sapere interiorizzato è usato e riconosciuto dalle educatrici, che lo nominano, lo descrivono, lo condividono e progettano con coerenza e costanza nel proprio gruppo di lavoro.

Se da un lato tutto ciò testimonia un “sapere consolidato” e la presenza di pratiche e routine istituzionalizzate, dall’altro l’importanza attribuita alla *coppia* genitore-bambino, alla centralità del loro legame, a ciò che le educatrici definiscono come “rispecchiamento”³¹⁷ del piccolo nella figura di riferimento³¹⁸, sono tratti che ci sembrano lasciare aperti degli interrogativi - rilevanti da un punto di vista educativo - sulla *distinzione* tra il genitore e il figlio, tra le necessità e i bisogni degli adulti e i bisogni, ma anche le competenze, dei bambini. Inoltre, nei discorsi rilevati, sembra trasparire talora la tendenza delle educatrici a porre l’accento, sulla propria

³¹⁷ Dal punto di vista dei comportamenti e delle emozioni.

³¹⁸ Sintetizzabile nella metafora, usata ricorrentemente dalle educatrici, del bambino come “specchio del genitore”.

preoccupazione nei confronti dei genitori, e tale aspetto sembra complicare e ostacolare la relazione e la possibilità di osservare le complesse dinamiche interattive che coinvolgono anche il bambino all'interno della *triade* (educatore-genitore-bambino).

I dati raccolti nella fase preliminare del nostro lavoro, sembrano allora confermare i temi portanti del dibattito pedagogico e della ricerca educativa sui servizi, aprendo al contempo degli interrogativi sul ruolo educativo che gli stessi professionisti ritengono di avere nei confronti dei bambini e dei loro genitori.

Attraverso l'intervista semistrutturata - ispirata al modello microanalitico di Stern sulla ricostruzione del "momento presente" (1995)³¹⁹ - abbiamo quindi provato ad accompagnare le educatrici a soffermarsi su questi aspetti più "microscopici" e forse più sfuggenti (o più facili da lasciare sullo sfondo), legati alla micro-dinamica delle interazioni. Le abbiamo invitate e accompagnate a "ricostruire narrativamente" le sequenze episodiche di accoglienze ritenute più o meno "positive"/"critiche", chiedendo loro di provare, durante il processo narrativo, a "scandagliarne" progressivamente il ricordo, a risalire dall'azione ai propri pensieri e alle proprie emozioni.

Da un punto di vista metodologico, i risultati raccolti sembrano confermare la natura (ri-)conoscitiva di questo strumento, rendendo conto della sua efficacia nel favorire l'avvio di processi di auto-ri-organizzazione dell'esperienza nei soggetti coinvolti. Al contempo possiamo fare alcune considerazioni sui *contenuti* emersi.

Sicuramente, dal punto di vista del metodo, il carattere microanalitico delle domande e la natura processuale e ricorsiva della stessa intervista, ha fatto sì che partendo da un ricordo "generalizzato e confuso" della situazione, ciascuna intervistata abbia avuto l'opportunità di dettagliare

³¹⁹ Intervista il cui riadattamento, per la conduzione di percorsi di formazione, è già stato in parte sperimentato in alcuni percorsi di ricerca-formazione con educatori e dirigenti di scuola dell'infanzia (Carli, 2002, Carli, Pintarelli, 2005).

progressivamente la propria descrizione, ponendo attenzione ai pensieri e alle emozioni associate ai comportamenti di tutti gli “attori in gioco”.

Le narrazioni sollecitate mostrano così, rispetto alle prime fasi della ricerca, un primo spostamento significativo nella visione delle interazioni. Da una visione d’insieme molto concentrata su ciò che l’educatrice pensa *debba essere* il suo ruolo – vale a dire quello di sostenere la diade madre-bambino – si è potuto registrare il passaggio ad una visione più descrittiva-dettagliata-microanalitica che “tenendo insieme” i bambini, i genitori e gli educatori, ha riportato al centro dello sguardo dell’educatrice anche se stessa in quanto attrice-artefice, a propria volta, delle esperienze complesse della transizione. A partire da questo riconoscimento sono iniziate ad affiorare quelle dimensioni “tacite”, legate all’immagine che le professioniste possiedono di se stesse e della realtà descritta ed emergenti dal modo in cui ciascuna ha ricostruito narrativamente la scena.

Se il coinvolgimento del gruppo aveva aiutato a far emergere la “cultura pedagogica del servizio” nei suoi intenti più generali, il carattere individuale dell’intervista ha consentito di avvicinare il punto di vista soggettivo. Il tempo disteso dedicato alla narrazione, l’invito a ripensare e dunque a scegliere un episodio “critico e uno positivo” (definendoli come tali), l’opportunità di soffermarsi sulla descrizione dei comportamenti della “triade in azione”³²⁰ ed esplicitare pensieri ed emozioni ad essi associati, ha dato modo di far affiorare, attraverso il ricordo puntuale e specifico (*miniaturizzato*), gli assunti di ciascuna educatrice. Tutto ciò mettendo anche a fuoco alcune contraddizioni tra le intenzioni pedagogiche dichiarate nelle fasi iniziali della ricerca e i resoconti episodici proposti individualmente.

Focalizzarsi su eventi circoscritti e sulla ricostruzione delle loro micro-dinamiche ha significato infatti ri-portare sotto i riflettori le *pratiche* di interazione. Questa centratura sulle dinamiche episodiche ha dato modo alle educatrici di conoscersi e riconoscersi nelle rispettive differenze con il

³²⁰ Ovvero i comportamenti del bambino, del genitore e della stessa educatrice rispetto al processo di transizione in atto.

genitore, di chiarire il proprio ruolo e quello dei familiari rispetto al bambino durante i momenti di transizione, e di (ri-)vedersi raccontandosi.

Il tratto centrale e comune dei resoconti raccolti è rappresentato dal riconoscimento di quanto comportamenti, modi, tempi degli adulti (educatori e genitori) possano risultare distanti gli uni dagli altri, condizionando l'andamento della transizione del bambino. Nello specifico è emersa la difficoltà delle educatrici nel legittimare e tollerare la distanza tra il proprio stile educativo, i propri modelli di autorevolezza, sicurezza, interesse verso i bambini, e quelli (spesso assai diversi³²¹) agiti dai genitori. D'altro canto la descrizione delle interazioni ha fatto emergere, nel nostro "campionato di ricerca", la preoccupazione centrale di mostrarsi *professionalmente competenti* di fronte al genitore, laddove il concetto di competenza è stato associato alla capacità di "mantenere il controllo", di essere "padrone della situazione", di porsi come punto di riferimento stabile e sicuro. E tuttavia, proprio questa tensione verso "il mostrarsi sicuri" per gestire al meglio una situazione ritenuta "difficile da un punto di vista educativo", sembra essere un elemento che rischia di far prevalere la preoccupazione e la tensione emotiva, perdendo a volte il proprio equilibrio e dunque la capacità di accogliere tanto i propri sentimenti, quanto quelli del bambino e del genitore.

Si tratta di aspetti "latenti" (Massa, 1992), che forse difficilmente avrebbero trovato lo spazio per poter essere nominati, se non ci fossimo focalizzati sulla descrizione episodica e sulla microanalisi dei posizionamenti reciproci e delle dinamiche d'interazione all'interno della triade. Nelle prime fasi della ricerca, infatti, le parole e i discorsi delle educatrici tendevano a far "prevalere il piano desiderativo-ottativo", vale a dire quello del dichiarato, più che il piano della descrizione dettagliata di ciò che accade. Le ricostruzioni e la descrizione analitica degli episodi hanno invece consentito di far emergere più chiaramente il "posizionamento" dell'educatore, le sue

³²¹ O comunque definitivi, interpretati, "giudicati" come tali dalle educatrici stesse.

categorie di pensiero, ma anche le sue difficoltà, le sue resistenze, i suoi timori nei confronti dei genitori.

Un ulteriore elemento rilevante da un punto di vista pedagogico, su cui vorremmo richiamare l'attenzione, è la posizione assegnata ai bambini nelle descrizioni raccolte. I piccoli sembrano infatti occupare, nei resoconti delle educatrici, una posizione più marginale rispetto a quella degli adulti, rimanendo quasi nell'ombra o sullo sfondo della scena. Spesso il ricongiungimento è stato definito nei termini di una "riconsegna"³²², mentre l'ingresso in sezione come un passaggio in cui, quasi *inevitabilmente*, sono gli adulti a prendere l'iniziativa del distacco e dell'affidamento. Il bambino, possiamo dire, resta spesso sullo sfondo, quasi "innominato, mentre la preoccupazione dominante sembra essere l'interazione tra adulti (educatori e genitori). Pare di poter dire, in altri termini, che i genitori "assorbono", in qualche modo, tutte le attenzioni e gli sforzi educativi delle educatrici, anche durante i brevi momenti della transizione. Eppure, nel momento in cui si è chiesto alle (educatrici) intervistate di concentrarsi su un episodio "positivo" di ingresso o di uscita dalla sezione, l'autonomia dei bambini è stata descritta come la caratteristica principale di queste esperienze.

Si evidenzia allora, in questo senso, una contraddizione o un *paradosso interessante* per la riflessione pedagogica su questi temi. Gli episodi "positivi" che le educatrici hanno ricostruito nell'intervista individuale evidenziano un'immagine di "bambino autonomo" che "lascia autonomamente il genitore per fare il suo ingresso in sezione"; un bambino, dunque, che mostra di aver maturato la capacità di affrontare il momento del passaggio senza bisogno dell'intervento diretto degli adulti.

È interessante evidenziare, nelle descrizioni di queste dinamiche di ingresso in cui prevale l'autonomia e la competenza del bambino, come più frequentemente siano protagoniste degli episodi descritti le famiglie immigrate. Focalizzarsi sulle loro modalità di *ingresso fluido* (nella sua rapidità

³²² Un termine piuttosto forte che evoca, nel suo etimo, un'azione che vede un ruolo importante nell'adulto che consegna qualcosa o qualcuno a qualcun altro.

e “naturalizza”) pare aver portato, in un certo senso, a contrastare i discorsi sulla “fatica di accogliere il genitore” e su quella accompagnare il distacco del bambino durante i momenti dell’ingresso e dell’uscita dalla sezione. Tali fatiche, emerse dai discorsi raccolti durante le prime fasi della ricerca, sembrano offuscare la dimensione delle *risorse* che l’ingresso autonomo e la separazione rapida dei bambini e dei loro genitori possono rappresentare per la transizione.

In altre parole, durante i momenti di discussione di gruppo l’attenzione delle educatrici si era focalizzata prevalentemente sulla necessità di sostenere e accompagnare con gradualità, tanto il bambino quanto il genitore. Di contro le modalità di ingresso e uscita di genitori e bambini immigrati erano state descritte come “frettolose”, “fugaci”, “troppo veloci”. Attraverso la focalizzazione sull’episodio sollecitata dall’intervista, il riconoscimento dell’ingresso autonomo del bambino in sezione sembra invece aver portato a riconcettualizzare, a re-inquadrare in termini positivi questa “rapidità” e anche - se vogliamo - il “mantenersi sulla soglia” dei genitori provenienti da altri contesti culturali. Si tratta di una soglia, come rilevato da alcuni autori (tra cui Besozzi, 2005, Favaro, Genovese, 1996, Genovese, 2007), che a volte viene interpretata dagli educatori come una “linea di confine”, non oltrepassando la quale i genitori sembrano quasi un voler “tenere le distanze” dal servizio. Ecco invece che cambiando il punto di vista, mettendosi nell’ottica dei bambini e osservando il modo in cui questo porsi dei genitori ne faciliti l’ingresso, la prospettiva si rovescia totalmente.

La focalizzazione sugli “immigrati”, descritti come più autonomi (per contrasto ai bambini italiani), sembra far spazio alla possibilità di ri-pensare alla fase della transizione, non unicamente nei termini di un lento e faticoso processo di distacco³²³, ma come un distanziamento accettato reciprocamente e serenamente da tutti gli attori coinvolti (bambino,

³²³ Come spesso viene descritto nei discorsi generali degli educatori sulla relazione con le famiglie.

genitore, educatrice), nella fiducia di un passaggio che non vuol dire separazione, ma *affidamento*³²⁴.

La rivalutazione di questi aspetti sembra inoltre aver spostato il discorso, rilevato in fase esplorativa, relativo alle difficoltà del dialogo con i genitori provenienti da altri contesti culturali, verso una rivalutazione del benessere e dell'autonomia mostrati dai bambini immigrati nel loro modo di giungere in sezione e di auto-affidarvisi.

Queste considerazioni emergenti dai dati sembrano dunque aprire uno spazio di riflessione ulteriore sulle condizioni che potrebbero favorire e sostenere questo tipo di ingresso, condizioni cioè dove pensare alla partecipazione dei bambini significhi pensare a situazioni che li rendano effettivamente *attivi, co-agenti* del passaggio e ne sostengano la capacità di entrare e uscire dai diversi contesti relazionali.

Accanto a questi dati, l'analisi delle videoregistrazioni raccolte nel corso della ricerca ha permesso di fare un ulteriore passo in avanti, vale a dire ci ha consentito di ricercare – negli elementi osservativi – le dinamiche interattive narrate e descritte dalle educatrici durante i momenti di conversazione, discussione o intervista.

Seguendo le indicazioni di metodo relative alla microanalisi delle interazioni, che abbiamo cercato di introdurre nel “nostro” contesto educativo, abbiamo studiato l'andamento dei momenti di transizione come una “danza”³²⁵ nella triade bambino-genitore-educatore. Analizzando le videoregistrazioni abbiamo cioè provato a soffermarci sulla natura continuativa, trasformativa (*processuale*) delle interazioni che hanno luogo tra

³²⁴ L'assunzione della prospettiva triadica, del resto, invita proprio a porre l'accento non tanto su aspetti quali la separazione e il distacco, quanto sull'affidamento e dunque sulle interdipendenze e le interconnessioni, che consentono di rileggere aspetti quali la vicinanza e la lontananza nei termini della reciprocità. “Per poter sviluppare la disponibilità all'esplorazione di altre relazioni e altri coinvolgimenti come chiarisce Fruggeri a proposito delle prime relazioni in famiglia- il bambino deve poter sperimentare il distanziamento all'interno di un contesto sicuro, [...] dove il saper lasciar andare diventa l'altra faccia della competenza genitoriale” (Fruggeri, 2002, p. 115) e, più in generale, del ruolo educativo dell'adulto.

³²⁵ Termine che abbiamo scelto - non certo per primi - per dare rilievo alla loro natura processuale e ritualizzata delle interazioni.

bambini, genitori ed educatori in questi momenti, così complessi da un punto di vista relazionale, emotivo, cognitivo e culturale.

Lo stile di funzionamento che ci è sembrato più efficace – seguendo le categorie di analisi per lo studio delle micro-transizioni (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2009, 2010) - nel favorire il passaggio del bambino, evidenzia un elevato grado di coordinazione intersoggettiva e il ruolo supportivo che *entrambi* gli adulti (genitore ed educatore) possono avere mantenendosi in una posizione equidistante dal piccolo, oppure orientando la sua attenzione verso l'altro partner. In altre parole, abbiamo potuto notare tanto l'importanza di assecondare senza interferire (e dunque interrompere) l'iniziativa del bambino nel passare da una situazione interattiva all'altra, tanto l'efficacia del fenomeno del co-orientamento tra il bambino e l'adulto verso l'altro adulto.

Tale aspetto indica la possibilità, sia del genitore che dell'educatore, di favorire l'interazione del piccolo con l'altro partner, disponendosi a propria volta ad interagire e quindi a coinvolgersi in un'interazione "a tre", oppure ad accettare di svincolarsi dal bambino e di favorirne l'affidamento all'altro.

Per quanto riguarda invece l'osservazione del modo di porsi dell'educatrice nei confronti del genitore e del bambino (e dunque, lo studio delle configurazioni interattive prevalenti) questo tipo di analisi ha dato modo di evidenziare, nel nostro campione, alcuni pattern, o schemi ricorrenti d'interazione, assunti dalle educatrici durante i momenti dell'accoglienza. Più nello specifico abbiamo notato il prevalere di configurazioni prevalenti diadiche educatrice-bambino, o educatrice-genitore. Nel primo caso (educatrice-bambino) si tratta di configurazioni connotate dalla tendenza a rivolgersi direttamente al bambino, talora senza rendersi conto del tentativo del genitore di prendere parte all'interazione. Nel secondo caso (educatrice-genitore) parliamo di configurazioni caratterizzate dalla tendenza dell'educatrice a mantenere il piano della comunicazione diretta con il genitore, perdendo talora di vista alcuni comportamenti del bambino che spesso avrebbero potuto rappresentare un

“potenziale di cambiamento”, avrebbero cioè potuto dar vita a nuove configurazioni interattive, se fossero stati accolti.

La fase finale della ricerca, vale a dire il momento in cui abbiamo coinvolto le educatrici protagoniste dei filmati in processi di revisione (individuali e in coppia) delle immagini, ci ha dato modo di riavvicinare nuovamente il piano osservativo dei comportamenti a quello delle interpretazioni delle educatrici. Il processo³²⁶ ci è sembrato avere delle interessanti ricadute/potenzialità dal punto di vista formativo, e questo in parte sembra poter confermare le nostre ipotesi sulla “latenza formativa” del metodo (Bove, 2009).

Poste di fronte all’osservazione di alcune scene precedentemente descritte come “critiche” le educatrici hanno infatti avuto modo di “reagire” individualmente e di confrontarsi intersoggettivamente sull’andamento del momento di transizione, sulle dinamiche osservabili e sul proprio comportamento, rilevando così aspetti *inosservati* in precedenza e mettendo a fuoco, invece, nuovi elementi importanti per la comprensione o ricostruzione delle dinamiche relazionali vissute nell’esperienza educativa.

Questo processo di “riflessività mediata dal video” ha fatto emergere in modo potente: da un lato quel che già in parte l’intervista aveva contribuito a di-svelare, ovvero il ruolo e la posizione dell’educatrice all’interno della relazione e i *reciproci* posizionamenti di genitore e bambino; dall’altro lato ha consentito di portare maggiormente in evidenza i “sottili equilibri” su cui si reggono le interazioni all’interno di questa triade. Detto altrimenti, l’avvicinamento progressivamente sempre più “microanalitico” al dettaglio dell’esperienza vissuta – prima in termini di ricordo, poi di analisi delle immagini videoregistrate e successivamente di revisione delle immagini stesse (individualmente e con la collega) – ha permesso di “riportare in primo piano” l’attenzione delle educatrici al *proprio* ruolo e alle proprie responsabilità. Al contempo questo ha significato rimettere in prospettiva i

³²⁶ Che abbiamo già discusso dettagliatamente, per quanto riguarda le *considerazioni metodologiche*, nel paragrafo conclusivo del capitolo precedente.

bambini e le loro competenze, riducendo così - potremmo dire - il rischio di esasperare la dimensione valutativa che talora prende il sopravvento nei discorsi sulla relazione diadica educatore-genitore. Quando infatti si pensa a una relazione è facile che il proprio punto di vista diventi “assolutizzante” e si perda la posizione (e insieme le ragioni) dell’altro. Ecco dunque che possono emergere (come nella prima fase della nostra ricerca) giudizi basati su dicotomie/assolutizzazioni, da parte delle educatrici, tra “genitori invasivi/invadenti” o “assenti”. Nella nostra ricerca, alla fine del percorso questi termini hanno assunto toni decisamente più morbidi. Una madre descritta inizialmente come “fragile, di poco polso”, per esempio, è stata ridefinita come “un genitore che comunque ce la mette tutta”, che forse potrebbe essere più aiutato se l’educatrice si ponesse “su un piano più dialogante nei suoi confronti”.

In tal senso, allora, ci sembra possibile definire il processo finale della ricerca come un “esercizio di riflessività formativa” e a “più voci” sostenuto:

- dalle fasi precedenti, che hanno *preparato* questo momento,
- dallo stimolo visuale e dalla sua efficacia nel rendere “in un sol colpo e in modo diretto” l’*ecologia* della situazione e la dinamicità delle interazioni,
- dall’opportunità di incrociare il proprio sguardo e punto di vista con quello della collega (intrecciando così le prospettive di insider-outsider) e con lo stimolo delle domande relative alle immagini osservate.

L’intreccio tra questi elementi ha mobilitato l’avvio di processi di auto-analisi sollecitati dall’opportunità di rivedersi e - potremmo anche dire, prendendo a prestito un’espressione cara agli antropologi - “metter(si) in prospettiva” (Fabietti, 2005). Ripercorrendo a posteriori i dati raccolti nel corso della ricerca possiamo dunque scorgere i segnali di un’evoluzione, nei discorsi e nelle parole delle educatrici, che sembra rispecchiare una progressiva riduzione della generalità del pensiero e una progressiva maturazione di analisi più “dettagliate, fondate sull’osservazione” capaci di

tenere insieme lo sguardo “aperto” verso quanto accade in situazione, senza farsi sovrastare da pregiudizi o pre-comprensioni.

In sintesi, se nella fase esplorativa l'accento era caduto sulla centralità della coppia genitore-bambino - “da accogliere”, *si diceva*, per aiutarli a separarsi bene e ricongiungersi bene³²⁷ - nella fase di “riflessività situata mediata dal video” le educatrici hanno avuto modo di rileggere “il consueto” facendo emergere le dinamiche complesse che lo compongono, riportando in primo piano le *competenze* dei bambini e dei loro genitori. Tutto questo sembra, almeno nei dati da noi raccolti, poter ridurre il rischio di sbilanciarsi eccessivamente su preoccupazioni “diadiche” (ora verso la relazione genitore-figlio, ora verso la relazione educatore-genitore), a favore invece di sguardi più capaci di tenere insieme tutti gli attori protagonisti, senza sottovalutare il protagonismo degli stessi *bambini*.

L'opportunità di rivedersi, ma anche di osservare la scena nel suo complesso, ha portato le educatrici a riconoscere più chiaramente i nessi, i *legami* tra il proprio modo di porsi e quello degli altri, in una prospettiva che potremmo definire maggiormente “ecologica” e dunque “più specificamente pedagogica”. Se nell'intervista, parlando di sé, avevano mostrato la tendenza ad auto-justificare le proprie mosse comportamentali, cercando, spesso indirettamente, di individuare nel comportamento dei genitori o dei bambini “la causa scatenante il proprio comportamento”³²⁸, di fronte al video (all'osservazione microanalitica dei *processi di passaggio* e al confronto con la collega), lo sguardo sembra essersi aperto alla considerazione degli “effetti a catena” dei propri comportamenti sugli interlocutori.

La ri-centratura dello sguardo dalla diade alla triade, attraverso il riconoscimento della complessità relazionale e pedagogica del passaggio e dell'affidamento del bambino, conferma in un certo senso le ipotesi dei

³²⁷ Il che implicitamente sembrava rimandare a un'idea di genitori “non sempre adeguati”.

³²⁸ Un causa non di rado legata a comportamenti genitoriali vissuti e descritti come non sempre efficaci o adeguati da un punto di vista pedagogico/educativo.

teorici della “*triade in azione*” (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999). Questi ultimi hanno messo in evidenza come l’assunzione di questa prospettiva faciliti lo spostamento di accento da aspetti legati alla separazione e al distacco dei bambini dalle loro figure di riferimento, a processi di “*affidamento*” che coinvolgono anche gli educatori e che richiamano, insieme alla loro “responsabilità e al ruolo educativo”, il gioco di “interdipendenze e interconnessioni reciproche” in quel micro-sistema in cui si gioca la transizione (Fruggeri, 2002). Tale riconoscimento reciproco - dei propri e degli altrui comportamenti così come delle proprie responsabilità - sembra inoltre favorire negli educatori la capacità di osservare i momenti dell’accoglienza e del ricongiungimento mettendosi a propria volta all’interno del quadro osservato.³²⁹

Significative ci sembrano allora le parole di un’educatrice coinvolta nel nostro studio che, alla fine del percorso, affermava – non senza stupore – che “in effetti, come notava la collega”, spesso si rivolge “al bambino perché fa fatica ad interagire con il genitore” (ed. 02), così come ci sembra importante ricordare lo spiazzamento di alcune educatrici che, vedendo il filmato, riconoscono – di nuovo con stupore - di “aver dedicato più attenzioni al genitore che non al bambino” (ed. 04), avendo così “perso di vista l’accoglienza di quest’ultimo” (uscito dalla sezione, mentre educatrice e genitore proseguivano ad interloquire) (ed. 03).

Ed è con queste parole: “abbiamo perso di vista il bambino”, che vorremmo concludere il nostro lavoro, nella consapevolezza di aver in parte raggiunto i nostri obiettivi, senza tuttavia aver esaurito – come spesso accade nella ricerca - le possibilità conoscitive, esplorative, formative proprie della ricerca sul campo in educazione.

³²⁹ E questa “auto-inclusione” sembra smorzare il rischio di assumere un atteggiamento giudicante/valutante nei confronti del modo in cui la coppia genitore-bambino affronta il momento della transizione.

Da un lato ci pare di poter confermare l'efficacia conoscitiva e il potenziale formativo di un impianto metodologico così complesso³³⁰, che ha aiutato, nel nostro caso, a riportare il “discorso pedagogico riguardante la relazione con le famiglie”, alla riflessione dettagliata del ruolo e delle responsabilità delle educatrici *in situazioni complesse da un punto di vista relazionale*.

Dall'altro lato ci pare altresì necessario sottolineare la curvatura culturale (la dimensione idiografica) della riflessione che abbiamo proposto in questo lavoro e la possibilità di ampliare la ricerca su questi temi in futuro, dando la parola anche ai genitori, italiani e immigrati. Resta chiaramente aperto il “problema” della verifica del cambiamento non solo nel “dire la pratica” – riprendendo il titolo di un recente contributo di Luigina Mortari (2010) – ma anche “fare educazione in pratica”. Il movimento riflessivo che abbiamo sollecitato nel corso di questo lavoro, e che ha coinvolto solo alcune educatrici, testimonia allora solo *l'inizio* di un movimento di “formazione riflessiva”, e nel contempo “di formazione alla riflessività” (Schön, 1987), che chiaramente avrebbe bisogno di essere ulteriormente approfondito, sia da un punto di vista “metodologico”, rispetto alla ricerca sui metodi per la formazione (Braga, 2009), sia rispetto ai suoi echi sul piano dell'agire educativo, su cui più di tutto la ricerca empirica in pedagogia volge la sua attenzione in termini di finalità o intenzionalità conoscitiva.

Ci piace concludere allora il nostro lavoro nella consapevolezza di aver solo iniziato un percorso che andrà ripreso e ulteriormente sviluppato, disposti anche a vestirci di quell'*etica della fragilità* che ci rende “disponibili ad azzardare nuovi cammini [...] e ulteriori formulazioni che meglio interpretino l'essenza della pratica educativa” (Mortari, 2007, pp. 238, 11).

³³⁰ Un impianto che ha coniugato diversi livelli (osservativo e narrativo) e diversi strumenti (visuale e non), nonché diversi setting di discussione (individuale e di gruppo).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., (1974), "La ricerca educativa e la formazione degli insegnanti", numero monografico di *Scuola e città* n.11-12.
- AA.VV., (1980), *Aggiornamento degli insegnanti: una ricerca psicosociale*, Firenze: La Nuova Italia.
- AA.VV., (1982), *Un nido educativo*, Milano: Fabbri.
- AA.VV., (1989), *Professione formazione*, Milano: Franco Angeli.
- AA.VV., (1994), "Entrata e uscita: routines atipiche", in *Bambini*, Ottobre, pp. 29-31.
- AA.VV., (1995), *Il bambino che è in noi*, Milano: Unicopli.
- AA.VV., (2001), "Strumenti di comunicazione con i genitori", inserto in *Animazione sociale*, n.8/9.
- AA.VV., (2002), *La casa di tutti i colori. Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modalità di cura*, Milano: Franco Angeli.
- AA.VV., (2005), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York: Palgrave MacMillan.
- AA.VV., (2006), *Le culture dell'infanzia. Trasformazioni, confronti, prospettive*, Bergamo: Junior.
- AA.VV., (2008), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Brescia: La Scuola.
- AA.VV., (2008b), *Infanzia. Tempi di vita, tempi di relazione*, Bergamo: Junior.
- AA.VV., (2010), *I diritti dei bambini e delle bambine*, Bergamo: Junior.
- Agliati A., Infantino A., (2010), "Fare e pensare: la formazione come cultura", in Zaninelli F.L., *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, Milano: Franco Angeli, pp. 199-234.
- Ainsworth M.D.S., (1979), "Infant-Mother Attachment", in *The American Psychologist*, vol. 34, n.10, pp. 932-937.
- Ainsworth M.D.S., & Bell S.M., (1970), "Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation", in *Child Development*, n.41, pp. 49-67. trad. it. in Mantovani S. (a cura) *Asili nido: psicologia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli, 1976, pp. 33-53.
- Ainsworth M.D.S., Bell S.M., (1974), "Mother-Infant Interaction and the Development of Competence", in Conolly K., Bruner J., *The Growth of Competence*, London: Academic Press, pp. 97-118.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S., (1978), *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*, Hillsdale: Erlbaum.
- Albanese O., (a cura, 2003), *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*, Milano: Franco Angeli.
- Albanese O., Doudin P.A., Martin D., (a cura, 1995), *Metacognizione e educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Albanese O., Molina P., Salvadori M., (a cura, 1991), *Gli strumenti delle educatrici: un confronto sulla formazione*, Gruppo Nazionale di Studio Nidi/Infanzia, Coordinamento Lombardo, marzo-giugno.
- Altet M., (1996), "Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi", in Altet M. et al. (a cura), *Formare gli insegnanti professionisti*, trad. it. Roma: Armando, 2006, pp. 31-44.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenuoud P., (a cura, 1996), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, trad. it. Roma: Armando, 2006.
- Ammaniti M., (1991b), *La nascita del Sé*, Roma-Bari: Laterza.
- Ammaniti M., (1995), "Presentazione all'edizione italiana", in Parkes S., Hinde M., *L'attaccamento nel ciclo della vita*, Roma: Il pensiero scientifico.
- Ammaniti M., (2001), "Quesiti e modelli nella psicopatologia infantile", in Ammaniti M., *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Milano: Cortina, pp. 3-17.
- Ammaniti M., (2004), "Riavvicinamento e dinamiche triadiche: confronto tra Mahler e Infant Research", in *Infanzia e adolescenza*, Vol. 3, n.2, pp. 113-119.
- Ammaniti M., Candelori C., Pola M., Speranza A.M., Tambelli R., (1994), "Influenze culturali e dinamiche relazionali nell'attaccamento infantile", in *Età evolutiva*, n.47, pp. 99-108.
- Ammaniti M., Rossi P.L., (1988), "Intervista con Daniel Stern", in *Rivista di Psicoanalisi*, XXXIV, 1, pp. 205-215.

- Ammaniti M., Stern D., (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Ammaturo N., (2003), *Una sofferenza senza fallimento: indagine sugli insegnanti in Campania*, Milano: Franco Angeli.
- Angelini L., (1995), “Nidi e materne: modelli educativi”, in AA.VV., *Il bambino che è in noi*, Milano: Unicopli.
- Angelo C., (2003), “Relazione/interazione”, in Telfener U., Casadio L. (a cura), *Sistemica*, Torino: Bollati Boringhieri, pp. 482-485.
- Angelo C., (2007), “La mappa non è il territorio. Ma che cosa guardiamo?”, in *Terapia Familiare*, n. 83, Marzo, pp. 119-134.
- Anolli L., (1986), “La discontinuità educativa come condizione della continuità educativa fra scuola e famiglia”, in Cesareo V., Scurati C. (a cura), *Infanzia e continuità educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 111-125.
- Anolli L., (a cura, 2004), *Psicologia della cultura*, Bologna: Il Mulino.
- Appel G., David M., (1970), *Da 0 a 3 anni. Un'educazione insolita*, trad. it. Milano: Emme, 1978.
- Appel G., Mantovani S., (a cura, 1976), *Asili nido: psicologia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Arace A., (2010), “Far fronte alla complessità dei processi e dei contesti di crescita dei bambini”, in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 265-271.
- Arciero G., (2002), *Studi e dialoghi sull'identità personale*, Torino: Boringhieri.
- Arciero G., Guidano V., (2000), “Experience, explanation and the quest for coherence”, in Neymeyer R. A., Raskin J. D., *Constructions of disorders*, Washington, D.C.: American Psychological Association Press, pp. 91-118.
- Argyris C., Schön D.A., (1996), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, trad. it. Milano: Guerini, 1998.
- Armezzani M., (2002), *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche: naturalismo, fenomenologia, costruttivismo*, Roma-Bari: Laterza.
- Attili G., (1985), “Lo sviluppo umano in una prospettiva evuzionistica: presentazione e cura del lavoro di R. A. Hinde: ‘Relazioni interpersonali e sviluppo infantile’”, in *Età Evolutiva*, n. 21, pp.5-18.
- Attili G., (1985b), “L'etologia dello sviluppo infantile: le relazioni interindividuali”, in *Attraverso lo Specchio*, 8-9, n.3, pp. 11-13.
- Bachtin M., (1975), *Estetica e romanzo. Teoria e storia del discorso narrativo*, trad. it. Torino: Einaudi, 1979.
- Bachtin M., (1979), *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, trad. it. Torino: Einaudi, 1988.
- Baker L., Meckler K., Sonnenschein S., Serpell R., (2001), “Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement”, in *Journal of School Psychology*, vol. 39, n.5, pp. 415-438.
- Baldacci M., (1991), “Il caso e l'intenzione. Programmare per obiettivi cognitivi”, in *Riforma della scuola*, n.4, pp. 49-55.
- Baldacci M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Mondadori.
- Balduzzi L., (2005), “Le leggi del nido. Uno sguardo alla normativa che regola i servizi per le bambine e i bambini da zero a tre anni”, in Manuzzi P., Gigli A., (a cura), *Per una pedagogia del nido*, Milano: Guerini, pp. 137-153.
- Balduzzi L., (2007), “Pensieri e azioni di cura”, in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione*, Roma: Carocci, pp. 86-97.
- Ballo M., (1984), *L'incontro difficile*, Milano: EMME.
- Balsamo E., (a cura, 2002), *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, Milano: Franco Angeli.
- Baraldi C., (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma: Carocci.
- Barbagli M., Castiglioni M., Della Zuanna G., (2003), *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*, Bologna: Il Mulino.
- Barbieri M.S., Angelini D., Adorni L., (1983), “L'ingresso del bambino al nido: esiste un modo migliore? Osservazioni su madri, bambini, educatrici”, in Mantovani S., Musatti T. (a cura), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 47-57.

- Barbour C., Barbour N., Scully P., (2004), *Families, schools and communities: building partnerships for educating children*, NY: Prentice Hall.
- Barnett W.S., (1995), "Long term effects of early Childhood Programs on cognitive and school outcomes", in *The Future of Children*, n. 5, pp. 25-50.
- Barone P., (1997), *La materialità educativa*, Milano: Unicopli.
- Barone P., (2007), "Due nozioni critiche per il lavoro pedagogico. Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale", in Cappa F., (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli, pp. 131-140.
- Bassa Poropat T., De Vecchi E., (1995), *Guardare assieme e discutere*, Milano: Franco Angeli.
- Bastianoni P., (a cura, 2001), *Scuola e immigrazione*, Milano: Unicopli.
- Bastianoni P., Fruggeri L., (a cura, 2005), *Processi di sviluppo e relazioni familiari*, Milano: Unicopli.
- Bastianoni P., Taurino A., (2007), *Famiglie e genitorialità oggi: nuove prospettive*, Milano: Unicopli.
- Bateson G., (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Milano: Adelphi, 1976.
- Bateson G., (1976), *Mente e natura*, trad. it. Milano: Adelphi, 1979.
- Bauman Z., (2005), *Vita liquida*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2006.
- Baumgartner E., (2004), *L'osservazione del comportamento infantile: teorie e strumenti*, Roma: Carocci.
- Becchi E., (a cura, 1979), *Il bambino sociale*, Milano: Feltrinelli.
- Becchi E., (a cura, 1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Milano: Franco Angeli.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., (2000), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Bergamo: Junior.
- Becchi E., Julia D., (a cura, 1996), *Storia dell'infanzia I e II*, Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Ferrari M., (a cura, 2009), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano: Franco Angeli.
- Becchi E., Vertecchi B., (a cura, 1988), *Manuale critico di sperimentazione e ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Beck U., (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna: Il Mulino.
- Beck R.J., King A., Marshall S.K., (2002), "Effects of Videocase Construction on Preservice Teachers' Observations on Teaching", in *The Journal of Experimental Education*, Vo. 70, n.4, pp. 345-361.
- Beebe B., (2008), "Prefazione", in Carli L., Rodini C., *Le forme di intersoggettività*, Milano: Cortina, pp. XI-XXVI.
- Beebe B., Lachmann F.M., (2001), "Co-costruire processi interni e relazioni", in *Ricerca psicoanalitica*, vol. XII, n.2, pp. 119-160.
- Beebe B., Lachmann F.M., (2002), *Infant Research e trattamento degli adulti*, trad. it. Cortina, Milano, 2003.
- Bellatalla L., Genovesi G., (2006), "La relazione educativa", in Bellatalla L., Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze: Le Monnier Universitaria, pp. 32-41.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., (a cura di, 2003), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: Franco Angeli.
- Belsky J., (1979), "Mother-father-infant interaction: a naturalistic observational study", in *Developmental Psychology*, Vol. 15, 1979, pp. 601-607.
- Belsky J., (1981), "Early Human Experience: a family perspective", in *Developmental Psychology*, Vol. 17, pp. 3-23.
- Belsky J., Steinberg L.D., (1978), "The effects of daycare: a critical review", in *Child Development*, n.49, pp. 929-948.
- Benedetti S., (2003), "Il nido di fronte alle differenze", in Galardini A.L., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 175-184.
- Benedetti S., (2003), "Il mestiere dell'educatrice: tra il sapere e il fare", in Galardini A.L., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 125-140.
- Benhabib S., (2002), *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton: Princeton University Press.
- Berger P.L., Luckmann T., (1966), *La realtà come costruzione sociale*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.

- Bergman A., (2004), "Una revisione della sottofase di riavvicinamento", in *Infanzia e adolescenza*, Vol.3, n.2, pp. 120-125.
- Berti A., Bombi S., (2008), "Lo sviluppo sociale", in Berti A., Bombi S., *Corso di psicologia dello sviluppo*, Bologna: Il Mulino, pp. 116-136.
- Bertin G.M., (1988), "Intorno a una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata", in *Scuola e città*, a.39, n. 12, pp. 513-516.
- Berto F., Scalari P., (1999), *Incontrare mamma e papà. Strumenti e proposte per aiutare i genitori ad ascoltare i loro figli*, Bari: La meridiana.
- Bertolini P., (1984), *L'operatore pedagogico. Problemi, prospettive*, Bologna: Cappelli.
- Bertolini P., (1987), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., (1995), "Il problema della continuità educativa", in Cesareo V., Scurati C., (a cura), *Infanzia e continuità educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 19-31.
- Bertolini P., (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P., (1997), *Nido e dintorni*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., (1998), "Significato e valore della pedagogia fenomenologica, oggi: alcune considerazioni", in *Encyclopaideia*, n.1, pp. 5-20.
- Bertolini P., (1999), "Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia", in *Studium Educationis*, n.2, pp. 250-263.
- Bertolini P., (1999b), "La scuola come spazio di incontro tra bambini, genitori, insegnanti", in *Infanzia*, n.7, pp. 2-5.
- Bertolini P., Frabboni F., (1989), *Progetto infanzia. Analisi del rapporto della Commissione per i nuovi orientamenti della scuola materna*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertozzi R., (2004), "Le rappresentazioni e le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti dei minori", in Giovannini G., (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, Fondazione ISMU, pp. 37-51.
- Bertrando P., (1997), *Nodi familiari*, Milano: Feltrinelli.
- Besozzi E., (2005), *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Fondazione ISMU.
- Bestetti G., (2007), *Piccolissimi al nido*, Roma: Armando.
- Bettelheim B., (1987), *Un genitore quasi perfetto*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Bion W.R., (1962), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Roma: Armando, 1972.
- Birch S.H., Ladd G.W., (1997), "The teacher-child relationship and children's early school adjustment", in *Journal of School Psychology*, n. 35, pp. 67-79.
- Blum H.P., (2004), "Teoria della separazione-individuazione e teoria dell'attaccamento", in *Infanzia e adolescenza*, Vol.3, n.2, pp. 102-112.
- Blurton J.N., (1972), *Ethological Studies of Child Behavior*, London: Cambridge University Press.
- Bobbio A., (2011), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Roma: Carocci.
- Boffo V., (2005), *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*, Milano: Unicopli.
- Bohan-Baker M., Little P.M.D., (2002), *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*, Harvard Family Research Project.
- Bolasco S., DellaRatta Rinaldi F., (2004), "Experiments on semantic categorisation of texts: analysis of positive and negative dimension", in Purnelle G. et al., *Le Poids des mots*, Presses Universitaires de Louvain: UCL, vol 1, pp. 202-210.
- Bollea G., Mazzetti R., (1966), "Presentazione all'edizione italiana", in Lézine I., *I primi anni di vita del bambino*, trad. it. Roma: Armando, pp. 7-10.
- Bolognesi I., (2007), "Il nido come luogo di mediazione interculturale", in Contini M.G., Manini M., (a cura), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma: Carocci, pp. 165-175.
- Bolognesi I., (2007b), "Il nido come luogo di mediazione interculturale. Come i modelli educativi e le culture familiari si trasformano nel confronto con i servizi per la prima infanzia", in *Ricerche di pedagogia e didattica*, n.2, pp. 1-43.

- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A., (2006), *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano: Franco Angeli.
- Boncori G., (1995), *Guida all'osservazione pedagogica*, Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., (2006), "Riflettere sul contesto e le pratiche educative: un modello di evaluation formativa", in AA.VV., *Le culture dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 159-178.
- Bondioli A., (a cura, 2007), *L'osservazione in campo educativo*, Quaderni Infanzia, Edizioni Bergamo: Junior.
- Bondioli A., (2008), "Promuovere esperienze di educazione e di formazione per bambini e adulti", in AA.VV., (a cura), *Infanzia: tempi di vita e tempi di relazione*, Bergamo: Junior, pp. 177- 182.
- Bondioli A., Ferrari M., (2004), *Educare alla professionalità degli operatori per l'infanzia*, Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M., (2004b), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Livraghi P., Volta M., (1991), "Servizi per l'infanzia e produzione audiovisiva", in *IKON*, n.23, pp. 3-73.
- Bondioli A., Mantovani S., (a cura, 1997), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli.
- Bonica L. (2010), "Transizioni ecologiche e visibilità dei contesti", in Ligorio M.B., *La scuola come contesto*, Roma: Carocci, pp. 51-62.
- Bonica L. (2010), "Transizioni ecologiche nella scuola: innovazioni educative come esperimenti di trasformazione", in Ligorio M.B., *La scuola come contesto*, Roma: Carocci, pp. 137-149.
- Bonica L., Skanjeti A., (2010), "I bambini migranti: tra cultura della famiglia e cultura delle istituzioni educative", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 78-90.
- Bonomi A., (1997), "Il rapporto tra educatori e genitori", in Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 199-214.
- Bottigli L., (2002), "Con le famiglie nei servizi educativi per la prima infanzia", in *Studium Educationis*, a.7, n.1, pp. 141-146.
- Bouchard J. M., Kalubi J. C., (2001), "Difficoltà di comunicazione tra genitori e operatori. Empowerment e sviluppo degli apprendimenti", in Milani P., (a cura), *Manuale di educazione familiare*, Trento: Erikson, pp. 295-300.
- Bove C., (2000), "Pensare e leggere le relazioni al nido", in Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento al nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 113-162.
- Bove C., (2002), "Separarsi e ritrovarsi al nido: strategie educative e interpretazioni culturali", in Carli L., (a cura), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee e di ricerca e nuovi servizi*, Milano: Franco Angeli, pp. 84-101.
- Bove C., (2003), "Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido", in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., (a cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 21-34.
- Bove C., (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Bergamo: Junior.
- Bove C., (2007), "Parent involvement", in New R. S., Cochran M., (2007, Vol. 4), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport: Praeger Publishers, pp. 1141-1145.
- Bove C., (2007b), "Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali", in *Educazione interculturale*, vol.5, n.3, pp. 341-359.
- Bove C., (2008), "Bambini e genitori immigrati nella scuola dell'infanzia", in Mantovani S., Calidoni P., *Accogliere per educare*, Bergamo: Junior, pp. 61-69.
- Bove C. (2008b), "Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole", in *Encyclopaideia*, n. 23, pp. 131-150.
- Bove C., (a cura, 2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., (2010), "L'esperienza della relazione con le famiglie immigrate non è scontata", in Zaninelli F.L., *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, Milano: Franco Angeli, pp. 163-198.
- Bove C., (2010), "Che cosa è importante per i bambini? Dialoghi interculturali nella scuola dell'infanzia", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 353-363.

- Bove C., Mantovani S. (2006), “Alle soglie della consapevolezza”, in Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano: Franco Angeli, pp. 13-34.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F.L., (2010), “Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell’infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell’infanzia italiane”, in *Rivista di Studi Familiari*, n. 1, pp. 59-75.
- Bove C., New R., (2009), “Idee e pratiche di relazione scuola-famiglia”, in Fortunati A., Tognetti G., (a cura), *Famiglie, servizi per l’infanzia e educazione familiare*, Bergamo: Junior, pp. 95-112.
- Bove C., Zaninelli F.L., (2004), “Idee di bambino, educatrice, scuola” in Caggio, F., Mantovani, S., *Famiglie, bambini, educatrici*, Bergamo: Junior, pp. 53-80.
- Bowen M., (1974), *Dalla famiglia all’individuo*, trad. it. Roma: Astrolabio, 1979.
- Bowen M., (1978), *Family therapy in clinical practice*, New York, NY: Jason Aronson.
- Bowlby J., (1969), *Attaccamento e perdita*. Vol. 1 *L’attaccamento alla madre*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J., (1973), *Attaccamento e perdita*. Vol. 2 *La separazione dalla madre*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1975.
- Bowlby J., (1980), *Attaccamento e perdita*. Vol. 3 *La perdita della madre*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1983.
- Bowlby J., (1988), *Una base sicura*, trad. it. Milano: Cortina, 1989.
- Bowlby J., (1994), “Foreword to the first edition”, in Dowling E., Osborne E., *The family and the school*, London: Sage, pp. XI-XII.
- Bozzi P., (1989), *Fenomenologia sperimentale*, Bologna: Il Mulino.
- Braga P., (2009), “Il dialogo tra educatori e genitori. Esperienze e strumenti di formazione all’ascolto”, in Bove C., (a cura) *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: Franco Angeli, pp. 137-186.
- Braga P., (a cura, 2009), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo: Junior.
- Braga P., Mauri M., Tosi P., (1994), *Perché e come osservare nel contesto educativo: la presentazione di alcuni strumenti*, Bergamo: Junior.
- Braga P., Tosi P., (1995), “L’osservazione” in Mantovani S. (a cura), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Mondadori, pp. 84-163.
- Brazelton T. B., Als H., (1979), “Four Early Stages in the development of mother-infant interaction”, in *Psychoanalytic Study Child*, n. 34, pp. 349-369.
- Brazelton T. B., Greenspan S. I., (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Brazelton T.B., Youngman M., (1986), *Affective Development in Infancy*, Norwood: Ablex.
- Bretherton T.B., Waters E., (1985), *Growing Points in Attachment Theory and Research*, vol. 50.
- Breulin D.C., (1988), “Oscillation theory and family development”, in Falicov C.J., (a cura), *Family transition: Continuity and change over the life cycle*, New York: The Guilford Press. pp. 133-155.
- Bronfenbrenner U., (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U., (2005), *Rendere umani gli esseri umani*, trad. it. Trento: Erickson, 2010.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A., (1998), *The ecology of developmental processes*, in Damon W., Lerner R.M., *Handbook of child psychology: Vol. 1*, New York: Wiley, pp. 993–1028.
- Brooker L., (2006), “From Home to the Home Corner: Observing Children’s Identity-Maintenance in Early Childhood Settings”, in *Children & Society*, Vol. 20, pp. 116–127.
- Brownell C.A., Ramani G.B., Zerwas S., (2006), “Becoming a Social Partner With Peers: Cooperation and Social Understanding in One- and Two- Years Olds”, in *Child Development*, Vol. 77, n. 4, pp. 803-821.
- Bruner J., (1968), *Saggi sulla mano sinistra*, trad. it. Roma: Armando, 1990.
- Bruner J., (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1988.
- Bruner J., (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

- Bruner J. (1991), "La costruzione narrativa della realtà", in Ammaniti M., Stern D.N., *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari: Laterza, pp. 17-38.
- Bruner, J., (1996) *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Bruner J., Targiuri R., (1954), "The perception of People", in Lindzey G., *Handbook of social psychology*, (a cura), Cambridge: Addison Wesley, vol. II, pp. 634-654.
- Bruscaglioni M., (1997), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano: Franco Angeli.
- Buber M., (1923), *Il principio dialogico*, trad. it. Milano: Comunità, 1958.
- Burchinal M.R., Peisner-Feinberg E., Pianta R., Howes C., (2002), "Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories", in *Journal of School Psychology*, Vol. 40, n. 5, pp. 415 – 436.
- Burgess E.W., (1926), "The Family As a Unit of Interactive Personalities", in *Family*, 7, pp. 3-9.
- Buyse E., Verschueren K., Doumen S.H., Van Damme J., Maes F., (2008), "Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate", in *Journal of School Psychology*, Vol. 46, pp. 367-391.
- Byng-Hall J., (1995), *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*, trad. it. Milano: Cortina, 1997.
- Caccialupi M.G., Stame S., (1983), "La separazione del bambino dal genitore: interazione e comunicazione tra adulti e bambino al momento dell'ingresso in asilo nido", in Mantovani S., Musatti T., (a cura), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 38-46.
- Caggio F., Mantovani S., (2004), *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorare il consueto*, Bergamo: Junior.
- Cagliari P., (2008), "Nido e genitori: un incontro tra progetti educativi", in AA.VV., *Infanzia. Tempi di vita, tempi di relazione*, Bergamo: Junior, pp. 476-482.
- Caldwell B.M., Wright C.M., Honig A.S., Tannenbaum J., (1976), "Asilo nido e attaccamento", in Mantovani S., (a cura), *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*, pp. 54-74.
- Callari Galli M., Restuccia Saitta L., (1990), *Cultura, infanzia e istituzioni pre-scolastiche : proposte di analisi culturali per un modello di aggiornamento per educatori della prima infanzia*, Firenze: La Nuova Italia.
- Callegati I., Farneti A., Renna M., (1978), "Processi di attaccamento al nido", in *Infanzia*, n.31, pp. 10-14.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma: Carocci.
- Camaioni L., (1986), "Introduzione all'edizione italiana", in *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino, pp. 9-17.
- Camaioni L., (1992), "Sviluppo cognitivo e interazione sociale", in in Fornasa W., Vanni A., (a cura), *Con voce di nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 27-33.
- Camaioni L., (1993), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna: Il Mulino.
- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T., (1988), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna: Il Mulino.
- Cambi F., (1987), *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Bologna: Clueb.
- Cambi F., (1995), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., (2001), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Firenze: Le Monnier.
- Cambi F., (2001b), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma: Carocci.
- Cambi F., (2003), "Una professione tra competenza e riflessività", in Cambi F., (a cura 2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci, pp. 39-54.
- Cambi F., (2005), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F., (a cura di, 2005), *Le intenzioni nel processo formativo*, Pisa: Del Cerro.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., (2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma: Carocci.
- Cambi F., Cives G., Fornaca L., (1991), *Complessità, pedagogia, critica, educazione democratica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., (2012), *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano: Apogeo.

- Campioni L., (2006), "I servizi per la prima infanzia in Emilia Romagna", in AA.VV., *Le culture dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 131-147.
- Canali C., Vecchiato T., (2011), *RISC: Rischio per l'infanzia e soluzioni per contrastarlo*, Quaderni della Ricerca Sociale 12, Rapporto finale, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Candelori C., (1995), "L'Infant-observation", in Bellacicco D., Panier-Bagat M., Sasso S., *Osservare l'infanzia*, Roma: Bulzoni, pp. 115-130.
- Canevaro A., Chierigatti A., (1999), *La relazione di aiuto*, Roma: Carocci.
- Cantarelli L., (1997), "La relazione con la famiglia e la sua evoluzione", in Terzi N., (a cura), *Il nido compie 20 anni*, pp. 83-89.
- Cantelmi T., (2009), *Manuale di psicoterapia cognitivo-interpersonale. Prospettive di integrazione*, Roma: Alpes.
- Cappa F., (a cura di, 2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Cappa F., (2007b), "Progetto senza soggetto", in Cappa F. (a cura), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli, pp. 199-223.
- Cappa F., (2009), "La scena educativa", in *Pedagogika*, XIII, n.1, pp. 19-26.
- Cappuccio M., (2006), *Neurofenomenologia*, Milano: Mondadori.
- Carbonneau M., Héту J.C., (1996), "Formazione pratica degli insegnanti e nascita di un'intelligenza professionale", in Altet M. et al., (a cura), *Formare gli insegnanti professionisti*, trad. it. Roma: Armando, 2006, pp. 77-96.
- Cardano M., (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nella scienze sociali*, Roma: Carocci.
- Carli L., (a cura di, 1999), *Dalla diade alla famiglia. I legami di attaccamento nella rete familiare*, Milano: Cortina.
- Carli L., (a cura di, 2002), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee e di ricerca e nuovi servizi*, Milano: Franco Angeli.
- Carli L., Pintarelli M., (2005), "Adattamento e uso dell'intervista microanalitica di Stern per l'analisi delle interazioni nel corso delle pratiche educative", in Vigorelli M. (a cura), *Il lavoro di cura nelle istituzioni. Progetti, gruppi, contesti nell'intervento psicologico*, Milano: Franco Angeli, pp. 207-216.
- Carli L., (2008), "La prospettiva intersoggettiva e lo sviluppo nell'arco di vita", in Carli L., Rodini C., *Le forme di intersoggettività*, pp. 1-50.
- Carli L., Rondini C., (a cura, 2008), *Le forme di intersoggettività. L'implicito e l'esplicito nelle forme relazionali*, Milano: Cortina.
- Caronia L., (1996), "Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative", in Nigris E., (a cura), *Educazione interculturale*, Milano: Mondadori, pp. 144-197.
- Caronia L., (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Caronia L., (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Carugati F., Selleri P., (2001), *Psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.
- Caruso A.M., (2002), "Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria socio-costruzionista", in *Connessioni*, n. 11, pp. 73-82.
- Casler L., (1961), "Maternal deprivation: a critical review of the literature", in *Monograph of Society of Research in Child Development*, vol.26, n.2, pp. 137-175.
- Cassibba R., Costantino E., (2007), "L'intervento con video-feedback e discussione con diadi madre-bambino a rischio psicosociale", in *Infanzia e adolescenza*, Vol.6, n.2, pp. 84-95.
- Cassidy J., Shaver P.R., (a cura, 1999), *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerche e applicazioni cliniche*, trad. it. Roma: Giovanni Fioriti.
- Castelli S., Addimando L., Pileri M., Pepe A., (a cura, 2011), *Current Issues in Home-School-Community Partnership*, Bologna: EMIL.
- Castelli S., Pepe A., (2008), "School-parents relationship: a bibliometric study on 40 years of scientific publications", in *International Journal About Parents in Education*, vol. 2, n.1, pp. 1-12.
- Castiglioni M., Corradini A., (2003), *Modelli epistemologici in psicologia. Dalla psicanalisi al costruzionismo*, Roma: Carocci.

- Catarsi E., (2001), “Le relazioni tra insegnanti e genitori nella scuola italiana”, in Milani P. (a cura), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento: Erickson, pp. 321-332.
- Catarsi E., (2002), *Bisogni di cura e sostegno alla genitorialità*, Pisa: Del Cerro.
- Catarsi E., (a cura, 2003), *L'animatore di educazione familiare: una nuova professione?*, Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Catarsi E., (2003b), “Pedagogia della famiglia e educazione familiare”, in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., (a cura), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: Franco Angeli, pp. 121-135.
- Catarsi E., (2004), “I genitori nell'asilo nido”, in Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma: Carocci, pp. 59-72.
- Catarsi E., (2004b), “La professionalità dell'educatrice”, in Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma: Carocci, pp. 73-88.
- Catarsi E., (2004c), “L'intesa cooperativa tra insegnanti e genitori”, in *Bambini*, n.2, pp. 18-21.
- Catarsi E., (2005), “La dimensione intenzionale nelle pratiche educative”, in Cambi F., (a cura), *Le intenzioni nel processo formativo*, Pisa: Del Cerro, pp. 43-63.
- Catarsi E., (a cura di, 2006), *Educazione familiare e pedagogia della famiglia*, Pisa: Del Cerro.
- Catarsi E., (2007), *Dal nido educativo al nido ecologico. 25 anni di asili nido a Castelfiorentino*, Bergamo: Junior.
- Catarsi E., Fortunati A., (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma: Carocci.
- Catarsi E., Pourtois J.P., (2011), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, Voll. I e II, Firenze: University Press.
- Cavalli A., Argentin G., (2010), *Gli insegnanti italiani. Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Cavanna D., Napoli N., (2008), “Teoria dell'attaccamento e studi cross-culturali: una rassegna”, in *DiPav Quaderni*, n.23, pp. 123-150.
- Cecchin G., (2004), “Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore”, in *Connessioni, rivista di consulenza e ricerca sui sistemi umani*, n. 15, pp. 57-61.
- Centro Studi Parma Infanzia e Comune di Parma, (2009), *Insieme al nido. Parole e immagini per accogliere*, Parma: Assessorato alle politiche per l'infanzia e per la scuola.
- Centro Studi Parma Infanzia e Comune di Parma, (2009), *Progetti educativi in collaborazione con le scuole e i servizi per l'infanzia*, Parma: Assessorato alle politiche per l'infanzia e per la scuola.
- Ceruti M., (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Milano: Feltrinelli.
- Cesareo V., Scurati S., (a cura, 1986), *Infanzia e continuità educativa*, Milano: Angeli.
- Chandon Coq M.H., (2010), “Il video, uno strumento di osservazione e di analisi delle pratiche professionali”, in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 389-394.
- Chiosso G., (1997), *Novecento pedagogico*, Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., (a cura, 2009), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori Università.
- Cigala A., (2010), “Le modalità espressive e di scoperta dei bambini e il ruolo dell'adulto: strutturare o osservare?”, in AA.VV. *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 152-173.
- Cigala A., Chiari C., Everri M., Fruggeri L., (2008), “L'osservazione delle triadi familiari: interazioni e transizioni”, in Taurino A., Bastianoni P., De Donatis S., (a cura), *Scenari familiari in trasformazione*, Roma: Aracne, pp. 151-174.
- Cigala A., Corsano P., (a cura, 2007), *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*, Bergamo: Junior.
- Cigala A., Fruggeri L., Marozza G., Venturelli E., (2009), “Osservare le microtransizioni familiari nell'infanzia”, in Fruggeri L., (a cura), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, Roma: Carocci, pp. 71-94.
- Cigala A., Fruggeri L., Marozza G., Venturelli E., (2010), “Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici”, in *Rivista di Studi Familiari*, n.2, pp. 152-173.
- Cigoli V., (1997), *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenari familiari*, Milano: Cortina.
- Cigoli V., Mariotti M., (a cura, 2002), *Il medico, la famiglia, la comunità. L'approccio biopsicosociale alla salute e alla malattia*, Milano: Franco Angeli.

- Cigoli V., Marta E., (2001), "Come la mente tratta le relazioni con l'altro? Il caso delle relazioni familiari", in Liverta Sempio O., Marchetti A., *Teoria della mente e relazioni affettive: contesti familiari e contesti educativi*, Torino: Utet, pp. 60-94.
- Ciulla A., Garro M., Vinciguerra M., (2010), "Parenting e cultura a confronto. Un'indagine esplorativa", in *Rivista di Studi Familiari*, n.2, pp. 96-119.
- Clarke-Stewart K. A., (1978), "And daddy makes three: The father's impact on mother and young child", in *Child Development*, n.49, pp. 466-478.
- Cocever E., (1990), "I ricercatori, le educatrici, le mamme: un'educazione come ricerca-azione", in *Dossier Delta, Bambini*, n.1.
- Cocever E., Bianchi L., (2007), "Il lavoro di cura come proseguimento dell'opera materna", in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione*, Roma: Carocci, pp. 54-72.
- Cochran M., Dean C., (1991), "Home-school relation and the empowerment process", in *Elementary School Journal*, Vol. 91, n.3, pp. 261-270.
- Coelo N.E., Figueiredo L.C., (2003), "Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness", in *Culture & Psychology*, Vol. 9, n. 3, pp. 193-208.
- Cohen L.J., Campos J.J., (1974), "Father, mother and stranger as elicitors of attachment behaviors in infancy", in *Developmental Psychology*, n.10, pp. 146-154.
- Cole M., (1996), *La psicologia culturale*, trad. it. Bari: Carlo Amore, 2004.
- Cole M., (2005), "Cross cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education", in *Human development*, n.48, pp. 195-216.
- Colicchi E., (a cura, 2004), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Milano: Unicopli.
- Colicchi E., (a cura 2011), *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli: Loffredo.
- Colombo G., (1997), "I bisogni delle famiglie al nido", in Terzi N., (a cura), *Il nido compie 20 anni*, Bergamo: Junior, pp. 25-36.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L., (2004), *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma: Carocci.
- Colombo M., Varani A., (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica dell'insegnamento*, Bergamo: Junior.
- Colucci F.P., Colombo M., Montali L., (2008), *La ricerca-intervento*, Bologna: Il Mulino.
- Comotti S., Varin D., (1988), "Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido", in *Bambini*, n.3, pp. 50-64.
- Connell M.C., Carta J.J., (1993), "Building independence during in-class transitions: Teaching in-class transition skills to preschoolers with developmental delays through choral-response-based self-assessment and contingent praise", in *Education & Treatment of Children*, Vol. 16, n.2, pp. 160-174.
- Concato G., (2006), *Manuale di psicologia dinamica*, Firenze: AlefBet.
- Comune di Reggio Emilia, (2009), *Regolamento delle scuole e dei nidi d'infanzia*.
- Contini M.G., (2001), "La famiglia: crocevia complesso di progettualità", in Milani P., (a cura), *Manuale di educazione familiare*, pp. 333-340.
- Contini M.G., (2005), "La difficile empatia", in Gigli A., Manuzzi P. (a cura), *Per una pedagogia del nido*, Milano: Guerini, pp. 18-35.
- Contini M.G., (2007), "Famiglie di ieri e di oggi fra problematicità e empowerment", in Gigli A., *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa, 2007, pp. 9-22.
- Contini M.G., (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna: CLUEB.
- Contini M., (a cura, 2010), *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Contini M.G., Gigli A., Manuzzi P., (2007), "Che cosa inceppa la cura educativa al nido? Indagine su vissuti e rappresentazioni delle educatrici", in Contini M.G., Manini M., (a cura), *La cura in educazione*, Roma: Carocci, pp. 99-143.
- Contini M.G., Manini M., (a cura, 2007), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma: Carocci.
- Cook K.S., Howard J.A., (1992), "Recent Teoretical Advances in Social Psychology: Progress and Promises", in *Social Psychology Quarterly*, Vol. 5, n. 2, pp. 87-93.

- Coopeland W.D., Birmingham C., DeMeule L. et al., (1994), "Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers and Their Peers", in *American Educational Research Journal*, Vol. 31, n.1, pp. 166-196.
- Coordinamento Nidi d'infanzia del Comune di Parma, (a cura di, 2006), *Trent'anni di nido a Parma. Il presente viene da lontano*, Parma: Comune di Parma & Servizio Nidi d'Infanzia.
- Cornoldi C., (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna: Il Mulino.
- Corradini L., (1993), "I genitori nella scuola: genesi e difficoltà di una conquista", in Donati P., *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano: San Paolo, pp. 57-73.
- Corradini L., (1993b), "I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo familiare in campo scolastico", in Donati P., *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano: San Paolo, pp. 193-244.
- Corradini L., (1993c), "La famiglia come soggetto educativo e come partner della scuola", in *Orientamenti pedagogici*, n.2, pp. 289-307.
- Corsaro W., (1992), "Interpretive reproduction in children's peers cultures", in *Social Psychology Quarterly*, n. 55, pp. 160-177.
- Corsaro W., (1996), "Early Education, Children's Lives, and the Transition from Home to School in Italy and United States", in *International Journal of Cultural Sociology*, 38, n.1-2, pp. 121-139.
- Corsaro W., (1997), *Le culture dei bambini*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 2003.
- Corsaro W., Miller P.J., (1992), "Interpretive approaches to children's socialization", in *New Directions for child development*, n.58, pp. 5-24.
- Corsi M., (2002), "L'alunno tra scuola, famiglia e società: l'elogio della corresponsabilità", in *Rivista dell'istruzione*, a. 18, n.6. pp. 831-839.
- Cosentino A., (2002), *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Napoli: Liguori.
- Costa V., (2010), *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Roma: Carocci.
- Costantino A., Noziglia M., (1997), *Osservazione del bambino e formazione degli educatori*, Milano: Unicopli.
- Crosnoe R., Johnson M.K., Elder G. H., (2004), "Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships", in *Sociology of Education*, Vol. 77, pp. 60-81.
- Culniffe A.L., (2003), "Reflexive Inquiry in Organizational Research: Questions and Possibilities", in *Human Relations*, Vol. 56, n.8, pp. 983-1003.
- D'Odorico L., (1990), *L'osservazione del comportamento infantile*, Milano Cortina.
- D'Odorico L., Cassibba R., (2001), *Osservare per educare*, Roma: Carocci.
- Daffi G., (2007), *Attivare la risorsa famiglia*, Trento: Erickson.
- Dalle Fratte G., (a cura, 2001), *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*, Roma: Armando.
- Damiano E., (a cura, 1987), *Profilo del formatore insegnante*, Quadreni IRSSAE Lombardia.
- Davis H., (2003), "Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development", in *Educational Psychologist*, vol. 38, n. 4, pp. 207-234.
- Dazzi N., (2000), "Il contributo delle più recenti ricerche di psicologia dello sviluppo alla teoria e alla tecnica psicanalitica", in *Setting*, n. 9, pp. 5-41.
- De Coro A., Ortu F., (a cura, 2010), *Psicologia dinamica. I modelli teorici a confronto*, Roma-Bari: Laterza.
- De Gioia K., (2009), "Parent and staff expectations for continuity of home practice in the child care setting for families with diverse cultural background", in *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 4, n.3, pp. 9-17.
- De Landsheere G.L., (1974), "La ricerca educativa nella formazione degli insegnanti", in *Scuola e Città*, n. 11-12, pp. 543-548.
- De Leo, (1996), *Psicologia della responsabilità*, Roma-Bari: Laterza.
- Della Ratta Rinaldi F., (2000), "L'analisi testuale: uno strumento per la ricerca sociale", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, n. 61, pp. 102-127.
- Della Ratta Rinaldi F., (2001), "Il contributo dell'analisi testuale alle strategie di classificazione", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, n. 64, pp. 106-123.

- Della Ratta Rinaldi F., (2005), "L'interpretazione sistematica del materiale derivante da focus group attraverso l'analisi testuale", in *Sociologia e ricerca sociale* n. 76-77, pp. 91-104.
- Demetrio D., (a cura, 1986), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Milano: Unicopli.
- Demetrio D., (1987), "Identità e cambiamento in età adulta", in *Scuola e città*, a. 38, n. 10, pp. 442-450.
- Demetrio D., (a cura, 1989), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano: Cuem.
- Demetrio D., (1989b), "L'età adulta: stili di formazione o formazione degli stili?", in
- Demetrio D., (1990), "La microsociologia dell'educazione", in Massa R., (a cura), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza, pp. 394- 402.
- Demetrio D., (1990b), *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D., (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia: Firenze.
- Demetrio D., (1993), "Percorsi di integrazione attraverso i figli: scuola e servizi educativi facilitatori di cambiamento", in Scabini E., Donati P., *La famiglia in una società multi-etnica*, Milano: Vita e Pensiero, pp.151-170.
- Demetrio D., (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina.
- Demetrio D., (1997), "Intenzionalità e progetto", in *Encyclopaideia*, n.1, pp. 59-66.
- Demetrio D., (1997b), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e in ricerca*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D., Alberici A., (a cura, 2002), *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Milano: Guerini.
- Demetrio D., Fabbri D., Ghepari S., (1998), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma: Carocci.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., (1998), *Strategies of Qualitative Inquiry*, London: Sage.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., (2000), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- Desmet H., Pourtois J.P., (2009), "Educare tra continuità e rottura", in Tognetti G., Fortunati A., (a cura), *Servizi per l'infanzia e educazione familiare*, pp. 33-43.
- Dewey J., (1910), *Come pensiamo*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J., (1916), *Democrazia e educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1967.
- Dewey J., (1925), *Esperienza e natura*, trad. it. Milano: Mursia, 1990.
- Dewey J., (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1984.
- Dewey J., (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., (1939), *Logica. Teoria dell'indagine*, trad. it. Torino: Einaudi, 1949.
- Di Blasio P., (a cura, 1995), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano: Cortina.
- Di Martino C., (2005), *Segno, gesto, parola: da Heidegger a Merleau-Ponty*, Pisa: ETS.
- Di Martino C., (2007), "Esperienza e intenzionalità nella fenomenologia di Husserl", in Cappa F., (a cura), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli, pp. 17-46.
- Doise W., (1996), "The origins of developmental social psychology: Baldwin, Cattaneo, Piaget and Vygotsky", in *Swiss Journal of Psychology*, Vol. 55, n.2/3, pp. 139-149.
- Dolan L., (1978), "The effective consequences of home support, instructional quality and achievement", in *Urban education*, n.3, pp. 323-343.
- Donati P., (1993), "Famiglia e nuove migrazioni: cosa viene dopo la modernizzazione?", in Scabini E., Donati P., *La famiglia in una società multi-etnica*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 7-26.
- Donley M.G., (1993), "Attachment and the Emotional Unit", in *Family Process*, n.32., pp. 3-30.
- Doucet F., (2008), "How African American Parents Understand Their and Teachers' Roles in Children's Schooling and What This Means for Preparing Preservice Teachers", in *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 29, n.2., pp. 108-139.
- Dovigo F., (2003), *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione nei contesti educativi*, Milano: Franco Angeli.
- Dowling E., Osborne E., (1985), *The family and the school: a joint systems approach to problems with children*, London: Sage.

- Dowling E., Pound A., (1994), "Joint interventions with teachers, children and parents in the school setting, in Dowling E., Osborne E., *The family and the school*, London: Sage, pp. 69-90.
- Downing G., (1995), "Stern e la Mahler: disamina del dibattito", in Downing G., *Il corpo e la parola*, Astrolabio: Roma, pp. 164-181.
- Dubet F., (1997), *École-familles le malentendu*, Paris: Textuel.
- Dumon W.A., (1993), "Famiglia e movimenti migratori", in Scabini E., Donati P., *La famiglia in una società multi-etnica*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 27-54.
- Dunn J., (1988), *La nascita della competenza sociale*, trad. it. Milano: Cortina (1990).
- Dunn J., (1993), *Affetti profondi: bambini, genitori, fratelli, amici*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1998.
- Dunst C.J., Boyd K., Trivette C.M., Hamby D., (2002), "Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices", in *Family Relations*, Vol. 51, n. 3, pp. 221-229.
- Duranti A., (2001), *Culture e discorso*, trad. it. Roma: Meltemi, 2001.
- Durning P., (1995), *Éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*, Paris: P.U.F.
- Durning P., (2003), "Dalla sostituzione, alla formazione parentale: emergenza di un approccio socioeducativo della genitorialità", in Catarsi E., (a cura), *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, Firenze, Istituto degli Innocenti, pp. 97-112.
- Dusi P., (2003), "Da casa a scuola: la relazione genitori-insegnanti", in *La Famiglia*, n. 220, pp. 37-46.
- Dusi P., Pati L., (a cura, 2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia: La Scuola.
- Dusi P., (2011), "Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative responsabili", in Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia: La Scuola, pp. 49-89.
- Dusi P., (2011b), "Genitori d'altrove e scuola primaria italiana", in Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia: La Scuola, pp. 300-351.
- Emde R.N., Goldberg S., Lozoff B., Osofsky J., Sroufe L.A., Stern D., (1984), "The investigator-subject relationship" in *Infant Behavior and Development*, n.7, *Supplement 1*, April 1984.
- Emde R.N., (2003), "Neuroni e vicinato: indicazioni per la formazione", in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Junior, pp. 163-168.
- Edwards C.P., Gandini L., (2003), "Crescere e far crescere: una ricerca condivisa sullo sviluppo della relazione al nido", in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Junior, pp. 179-188.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., (1993), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, trad. it. Bergamo: Junior, 1995.
- Emiliani F., (1982), "Azione concreta e rappresentazione sociale: uno studio su operatrici di asilo nido", in *Giornale Italiano di psicologia*, vol. 9, n.3., pp. 143-161.
- Emiliani F., (a cura, 2002), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Roma: Carocci.
- Emiliani F., (2003), "Vita quotidiana e conoscenza sociale", in Mantovani G. (a cura), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti, pp. 63- 87.
- Emiliani F., (2006), "Vita quotidiana e prima infanzia", in AA.VV., *Le culture dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 51-59.
- Emiliani F., Carugati F., (1985), *Il mondo sociale dei bambini*, Bologna: Il Mulino.
- Emiliani F., Gelati M., Molinari L., (a cura, 1989), *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri*, Firenze: La Nuova Italia.
- Emiliani F., Molinari L., (1990), "La psicologia implicita dell'adulto nei confronti del bambino", in Ugazio V., *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Milano: Franco Angeli, pp. 77-97.
- Emiliani F., Molinari L., (1995), *Rappresentazioni e affetti. Carattere e interazioni nello sviluppo dei bambini*, Milano: Cortina.
- Emiliani F., Molinari L., (1997), "Gli atteggiamenti parentali verso il bambino e l'istituzione", in Bondioli A., Mantovani S., (a cura), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: FrancoAngeli, pp. 100-110.
- Emirbayer M., Mische A., (1998), "What is agency", in *American Journal of Sociology*, Vol. 103, n. 4, pp. 962-1023.

- Erin C., Lindsey S., Kemple K.M., (2005), "Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement", in *Early Childhood Education Journal*, vol. 33 n3, pp. 155- 162.
- Epstein J.L., (1986), "Parents' reactions to Teachers Practices of Parent Involvement", in *The Elementary School Journal* Vol. 86, n.3, pp. 277-294.
- Epstein J. L., Coates L., Salinas K., Sanders M., Simon B., (1997), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Eraut M., (2004), "The practice of reflection", in *Learning in Health and Social Care*, vol. 3, n. 2, pp. 47-52.
- Evans L., (2002), *Reflective Practice in Educational Research*, London: Continuum.
- Everri M., (in stampa), "Le microtransizioni nelle famiglie con figli adolescenti. Un gioco di equilibri", in *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, pp. 91-99.
- Fabbri C., Di Mauro D., (2003), "La ricaduta formativa nell'intervento degli operatori", in Matteini M. et al., *Adulti in relazione nei contesti educativi*, Bergamo: Junior, pp. 91-94.
- Fabbri D., (2003), "Riflessività", in Telfener U., Casadio L., (a cura), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri, pp. 493-494.
- Fabbri D., Munari A., (2005), *Strategie del sapere*, Milano: Guerini.
- Fabbri L., (1999), *La formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma: Armando.
- Fabbri L., (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma: Carocci.
- Fabbri L., (2004), "La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione", in *La Famiglia*, n. 227., pp. 18-25.
- Fabian H., Dunlop A., (2007), *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, Strong Foundations.
- Fabiatti U., (2005), *Antropologia culturale. Le esperienze e le interpretazioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Farneti A., (1998), "L'universo relazionale", in Farneti A., *Elementi di psicologia dello sviluppo*, Roma: Carocci, pp. 129-147.
- Farr R.M., Moscovici S., (1984), *Rappresentazioni sociali*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1989.
- Fava Vizziello G., Stern D.N., (a cura, 1992), *Dalle cure materne all'interpretazione. Nuove terapie per il bambino e le sue relazioni*, Milano: Cortina.
- Fava Vizziello G., (2001), "La teoria dell'attaccamento", in Panzeri M., (a cura), *L'interazione madre-bambino nel primo anno di vita*, Roma: Carocci, pp. 38-57.
- Favaro G., (1996), "Famiglie immigrate e servizi educativi", in G. Favaro, A. Genovese, *Incontri di infanzie*, Bologna, CLUEB.
- Favaro G., (2000), "Le radici e le foglie. Essere genitori nella migrazione", in *Adulità*, n.11, pp. 93-100.
- Favaro G., (2006), "A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale", in Favaro G., Mantovani S., Musatti T., (a cura), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano: Franco Angeli, pp. 35-53.
- Favaro G., (2007), "Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educativi", trad. it. consultabile su www.csem.org.br/artigos_it_artigos_08.html
- Favaro G., Genovese A., (1996), *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, Bologna: CLUEB.
- Favaro G., Luatti L., (a cura, 2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano: Franco Angeli.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T., (a cura, 2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano: Franco Angeli.
- Feldman R., Alony D., Masalha S., (2006), "Microregulatory Patterns of Family Interactions: Cultural Pathways to Toddlers' Self Regulation", in *Journal of Family Psychology*, Vo. 20, n. 4, pp. 614-623.
- Fibrosi M., (2006), "L'accoglienza nella normalità: facilitare più che fare, osservare più che proporre", in AA.VV., *Le culture dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 113-121.
- Fivaz-Depeursinge E., Coboz-Warner A., (1999), *Il triangolo primario*, trad. it. Milano: Cortina, 2000.

- Fivaz-Depeursinge E., Foscarolo F., Corboz-Warnery, (1996), "Assessing the Triadic Alliance Between Fathers, Mothers, and Infants at Play", in *New directions for Child Development*, n. 74, pp. 27-44.
- Fogel A., (1977), "L'organizzazione temporale dell'interazione faccia a faccia madre-bambino", in Schaffer H.R., (a cura), *L'interazione madre-bambino, oltre la teoria dell'attaccamento*, Trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 179-217.
- Foerster H. Von, (1997), "Etica e cibernetica di secondo ordine", in Watzlawick P., Nardone G., *Terapia breve strategica*, Milano: Cortina, pp. 41-52.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari: Laterza.
- Formenti L., (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini.
- Formenti L., (2000b), "Idee per un laboratorio di etnopedagogia", in *Adulità*, n.11, pp. 195-199.
- Formenti L., (2002), "Il genitore riflessivo. Premesse per una pedagogia della famiglia", in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini, pp. 4-5.
- Formenti L., (2002b), "Pensare e allestire contesti formativi", in *Connessioni*, n. 11, pp. 9-24.
- Formenti L., (2003), "Prospettiva relazionale", in Telfener U., Casadio L. (a cura), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri, pp. 472-474.
- Formenti L., (2006), *Dar voce al cambiamento*, Milano: Unicopli.
- Formenti L., (2007), "La metacognizione e la facilitazione cognitiva", in Scardella O., (a cura), *Interpretare la tutorship*, Milano: Franco Angeli, pp. 159-171.
- Formenti L., (2007b), "La voce nel testo: autobiografia e autobiografismo nella scuola", in Nigris E., *Esperienza e didattica*, Roma: Carocci, pp. 303- 323.
- Formenti L., (2008), "Formare e auto-formarsi all'aiuto: esercizi di con-posizione", in *Adulità*, n. 27, pp. 150-161.
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano: Cortina, Milano.
- Formenti L., Caruso A., Gini D., (2008), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Milano: Cortina.
- Fornasa W., (a cura, 1988), *Nido futuro: strategie e possibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Fornasa W., (1988b), "Tra il sapere e il saper fare" dell'educatore al nido", in Fornasa W., (a cura), *Nido futuro: strategie e possibilità*, Milano: Franco Angeli, pp. 47-64.
- Fortunati A., (1990), "E se l'adulto cambiasse punto di vista? Idee e argomenti per una fondazione ecologica del processo educativo", in *Bambini*, Settembre, pp. 42-48.
- Fornasa W., (1992), "Organizzazione e autorganizzazione nello sviluppo infantile", in Fornasa W., Vanni A., (a cura), *Con voce di nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 62-78.
- Fortunati A., (1992b), "Caratteristiche e ruolo dell'osservazione in una concezione complessa del bambino e dell'infanzia", in Fornasa W., Vanni A., (a cura), *Con voce di nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 101-116.
- Fornasa W., Vanni A., (a cura, 1992c), *Con voce di nido. Bambini e complessità*, Milano: Franco Angeli.
- Fortunati A., (a cura, 1998), *Il mestiere dell'educare. L'esperienza del comune di San Miniato*, Bergamo: Junior.
- Fortunati A., (2006), "La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-97.
- Fortunati A., Tognetti G., (1998), "I bambini protagonisti della transizione dalla famiglia al nido", in Fortunati A. (a cura), *Il mestiere dell'educare*, Bergamo: Junior, pp. 49-54.
- Fortunati A., Tognetti G., (1998), "Quando il fare del bambino trasforma l'identità adulta e le sue rappresentazioni dell'infanzia", in Fortunati A., (a cura), *Il mestiere dell'educare*, Bergamo: Junior, pp. 53-56.
- Fortunati A., Tognetti G., (2003), "Storie di vita quotidiana: bambini, educatori e genitori nei nidi e negli altri servizi educativi per l'infanzia e la famiglia di San Miniato", in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 135-162.
- Fortunati A., Tognetti G., (2009), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Bergamo: Junior.
- Frabboni F., (1985), *Il pianeta nido*, Firenze: La Nuova Italia.

- Frabboni F., Guerra L., (a cura, 1991), *La città educativa. Verso un sistema educativo integrato*, Bologna: Cappelli.
- Francis D., (1995), “The Reflective Journal: a window to preservice teachers’ Practical Knowledge”, in *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n. 3, pp. 229-241.
- Franzini E., (1991), *Fenomenologia. Introduzione tematica al pensiero di Husserl*, Milano: FrancoAngeli.
- Fraser B.J., Walberg H.J., (2005), “Research on teacher–student relationships and learning environments: Context”, in *International Journal of Educational Research*, vol. 43, pp. 103–109.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari: Laterza.
- Fruggeri L., (1988), “I sistemi di significato nello sviluppo delle relazioni fra educatori-genitori-bambini nell’asilo nido”, in Fornasa W., (a cura), *Nido futuro. Strategie e possibilità*, Milano: Franco Angeli, pp. 65-101.
- Fruggeri L., (1991), “Servizi sociali e famiglie: dalla risposta al bisogno alla costruzione di competenze”, in *Oikos*, n. 4, pp. 175-190.
- Fruggeri L., (1991b), “Le relazioni educatori-genitori”, in *Bambini*, n.9, pp. 30-33.
- Fruggeri L., Corsano P., (1992), “La competenza relazionale dell’educatore di asilo nido”, in Fornasa W., Vanni A., (a cura), *Con voce di nido*, Milano: Franco Angeli, pp.143-162.
- Fruggeri L., (1995), “Il coordinamento interpersonale di azioni e significati nelle dinamiche di stabilizzazione”, in Bianciardi M., Telfener U., (1995), *Ammalarsi di psicoterapia. Il rischio iatrogeno nella cura*, Milano: FrancoAngeli, pp.143-144.
- Fruggeri L., (1998), *Famiglie*, Roma: Carocci.
- Fruggeri L., (1998b), “Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo”, in *Connessioni*, n.3, pp. 75-85.
- Fruggeri L., (2002), “Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici”, in Emiliani F., (a cura), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci, pp.109-131.
- Fruggeri L., (2005), *Diverse normalità*, Roma: Carocci.
- Fruggeri L., (2005b), “Sviluppo individuale e contesti familiari”, in Bastianoni P., Fruggeri L. (a cura), *Processi di sviluppo e relazioni familiari*, Milano: Unicopli, pp. 109-184.
- Fruggeri L., (a cura, 2009), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, Roma: Carocci.
- Fruggeri L., Corsano P., (1992), “La competenza relazionale dell’educatore in asilo nido”, in Fornasa W., Vanni A., *Con voce di nido*, Milano, pp. 143-162.
- Fruggeri L., Mancini T., (2001), “Vecchie e nuove famiglie. Rappresentazioni e processi sociali”, in *Adulthood*, n. 14, pp. 87-108.
- Fukkink R.J., Trienekens N., Kramer L.J.C., (2011), “Video-feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture”, in *Educational Psychology Review*, 23, pp. 45-63.
- Galardini A., (2003), *Crescere al nido. Gli spazi i tempi, le attività, le relazioni*, Roma: Carocci.
- Galardini A., (2003), “L’asilo nido nell’esperienza italiana”, in Galardini A., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 13-28.
- Galardini A., (2003), “I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione”, in Galardini A., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 155-173.
- Galardini A., (2010), “Qualità educativa e partecipazione delle famiglie”, in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 316-322.
- Gallerani M., (2007), “Alle origini della cura: sviluppo e innovazione della pedagogia montessoriana”, in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione*, Roma: Carocci, pp. 39-53.
- Gallese V., (2005), “La consonanza intenzionale: Meccanismi neurofisiologici dell’intersoggettività”, in *Sistemi Intelligenti*, Anno XVII, n. 3 (pp. 353-381).
- Gallese V., (2007) “Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell’intersoggettività”, in *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, 1, pp. 197-208.
- Galli N., (1971), *La psicopedagogia di Henry Wallon*, Brescia: La Scuola.
- Gamberoni G. et al., (2003), “I rapporti quotidiani con le famiglie”, in Matteini M. et al., (a cura, 2003), *Adulti in relazione nei contesti educativi*, Bergamo: Junior, pp. 95-98.

- Gandini L., Edwards C.P., (2001), *Bambini. The Italian approach to infant toddler care*, New York: Teachers College Press.
- Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., (a cura di, 2003), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Garfinkel H., (1963), "A Conception of, and Experiments with *Trust* as a Condition of Stable Concerted Actions", in Harvey O. J., *Motivation and Social Interaction*, New York: Ronald Press, pp. 187-238.
- Genovese A., (2001), "Famiglie immigrate: aspettative, bisogni, problemi e nuove strutture di aiuto", in Milani P., (a cura), *Manuale di educazione familiare*, Trento: Erikson, pp. 219-228.
- Genovese A., (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna: Bononia University Press.
- Genovese A., (2007), "Le differenze culturali nei nidi d'infanzia", in Contini M.G., Manini M., (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma: Carocci, pp.145-153.
- Geertz C., (1973), *Interpretazione di culture*, Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1987.
- Gergen K. J. (1985), "The Social Constructionist Movement in Modern Psychology", in *American Psychology*, 40, pp. 266-275.
- Ghedini P. (1997), "Asili nido. Tra dinamiche politico istituzionali, legislative, sociali e culturali", in Bondioli A., Mantovani S., (a cura), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 43-61.
- Ghent L., (2010), "La qualità nell'educazione della prima infanzia: il sostegno ai professionisti e l'influenza sui sistemi", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 332-338.
- Gherardi V., Balduzzi L., Gigli A., (2007), "Dalla parte delle insegnanti e delle educatrici", in Contini M.G., Manini L., *La cura in educazione*, pp. 73-97.
- Gigli A., (2007), "Mamme e papà attraverso gli occhi delle educatrici. Indagine su reciproche rappresentazioni, problematiche relazionali, conflitti", in *Ricerche di pedagogia e didattica*, ottobre, pp. 1-21.
- Gigli A., (2005), "Svelare l'implicito: il gruppo di lavoro come luogo di pratiche riflessive", in Manuzzi P., Gigli A., *Per una pedagogia del nido*, Milano: Guerini, pp. 183-208.
- Giovannini G., (a cura, 2004), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, Fondazione ISMU.
- Giusti M., (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari: Laterza.
- Giusti M., (2007), "La scuola e la riflessione pedagogica interculturale", in Tognetti Bordogna M. (a cura), *Arrivare non basta*, Milano: Franco Angeli, pp. 158-168.
- Gobbo F., (2004), "L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca", in Favaro G., Luatti L., (a cura di, 2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano: Franco Angeli, pp. 128-137.
- Gobo G. (1997), *Le risposte e il loro contesto. Processi cognitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Milano: Franco Angeli.
- Gobo G., (2005), "L'analisi semiotica del contenuto", in *Sociologia e ricerca sociale*, n.76-77, pp. 1-21.
- Goffman E., (1969), *Modelli di interazione*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1971.
- Goffman E., (1971), *Relazioni in pubblico*, trad. it. Milano: Cortina, 2008.
- Gola G., (2010), *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulla conoscenza degli insegnanti*, Padova: Cleup.
- Goldschmied E., Jackson S., (1994), *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, trad. it. Bergamo: Junior, 1996.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura, 2007), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, trad. it. Milano: Cortina, 2009.
- Goldstein L.S., (1999), "The Relational Zone: the Role of Caring Relationships in Co-construction of Mind", in *American Educational Research Journal*, 3, pp. 647-673.
- Gonzales M.J., Widemar E.D., (2009), *Infant, toddlers and caregivers. A curriculum of respectful, responsive care and education*, New York: Mc Graw Hill.
- Gonzales M.J., Widemar E.D., (2009), "Adult Relations in Infant-Toddler Care and Education Programs", in *Infant, toddlers and caregivers*, New York: Mc Graw Hill, pp. 309-329.
- Goodnow J.J., (1988), "Parents' Ideas, Action, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology", in *Child Development*, Vol. 1, n. 59, pp. 286-315.

- Goodnow J.J., Collins A., (1990), *Developing according to parents. The nature and consequences of parents ideas*, New York: Psychology Press.
- Gozzoli C., Regalia C., (2005), *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna: Il Mulino.
- Granese A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggi di pedagogia critica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Greenfield P.M., (2000), "What psychology can do for anthropology or why anthropology took postmodernism on the chin", in *American Anthropologist*, n. 102, pp. 564-576.
- Greenwalt K.A., (2008), "Through the camera's eye: A phenomenological analysis of teacher subjectivity", in *Teaching and teacher education*, n.24, pp. 387-399.
- Gronlund G., Stewart K., (2011), "Intentionality in Action. A Strategy That Benefits Preschoolers and Teachers", in *Young Children*, November, pp. 28-33.
- Grossmann K.E., Grossmann K., (1990), "The wider concept of Attachment in Cross-Cultural Research", in *Human Development*, 33, pp. 31-47.
- Guerdan V., Bouchard G.M., Mercier M. (2002), *Parternariat, chercheurs, praticiens, familles*, Montreal: Les Edition Logiques.
- Guerra M., (2002), "I 'nuovi' servizi per genitori e bambini: supporto alla relazione e occasioni evolutive", in Carli L., (a cura), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli, pp. 65-83.
- Guerra M., Braga P., Luciano E., (a cura, 2008), *Far parlare le esperienze. Racconti e immagini dai servizi educativi*, Bergamo: Junior.
- Guerra M., Luciano E., (2009), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Bergamo: Junior.
- Guidano V. F., (1987), *La Complessità del Sé*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1988.
- Haley J., (1973), *Terapie non comuni* New York: Norton & Co. Trad. It. Roma: Astrolabio, 1976.
- Habermas J., (1963), *Teoria e prassi nella società tecnologica*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1969.
- Haley J., (1977), "Definire la relazione", in *Le strategie della psicoterapia*, Firenze: Sansoni, pp. 36-51.
- Hamre B.K., Pianta R., (2005), "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?", in *Child Development*, n. 76, pp. 949-967.
- Harkness S., Super C.M., (1992), "Parental ethnotheories in action", in Sigel I. et al. (a cura), *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 373-391.
- Harkness S., Super C. M., (1996), *Parents' cultural belief system: Their origins, expressions and consequences*, New York: Guilford.
- Harrè R., (1986), *La costruzione sociale delle emozioni*, trad. it. Milano: Giuffrè, 1992.
- Harrè R., Moghaddam F., Cairnie T., Rothbart D., Sabat S., (2009), "Recent advances in Positioning Theory", in *Theory & Psychology*, Vol. 19, n. 1, pp. 5 – 31.
- Hart R.A., (1992), *Children's participation. From tokenism to citizenship*, Innocenti Essays, n.4.
- Hatton N., Smith D., (1995), "Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation", in *Teaching and Teacher Education*, Vol.11, n.1, pp. 33-49.
- Heidegger M., (1927), *Essere e tempo*, trad. it. Milano: Longanesi, 2005.
- Hillmann J., (1984), *Le storie che curano*, Milano: Cortina.
- Hinde R.A., (1976), "On describing relationships", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 1-19.
- Hinde R.A., (1981), *Le relazioni interpersonali*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1982.
- Hinde R.A., (1990), "Commentary", in *Human Development*, n. 33, pp. 283-288.
- Hinde R.A., Finkenauer C., Auhagen A., (2001), "Relationships and the self-concept", in *Personal Relationships*, 8, pp. 187-204.
- Hinde R.A., Hermann J., (1977), "Il problema della misurazione nello studio delle relazioni diadiche e triadiche", in Schaffer H.R., (a cura), *Le interazioni madre-bambino*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 71-99.

- Hinde R.A., Hinde S., (1990), "Attachment: Biological, Cultural and Individual Desiderata", in *Human Development*, n.3, pp. 62-72.
- Holmes J., (1993), *La teoria dell'attaccamento*, trad. it. Milano: Cortina, 1994.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., (1997), "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?", in *Review of Educational Research*, n.1, pp. 3-42.
- Hornstein J., (2007), "Parent Involvement", in New R.S., Cochran M., *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger, (Vol. 4), p. 590-591.
- Howes C., Hamilton C.E., Matheson C.C., (1994), "Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher-child relationship", in *Child Development*, n. 65, pp. 253-267.
- Howes C., Matheson C.C., Hamilton C.E., (1994), "Maternal, Teacher, and Child Care History Correlates of Children's Relationships with Peers", in *Child Development*, n. 65, pp. 264-273.
- Howes C., Phillipsen L.C., Peisner-Feinberg E., (2000), "The Consistency of Perceived Teacher Child Relationships Between Preschool and Kindergarten", in *Journal of school psychology*, n. 38, pp. 113-132.
- Howes C., Wu F., "Peer interactions and friendships in ethnically diverse school setting", in *Child Development*, n. 61, pp. 537-541.
- Huber L.K., (2003), "Knowing Children and Building relationships with families: A strategy for Improving Conferences", in *Early childhood Education Journal*, Vol. 31, n.1, pp. 75-77.
- Huges D., DuMont K., (1993), "Using Focus Group to Facilitate Culturally Anchored Research", in *American Journal of Community Psychology*, Vo. 2, n. 6, pp. 776-804.
- Hughes J.N., Kwok O., (2007), "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades", in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, n. 1, pp. 39-51.
- Husserl E., (1913), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, trad. it. Torino: Einaudi, 2002.
- Husserl E., (1931), *Meditazioni cartesiane*, trad. it. Milano: Bompiani, 2002.
- Husserl E., (1936), *La crisi delle scienze europee e la filosofia trascendentale*, trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1968.
- Iannaccone A., Marsico G., (2010), "L'intercontestualità scuola-famiglia", in Ligorio M.B., (a cura), *La scuola come contesto*, Roma: Carocci, pp. 153-164.
- Imbasciati A., Cena L., (2010), *I bambini e i loro caregivers. Metodi e strumenti per l'osservazione clinica della relazione e per l'intervento*, Roma: Borla.
- Infantino A., (1996), "La comunicazione interculturale", in Nigris E., (a cura), *Educazione interculturale*, Milano: Mondadori, pp. 198-246.
- Infantino A., (a cura, 2008), *Il lavoro educativo con la prima infanzia*, Bergamo: Junior.
- Infantino A., (2008b), "Flessibilità possibili", in *Bambini in Europa*, novembre, pp.2-5.
- Ingrosso M., (1984), *Strategie familiari e servizi sociali: un'indagine in Emilia*, Milano: Franco Angeli.
- Ingrosso M., (1988), *Stelle di mare, fiocchi di neve*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ingrosso M., (1997), "I servizi dell'infanzia e le famiglie. Tra regolazione e innovazione", in Bondioli A., Mantovani S., (a cura), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 62-84.
- Innamorati M., Sarracino D., Dazzi N., (2007), MIPS: Micro-analytic Interview on Pregnancy Scales, Manuale non pubblicato, Università di Bari.
- Innamorati M., Sarracino D., Dazzi N., (2008), "L'intervista microanalitica nell'esplorazione della costellazione materna", in *Infanzia e adolescenza*, vol. 7, n.3, pp. 149-158.
- Johns B., (1972), *Il comportamento del bambino. Studi etologici*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1980.
- Johnson V.K., Cowan P.A., Cowan C.P., (1999), "Children's Classroom Behavior: The Unique Contribution of Family Organization", in *Journal of Family Psychology*, Vol. 13, n. 3, pp. 355-371.
- Juul J., (2009), *La famiglia è competente. Consapevolezza, autostima, autonomia: crescere insieme ai figli che crescono*, Milano: Urta/Apogeo, Milano.
- Kagan S., Neuman M., (1998), "Lessons of three decades of transition research", in *Elementary School Journal*, vol. 98, n. 4, pp. 365-379.

- Kagitcibasi C., (1996), *Family and Human Development across cultures. A view from the other side*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessel T.M., (1981), *Principi di neuroscienze*, tr. It. Milano: CEA (2003).
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., (a cura, 2010), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere i contesti organizzativi*, Milano: Cortina.
- Kanizsa S., (a cura, 2007), *Il lavoro educativo. L'importanza dell'educazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano: Mondadori.
- Katz L.G., (1982), "Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers", in *Australian Journal of Early Childhood*, n.1, pp. 4-14.
- Kaye K., (1977), "Verso le origini del dialogo", in Schaffer H.R., (a cura), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli, pp. 145-178.
- Kaye K., (1982), *La vita mentale e sociale del bambino*, trad. it. Roma: Il Pensiero Scientifico 1989.
- Kaye K., (1990), "La famiglia e il sé", in Ugazio V. (a cura), *Manuale di psicologia educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 211-235.
- Keeney B.P., (1970), *L'estetica del cambiamento*, Roma: Astrolabio, 1985.
- Kelly G. A., (1955), *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, trad. it. Milano: Cortina, 2004.
- Kerig K., Lindhal K.M., (a cura, 2001), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006.
- Kerr M.E., Bowen M., (1988), *Family Evaluation*, New York: W.W. Norton.
- Kesner J.E., (2000), "Teacher characteristics and the quality of teacher-child relationships", in *Journal of school psychology*, n. 28, pp. 133-149.
- Kidd J.D., Sánchez S.Y., Thorp E.K., (2008), "Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practice in early childhood preservice teachers", in *Teaching and Teachers Education*, n.24, pp. 316-329.
- Kimbrough S., Davis J., Wickersham L., (2008), "The Use of Video-Feedback and Semi-Structured Interviews for Reflection Among Pres-service Teachers", in *Journal of Education and Human Development*, Vol.2, n.2, pp. 1-12.
- Kinsella E., (2007), "Embodied Reflection and Epistemology of Practice", in *Journal of Philosophy of Education*, n. 41, pp. 395-409.
- Klein M., (1959), *Il nostro mondo adulto e le sue radici nell'infanzia*, trad. it. Firenze: Martinelli, 1972.
- Klein M., (1975), *Weaning in Love, Guilt and Reparation and Other Works, 1921-1945*, London: Hogart Press and the Institute of Psychoanalysis.
- Knodel J., (1993), "The design and analysis of focus group studies: A practical approach", in Morgan D.L., *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, Newbury Park, California: SAGE, pp. 35-50.
- Knowles M., (1973), *Quando l'adulto impara*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1990.
- Kolb D.A., (1984), *Experiential Learning*, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Korthagen F.A.J., (2004), "In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a more Holistic approach in Teacher Education", in *Teaching and Teacher Education*, 20, pp.77-97.
- Korthagen F.A.J., Kessel J.P.A., (1999), "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education", in *Educational Researcher*, 28, pp. 4-17.
- Kraft-Sayre M.E., Pianta, R., (2000), *Enhancing the transition to kindergarten, Linking children, families, and schools*, Charlottesville: University of Virginia.
- Kreider H., (2002), *Getting Parents "Ready" for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*, Harvard Family Research Project.
- Kreppner K., Paulsen S., Schuetze Y., (1982), "Infant and Family Development: from triads to tetrads", in *Human Development*, n.25, pp. 373-391.
- Krippendorff K., (1980), *Analisi del contenuto. Introduzione metodologica*, trad. it. Torino: ERI, 1983.
- Krueger R.A., (1994), *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Kuhn T.S., (1962), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, trad. it. Torino, Einaudi, 1969.
- Ladd G.W, Price J.M., (1987), "Predicting children's social and school adjustment following transition from preschool to kindergarten", in *Child Development*, n. 58, pp. 1168-1189.

- Lam M.S., Pollard A., (2006), "A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten", in *Early Years*, vol. 26, n. 2, pp. 123-141.
- Lamb M.E., (1978), "Infant Social Cognition and Second Order Effects", in *Infant Behavior and Development*, 1, pp. 1-10.
- Lamb J., Lamb W.A., (1978), *Parent education and elementary counseling*, New York: Human Sciences Press.
- Lamb M.E., (1979), "Parental Influences and father's role: a personal perspective", in *American Psychologist*, Vol. 34, n.10, pp. 938-943.
- Lambiase E., Laselva P., (2009), "I modelli interpersonali in psicoanalisi e nel cognitivismo", in Cantelmi T., *Manuale di psicoterapia cognitivo-interpersonale*, Roma: Alpes, pp. 103-136.
- Laneve C., (2003), *La didattica: fra teoria e pratica*, Brescia: La Scuola.
- Laneve C., (a cura, 2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Brescia: La Scuola.
- Laszloffy T.A., (2002), "Rethinking Family Development Theory: Teaching with the Systemic Family Development (SFD) Model", in *Family Relations*, Vol. 51, n. 3 , pp. 206-214.
- Lave J., (1988), *Cognition in practice*, Cambridge: University Press.
- Lavelli M., (2007), *Intersoggettività, origini e primi sviluppi*, Milano: Cortina.
- Lawrence Lightfoot S., (2004), *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*, USA: Ballantine Books.
- Levinàs E., (1987), "Sull'intersoggettività. Note su Merelau-Ponty", in Levinàs E., *Fuori dal soggetto*, trad. it. Genova: Marietti, 1992, pp. 103-108.
- LeVine R.A., Norman K., (2008), "L'attaccamento nella prospettiva antropologica", in LeVine R.A., New R.S., (a cura), *Antropologia e infanzia*, trad. it. Milano: Cortina, 2009, pp. 205-231.
- LeVine R.A., New S., (a cura 2008), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*, trad. it. Milano: Cortina, 2009.
- Lézine I., (1964), *I primi anni del bambino. Psicopedagogia della prima età*, trad. it. Roma: Armando, 1966.
- Lézine I., (1975), *Interazione educativa nella prima infanzia*, trad. it. (a cura di Mantovani S.) Milano: Franco Angeli, 1981.
- Ligorio M.B., Pontecorvo C., (a cura, 2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma: Carocci.
- Ligorio M.B., Spadaro P.F., (2010), "Identità e intersoggettività a scuola", in Ligorio M.B., (a cura), *La scuola come contesto*, Roma: Carocci, pp. 101-114.
- Lindhal K.M., (2001), "Il sistema di codifica delle interazioni e del funzionamento familiare", in Kerig K., Lindhal K.M., *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari*, Milano: Franco Angeli, pp. 53-71.
- Lingardi V., Amadei G., Caviglia G., De Bei F., (2011), *La svolta relazionale*, Cortina: Milano.
- Lis A., Stella S., Zavattini G.C., (a cura, 1999), *Manuale di psicologia dinamica*, Bologna: Il Mulino.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive: contesti familiari e contesti educativi*, Torino: UTET.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (2001), "Comprensione degli stati mentali e relazioni affettive nel contesto familiare e scolastico", in Liverta Sempio O., Marchetti A., *Teorie della mente e relazioni affettive*, Torino: UTET pp. 168-213.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F., (2001), "Teoria della mente e rappresentazione della separazione da genitori e insegnanti", in Liverta Sempio O., Marchetti A., *Teorie della mente e relazioni affettive*, Torino: UTET, pp. 92-112.
- Lolli G., (2004), "L'educatore nella promozione alla genitorialità", in *Infanzia*, n.1/2, pp. 2-5.
- Lopez A.G., (2004), "I nidi come osservatorio. Intervista a Tullia Musatti", in *Bambini*, novembre, pp. 11-14.
- Lorenzini S., (2006), "Incontri-gioco", in Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A., *Di cultura in culture*, Milano: Franco Angeli, pp. 158-166.

- Lorenzini S., (2007), "Tra cura e intercultura: la centralità delle relazioni dal punto di vista delle educatrici di nidi d'infanzia", in Contini M.G., Manini M., (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma: Carocci, pp. 154-164.
- Loriedo C., (2009), *Il setting in psicoterapia. Lo scenario dell'incontro terapeutico nei differenti modelli clinici di intervento*, Milano: Franco Angeli.
- Loriedo C., Malagoli Togliatti M., Micheli M., (1995), *Famiglia. Continuità, affetti, trasformazioni: ricerca e psicoterapia*, Milano: Franco Angeli.
- Loriedo C., Picardi A., (2000), *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli L., (1980), "La ricerca esplorativa in pedagogia", in *Ricerche pedagogiche*, n. 56-61, pp. 60-77.
- Lumbelli L., (1984), "Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia", in Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 101-133.
- Lynch M., Cicchetti D., (1997), "Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and Junior high school students", in *Journal of School psychology*, n. 35, pp. 81-99.
- Maccarini A.M., (1999), "Famiglie immigrate e sistema educativo. Nuovi dilemmi della cittadinanza", in *Studium Educationis*, n.3, pp. 55-63.
- Mahler M., (1975), *La nascita psicologica del bambino*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Main M., (1991), "Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) versus multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research", in Marris P., Stevenson-Hinde J., Parkes C., *Attachment across the life cycle* New York: Routledge, pp. 127-159.
- Main M., Goldwyn R., (1994), *Rating and classification systems*, Berkeley: University of California Press.
- Main M., Kaplan K., Cassidy J., (1985), "Security in Infancy. Childhood and Adulthood: a move to Level of Representation", in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50, n. 1/2, pp. 66-104.
- Main M., Solomon J., (1986), "Discovery of an insecure disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behaviour", in Brazelton T., Youngman M., *Affective development in infancy*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 95-124.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A., (2002), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Bologna: Il Mulino.
- Malagoli Togliatti M., Mazzoni S., (a cura, 2006), *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori-figli. Il Lausanne Trilogue Play clinico*, Milano: Cortina.
- Malagoli Togliatti M., Mazzoni S., San Martini P., Castellina I., Franci M., Lubrano Lavadera A., (2006b), "Un sistema di codifica per l'osservazione della famiglia come insieme", in *Infanzia e Adolescenza*, Vol. 5, n.2, pp. 102-113.
- Malagoli Togliatti M., Telfner U., (a cura, 1991), *Dall'individuo al sistema*, Torino: Boringhieri.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C., (2006a), "Introduzione", in *Infanzia e adolescenza*, Vol. 5, n.2, pp. 69-73.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C., (2000), "Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità", in *Psicologia clinica dello sviluppo*, n.2, pp. 259-262.
- Malaguzzi L., (1971), "Il senso e il valore dell'educazione e dei suoi protagonisti", relazione trascritta in *Bambini*, n.2 (2004) pp. 22-30.
- Maltempi A., (1986), "Il ricongiungimento tra bambini e genitori", in Musatti T., Mantovani S., *Stare insieme al nido*, Bergamo: Juvenilia, pp. 44-58.
- Manghi S., (a cura, 1998), *Attraverso Bateson: ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano: Cortina.
- Manghi S., (2004), *La conoscenza ecologica: attualità di Gregory Bateson*, Milano: Cortina.
- Manghi S., Fruggeri L., (2003), "Omeostasi/Cambiamento", in Telfener U., Casadio L., (a cura), *Sistemica: voci e percorsi nella complessità*, Torino: Boringhieri, pp. 138-140.
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L., (2005), *Gioco, bambini, genitori*, Roma: Carocci.
- Mantegazza R., Seveso G., (2005), *Pensare la scuola: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano: Mondadori.
- Mantovani G., (1998), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Bologna: Il Mulino.

- Mantovani G., (a cura, 2003), *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*, Firenze: Giunti.
- Mantovani G., (2004), *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna: Il Mulino.
- Mantovani G., (2005), "Dalla psicologia culturale alla ricerca interculturale: come affrontare la sfida delle 'differenze'", in *Ricerche di Psicologia*, numero unico su cultura ed intercultura.
- Mantovani S., (a cura, 1976), *Asili nido. Psicologia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S., (1976), "Funzioni del nido e problemi aperti", in Mantovani S., (a cura), *Asili nido. Psicologia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli, pp. 9-30.
- Mantovani S., (1981), "Introduzione all'edizione italiana", in Lézine I., 1981, *Interazione educativa nella prima età*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 9-13.
- Mantovani S., (1983), "Attaccamento e familiarità", in Mantovani S., Musatti T. (a cura), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 12-22.
- Mantovani S., (1988), "Il nido come laboratorio di interazione", in Fornasa W., (a cura), *Nido futuro: strategie e possibilità*, Milano: Franco Angeli, pp. 35-46.
- Mantovani S., (1989), "Il bambino e la sua famiglia", in Massa R., (a cura), *Problemi e teorie dell'educazione*, Milano: EIT, pp. 27-42.
- Mantovani S., (1997), "Ruolo e funzione dell'educatrice. Una pedagogia del benessere", in Terzi N., (a cura), *Il nido compie 20 anni*, Bergamo: Junior, pp. 49-54.
- Mantovani S., (1998), "La relazione educativa tra adulto e bambino nella prima età", in Marsicano S., (a cura), *Elementi di psicopedagogia*, Milano: Franco Angeli, pp.369-388.
- Mantovani S., (a cura, 1998b), "L'intervista biografica", in *La ricerca sul campo in educazione*, Milano: Mondadori, pp. 204-221.
- Mantovani S., (a cura, 1998c), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano: Mondadori.
- Mantovani S., (2000), "L'inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca, dibattiti", in Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento*, Milano: Franco Angeli, pp.19-53.
- Mantovani S., (2001), "Gli interventi innovativi in educazione familiare", in Milani P. (a cura) *Manuale di educazione familiare*, Trento: Erickson, pp.159-172.
- Mantovani S., (2001b), "Contrasti e contesti", in *Adulità*, n. 14, pp. 50-55.
- Mantovani S., (2001c), "Infant toddler centers in Italy today: Tradition and Innovation", in Gandini L., Edwards C.P., *Bambini. The Italian approach to infant toddler care*, New York: Teachers College Press, pp. 23-37.
- Mantovani S., (2002), "Premessa" a *I servizi educativi per la prima infanzia*, Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 6-8.
- Mantovani S., (2003), "Pedagogia e infanzia", in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., (a cura), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano, pp. 109-120.
- Mantovani S., (2006), "Educazione familiare e servizi per l'infanzia", in Catarsi E., (a cura), *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*, pp. 71-80.
- Mantovani S., (2007), "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi", in *Educazione interculturale*, Vol. 5, n.3, pp. 323-339.
- Mantovani S., (2007b), "Infant/toddler care", in New R.S., Cochran M., *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger (Vol. 4), p. 1137.
- Mantovani S., (2009), "Prefazione all'edizione italiana", in LeVine R., New R., (2008), *Antropologia e infanzia*, trad. it. Milano: Cortina, 2009, pp. IX-XVII.
- Mantovani S., Bove C., Braga P., (in corso di stampa), "L'osservazione e la valutazione in contesti educativi extra-familiari attraverso il video", in Procaccia R., Castiglioni M., *Strumenti e tecniche di valutazione del bambino e della sua famiglia*.
- Mantovani S., Calidoni P., (a cura di, 2008), *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*, Trento: Erickson.
- Mantovani S., Montoli Perani R., (1980), "Una professione da inventare: l'educatore della prima infanzia", in Sala La Guardia L., Lucchini E., *Asilo Nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*, Milano: Franco Angeli, pp. 75-98.

- Mantovani S., Musatti T., (1996), "New educational provision for young children in Italy", in *European Journal of Psychology of Education*, vol. XI, n.2, pp. 119-128.
- Mantovani S., Musatti T., (a cura di, 1983), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani S., Picca M., Giussani M., Zanetto F. (2002), "L'osservazione e la valutazione della relazione madre-bambino da parte del pediatra di famiglia: proposta di uno strumento e di un percorso di formazione", in Carli L., (a cura) *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli, pp. 22-42.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., (2000), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S., Terzi N., (1997), "L'inserimento", in Bondioli A., Mantovani S., (a cura), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 215-232.
- Mantovani S., Terzi N., (2002), "Educazione familiare e servizi educativi per l'infanzia", in *Studium Educationis*, a.7, n.1, pp. 71-79.
- Mantovani S., Zaninelli F.L., (2005), "Insegnanti e genitori nei contesti educativi: pratiche dialogiche e di confronto interculturale" consultabile su www.aipass.org/paper/mantovani.pdf.
- Mantovani S., Zaninelli F.L., (2007), "Come le politiche e i servizi per la prima infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie", in Tognetti Bordogna M., (a cura), *Arrivare non basta*, pp. 168-183.
- Manuzzi P., Gigli A., (2005), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Milano: Guerini.
- Marchesi F., Benedetti S., Emiliani F., (2002), "L'asilo nido: un servizio per la prima infanzia", in Emiliani F., (a cura), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*, Roma: Carocci, pp. 137-145.
- Marchesi F., (2005), "I genitori al nido oggi: problematiche emergenti", in Manuzzi P., Gigli A., (a cura), *Per una pedagogia del nido*, Milano, Guerini, pp. 155-167.
- Marchetti A., (2000), *Incontri evolutivi*, Milano, FrancoAngeli.
- Margetts K., (2002), "Transition to school- complexity and diversity", in *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 10, n. 2, pp. 103-114.
- Margolin G., Olivier P.H., Gordis E.B., O'Hearn H.G., Ghosh C.M., Morland L., (1998), "The nuts and bolts of behavioral observation of marital and family Interaction", in *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1 (4), pp.195-211.
- Mariani A.M., (2006), "Genitori: una questione adulta", in Zonca P., Mariani A.M., *La formazione dei genitori*, Milano: Unicopli, pp. 57-95.
- Mariani A., (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della post-modernità*, Roma: Armando.
- Mariani A.M., (a cura, 2000), *I giovani-adulti. L'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Milano: Unicopli.
- Mariani A.M., (2006), "Genitori: una questione adulta", in Mariani A.M., Zonca P., *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, Milano: Unicopli, pp. 57-95.
- Mariani A.M., (a cura, 2009), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Milano: Unicopli.
- Mariani A.M., Zonca P., (2006), *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, Milano: Unicopli.
- Markova I., (2003), "Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality", in *Culture Psychology*, n. 9, pp. 249-259.
- Marsicano S., (a cura, 1998), *Elementi di psicopedagogia*, Milano: Franco Angeli.
- Masi M., (2007), "Come cambiare una scuola nella società del cambiamento?", in *Riforma e Didattica*, n.2, pp. 59-65.
- Massa R., (a cura, 1989), *Problemi e teorie dell'educazione. Il punto di vista pedagogico*, Milano: EIT.
- Massa R., (1989b), "Lo stile educativo come oggetto pedagogico", in Demetrio D., (a cura), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Bologna: CUEM, pp. 7-18.
- Massa R., (a cura, 1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Massa R., (a cura, 1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Massa R., (1997), "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale. Alcune nozioni critiche a partire dalle nozioni di 'intenzionalità' e 'progetto'", in *Encyclopaideia*, n.2, pp. 9-30.

- Massa R., (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Matteini M., Mauro D., Fabbri C., (a cura, 2003), *Adulti in relazione nei contesti educativi*, Bergamo: Junior.
- Mattesini M., (2008), *I servizi dell'infanzia. Costi, forme di gestione, innovazione, percorsi di crescita*, Rimini: Maggioli Editore.
- Maturana H., Varela F., (1980), *Autopoiesi e cognizione*, trad. it. Venezia: Marsilio, (1985).
- Mauss M., Malagoli Togliatti T., Cotugno A., Fabietti U., Remotti F., (2003), "Rito", in Telfener U., Casadio L., (a cura), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri, p. 494.
- Mayer S., Musatti T., (1986), "L'organizzazione del comportamento del bambino", in Musatti T., Mantovani S., *Stare insieme al nido*, Bergamo: Juvenilia, pp. 110-134.
- Mazzoleni C., (2004), *Empowerment familiare. Il lavoro psicosociale integrato per promuovere benessere e competenze*, Trento: Erickson.
- Mazzoni S., Tafà M., (a cura, 2007), *L'intersoggettività nella famiglia. Procedure multi-metodo per l'osservazione e la valutazione delle relazioni familiari*, Milano: Franco Angeli.
- McGoldrick M., Heiman H., Carter E., (1993), "I mutamenti nel ciclo di vita della famiglia: una prospettiva sulla normalità", in Walsh F., (a cura), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1995, pp. 237-286.
- McHale J.P., Fivaz-Depeursinge E., (1999), "Understanding triadic and family group interactions during infancy and toddlerhood", in *Clinic Child and Family Psychology Review*, vol. 2., n.2, pp. 107-127.
- McHale, et al. (2001), "Valutazione della co-genitorialità e delle dinamiche a livello familiare durante la prima e la seconda infanzia: il sistema di codifica della co-genitorialità e della famiglia", in Kerig P.K., Lindhal K.M., *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006, pp. 91-115.
- McNamee, S., Gergen, K. (1992), *La terapia come costruzione sociale*, trad. it. Milano: Franco Angeli 1998.
- Meirieu P., (1997), "Vers un nouveau contrat parents-enseignants", in Dubet F., *École, familles: le malentendu*, Paris: Textuel, pp. 79-100.
- Melhuish E., Moss P., (1991), *Day Care for Young Children: International Perspectives*, Routledge: New York.
- Melhuish E., Petrogiannis K., (2006), *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*, London: Routledge.
- Merleau-Ponty M., (1945), *Fenomenologia della percezione*, trad. it. Milano: Il saggiatore, 1965.
- Merleau-Ponty M., (1960), *L'occhio e lo spirito*, trad. it. Milano:SE, 1989.
- Meltzoff A.N., Moore K.M., (1977), "Imitation of facial and manual gestures by human neonates", in *Sciences*, n.198, pp. 75-78.
- Mezirow J., (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it. Milano: Cortina, 2003.
- Migliorini L., Rania N., (2008), *Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Roma-Bari: Laterza.
- Milan G., (1998), "Aspetti e problemi della relazione educativa adulto-bambino", in Orlando Cian, *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Milano: Unicopli, pp. 35-55.
- Milani P., (1993), "Educazione familiare: il percorso di una ricerca-azione nella scuola", in *Orientamenti pedagogici*, n.4, pp. 703-729.
- Milani P., (1998), "Educazione familiare: questioni fondamentali e ambiti di ricerca", in *Servizi Sociali*, n.3, pp. 79-87.
- Milani P., (2000), "Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa", in *Cittadini in crescita*, n.2/3, pp. 46-59.
- Milani P., (a cura, 2001), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento: Erickson.
- Milani P., (2001b), "Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione", in Milani P., (a cura), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento: Erickson, pp. 15-50.
- Milani P., (2002), "Vecchi e nuovi percorsi della pedagogia della famiglia", in *Studium Educationis*, a.7, n.1, pp. 4-30

- Milani P. (2006), "Partner si nasce o si diventa?" 1^parte, in *Bambini*, settembre, pp. 26-31.
- Milani P. (2006), "Partner si nasce o si diventa?" 2^parte, in *Bambini*, ottobre, pp. 15-25.
- Milani P., (a cura, 2008), *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P., (2009), "Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare barriere e confini invisibili", in *Studium Educationis*, n.3, pp.111-120.
- Milani P., (2009b), "La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia", in *Rivista di educazione familiare*, n.1, pp. 17-35.
- Milani P., (2009c), "La pedagogia della famiglia per la formazione degli insegnanti", in *La Famiglia*, n. 248, pp. 54-63.
- Milani P. (in stampa), "Introduzione all'edizione italiana" di Lawrence Lightfoot (2004), *The essential conversation*, USA: Ballantine Books.
- Milani P., Orlando Cian D., (2001), "Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori", in *Studium Educationis*, a.6, n.2, pp. 501-517.
- Milani P., Zanon O., (2010), "La relazione tra servizi educativi e sociali: fattori che ostacolano e fattori che proteggono la crescita dei bambini", in AA.VV., *I diritti dei bambini e delle bambine*, Bergamo: Junior, pp.61-69.
- Minuchin P., (1988), "Relationships within the family: A system perspective on development", in Hinde R.A., Stevenson-Hinde J., (a cura), *Relationships within Families*, Oxford: Clarendon Press, pp. 7-26.
- Minuchin S., (1975), *Famiglie e terapie della famiglia*, Cambridge: Harvard University Press, trad. it. Roma: Astrolabio, 1976.
- Mitchell S.A., (1988), *Gli orientamenti relazionali in psicanalisi. Per un modello integrato*, trad. it. Torino: Boringhieri, 1993.
- Mitchell W.J.T., (1981), *Our narrative*, Chicago: University of Chicago Press.
- MIUR, (2009), *Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*, scaricabile dal sito http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6d48b75c-969f-492b-aa09-7c6fe36cfe3f/quaderno_corresponsabilita.pdf
- Molina P., (1994), "L'inserimento" 1^parte, in *Bambini*, Agosto, pp. 20-23.
- Molina P., (1994), "L'inserimento" 2^parte, in *Bambini*, Settembre, pp. 24-28.
- Molina P., (a cura, 2008), *Infanzia e servizi nella ricerca educativa*, Bergamo: Junior.
- Molinari L., (2000), "Eventi anticipatori: una strategia collettiva per affrontare le transizioni evolutive", in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, n. 2, pp. 85-110.
- Molinari L., (2002), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Molinari L., (2002b), "Osservare e interpretare le pratiche quotidiane nei contesti educativi", in Emiliani F., (a cura), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci, pp. 191-220.
- Molinari L., (2008), "Concezioni dell'intelligenza e responsabilità. Uno studio sulle teorie implicite dell'educazione", in *Psicologia e scuola*, n.139, pp. 12-23.
- Molinari L., (2010), *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Bologna: Il Mulino.
- Molinari L., Cigala A., Fruggeri L., (in stampa) "Uno sguardo triadico alla video analisi dei processi interattivi. Teorie, metodi e linee di ricerca", in *Giornale di psicologia dello sviluppo*.
- Molinari L., Melotti G., Emiliani F., (2002), "Children's Rights in Educational Relationships", in *European journal of psychology of education*, Vol. 17, n. 2, pp. 139-155.
- Molinari L., Tassinari A., Emiliani F., (1992), "Donne, madri, lavoratrici: quale bambino?", in Fornasa W., Vanni A., (a cura), *Con voce di nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 79-86.
- Monicelli N., Mancini T., (2005), "Appartenenze culturali e dinamiche familiari", in Fruggeri L., *Diverse normalità*, Roma, Carocci, pp. 165-190.
- Monini T., (2008), "L'incontro tra adulti attorno ai bambini e ai servizi educativi", in Guerra M., Braga P., Luciano E., (a cura), *Far parlare le esperienze*, Bergamo: Junior, pp. 143-145.
- Montali F., Molinari L., (2009), "La responsabilità come costrutto relazionale: una rassegna teorica", in *Giornale italiano di psicologia*, n. 1, pp. 87-112.

- Montandon C., (2001), "Qualche interrogativo sul partenariato", in Milani P., *Manuale di educazione familiare*, Trento: Erikson, pp. 287-294.
- Montessori M., (1951), *Il bambino in famiglia*, Milano: Garzanti.
- Moran M.J., (2007), "Collaborative Action Research and Project Work: Promising Practice for developing Collaborative Inquiry among Early Childhood Preservice Teachers", in *Teaching and Teachers Education*, n.23, pp. 418-431.
- Moran M.J., (2007b), "The teacher Research", in New R.S., Cochran M., (a cura), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport: Praeger Publisher, pp. 793-798.
- Moran M.J., Tegano D.W., (2005), "Moving Toward Visual Literacy: photography as a Language of Teachers Inquiry", in *Early Childhood Research Practice*, n.7, pp.1-20.
- Morelli, G., Tronick E., (1991), "Efe multiple caretaking and attachment", in Gewirtz J. & Kurtines W., *Intersection with attachment*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 41-51.
- Moro R.M., (1994), *Genitori in esilio*, Milano: Cortina, (2002).
- Moro R.M., (2007), "Per una clinica transculturale al servizio di una politica d'accoglienza e di cura", in Tognetti Bordogna M., (a cura), *Arrivare non basta*, Milano: Franco Angeli, pp. 108-118.
- Morris V.G., Taylor S.I., (1998), "Alleviating Barriers to Family Involvement in Education: The Role of Teacher Education", in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, n. 2, pp. 219-231.
- Morse J.M., Richards L., (2002), *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mortari L., (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L., (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
- Mortari L., (2004), *Linee di epistemologia e ricerca pedagogica*, Roma: Carocci.
- Mortari L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori.
- Mortari L., (2006b), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli: Liguori.
- Mortari L., (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Mortari L., (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.
- Mortari L., (a cura, 2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino: Mondadori.
- Moscovici S., (1961), *La psychanalyse: son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici S., Zavalloni M., (1969), "The group as a polariser of attitude", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, pp. 125-135.
- Moss P., (1994), "Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes", in Moss P., Pence A., *Valuing Quality in Early Childhood Services*, London: Paul Chapman Publishing.
- Moyles J., Adams S., Musgrove A., (2002), "Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy", in *Early Child Development and Care*, Vol.172, pp. 463-478.
- Mucchi Faina A., (2006), "Il difficile riconoscimento delle differenze e delle somiglianze", in *Psicologia sociale*, 2, pp. 233-236.
- Munari A., (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano: Guerini.
- Musatti T., (2006), "Il significato del servizio nido nella società che cambia", in Terzi N. (a cura, 2006).
- Musatti T., (a cura, 1979), *L'osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo nido*, Roma: Istituto di Psicologia, CNR.
- Musatti T., (2006b), "Children's and parents' needs and early education and care in Italy", in Melhuish E., Petrogiannis K. (2006).
- Musatti T., Mantovani S., (1986), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*, Bergamo: Juvenilia.
- Musatti T., Mayer S., "Conoscere e imparare in contesto educativo", in Gandini L., Mantovani S., Edwards C.P., (2003), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 169-178.
- Musatti T., Picchio M., (2010), "Early Education in Italy: Research and Practice", in *International Journal of Early Childhood*, n. 42, pp.141-153.
- Musatti T., Picchio M., (2005), *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*, Bologna: Il Mulino.

- Musi E., (2002), "Incontro e dialogo tra scuola e famiglie", in *La famiglia*, n. 211, pp. 76-82.
- Musi E., (2002b), "Incontrare le famiglie straniere. A partire dai figli...", *La Famiglia*, n. 214, pp. 82-88.
- Musi E., (2008), "Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili", in Zappa M., (a cura), *Ri-costruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili, per tutelare il benessere dei figli*, Milano: Franco Angeli, pp. 36-53.
- Musi E., (2009), "La cura educativa nel rapporto tra famiglie e servizi per l'infanzia", in Fortunati A., Tognetti G., (a cura), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Bergamo: Junior, pp. 63-79.
- New R., (1997), "Il ruolo della cultura nella determinazione di una nicchia per lo sviluppo", in Terzi N., (a cura), *Il nido compie 20 anni*, Bergamo: Junior, pp. 17-24.
- New R., (1999), "Here we call it drop off and pick up. Transition to Childcare America Style", in *Young Children*, Vol. 54, n. 2, pp.34-36.
- New R., (2001), "When We Talk About How Parents Talk About Children's Talk, What Are We Talking About? Some Thoughts on the Study of Culture and Human Development", in *Human Development*, vol. 44, n. 5, pp. 250-256.
- New R., (2008), "Uno sguardo agli USA", in Mantovani S., Calidoni P., (a cura), *Accogliere per educare*, Trento: Erikson, pp. 52-61.
- New R.S., Cochran M., *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger.
- New R., Mallory B., Mantovani S., (2000), "Cultural images of children, parents, and teachers: Italian interpretations of home-school relations", in *Early Education and Development*, Vol. 11, n.5, pp. 597-616.
- New R., Mantovani S., (1998), "Conceptions of Community, Participations and Responsibilities", Chicago: Fondazione Spencer.
- New R.S., Cochran M., (a cura, 2007), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger.
- Newson J., (1977), "La descrizione sistematica dell'interazione madre-bambino: un approccio intersoggettivo", in Schaffer H.R., (a cura), *Le interazioni madre-bambino*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 101-216.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2004), *Young Children Develop in a Environment of Relationships*, Working Paper 1, Center on the Developing Child, Harvard University.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2007), *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*, Working Paper 5, Center on the Developing Child, Harvard University.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2010), *Early Experiences can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development*, Working Paper 10, Center on the Developing Child, Harvard University.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2010), *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*, Center on the Developing Child, Harvard University.
- NICHD Early Child Care Research Network, (1996), "Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving", in *Early Childhood Research Quarterly*, n.11, pp. 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network, (2002), "Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care", in *American Educational Research Journal Spring 2002*, Vol. 39, n. 1, pp. 133-164.
- Nigris E., (1995), "Rapporto tra scuola e famiglie straniere: un problema linguistico o di comunicazione istituzionale?", in *Infanzia*, maggio-giugno, pp.2-7.
- Nigris E., (a cura, 1996), *Educazione interculturale*, Milano: Mondadori.
- Nigris E., (1998), "Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione", in Mantovani S., (a cura), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano: Mondadori, pp. 164-203.
- Nigris E., (2002), "I conflitti tra scuola e famiglia: una nuova sfida didattica", in Nigris E., *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Milano: Mondadori, pp. 189- 245.
- Nigris E., (a cura, 2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma: Carocci.
- Nigris E., (a cura, 2007), *Esperienza e didattica*, Roma: Carocci.

- Nigris E., (2007b), "Teacher Training" in New R.S., Cochran M. (a cura), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. IV, Westport: Praeger Publishers, pp. 1145-1150.
- Noziglia M., Riva Crugnola C., (1994), "L'osservazione come momento di formazione per gli operatori della prima infanzia", in Vigorelli M., (a cura), *L'istituzione: tra inerzia e cambiamento*, Torino: Boringhieri.
- Nunnari M.A., (2008), "Dire, fare, pensare... la pratica riflessiva un patrimonio da accrescere e reinvestire", in Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia, *I saperi dell'educare: l'esperienza dei servizi per l'infanzia in Piemonte*, Atti del Convegno.
- Nuzzaci A., (2011), "Pratiche riflessive, riflessività, insegnamento", in *Studium Educationis*, a. XII, n.3, pp. 9-26.
- Ogbu J., (1981), "School Ethnography: A multilevel approach", in *Antropology and Education Quarterly*, Vol. 12, n.1, pp. 1-29.
- Ogbu J., Stato N.E., Kim Y.E., (1994), "Ethnography of Education: Anthropological Approach", in Husen T., Postlethwait T.N., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon, pp. 2046-2053.
- Oldini R., (2004), *(Tra) nido (e) famiglia. Un servizio innovativo per l'infanzia*, Milano: Vita e Pensiero.
- Olson D.H. (1995), "Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare", in Walsh F., (a cura, 1995), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, Milano: FrancoAngeli.
- Ongari B., Molina P., (1995), *Il mestiere di educatrice. Un'indagine sulla professionalità degli operatori vista dall'interno*, Bergamo: Junior.
- Ongari B., Zoccatelli B., Tomasi F., (2010), "Costruire insieme nuovi linguaggi tra educatori e genitori", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 290-296.
- Orefice P., (a cura, 1982), "La ricerca partecipativa", in *EDA*, Quaderno n.2, Numero monografico.
- Orlando Cian D., (1967), *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, Brescia: La Scuola.
- Palmieri C., (2003), *Rappresentazioni dell'handicap e processi formativi*, Milano: Cuem.
- Panari C., Mancini T., Fruggeri L., (2010), "Le sfide delle famiglie interculturali: solo una questione di appartenenze? La prospettiva culturale situata", in *Rivista di Studi Familiari*, n.2, pp. 42-59.
- Panzeri M., (a cura, 2001), *L'interazione madre-bambino nel primo anno di vita. Indicazioni teoriche e pratiche per gli operatori sociosanitari*, Roma: Carocci.
- Paquay L., Wagner M.C., (1996), "Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione", in Altet M. et al. (a cura), *Formare gli insegnanti professionisti*, trad. it. Roma: Armando, 2006, pp. 149-174.
- Pasquali P., (1973), *Rosa Agazzi. Scritti inediti e rari*, Brescia: La scuola.
- Pati L., (2001), "Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare", in *La Famiglia*, n.205, pp. 15-26.
- Pati L., (a cura, 2003), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L., (2007), "Per una pedagogia della famiglia in prospettiva sistemico-relazionale", in *La Famiglia*, gen.-mar., pp. 14-23.
- Pati L., (2008), "La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori", in *La Famiglia*, vol. 244, pp. 22-29.
- Pati L., (2011), "La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative", in Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia: La Scuola, pp. 11-49.
- Peeters J., (2010), "Il video come strumento di autoformazione", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp.384-388.
- Penderson F., Cain R., Anderson B., (1981), "Second-order effects involving interactions among mother, father and infant", relazione presentata al Meeting of Society for Research in Child Development, Boston.
- Person E., Cooper A., Gabbard G., (a cura, 2005), *Psicanalisi. Teoria, clinica, ricerca*, trad. it. Milano: Cortina, 2006.

- Perrenoud P., (1996), “Il lavoro sull’habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza”, in Altet M. et al. (a cura), *Formare gli insegnanti professionisti*, trad. it. Roma: Armando, 2006, pp. 175-200.
- Perrenoud P., Alet M., Charlier É., Paquay L., (1996), “Feconde incertezze o come formare gli insegnanti prima di avere tutte le risposte”, in Altet M. et al. (a cura), *Formare gli insegnanti professionisti*, trad. it. Roma: Armando, 2006, pp. 229-242.
- Petter G., (1992), *Il mestiere di genitore*, Milano: Rizzoli.
- Phillips A., (1999), *I ‘no’ che aiutano a crescere*, trad. it. Milano: Feltrinelli (2003).
- Phillips D., Mekos D., Carr S., MCKartney K., Abbott Smith M., (2000), “Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers”, in *Early Childhood Research Quarterly*, 15, n. 4, pp. 475–496.
- Piaget J., (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, trad. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Piaget J., (1974), *La presa di coscienza*, Milano: ETAS, 1975.
- Pianta R., (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano: Cortina.
- Pianta R., Cox M. (1998), *The transition to kindergarten*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pianta R. C., Cox M. J., Taylor L., Early D., (1999), “Kindergarten teachers’ practices related to the transition to school: Results of a national survey”, in *The Elementary School Journal*, 100(1), pp. 71–86.
- Pianta R., Nimetz S., (1991), “Relationships between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom”, in *Journal of applied developmental psychology*, n. 12, pp. 379-393.
- Pianta R., Nimetz S., Bennet E., (1997), “Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten”, in *Early Childhood Research Quarterly*, n.12, pp.
- Piccardo C., Benozzo A., (1996), *Etnografia organizzativa*, Milano: Cortina.
- Picchio M., (2008), “Bisogni delle famiglie e servizi per l’infanzia” ,in AA.VV., *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione*, Bergamo: Junior, pp. 483-490.
- Pino M., (2008), “Riflettere sul lavoro educativo: un’analisi di pratiche discorsive in un gruppo di alcolisti”, in *Encyclopaideia*, XII, n. 24, pp. 31-50.
- Pironi T., (2007), “Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e Milano nell’età giolittiana”, in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione*, Roma: Carocci, pp. 27-38.
- Pizzi F., (2008), “Nuovi cittadini. Le famiglie dei migranti”, in *La Famiglia*, n.244.
- Poggio B., (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.
- Pozzo G., (2008), “L’osservazione: uno strumento per conoscere che cosa succede in classe”, in *LEND: lingua e nuova didattica*, 27, n.1, pp. 15-28.
- Piaget J., (1974), *La presa di coscienza*, trad. it. Milano: ETAS, 1975.
- Pojaghi B., Nicolini P., (2003), *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, Milano: Franco Angeli.
- Pollam M.L., (2007), “ad Agio. Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria”, Trento: IPRASE.
- Pontecorvo C., (1974), “Il dipartimento di scienze dell’educazione e la ricerca educativa”, in *Scuola e Città*, n. 11, pp. 232-243.
- Pontecorvo C., (1979), *Università e formazione continua degli insegnanti*, Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C., (1988), “La formazione degli insegnanti-ricercatori”, in Becchi E., Vertecchi B., (a cura), *Manuale critico di sperimentazione e ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 376-385.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., (a cura, 1995), *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano: LED.
- Ponzo E., (1990), “La normalità del bambino nelle aspettative dell’adulto”, in Ugazio V., *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Milano: Franco Angeli, pp. 39-46.
- Pourtois J.P., (1984), *Educare i genitori. Come partecipare all’istruzione dei propri figli*, trad. it. Roma: Armando, 1988.

- Pourtois J.P., (1989), "L'éducation familiale", in *Reveu Française de Pedagogie*, vol. 66, pp. 69-101.
- Pourtois J.P., (1997), "Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia", in *Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE)*, n.2, pp. 53-83.
- Pourtois J.P., (2001), "Dall'educazione implicita all'educazione esplicita", in Milani P., (a cura), *Manuale di educazione familiare*, Trento: Erickson, pp. 123-136.
- Pourtois J.P., Desmet H., (1991), "Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire", in *Reveu Française de Pedagogie*, vol. 96, pp.5-16.
- Pourtois J.P., Desmet H., (1991b), "L'éducation parentale", in *Reveu Française de Pedagogie*, vol. 96, pp.87-112.
- Pourtois J.P., Desmet H., (2004), *L'educazione postmoderna*, trad. it. Pisa: Del Cerro, 2006.
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W., (2006), "Il buon trattamento. Bisogni del bambino e competenze dei genitori", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2/2006, pp. 109-120.
- Powell E., (2005), "Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues", in *Reflective Practice*, Vol.6, n.3, pp. 407-418.
- Quaglino P., (2005), *Fare formazione*, Milano: Cortina.
- Quassoli F., (2007), *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Milano: Cortina.
- Raingruber B., (2003), "Video-Cued Narrative Reflection: A Research Approach for Articulating Tacit, Relational, and Embodied Understanding", in *Qualitative Health Research*, Vol.13, n.3, pp. 1155-1169.
- Reiss D., (1981), *The family Construction of Reality*, Cambridge: Harvard University Press.
- Reiss D., (1989), "La famiglia rappresentata e la famiglia reale. Concezioni contrastanti della continuità familiare", in Sameroff A.J., Emde R.N., *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2004, pp. 191-220.
- Remotti F., (1981), "Introduzione: Van Gennep, tra etnologia e folklore", in A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, trad. it. Torino: Universale Scientifica Boringhieri.
- Restuccia Saitta L., (2003), "Accogliere un bambino", in Galardini A.L., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 29-47.
- Restuccia Saitta L., (2003), "I bambini e la cura", in Galardini A.L., *Crescere al nido*, Roma: Carocci, pp. 71-86.
- Restuccia Saitta L., (2000), "Introduzione", in Mantovani S., Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento*, Milano: Franco Angeli, pp. 13-18.
- Restuccia Saitta L., (2000), "Il progetto di formazione e ricerca", in Mantovani S., Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento*, Milano: Franco Angeli, pp. 92-112.
- Rete della Commissione Europea per l'Infanzia ed Interventi per la conciliazione delle responsabilità familiari e professionali (2000), *I servizi per l'infanzia nell'Unione Europea*, Bergamo: Junior.
- Rezzara A., (1989), "Alcuni orientamenti di ricerca", in Demetrio D., (a cura), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano: Cuem, pp. 19-28.
- Rezzara A., (1990), "Psicologia dell'educazione", in Massa R., (a cura), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza, pp. 281-365.
- Rezzara A., (2001), *L'avventura della formazione*, in *Pedagogika*, a.5, n. 6, pp. 11-12.
- Rezzara A., (2004), *La consulenza clinica a scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Rezzara A., Riva M.G. (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico*, Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S., (a cura, 2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano: FrancoAngeli.
- Richards P.M., 1974, *L'integrazione del bambino in un mondo sociale*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1978.
- Ricoeur P., (1983-1985), *Tempo e racconto*, trad. it. Milano: Jaca Book (1986-1988).
- Ricoeur P., (1986), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. Milano: Jaca Book, 1989.
- Rinaldi C., (1985), "L'elaborazione comunitaria del progetto educativo", in Vianello R., *Stare con i bambini. Il sapere degli educatori*, Bergamo: Juvenilia, (1985).
- Riva Crugnola C., (1997), "Teorie psicoanalitiche dello sviluppo, osservazione diretta del bambino e ricerca empirica in psicologia evolutiva", in Marchetti A., *Conoscenza, affetti e socialità*, Milano: Cortina, pp. 221-247.

- Riva Crugnola C., (1997b), “Modelli psicoanalitici, psicologia dell’età evolutiva, teoria dell’attaccamento. Un confronto tra interpretazioni delle prime fasi dello sviluppo”, in *Età evolutiva*, n. 56, pp. 28-41.
- Riva Crugnola C., (a cura, 1999), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Milano: Cortina.
- Riva Crugnola C., (2002), “La comunicazione emotiva del bambino. Il paradigma dello still-face tra osservazione e sperimentazione”, in *Età evolutiva*, n. 72, pp. 118-128.
- Riva Crugnola C., (2007), *Il bambino e le sue relazioni. Attaccamento e individualità tra teoria e osservazione*, Milano: Cortina.
- Riva Crugnola C., Albizzati A., Walder M., (2007), “Osservazione e valutazione clinica delle relazioni a rischio genitore-bambino nella prima infanzia”, in *Infanzia e adolescenza*, Vol. 6, n.1, pp. 24-35.
- Riva M.G., (2004), *Il lavoro pedagogico*, Milano: Guerini.
- Riva M.G., (a cura, 2008), *L’insegnante professionista della formazione e dell’educazione*, Pisa: ETS.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., (2006), *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Cortina.
- Rodini C., (2008), “L’importanza della ricerca infantile per la psicanalisi”, in Carli L., Rodini C., (a cura), *Le forme di intersoggettività*, Milano: Cortina, pp. 51-104.
- Rogoff B., (1990), *Imparando a pensare. L’apprendimento guidato nei contesti culturali*, trad. it. Milano: Cortina, 2006.
- Rogoff B., (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, trad. it. Milano: Cortina, 2004.
- Romano M., Schwartz J., (2005), “Exploring technology as a tool for eliciting and encouraging beginning teacher reflection. Contemporary issues in Technology and Teacher Education”, in *Information technology and Teacher Education*, Vo.5, n.2, pp. 149-168.
- Rosaen C.L., Lundeberg M., Cooper M., Fritzen A., Terpstra M., (2008), “Noticing Noticing. How Does Investigation of Video Record Change. How Teachers Reflect on their Experiences?”, in *Journal of teacher Education*, Vol. 59, n.4, pp. 347-360.
- Roten Y. de, Fivaz Depeursinge, (1992), “Un guide pour l’évaluation du dialogue adulte-nourrisson”, in *Psychiatrie de l’enfant*, XXXV, 1, pp. 157-195.
- Rousseau J.J., (1762), *Émile ou de l’éducation*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1963.
- Rudduck J., McIntyre D., (1998), *Challenges for Educational Research*, London: Paul Chapman.
- Rutter M., (1971), “Parent-child separation. Psychological effects on children”, in *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, n.12, pp.233–260.
- Saft E.W., Pianta R., (2001), “The teacher’s perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender and ethnicity of teachers and children”, in *School psychology Quarterly*, n. 16, pp. 125-141.
- Sagi A. et al., (1985), “Security of infant-mother,-father, and metapelet attachment among kibbutz-reared Israeli children”, in Bretherton I., Waters E., *Growing Points of Attachment Theory and Research*, Monographs of the Society for Research in child Development, Chicago: University of Chicago Press, pp. 257-275.
- Sagi A., Van Ijzendoorn M., Aviezer O., Donnell F., Mayselless O., (1994), “Sleeping out of home in a kibbutz communal arrangement: it makes a difference for infant mother attachment”, in *Child Development*, 65, pp. 992-1004.
- Salazar Orving A., Grossen M., (2004), “Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus group: un point de vue dialogique”, in *Bulletin de psychologie*, n. 57, pp. 263-272.
- Salvadori M., (a cura, 2009), *I servizi per l’infanzia: una risorsa per le famiglie*, Milano: Comune di Milano.
- Sameroff A.J., (1993), “Developmental systems: Contexts and evolution”, in Kessen W., *Handbook of child psychology: Vol. 1, History, theory, and methods*, New York: Wiley, pp. 237-294.
- Sanders D., McCutcheon G., (1986), “The development of Practical Theories of Teaching”, in *Journal of Curriculum and Supervision*, 21, pp. 50-67.
- Sandler J., Sandler A., (1984), “The Past Unconscious, the Present Unconscious, and Interpretation of the Transference”, in *Psychoanalytic Inquiry*, 4, pp. 367-399.
- Santerini M., (1998), *L’educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia: La Scuola.
- Santojanni F., Striano M., (2000), *Immagini e teorie della mente*, Roma: Carocci.
- Santojanni F., Striano M., (2003), *Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.

- Saraceno C., (1998), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Saraceno C., Naldini M., (2001), *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.
- Sarsini D., (2012), “Immagini di infanzia tra XX e XXI secolo”, in Cambi F., Sarsini D., Di Bari C., *Il mondo dell'infanzia*, pp. 55-76, Milano: Apogeo.
- Sarzi Sartori S., (a cura, 2005), *Genitori e scuola. Dalla rappresentanza alla partecipazione*, Trento: Litografica Editrice Saturnia.
- Scabini E., (1995), *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Torino: Boringhieri.
- Scabini E., (2003), “Famiglia, identità e transizioni”, in Mantovani G., (a cura), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti, pp. 201-224.
- Scabini E., (2007), *Promuovere famiglia nella comunità*, Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Donati P., (a cura, 1993), “La famiglia in una società multietnica”, in *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, n.12, monografico.
- Scabini E., Iafrate R., (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Bologna: Il Mulino.
- Scabini E., Rossi G., (a cura, 2008), *La migrazione come evento familiare*, Milano: Vita e Pensiero.
- Scalari P., (2008), *Con-tatto. La consulenza educativa ai genitori*, Bari: La meridiana.
- Scalari P., Berto F., (1999), *Incontrare mamma e papà. Strumenti e proposte per aiutare i genitori*, Bari: La Meridiana.
- Scaratti G., Fusè O., Brentani A., (a cura, 1999), *La supervisione dell'educatore professionale*, Milano: Franco Angeli.
- Scardella O., (a cura, 2007), *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Milano: Franco Angeli.
- Schaffer H.R., (a cura, 1977), *Le interazioni madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Milano: Franco Angeli, 1984.
- Schaffer H.R., (1977), “I primi studi dello sviluppo interattivo”, in Schaffer H.R., (a cura), *Le interazioni madre-bambino*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 53-67.
- Schaffer H.R., (1984), *Il bambino e i suoi partner. Interazione e socialità*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1990.
- Schaffer H.R., (1996), *Lo sviluppo sociale*, trad. it. Milano: Cortina, 1998.
- Schaffer H.R., (2004), *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Milano: Cortina, 2005.
- Schaffer H.R., Emerson P.E., (1964), “The Development of Social Attachments in Infancy”, in *Society for Research in Child Development*, vol. 29, n.3, monograph.
- Schein E.H., (1969), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, trad. it., Milano: Cortina, 2001.
- Schein E.H., (1999), *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, trad. it. Milano: Cortina, 2000.
- Schön D.A., (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari: Dedalo (1993).
- Schön D.A., (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006.
- Scalvi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Mondadori.
- Scalvi M., (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia. I fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano: Mondadori.
- Scopesi A., (2000), “In famiglia e al nido”, in *Bambini*, Maggio, pp.14-22.
- Scully P., Howell J., (2008), “Using Rituals and Traditions to Create Classroom Community for Children, Teachers, and Parents”, in *Early Childhood Education Journal*, n. 36, pp. 261–266.
- Sellenet C., (2010), “Implication et résistances à la participation: ce qu'en disent les parents en difficulté”, XIII Congresso Internazionale AIFREF, Firenze, 17-19 novembre, 2010.
- Selleri P., Carugati F., (2007), “Occuparsi del presente progettando il futuro”, in Contini M.G., Manini M., *La cura in educazione*, Carocci: Roma, pp. 235-253.
- Semi G., (2010), *L'osservazione partecipante*, Bologna: Il Mulino.

- Seveso G., (2003), “La relazione scuola-famiglia tra problemi e risorse” (1 e 2), consultabile su www.didaweb.net/fuoriregistro.
- Seveso G., (2003b), “Aiuti educativi e scolastici per le famiglie straniere- Prima Parte”, in *Vita dell'infanzia*, n.10, pp. 14-19.
- Seveso G., (2004), “Aiuti educativi e scolastici per le famiglie straniere- Seconda Parte”, in *Vita dell'infanzia*, n.1, pp. 14-21.
- Sharmad N., (2007), *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*, Pisa: Del Cerro.
- Sherin M.G., (2000), “Viewing Teaching on Videotape”, in *Educational Leadership*, May, pp. 36-38.
- Sherin M.G., Van Es E.A., (2005), “Using video to support teachers’ ability to notice classroom interactions”, in *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 13, n.3, pp. 475-491.
- Sherin M.G., & Van Es E.A., (2009), “Effects of video club participation on teachers’ professional vision”, in *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, n.1, pp. 20–37.
- Shields P., (2009), “School doesn’t feel as much of a partnership: parents’ perception of their children’s transition from nursery school to Reception Class”, in *Early Years*, Vol. 29, n. 3, pp. 237-248.
- Siegel D.J., (1999), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Sigerl I., McGillicuddy- De Lisi A.V., Goodnow J.J., (a cura, 1992), *Parental Belief System. The psychological consequences for children*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva C., (2002), *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Pisa: Del Cerro.
- Silva C., (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra la scuola e le famiglie immigrate*, Milano: Unicopli.
- Silva C., (2010), “Diversità e comunanza: due dispositivi pedagogici da coltivare insieme nella scuola dei piccoli e nella relazione con le famiglie”, in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 343-352.
- Sirna Terranova C., (1997), *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano.
- Simonelli A., Bighin M., De Palo F., (2012), *Il lausanne trilogie play. Modelli di ricerca e di intervento*, Milano: Cortina.
- Simonelli A., Fava Viziello G., Bighin M., Petech E., (2010), “Processi di co-regolazione e sviluppo delle competenze familiari triadiche nel primo anno di vita”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, a. XIV, n.3, Dicembre, pp. 527-544.
- Simonelli A., Fava Viziello G., Petech E., Ballabio M., Bisoni E., (2009), “Il Lausanne Trilogie Play: potenzialità diagnostiche e prospettive di intervento nella valutazione delle competenze interattive familiari”, in *Infanzia e adolescenza*, Vol. 8, n.1, pp. 1-11.
- Sirna Terranova C., (1997), *Pedagogia interculturale*, Milano: Guerini.
- Sità C., (2005), *Il sostegno alla genitorialità: analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia: La Scuola.
- Sità C., (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Sità C., (in stampa), “Tra il visibile e il sommerso: punteggiatura di una relazione”, Introduzione all’edizione italiana di Lawrence-Lightfoot, *The essential conversation*.
- Smorti A., (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze: Giunti.
- Smorti A., (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Firenze: Giunti.
- Spaggiari S., (1993), “La gestione sociale”, in Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, pp. 113-121.
- Spaggiari S., (1997), “Considerazioni critiche ed esperienze di gestione sociale”, in Bondioli A., Mantovani S., (a cura), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Milano: Franco Angeli, pp. 111-134.
- Speltini G., Molinari L., (2005), “La zona cieca tra genitori e figli”, in *Psicologia contemporanea*, n. 192, pp. 6-13.
- Speranza A., (2010), “Psicoanalisi e infant research: dai contributi di Daniel Stern all’approccio sistemico di Beebe e Lachmann”, in De Coro A., Ortu F., (a cura), *Psicologia dinamica. I modelli teorici a confronto*, Roma-Bari, Laterza, pp. 319-334.

- Speranza A., Zavattini G.C., (1999), "Il modello di sviluppo in psicanalisi: Daniel Stern", in Lis A., Stella S., Zavattini G.C., *Manuale di psicologia dinamica*, Bologna: Il Mulino, pp. 383-407.
- Sroufe L.A., (1983), "Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in the preschool. The roots of maladaptation and competence", in Perlmutter M., *The Minnesota symposia on child psychology*, vol. 16, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 41-83.
- Stagi L., (2000), "Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità", in *Rassegna Italiana di Valutazione* • n. 20, pp. 67-88.
- Stamback M. et. al., (1983), *Les Bébés entre eux*", Paris: Presses Universitaires de France.
- Stern D.N., (1977), *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, trad. it. Roma: Armando, 1979.
- Stern D.N., (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Torino: Boringhieri 1987.
- Stern D.N., (1990), *Diario di un bambino*, trad. it. Milano: Mondadori, 1999.
- Stern D.N., (1995), *La costellazione materna*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Stern D.N., (1998), *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, trad. it. Milano: Cortina, 1998.
- Stern D.N., (2004), *Il momento presente*, trad. it. Milano: Cortina, 2005.
- Stern D.N., (2005), "Intersoggettività", in Person E., Cooper A., Gabbard G., *Psicoanalisi. Teoria, clinica, ricerca*, trad. it., Milano: Cortina, 2006, pp. 121-230.
- Stern D.N., (2009), "Pre-Reflexive Experience and its Passage to Reflexive Experience. A Developmental View", in *Journal of Consciousness Studies*, Vol. 16, n.10-12, pp. 307-331.
- Stern D.N., (2010), *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, trad. it. Milano: Cortina, 2010.
- Stern D.N., (2010b), "Foreword to Fivaz-Depeursinge, Lavanchy-Scaiola, and Favez Paper", in *Psychoanalytic Dialogues*, n.20, pp. 121-124.
- Stern D.N., Beebe B., Jaffe J., Bennet S.L., (1977), "Il mondo degli stimoli del bambino durante un'interazione sociale: una ricerca sui comportamenti del partner adulto, con particolare riferimento alla ripetizione e ai modelli temporali", in Schaffer H.R., (a cura), *L'interazione madre-bambino*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 246-270.
- Stern-Bruschweiler N., Stern D.N., (1989), "A Model for Conceptualizing the Role of Mother's Representational World in Various Mother-Infant Therapies", in *Infant Mental Health Journal*, Vol. 10, n. 3, pp. 142-155.
- Striano M., (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori.
- Stern D., Brushweiler Stern N. (1988), *Nascita di una madre*, trad. it. Milano: Mondadori, (1999).
- Strauss A., Corbin J., (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.
- Striano M., (2006), "Processi conoscitivi e agire professionale", in *Pedagogika.it*, a. 10, n. 5, pp. 24-27.
- Super C.M., Harkness S., (1986), "The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture", in *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 545-569.
- Tagliabue S., Lanz M., (2010), "La ricerca sulle relazioni interpersonali: sfide e risorse metodologiche", in Galimberti C., Scaratti G., *Epistemologie della complessità nella ricerca psicologica*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 287-304.
- Taguchi H.L., (2007), "Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education", in *Educational Philosophy and Theory*, Vol.39, n.3, pp. 275-290.
- Tarozzi M., (2004), "La mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi", in Favaro G., Luatti L., (a cura), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano: Franco Angeli, pp. 306-320.
- Tarozzi M., (a cura, 2006), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento: IPRASE.
- Tarozzi M., (a cura, 2006b), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Bologna: CLUEB.
- Tarozzi M., (2007), "Agire consapevoli: la pratica riflessiva come strumento di crescita professionale", in Pollam M.L., (a cura), *"ad Agio". Una ricerca-azione per rispondere la disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Trento: IPRASE, pp. 215-255.
- Tarozzi M., (2008), "Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale", in Mortari L., (a cura), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Mondadori, pp. 121-140.

- Tarozzi M., Mortari L., (a cura, 2010), *Phenomenology and Human Science Research Today*, USA-Romania: Zeta Books.
- Tassi R., (1991), *Itinerari pedagogici del '900*, Bologna, Zanichelli.
- Telfener U., Casadio L., (a cura, 2003), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Terzi N., (1997), "Il nido come snodo di istanze e di culture", in Terzi N. et al, *Il nido compie 20 anni*, Bergamo: Junior, pp.11-16.
- Terzi N., (a cura, 2006), *Prospettive di qualità al nido*, Bergamo: Junior.
- Terzi N., (2006b), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*, Bergamo: Junior.
- Terzi N., (2006c), "La formazione in servizio", in AA.VV., *Le culture dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp. 303-308.
- Terzi N., Cantarelli L., Berziga G., Battaglioli B., (a cura, 1997), *Il nido compie 20 anni*, Bergamo: Junior.
- Tobin J.J., Arzubigi A., Mantovani S., (2007), "The hundred languages of parents", in *Early Childhood Matters*, n.108, pp. 34-38.
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H., (1989), *Infanzia in tre culture*, trad. it., Milano, Cortina 2000.
- Tobin, J.J., Hsueh Y, Karasawa M., (2009), *Infanzia in tre culture vent'anni dopo*, trad. it. Milano, Cortina, 2011.
- Tobin J.J., Mantovani S., Bove C., (2010), "Methodological Issues in Video-Based Research on Immigrant Children and Parents in Early Childhood Settings", in Tarozzi M., Mortari L., *Phenomenology and Human Science Research Today*, USA-Romania: Zeta Books, pp. 204-225.
- Tochon F.V., (1997), *Éduquer avant l'école*, Bruxelles: De Boeck.
- Tochon F.V., (2007), "Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica", in Goldman R., et al., *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, trad. it. Milano: Cortina, 2009, pp. 83-101.
- Tochon F.V., (2008), "A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education", in *CALICO Journal*, vol. 25, n. 3, pp. 420-435.
- Tognetti Bordogna M., (a cura, 2007), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano: Franco Angeli.
- Tognetti G., Fortunati A., (a cura, 2009), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Bergamo: Junior.
- Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H., (2005), "Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition", in *Behavioral and Brain Science*, n. 28, pp. 675-691.
- Tramma S., (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.
- Tremblay-Leveau H., (1999), "Avant le croyances", in *Enfance*, n.51, pp. 313-321.
- Tremblay-Leveau H., Nadel J., (1995), "Young Children Communication Skills in Triads", in *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 18, n. 2, pp. 227-242.
- Tremblay-Leveau H., Nadel J., (1996), "Early perception of social contingencies and interpersonal intentionality: dyadic and triadic paradigms", in Rochag P., *Early social cognition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 155-187.
- Trevarthen C., (1977), "Analisi descrittiva del comportamento comunicativo dei bambini", in Schaffer H.R., (a cura), *L'interazione madre-bambino*, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 297-326.
- Trevarthen C., (1979), "Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity", in Bullowa M., (a cura), *Before Speech: The Beginnings of Human Communication*, London: Cambridge University Press, pp. 321-347.
- Trevarthen C., Hubble P. (1978), "Secondary Intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year", in Lock A., *Action, gesture and symbol: the emergence of language*, New York: Academic Press.
- Tronick E.Z., (1989), "Emotion and Emotional Communication in Infancy: Mutual regulation of Affect and Attention", in *American Psychologist*, n. 2, pp. 112-119.
- Tronick E.AZ., (1998), "Diadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change", in *Infant Mental Health Journal*, Vol.19, pp. 290-299.

- Tulving E., (1983), *Elements of episodic memory*, New York: Oxford University Press.
- Tudge J., Otero D.A., Hogan D.M., Etz K.E., (2003), "Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school", in *Early Childhood Research Quarterly*, n. 18 pp. 42-64.
- Ugazio V., (1984), "Prefazione all'edizione italiana: oltre la teoria dell'attaccamento", in Schaffer H.R., *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, 1977, trad. it. Milano: Franco Angeli, pp. 13-49.
- Ugazio V., (1985), "Oltre la scatola nera", in *Terapia familiare*, 19, pp.75-83.
- Ugazio V., (1998), *Storie permesse storie proibite*, Torino: Boringhieri.
- Ugazio V., (a cura, 1990), *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Milano: Franco Angeli.
- Vandenbroek M., (2010), "La diversità in educazione", in AA.VV., *I diritti delle bambine e dei bambini*, Bergamo: Junior, pp. 406-411.
- Van Gennep A., (1909), *I riti di passaggio*, trad. it. Torino: Universale Scientifica Boringhieri, 1981.
- Van Es E.A., Sherin M.G., (2002), "Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions", in *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol.10, n.2, pp. 571-596.
- Varela F., Thompson E., Rosch E., (1991), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1992.
- Varela F., Thomson E., Rosch E., (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris: Seuil.
- Varin D., (1986), "Continuità e cambiamento nello sviluppo psicologico e nell'educazione dell'infanzia", in Cesareo V., Scurati C., (a cura), *Infanzia e continuità educativa*, Milano: Franco Angeli, pp. 83-93.
- Varin D., (2007), "Prefazione", in Lavelli M., *L'intersoggettività*, Milano: Cortina, pp.XIII-XVI.
- Varin D., (1995), "La teoria ecologica dello sviluppo", in Di Blasio P., (a cura), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano: Cortina, pp. 43-69.
- Varin D., Riva Crugnola C., (1996), "Riunione genitore-bambino nell'asilo-nido e qualità dei legami oggettuali e di attaccamento", in *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale*, n. 1, pp. 30-44.
- Varin D., Riva Crugnola C., Molina P., Ripamonti C., (1996), "Sensitive Periods in the development of attachment and the age of entry into day care", in *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XI, n.2, pp. 215-229.
- Venturelli E., Cigala A., (in stampa), "Interazioni triadiche familiari e sviluppo socio-emotivo in età prescolare", in Molinari L., Cigala A., Fruggeri L., *Giornale di psicologia dello sviluppo*, pp. 82-90.
- Venza M., (2004), "La famiglia in prospettiva multiculturale", in *La Famiglia*, n.27, pp.48-64 .
- Verkuyten M., (2002), "Making teachers accountable for students' disruptive classroom behavior", in *British Journal of Sociology Education*, n. 1, pp. 107-122.
- Villano P., Zani B., (2000), "A proposito di integrazione a scuola dei bambini immigrati. Un'indagine sull'opinione degli insegnanti", in *Età Evolutiva*, n.66.
- Visalli G., Fibrosi M., Fini N., (2009), "L'inserimento al nido", in *Bambini*, settembre, pp. 18-30.
- Von Bertalanffy L., (1968), *General System theory*, New York: George Braziller.
- Vygotskij L.S., (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- Vygotskij L.S., (1935), *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it. Roma: Editori Riuniti, 1975.
- Wallon H., (1959), *Psicologia ed educazione del bambino*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1967.
- Wallon H., (1952), *L'evoluzione psicologica del bambino*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1973.
- Walsh F., (a cura di, 1993), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1995.
- Watzlawick P., (1977), *Il linguaggio del cambiamento*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1980.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Lackson D.D., (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Roma: Astrolabio, 1971.
- Wertsch J.V., (2008), "From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotskij's theory", in *Human Development*, n. 51, pp. 66-79.
- Westermann M.A., Massoff M., (2001), "Triadic Coordination: an observation method for examining whether children are "caught in the middle" of inter-parental discord", in *Family Process*, 40 (4), pp.479-493.
- White M., (1992), *La terapia come narrazione. Proposte terapeutiche*, Roma: Astrolabio.

- Weil S., (1949), *La prima radice*, Milano: SE-Mondadori.
- Winnicott D.W., (1957), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, trad. it. Ma.Gi (2005).
- Winnicott D.W., (1960), "La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al falso Sé", in *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Armando, Roma, 1970, pp. 177-193.
- Winnicott D.W., (1967), "Mirror-role of the mother and family in child development", in Lomas P., *The Predicament of the Family: A Psycho-Analytical Symposium*, London: Hogarth, pp. 26-33.
- Winnicott D.W., (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. Roma: Armando, 1971.
- Workman S.H., Gage J.A., "Family-School Partnership: a Family strengths Approach", in *Young Children*, Vol. 52, n.4, pp. 10-14.
- Wortham S., (2000), "Interactional Positioning and Narrative Self-Construction", *Narrative Inquiry* 10, pp.157-184.
- Yancey P., (2002), "Parents Founding Charter School: dilemmas of empowerment and Centralization", in *British Journal of Sociology Education*, Vol. 3, n. 1, pp. 123-133.
- Yanghee K., (2009), "Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents", in *Educational Research Review*, vol. 4, n.2, pp. 80-102.
- Zaccagnini C., Zavattini G.C., (2006), "Oltre la diade: l'intersoggettività e la prospettiva di Elisabeth Fivaz-Depeursinge", in *Infanzia e adolescenza*, Vol. 5, n. 2, pp. 74-83.
- Zamperini A., (1998), *Psicologia sociale della responsabilità*, Bologna: Il Mulino.
- Zaninelli F.L., (2009), "Servizi educativi e famiglie migranti", in Fortunati A., Tognetti G., (a cura), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Bergamo: Junior, pp. 135-156.
- Zannini L., (1995), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Milano: Guerini.
- Zanon O., (2008), "Mamme e papà d'altrove: famiglie migranti e scuola dell'infanzia", in Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 141-162.
- Zavattini G.C., (2000), "Introduzione all'edizione italiana", in Fivaz-Depeursinge E., Cobozy-Warnery A., (1999), *Il triangolo primario*, trad. it. 2000, pp.XI-XXIII.
- Zecchi S., (1983), *La fenomenologia*, Torino, Loescher.
- Zittuon T., Gillespie A., Cornish F., Psaltis C., (2007), "The metaphor of triangle in theories of human development", in *Human Development*, n.50, pp. 208-229.
- Zucchermaglio C., (1997), "La scuola come contesto di lavoro. Come e che cosa impara l'insegnante", in *Università e Scuola*, Nucleo Monotematico, Vol.2, n.2, pp.42-47.
- Zucchermaglio C., (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma: Carocci.

ALLEGATI

Nota: *Riportiamo, a titolo esemplificativo e per non appesantire troppo il lavoro, soltanto alcuni materiali della ricerca empirica. In particolare gli allegati sono relativi al focus group (fase esplorativa), alla traccia di intervista messa a punto e a un esempio di intervista individuale (fase intensiva). Il numero di pagine allegate sarebbe diventato eccessivo se avessimo presentato tutte le trascrizioni delle videoregistrazioni, delle interviste, degli incontri di discussione realizzati (in itinere e finali), di cui peraltro si è già data ampia trattazione nella presentazione e discussione dei dati all'interno della tesi.*

ALLEGATO 1 - FOCUS GROUP (fase esplorativa)

01 Febbraio 2011

Nido La Trottola- Via Costituente, 4- Parma

Un momento di discussione di gruppo a carattere esplorativo

Informazioni generali	
Setting	Sala riunioni- Nido
Partecipanti	6 educatrici (di cui una coordinatrice interna) sedute intorno a un tavolo ovale da sinistra: <ul style="list-style-type: none">- Ed. 05: Gianna, 34 anni (coordinatrice interna) sezione mista- Ed.. 02: Marta, 25 anni, sezione piccoli [la collega di sezione, ed. 01 (Flora) non è presente]- Ed. 08: Giorgia, 46 anni, sezione mista- Ed. 03: Melissa, 22 anni, sezione grandi- Ed. 04: Laura, 49 anni, sezione grandi- Ed. 05: 49 anni, sezione lattanti [la collega di sezione ed. 06 (Lucia) non è presente]. In qualità di "osservatore non partecipante" il coordinatore pedagogico A.P.
Durata focus group	2 ore, circa (16.30-18.30)
Conduttore	Silvia Cescato
Registrazione	1 Audio-recorder (posizionato al centro del tavolo) e videocamera (fissa, collocata in un angolo della stanza)
Trascrivente	Silvia Cescato

Convenzioni di trascrizione

// interruzione. Se posta all'inizio di una battuta indica la continuazione, il prosieguo della battuta precedentemente interrotta

sottolineato parola pronunciata con enfasi

(.) pausa breve

(...) pausa più lunga

((3 Sec.)) pausa più lunga di 3 secc. Il numero indica la lunghezza della pausa

((sorride)) aspetti non verbali

[cioè, ...] chiarimenti del trascrittore

() parola non udibile/riconoscibile

A:..... desinenza "trascinata", prolungata nel parlato

<bcsdfffbgfvf> Un contenuto riportato in forma di discorso diretto

CARATTERE CORSIVO: TURNO DI PAROLA DEL CONDUTTORE.

Trascrizione integrale della discussione

1. Allora, buongiorno a tutte. (.) Come vi spiegavo prima i registratori ci servono perché mi piacerebbe, al termine della discussione, restituirvi quello che abbiamo prodotto attraverso la trascrizione e il video mi permetterà di essere fedele ai turni di parola, che altrimenti mi sarebbe molto difficile ricostruire con certezza. Quindi, ecco, i registratori servono per questo. Posso capire che all'inizio, magari possano dare fastidio, però//
2. A.P.: //poi ci si dimentica
3. poi ci si dimentica, esatto ((sorride)). Di solito anche "da manuale" funziona così. (...) Allora, intanto ben ritrovate: (.) con qualcuna di voi abbiamo già avuto modo di chiacchierare ((riso)) (...) anche perché l'anno scorso, oltre ad esserci incontrate, (.), così, per qualche colloquio informale, (...) avevo iniziato a fare delle osservazioni in sezione mista nei mesi di maggio e giugno, focalizzando l'attenzione sui momenti dell'ingresso e dell'uscita (.), per capire meglio come si svolgono le interazioni in questi momenti di passaggio (.) E poi, per farmi un'idea un po' più ampia delle occasioni di interazione con i genitori avevo partecipato anche all'incontro di sezione di fine anno
4. Ed. 08: che era stata un// una cosa//
5. Ed. 05: //un disastro
6. Ed. 08: //mostruosa. Un disastro
7. Ed. 05: eh
8. A.P.: un disastro. (.) Addirittura!
9. Ed. 08: un disastro. Sì.
10. A.P.: ve beh, mi ricordo che avevate avuto qualche//
11. Ed. 08: ((sorridendo)) qualche
12. A.P.: [qualche] problemino
13. Ed. 08: sorvoliamo
14. sì, beh, si era aggiunta la variante della presenza dei bambini, dei fratellini eccetera che non era stata prevista, mi sembra di ricordare
15. Ed. 08: sì, sì, (.) vai pure avanti, Silvia
16. A.P.: sorvoliamo ((sorride))
17. Ed. 08: ((sorridendo)) sorvoliamo (.) sì.
18. ecco. E (.) niente, (...) mi piaceva l'idea di proseguire le nostre discussioni anche attraverso:::, allargando al gruppo la discussione sul tema della relazione con le famiglie (...) Come mai questo incontro (...): ecco, diciamo che mi piaceva capire (...) qual è la vostra esperienza, quali sono i vostri vissuti, (.) le difficoltà che magari vi trovate ad affrontare quotidianamente, (...) oppure le risorse, le linee progettuali (...) Ecco, questa è un po' la premessa per inquadrare il discorso di oggi. (...) E::: (.) partirei con un piccolo "giro di presentazione". Voi, ovviamente vi conoscete, ma sostanzialmente vi chiederei di dire il vostro nome, la sezione nella quale state lavorando, da quanti anni siete qui e se avete esperienze precedenti in altri servizi
19. Ed. 05: ((sorridendo)) devo fare i conti
20. A.P.: non devi dire la sua, la tua ((sorride))
21. Ed. 05: ((sorride)) sì, allora (.) sono Gianna, lavoro nella sezione mista:::, e (.) sono nella sezione mista da 2 anni (...) prima ero in altre sezioni, (.) in tutto sono 5 anni (...) sì (...) che sono qua. (.) Eh (.) non ho lavorato in altri servizi:::, in altri nidi d'infanzia prima.
22. Ok. (.) Grazie.
23. Ed. 02: io sono Marta (.), sezione piccoli (.) e questo è il (...) sesto anno che sono qui (.) e ho sempre lavorato::: in questo servizio (.), facendo tutto il ciclo, praticamente lattanti, piccoli, grandi e da capo.
24. ok. Grazie.
25. Ed. 08: Sono Giorgia, (...) sezione mista. Sono qua da due anni sempre sezione mista, (.) e vengo da uno spazio-bimbi dove son stata altri 2 anni, prima ho fatto solo sostituzioni.
26. ok. Grazie.
27. Ed. 03: io sono Melissa, sono nella sezione grandi (.) e questo è praticamente il primo anno che faccio il "full-time", ho fatto 3 mesi l'anno scorso, prima ero sul pomeriggio
28. Ed. 04: Laura, (.) sono nella sezione grandi con 03, (.) questo è il terzo anno che sono in questo asilo, (.) ho fatto tutto il ciclo dai lattanti, (.) e precedentemente ho lavorato altri due anni in un altro asilo, come appoggio, sempre per la Proges, (.) poi dopo qualche anno di interruzione ho ripreso a lavorare, precedentemente avevo lavorato per il comune, (.) sempre per gli asili nido:::, in vari ruoli: come operatrice, come educatore, un po' anche in cucina:::, ovunque. (.) Quindi:::, insomma, parecchi anni//
29. eh, eh
30. Ed. 04: //dopo questa breve sospensione ((sorridendo)) vista anche l'età

31. Ed. 07: allora, io sono Francesca, è dal '95 (.) dal 1995 che lavoro, così ti// Ho iniziato in una cooperativa, ho lavorato per 4 anni in un nido a Felino a gestione mista Comune e cooperativa, (.) poi ho fatto delle sostituzioni, sempre per il Comune di Parma, per il Comune di Felino (.) sono 10 anni, 11 anni che sono in Proges (.) ho lavorato 5 anni al Trilly, l'asilo nido Trilly, (.) e adesso sono 6 anni che sono qua alla Trottole. (.) Sono adesso nella sezione lattanti, perché l'anno scorso ho finito la sezione grandi (.) con Lidia che non c'è. (.) E' la ragazza che fa il pomeriggio
32. ok. (.) Grazie. (.) Quindi insomma//
33. Ed. 07: sì: ho ristretto (.) ho sempre fatto l'educatrice, comunque ((sorridente))
34. ((sorridente)) *Quindi siete tutte, comunque, qua da un po' di tempo, (.) in questo servizio, (.) non ci sono persone totalmente "nuove" tra di voi, insomma*
35. Ed. 05: non perché ci mancano (...) te lo diciamo, così lo sai (.), ci mancano (.) Lucia (ed.06) (...), che è educatrice della sezione lattanti//
36. A.P.: la sua ((indicando Ed. 07)) collega
37. Ed. 05: //la sua collega, della sezione lattanti (.) Che è qua da 6 anni//
38. Ed. 07: come (...) sì: dall'inaugurazione di questo asilo
39. Ed. 05: //come educatrice//
40. Ed. 07: sì, dal 2005
41. Ed. 05: //e prima lavorava in altri servizi: (...) e poi ci manca anche Flora (ed. 01): (.) lei lavora nella sezione piccoli (.), è il secondo anno che è qua, e anche lei viene da uno spazio-bimbi, lavorava prima in uno spazio-bimbi non so da quanto tempo
42. Ed. 02: un anno o due
43. Ed. 08: mah, mi sembra un paio d'anni. (.) Un paio d'anni
44. Ed. 02: sì: uno o due
45. A.P.: praticamente quella con meno anzianità di servizio è Melissa (ed. 03)
46. Ed. 07: è anche la più giovane
47. A.P.: a pieno servizio è il primo anno (.) sì
48. ((rivolgendosi all'educatrice 03)) *mi sembrava di ricordarti infatti l'anno scorso come "la tata delle merende" ((sorridente))*
49. Ed. 03: sì, sì, sì
50. ok. (.) Bene. (...) Intanto grazie. (.) e::: (.) possiamo iniziare adesso ad addentrarci un po' nel tema di questa discussione. (...) Ho pensato di partire con questa domanda, cioè di chiedervi (...) se vi dico (.) "rapporti con le famiglie" (.) quali sono le prime parole che vi vengono in mente (.) proprio le prime parole che vi vengono (.) che siano aggettivi, verbi, che si riferiscano a sensazioni, azioni, impressioni// ecco quali sono le prime parole: voi me le dite, io le scrivo e poi proviamo un po' ad articularle alla luce della vostra esperienza
51. ((3 secc))
52. Ed. 02: beh, comin//Partiamo?
53. Gruppo: sì
54. sì (.) sì, sì
55. Ed. 02: fiducia. (...) ((Abbassando un po' la voce)) Ci lanciamo, dai
56. Ed. 07: sulle famiglie, eh?!
57. sì
58. Ed. 04: a me viene scambio e relazione
59. Ed. 05: dialogo
60. Ed. 07: me le state rubando tutte ((sorridente)) (...) Intesa, anche
61. Ed. 08: io sono negativa al massimo (.) fatica ((gesticola))
62. Ed. 07: ((sorridente))
63. Ed. 08: a me è venuto in mente subito fatica (.) ((sorridente)) scusate, ma (...)
64. eh. Ci sta
65. Ed. 03: confidenza
66. Ed. 07: ehm, complicità (...) Sto pensando (.), perché ((sorridente)) lei ((???) me ne ha rubati due ((sorridente)) Non è giusto ((sorrisi))
67. Ed. 03: disponibilità ((5 secc))
68. Ed. 02: aspettative
69. Ed. 08: mh ((2 secc))
70. Ed. 04: anche empatia ((4 secc))

71. Ed. 05: pelle e pancia
(3 secc)
72. 03: pazienza
73. Ed. 05: già detto
74. Ed. 07: detto 2 volte
75. A.P.: alla seconda, (.) pazienza alla seconda
((sorrisi))
76. Ed. 02: limiti
77. Ed. 05: anche pazienza nel senso <Eh, pazienza!>
((sorrisi))
78. Ed. 07: quella è rassegnazione
79. Ed. 04: rassegnazione, proprio
80. Ed. 08: io torno a quello che abbiam detto anche all'altro collettivo (.) professionalità. (.) Questo.
(3 secc)
81. Ed. 05: ((*rivolgendosi alla conduttrice, che sta scrivendo le parole*)) mettiamola "rassegnazione"
82. Ed. 04: anche tempo
(6 secc)
83. Ed. 07: anche nel cambiamento, quando le famiglie cambiano da un anno all'altro (.), non so
(*rivolgendosi alle colleghe*) si può dire (.) dinamicità?
84. Ed. 05: mh, mh
85. *annuisce* ((*mentre scrive*))
(10 secc)
86. *ok, se vi vengono in mente anche altre cose durante la discussione, me lo dite che lo scriviamo* ((*sorride, indicando il foglio*)). *Bene, allora, quello che mi piaceva capire ora è come possiamo argomentare queste parole (.) alla luce della vostra esperienza, cioè (.) pensando proprio al vostro lavoro quotidiano, quali sono le vostre esperienze, come si giocano queste parole? (...) Per esempio (.) la prima parola che abbiamo scritto è fiducia. (.) Come (...), o meglio, a che cosa pensate quando parlate di fiducia? Che cosa vuol dire proprio (...) nel quotidiano come si gioca questa fiducia?*
87. Ed. 04: beh, penso che sia legata al fatto che comunque (.) se le famiglie che vengono al nido ci affidano i loro figli e non si avvicinano con un atteggiamento di fiducia rispetto alle persone a cui lasciano i propri figli, (.) è ovvio che questo preclude poi un'impostazione e un conseguente svolgimento del//sia corretto nel proprio lavoro, ma anche poi che precluda un po' i rapporti durante l'anno (.) e si debba poi fare un continuo lavoro di recupero, perché se no si (...) diventa difficile, insomma. (.) Penso che sia una cosa fondamentale (.) che ci sia (...) fiducia da parte dei genitori nei nostri confronti, e viceversa anche noi dobbiamo in qualche modo restituire questa fiducia: dobbiamo fare in modo di guadagnarcela, ma anche a volte avere noi stessi un atteggiamento di fiducia e di disponibilità nei loro confronti insomma (.), a volte lasciando da parte alcuni preconcetti anche (.), magari da parte di alcune cose che ci sono state e che hanno potuto infastidirti, che hai visto, che hai sentito (...), a volte (.) devi un pochino fare "tabula rasa" e dire <ok>, comunque senza il preconcetto che cosa vedo nei loro confronti
88. *e come si traduce questo, a livello di comportamento? Riesci, ti viene in mente qualche esempio, magari che possa aiutare a capire?*
89. Ed. 04: mah, per quanto riguarda:: le famiglie straniere a volte possono essere (...) sento riportati a volte dei "luoghi comuni" rispetto ad alcuni tipi di (...) non so gli Africani si dice che sono lenti, oppure hanno difficoltà a rispettare gli orari (...), insomma, (.) oppure anche cose che (.) ti sono state dette, oppure hai sentito riportate, insomma (.) oppure (.) sensazioni che hai avuto e che invece, verso le quali non (.) cerchi di avere un atteggiamento magari un po' più obiettivo e disponibile, insomma
90. Ed. 05: oppure da un piccolo pezzo di informazione::::://
91. Ed. 04: fare//
92. Ed. 05: //si, costruire un pensiero (...) irreale (.), oppure di cui non sei sicuro. (.) Un bimbo che arriva con la maglietta sporca, te che pensi che i genitori non lo curino, (.) invece magari aveva solo la maglietta sporca quel giorno lì, magari se l'è sporcata in macchina (.) e la mamma che scorda di dirti che quel giorno s'è rovesciato il succo in macchina
93. Ed. 04: sì (.) possono essere tante le cose, gli esempi di questo tipo
94. *e per fare questo, secondo voi, che cosa è necessario? Cioè, per adottare questo tipo di atteggiamento? E' necessario fare un lavoro (...) e di che tipo? cioè come viene, (.) come nasce questa fiducia?*
95. Ed. 05: la fiducia è il nostro primo compito (.) è quello che noi consideriamo il nostro primo compito quello di conquistarsi la fiducia delle famiglie, di fare in modo di (...) che si fidino di noi, è il primo passo da compiere secondo quello che è il nostro (...) la nostra professione

96. Ed. 04: sì, se non c'è la fiducia il nostro rapporto diventa difficoltoso insomma. (.) Diventa una strada in salita
97. Ed. 07: è proprio la specificità pedagogica
98. Ed. 05: sì
99. Ed. 07: il costruire il rapporto con la famiglia (.) per poi sostenere anche il bambino
100. *sì, quindi mi state dicendo che (.) è una delle basi sulle quali si fonda il rapporto. Io volevo capire come si raggiunge e come si costruisce*
101. Ed. 07: parte proprio dal primo colloquio (.), dove cominci proprio a costruire questa relazione, si basa proprio sulla relazione (...) ed è chiaro che sì, devi essere pulito proprio dai pregiudizi, dalle tue emozioni
- ((3 secc))
102. *sto pensando (...) forse non è sempre facile (.) penso alla dinamica dei pregiudizi (.) Fa parte anche della nostra "economia di pensiero", no?! categorizzare la realtà in un certo modo, quindi anche per riuscire a "spogliarsi", tra virgolette, di certe abitudini mentali (...)*
103. Ed. 07: beh, qua (.) subentra anche molto il lavoro di gruppo con la tua collega. (...) E nella difficoltà è proprio anche il confronto (.) che ti aiuta (...) a toglierti, anche, a lavorare su certe emozioni o anche certe (.) impressioni che hai su questa famiglia. (.) Questo secondo me è molto importante
104. Ed. 04: sì, però è importante anche fare un lavoro su se stessi//
105. Ed. 07: beh, certo
106. Ed. 04: //per avere uno sguardo più obiettivo (...) al massimo, e cercare di, di arrivare al nucleo delle questioni invece che alle volte lasciare che, farsi fuorviare da mille interpretazioni, ma magari sforzarsi di guardare in maniera oggettiva gli eventi e i fatti, insomma
107. Ed. 03: beh, penso che su questo ci lavoriamo continuamente, anche per il fatto di essere in una struttura che (.) ha una maggioranza extra-comunitaria, se (.) se il nostro lavoro non fosse proprio quello lì di andare ad essere più obiettivi, sarebbe molto difficile lavorare
108. *mh, (.) quindi anche "scambio e relazione" li possiamo legare a questi aspetti (...) Prima se non sbaglio dicevate "scambio e relazione"?! (...) tra di voi//*
109. Ed. 07: sì
110. *//come anche con le famiglie?!*
111. Ed. 07: sì
112. Ed. 04: sì. Sì, anche con i genitori, insomma
113. *mi sembra che molte tra le parole che avete detto si leghino (...) "dialogo, intesa, confidenza" (...)*
114. Gruppo: sì, sì
115. Ed. 08: in questo senso
116. *invece una parola che::: (...), come diceva prima Ed. 08, può avere un'accezione tra virgolette negativa (.) è quella di "fatica", mah*
117. Ed. 08: mh. Sì, ma comunque anche "fatica", (.) poi tiene dentro anche queste parole qua, no?! (...) Perché quando si parla di difficoltà tiene dentro la difficoltà di relazionarsi, (.) la difficoltà di non farsi prendere "di pancia" e a volte vieni "tirata dentro" (.) a volte (.) ti fai un po' coinvolgere (.), quindi la difficoltà tiene dentro (...) tante parole che sono state dette
118. *mh, mh*
119. Ed. 08: proprio la fatica di essere sempre disponibili, di dare la tu:: sempre l'attenzione quando ti chiedono attenzione (.), il tempo, che magari non hai il tempo, quindi (.) tante fatiche messe insieme. E vedo che alla fine, poi, pensandoci, a me è venuta subito, istintiva (.) ((con un sospiro)) "fatica". (.) Però poi rileggendo queste parole vedo che questa fatica, poi in realtà è una parola che ne contiene molte altre di quelle che sono state dette, come l'aver pazienza, anche (.), il porre dei limiti (...) eh, son tante cose che stanno qui dentro. Dopo, certo, il nostro lavoro è un lavoro di fatica, però anche, secondo me, un gran bel lavoro; cioè impari un sacco di cose, impari come vive altra gente:::, impari a relazionarti, comunque dà anche soddisfazione. Ecco (.) una parola che secondo me qua dentro (...) mah, io metterei anche soddisfazione
120. *soddisfazione*
121. Ed. 07: sì, è vero
122. Ed. 08: perché (.), qua manca, ma in realtà (...) ti dà anche delle grandi soddisfazioni questo lavoro qui
123. Ed. 04: anche crescita
124. *crescita*
125. Ed. 08: sì. (.) Giusto
126. Ed. 04: perché comunque (...) io vedo anche rispetto che al percorso che avevo fatto quest'anno io mi sento effettivamente di aver incontrato tante situazioni effettivamente difficili, complesse (.) e che non pensavo che sarei venuta ad affrontare (.) e però che non pensavo neanche che sarei riuscita a risolvere ((sorride)) (.) E invece quando mi sono trovata:::, probabilmente anche per tutto il percorso

- che si è fatto comunque mi sono trovata ad avere degli strumenti che comunque (.) anche non sospettavo di avere, ma lì per lì ho trovato anche delle risorse per far fronte anche a queste difficoltà che si sono presentate, per lo meno finora, poi ((sorride)) non so eventualmente cosa//
127. *scusa, riesci a portarci qualche esempio?*
128. Ed. 04: eh, non so, tante cose, che ho scoperto strada facendo
129. Ed. 08: ma secondo me non è (.) solo una crescita professionale
130. Ed. 04: no, no
131. Ed. 08: ma è anche una crescita personale
132. Ed. 04: no, no, anche dal punto di vista umano//
133. Ed. 08: eh
134. Ed. 04: //perché comunque qua c'è uno spaccato di realtà (.) e rientra anche nel discorso dell'empatia che dicevo prima (.), perché comunque:: è un lavoro nel quale vieni anche coinvolta dal punto di vista (.) emotivo, affettivo, quindi insomma la crescita non può essere solo professionale, anche a livello umano, anche perché appunto (.) hai di fronte tante esperienze di vita complesse (.), che richiedono appunto anche attenzione, condivisione, comprensione, e anche quindi confronto (.), confronto con quello che sei tu, con quello che è il tuo mondo, che sono le tue idee, che è la tua realtà (.) e, e che si può scontrare con realtà comunque diverse, e:: con le quali poi devi venire a patti, e dalle quali puoi trarre degli spunti, insomma, ti devi mettere comunque in un'ottica (.) di apertura, di condivisione, proprio perché è il nostro lavoro, anche che lo richiede, proprio nell'interesse del bambino (.), e del fatto che comunque anche noi (.) possiamo avere gli strumenti per lavorar bene.
135. *mh, mh. (...) Prima Ed. 08 diceva <porre dei limiti>, riferendosi alla parola "limiti". Questo mi incuriosiva (...) in che cosa si giocano questi limiti, o questo "porre dei limiti", (.) concretamente in quali momenti e in quali aspetti entra in gioco, all'interno del confronto con i genitori, o comunque con i familiari?*
136. Ed. 08: mah, il limite io lo intendo come (...) <Qua io ti pongo un limite>, nel senso che (.) <io rimango comunque educatrice (.) e ho un rapporto con te-famiglia, però il mio ruolo qua dentro è quello di educatore (.), non è quello di (.) tua amica::, (.) cioè ti pongo un limite, ma può essere anche un limite nelle regole, cioè (.) è un limite che può spaziare//
137. Ed. 05: mh
138. Ed. 08: ci sono dei punti fermi e quelli vanno rispettati (.), come per esempio gli orari (...) soprattutto per me poi è il non voler cadere nel (.) nella confidenza col genitore, perché finché tu mi parli nell'ambito di qualcosa che mi può servire per il mio lavoro (.), va benissimo, (.) però quando tu vai oltre io non voglio entrare nelle tue cose personali. Quindi il saper porre un limite perché nel momento in cui ti lasci coinvolgere, secondo me, (.) entri in un vortice e non riesci più a tirartene fuori (.) Quindi è quello il limite (...) in primis mio//
139. Gruppo: mh, mh
140. Ed. 08: //dopo (.) le cose che (...) <Qui è così (.), allora cerchiamo di lavorare> (...) anche appunto nelle regole, (.) se ti dico che il bambino (.) è da riportare entro le 9 (.), c'è un motivo valido per questo (...) Allora (.) <vieni alle 9>, non alle 9 e 10
141. *sì, quindi motivandola anche la regola?!*
142. Ed. 08: sì, ci son delle regole e i limiti van dentro alle regole
143. *mh, mh, mh*
144. Ed. 08: almeno, (.) io la penso così quando parlo di limiti
145. *limiti nel rispetto?! (.) reciproco, di ruolo e delle regole (...)*
146. Ed. 08: sì
147. Ed. 05: limite, secondo me è porre limite alle famiglie, ma porre limite anche a te stesso (.), cioè quello che diceva lei [riferendosi a Ed. 08], il non oltrepassare certi livelli di relazione:: (.) lo fai, ma (.) non bloccando i genitori, ma bloccando te stesso nel farti trasportare dall'emotività e nel stare dentro al tuo ruolo professionale
148. Ed. 08: sì, sì, sicuramente
149. Ed. 05: quindi::: la richiesta del genitore (.) non la blocchi (.) cioè con una comunicazione aperta che dice di no, ma con il tuo comportamento che rispetta il limite della tua professionalità e non va oltre (.) quello dell'amico, ma anche quello del consulente (...) dell'esperto di pedagogia, per cui//
150. Gruppo: mh, mh
151. Ed. 05: //e questo secondo me è il pezzo più difficile, (.) anche perché (.) a volte ti senti valorizzato dal fatto che una famiglia possa chiederti un consiglio//
152. *((annuendo)) mh, mh*
153. Ed. 05: //possa chiederti la tua opinione, possa chiederti <come si fa>, (.) è difficile darsi un limite e dire (...), cioè nel rendersi conto che forse (.) noi pensiamo di avere la conoscenza del metodo giusto (...), in verità (.) il metodo giusto è quello che decide il genitore

154. *mh, mh*
155. Ed. 05: poi il limite è quindi anche un limite personale
156. *di sé. Mh, mh*
157. Ed. 05: e anche non cadere preda delle proprie emozioni, quando io ho detto <pele e pancia> intendevo questo insomma. Perché comunque (...) fondamentalmente (.) il primo impatto (.) è un impatto come si dice “ a pelle”, no?! <A pelle mi stai simpatico, a pelle mi stai antipatico> (.) e noi dobbiamo riuscire a sorpassare questa prima impressione (.), ad andare oltre, a vedere oltre (...) e pancia era proprio il (.) farsi trasportare dall’emotività (.) quindi:: no so, il genitore che arriva:: con un problema e te lo racconta:, (.) magari ti commuove (.) però tu devi essere empatico, non devi essere (...) non devi farti trasportare dall’emozione che ti trasmette il genitore, ma devi dargli comunque sicurezza, in qualche modo (.) o il genitore che ti fa arrabbiare (.) devi riuscire a contenere la tua rabbia e fargli capire magari il motivo per cui ti sei arrabbiato, ma (.) senza farti vedere (...) iracoso nei suoi confronti, senza farti vedere in panico perché è successa una cosa che fa preoccupare anche te (.), devi contenere la sua di preoccupazione, quindi non puoi farti vedere preoccupato
158. *mh, mh. Questo//*
159. Ed. 05: quindi devi dare un limite anche alla tua pancia
160. *sì, sì, sì. (...) E (...) per fare questo (...) cosa bisogna fare, per riuscire ad assumere:: questo:: (.) “habitus”, diciamo*
161. Ed. 05: ((sorridente)) eh! ((sospiro))
162. Ed. 04: beh, occorre razionalizzare un po’ le situazioni, insomma//
163. *razionalizzare*
164. Ed. 04: sì, a volte porre anche un freno alla propria emotività nel senso che comunque (.) è talmente inevitabile che ci siano (.) dei coinvolgimenti di un certo tipo, soprattutto quando si ha un’utenza, come la nostra, (.) che è ricca di situazioni veramente variegata, per cui ti (...) io mi son trovata dalla mamma giovane che mi chiede (.) <dove posso andare dal ginecologo>, piuttosto che <come faccio a risolvere quest’altro tipo di problema con mio marito o con mio figlio>, insomma (...) a quella che affronta la separazione o che ti riversa addosso tutte le difficoltà, magari di madre da sola in un Paese straniero, magari con figli, con problemi economici (...). Insomma (.) diventa davvero difficile, a volte, starne al di fuori, anche perché anche come donna ti senti proprio coinvolta. (.) Però, (.) sì, penso che sia appunto anche nel nostro ruolo professionale (.) riuscire a porsi dei limiti che// E non è sempre facile (.), però se vuoi sopravvivere in un certo senso:: ((sorridente)) la tua professionalità, il tuo lavoro:: diventa necessario insomma (.), perché se no (.) ogni volta (.) dovresti fare (...) rovesciare delle situazioni che a volte sono ((sospiro)) rasentano l’incredibile ((sorridente)). (...) E allora:: (...) sì: (.) bisogna:: (.) imparare a controllarsi, insomma.
- ((3 secc))
165. Ed. 04: Poi ognuno penso che ci metta del proprio, perché poi ognuna (...) siamo tutte diverse, quindi ognuna penso che//
166. Ed. 08: sì
167. Ed. 04: //affronti in maniera:: (.) differente, pur nel rispetto della propria professionalità, le varie situazioni. (...) E (...) anche il fatto di condividere con le colleghe (.) magari, eh, fronteggiare le situazioni (.) e poi dopo si va:: non dico a piangere con la collega ma// ((sorridente))
168. ((sorridente))
169. Gruppo: ((sorrisi))
170. Ed. 04: //sì, anche, capita ((sorridente)) e::: (.) e ci si sfoga in un altro modo. (.) Di fronte alla problematica che devi affrontare “di petto” cerchi anche di avere un atteggiamento insomma (.) utile, (.) costruttivo insomma, ecco
171. *quindi, se ho ben capito, cercare anche di “bloccare l’emozione” per poi affrontarla (.) in uno “spazio-tempo”//*
172. Ed. 04: sì
173. //distinto (.) da quella che è la situazione nel “qui ed ora” dell’incontro
174. Ed. 04: sì, per quello che è possibile sì
175. Gruppo: sì, sì
176. *mh, mh. (...) E quando parlate invece di “aspettative”? (.) a che cosa fate riferimento? (.) Che cosa vi è venuto in mente nel momento in cui avete detto la parola aspettative (.), mi piaceva capire un po’ di più anche questo aspetto*
177. Ed. 02: secondo me le famiglie quando (...), nel momento in cui anche entrano in questo (.) in questa struttura (.), o istituzione, o servizio, chiamiamolo come vogliamo (...) hanno (.) delle aspettative più o meno alte. (.) E quindi (.) e, e forse anche noi (.), dall’altra parte, abbiamo delle aspettative nei confronti loro (.) eh, e quindi (.) sta poi, secondo me, a entrambe le parti, (.) poi, durante tutto il percorso (.), stabilire insieme fino (.) a che punto possono arrivare le mie aspettative (.) e fino a

- quanto (.), cioè fino a che punto le tue. Perché comunque anche quando (...) a volte le// Qui c'è (.) chi si aspetta che anche noi educatrici ci sostituiamo a loro facendo una parte di lavoro che (.) di fatto non ci compete, insomma; (.) oppure, dall'altra parte, e:::h magari (.) tendono a voler fare e a non comunicare (...) Quindi secondo me anche le aspettative (.) giocano una parte importante.
178. sì (.) *le reciproche aspettative*
- 179.Ed. 02: sì, ecco, nella relazione con le famiglie. E comunque da entrambi i lati
180. *le parti*
- 181.Ed. 08: poi, sai, ci sono anche chi di aspettative non ne ha. Ci sono dei genitori:::, per fortuna non tantissimi
- 182.Ed. 02: sì
- 183.Ed. 08: //però ci sono dei genitori che li portano qui al mattino (.) e l'unica cosa che a loro interessa è che il loro figlio//
- 184.Ed. 02: stia qua
- 185.Ed. 08: stia qui (.) poi (.), non so neanche se guardano il foglio-pappa, per vedere se ha mangiato o:::, (.) per loro va bene così, insomma
- 186.Ed. 05: che esca uguale a come è entrato ((*sorride leggermente*))
- 187.Ed. 08: sì. (.) Cioè senza graffi, senza (...) senza segni, possibilmente, se ha mangiato è meglio, te lo chiedono a te a volte, a volte no e lì (.) dici: <cavolo> ((*sorride leggermente*)), veramente (.) a volte io dico <le righe blu (...) adesso sono aumentate>//
- 188.*le righe blu (.), scusa?*
- 189.Ed. 05: il parcheggio ((*sorride*))
- 190.Ed. 08: no, la riga blu è quella del parcheggio
- 191.*ah, infatti non capivo, pensavo//*
- 192.Ed. 08: la riga blu, dico <a volte mi sento una riga blu>, perché//
- 193.((*prende la penna*))
- 194.Ed. 05: ((*rivolta al conduttore che sta scrivendo*)) righe blu
195. *lo scriviamo. (.) Eh, fa parte, è//*
- 196.Ed. 07: è un pensiero che hanno del servizio
197. //una metafora
- 198.Ed. 08: sì. (.) Certi genitori ti dicono proprio apertamente anche <guarda, io te lo porto perché devo andare a lavorare, non so come fare, non so dove metterlo>. (.) Sì, ma (...) io:::, cioè non è che mi sento proprio così una "riga blu", ma (.) hai anche
- 199.Ed. 07: ((*indicando la parola soddisfazione*)) soddisfazione (.) "caput" ((*sorride*))
- 200.Ed. 02: secondo me (.), cioè non dobbiam neanche prendercela più di tanto//
- 201.Ed. 08: no:::, no no
- 202.Ed. 02: //cioè nel senso (...), cioè non è come (...) se fosse un torto che vogliono fare nei nostri confronti//
- 203.Ed. 08: no, no, no
- 204.Ed. 02: //cioè di non rispetto nel// Poi noi magari la interpretiamo come (.) <Ah, non rispettano comunque (.) il nostro ruolo e il nostro lavoro> (.), perché comunque, (.) ti viene, comunque, da::: da pensarlo, no?! quando ti arrabbi. (.) In realtà alcuni, secondo me, non (...) non lo considerano perché è proprio una cosa al di fuori. Per me (...), secondo me, almeno, (.) io ho sentito proprio::: (.) magari alcuni amici, o comunque anche conoscenti che hanno avuto esperienze di questo tipo (.), e che proprio mi dicevano (.) <Sì, però, dai, il nido!> (.) cioè <alla fine::: > (.) cioè mi han fatto capire che il nido a loro serviva proprio come appoggio (.) eh del bambino (.) perchè::: non avevano i nonni, perchè::: avevano delle difficoltà, il lavoro e tutto quello che vogliamo, e punto, cioè per loro (.) finiva lì. Era un appoggio, un aiuto, e::: e basta, però sì, non c'era un, un investimento come magari investiamo noi, o come investono altri (...) Poi è discutibile, insomma, chiaramente
- 205.Ed. 03: dipende anche come la vivi l'esperienza al nido
- 206.Ed. 08 sì
- 207.Ed. 03: dipende anche da quanto sei coinvolta
- 208.Ed. 02: sì
- 209.Ed. 04: poi, sai, se uno parte già con un preconcetto così, diventa anche//
- 210.Ed. 05: ma forse non è un preconcetto, forse è mancanza di conoscenza
- 211.Ed. 04: sì, a volte è anche
- 212.Ed. 05: non sanno cos'è il nido//
- 213.Ed. 07: sì
- 214.Ed. 04: sì, a volte
- 215.Ed. 05: quindi non sapendo//

- 216.Ed. 04: sì, a volte si può (...) io per esempio quest'anno (.) mi trovo anch'io con una mamma che ho visto che è partita:: proprio della serie <te lo porto perché non ho alternative, ma non è che io sia molto contenta di doverlo fare>
217. *mh, mh*
- 218.Ed. 04: e quindi con questa mamma:: (.) il lavoro:: è continuamente di recupero e di cercare di voler approfondire, ma anche perché è nell'interesse della bambina che vedo che viene comunque (.) lei stessa frequenta poi (.) mezza giornata//
219. *sì*
- 220.Ed. 04: //lo vedi che la bambina risente anche di questo tipo di approccio, perché (.) lei stessa comunque (...) sentirà i discorsi in casa, perché la vive in maniera diversa, per cui (.) c'è un investimento anche da parte sua differente, ed è una cosa sulla quale stiamo lavorando e vedo che anche, adesso, (.) con la famiglia stiamo ritagliandoci sempre dei piccoli spazi per riportare ciò che viene fatto, (.) in quei momenti di dialogo extra-scolastico//
221. *mh*
- 222.Ed. 04: //forse qualcosina adesso incominciamo a raccogliere perché, perché comunque (...) non perché faccia piacere a me, ma perché comunque (.) vedo che anche la bambina poi sta meglio (.), se lo vive in una maniera diversa, (.) sennò diventa poi il parcheggio (.), fino a quando non vedo l'ora di ritornare a casa. (.) Cioè, all'inizio mi diceva: <ho finito oggi?>
- 223.Ed. 03: ((sorridente))
- 224.Ed. 04: cioè della serie <io le mie 4 ore di lavoro le ho fatte, adesso timbro e me ne vado>, no?! ((sorridente))
- 225.Gruppo: ((sorridente))
- 226.Ed. 04: cioè diventa (.) un lavoro, insomma, e capisci che in questo modo diventa difficoltoso anche per lei
- 227.Ed. 07: lavoro e anche stressante perché: <ho finito, ho finito, vado a casa, ho finito ((sorridente))
228. *sì (...) proprio come se ci fossero due letture diverse (...) cioè (.) la lettura del servizio e invece// Come due modi diversi, due culture diverse dello spazio e del servizio (...) Mi sembra di capire, correggetemi se sbaglio, cioè//*
- 229.Ed. 05: non solo due ((sorridente))
230. *non solo due ((sorridente))*
- 231.Ed. 02: del servizio, però, scusa se ti interrompo, però secondo me anche proprio la considerazione del bambino//
232. *del bambino, sì*
- 233.Ed. 02: //io ho notato che in molte (.) molte persone (...) c'è questa convinzione, o comunque questa credenza che il bambino piccolo, quindi fino ai 2/3 anni (.), sia comunque un bambino piccolo, quindi::, insomma:://
- 234.Ed. 07: non abbia competenza
- 235.Ed. 02: non abbia, non abbia competenze e che quello che svolge non sia (.) così importante come quello che potrebbe essere invece importante alla scuola materna e comunque poi, chiaramente, elementari e così via (.) Si dà meno importanza a questo (.) e quindi di conseguenza anche tutto quello che ruota intorno diventa un po' un//
236. *un "di più"*
- 237.Ed. 02: un <ma sì, (.) glielo faccio fare, però, va beh, comunque è piccolo, insomma> (...) e è vissuta un po' così, (.) non da tutti, però (.) c'è ancora molto questa (.) credenza diciamo
238. *mh, mh, la sentite?!*
- 239.Ed. 02: sì, (.) e lì non è facile poi andare a modificare un po' (.) i pensieri
- 240.Ed. 08: sì, però giustamente, come diceva la Ed. 04, (.) anche lavorarci, sulla famiglia, (.) fai fatica (...) Però è giusto anche fargli capire (.) che qua il bambino può anche (.) esprimersi, (.) scoprire cose nuove, fare cose nuove, (.) non è un (.) <te lo metto lì, ciao, e vado>. Comunque questa cosa qui che sta dicendo la Ed. 04 (.), ce l'avevamo anche noi in sezione ((rivolgendosi a Ed. 05)) eh, Fede?! (.) lo vediamo anche noi (.) che è cambiata, la bimba, da quando sta qua di più, secondo me, (.) la vive in maniera diversa (.) Anche i bambini stessi la vivono in maniera diversa. Infatti io al papà gli l'ho detto un giorno, che secondo me le mancava proprio un pezzettino (.) [e lui ha risposto] <Ah, sì? Ah, boh> <Sì>[gli ho detto]. (.) Le mancava un pezzettino, perché veramente lo vive come: <Mangio e vado, eh?! mangio e vado>. (.) No. No
- 241.Ed. 04: infatti questa bambina a cui mi riferivo, adesso è lei stessa che, che dice a casa: <Mamma, adesso mi posso fermare anche a dormire?> (.) Anche da noi a volte qua l'ha riportato, adesso stiamo valutando, perché comunque forse ancora è un po' presto, (.) perché comincia a lasciarsi andare, a stare anche con gli altri in maniera un pochino più rilassata, non sempre sui lettini aspettando l'ora per andare a casa, l'ora in cui arriva la mamma che la passa a prendere

242. *mh*
- 243.Ed. 04: poi, comunque, un percorso iniziato, ecco
244. *mi sembra di capire che quello che state dicendo si lega alla parola "cambiamento" (.) cambiamento nel rapporto, nelle famiglie, nei bambini (...) Proprio come un po' un'evoluzione?! (...) All'inizio, magari, si parte con certe premesse (.), e poi è un percorso insieme, in divenire, che porta a cambiamenti in tutti i protagonisti: genitori, bambini e nei rapporti di e con queste famiglie e questi bambini*
- 245.Ed. 08: sì, sì
- 246.Ed. 04: può essere, insomma. Non è detto, però//
- 247.Ed. 05: ((sorridente)) auspicabilmente
- 248.Ed. 04: //se c'è un minimo di disponibilità (.) e::: se riesci a cogliere dove c'è una piccola falla ((sorridente)) nella quale insinuarti//
- 249.Ed. 05: in cui entrare ((sorridente))
- 250.Ed. 04: //allora sicuramente (...) se riesci a capire (.) il punto in cui agganciare//
251. *sì, dal quale entrare per lavorare*
- 252.Ed. 04: gli elementi su cui [i genitori] sono più sensibili, più suscettibili, (.) allora lì puoi cominciare a lavorare, per cercare di costruire qualcosa:: (.), un pochino alla volta qualcosa di più, insomma, penso. (.) Che non sia più solo il parcheggio//
- 253.Ed. 07: infatti non c'è//
- 254.Ed. 04: //vado a casa già lavata e già stirata//
- 255.Ed. 07: ((sorridente)) sì
- 256.Ed. 04: //e::: ricomincia lì la mia vera vita ((sorridente))
- 257.Ed. 08: ma poi, sai (.) il problema diventa nel momento in cui non ti ascoltano, (.) il momento in cui non ti ascoltano, tu puoi gettar la palla ma (...) lì proprio//
- 258.Ed. 07: a volte è possibile, a volte un po' meno
- 259.Ed. 08: //[[in quei casi] non c'è niente da fare, eh?!
- 260.Ed. 07: proprio non ci riesci
- 261.Ed. 08: no. (.) Non ci riesci. Se proprio non ti vogliono ascoltare, a volte puoi provare mille modi, ma (.) non ti ascoltano, non c'è niente da fare (...) proprio non ti ascoltano nel verso senso della parola, cioè tu gli dici: <sai che> [e loro ti rispondono] <Eh, vèh, hai visto che c'è (...) Giovanni lì in fondo>. Cioè [ti dici] <ma io ti sto parlando, proprio//> ((il gesto della mano sotto il mento con cui si indica quando una cosa "non mi tocca"))
262. *sì (.) due binari paralleli*
- 263.Ed. 08: sì, ecco. (.) Proprio queste cose qua, per dire <non-ascolto (.) punto. (.) Non mi interessa>
- 264.Ed. 02: sì, oppure come quando ti fan delle domande, stai rispondendo (.) e magari si giran dall'altra parte e ti fanno un'altra domanda e ti (...) cioè proprio senza neanche finire di, di rispondere. E tu dici: <Bene, interessante> ((sorridente))
- 265.Ed. 08: sì, poi, dopo, come hai detto tu ((*indicando l'educatrice 02*)) è non prendersela
- 266.Ed. 02: che è una parola! Perché anche lì (.)
- 267.Ed. 08: sì. Sì, (.) va beh, io un po' ho imparato, in questi anni (.), a non prendermela più così tanto, no?! (.) Dopo capisco con chi più o meno o a che fare e cerco (.) di// A volte dico: <non è mica possibile>, (.) cioè (.) lo dico comunque, perché non è facile (.), però me la prendevo di più gli anni passati, cioè, gli anni passati. All'inizio::: (.) era proprio (.) cioè [mi dicevo] <Devo riuscire>. [Ora mi dico] No (.), non è così: non è che devo per forza riuscire a fargli capire che. (.) Io (.) ci provo, (.) se riesco va bene, (.) meglio per tutti, (.) se non ci riesco (...) pazienza insomma, alla fine della fiera spero che comunque (.) tu tragga del buono, lo stesso (.), da tutto il lavoro che nel tempo è stato fatto, insomma, che alla fine non sia stato un anno buttato via (.) né per il bambino, (.) ma neanche per la famiglia e nemmeno per noi educatori insomma. Che comunque ci sia stata qualche cosa che ha aiutato//
268. *il percorso*
- 269.Ed. 07: la crescita
270. *il percorso di crescita*
- 271.Ed. 08: sì, abbia aiutato (.), sì: il percorso di crescita (.) alla fine va bene
- 272.Ed. 04: poi c'è anche il discorso che abbiamo fatto anche altre volte che è quello alla fine anche (.) al nido (.) da come l'hai vissuto nel tuo (...) cioè è un approccio anche culturale diverso.
273. *mh*
- 274.Ed. 04: c'è chi il nido lo vive in una certa maniera::, anche famiglie straniere con le quali il discorso diventa difficile proprio anche perché non parlano italiano e parlano solo i dialetti locali (.) e::, per la::, e non hanno una cultura di asilo nido nel proprio Paese, per cui il nido a volte diventa proprio (.) il proprio bambino, (.) lo vengo a prendere (.) e:: e diventa proprio difficile perché vedi proprio che non sono interessati

275. *da cosa lo vedi?*

276.Ed. 04: quando (.), lo vedi che non c'è un coinvolgimento reale da parte loro, (.) allora lì bisogna anche fermarsi. (.) Cerchi di svolgere bene il tuo lavoro::: e dopo::: te la fai piacere così com'è. (.) Non si lavora molto bene così, eh?! perchè:::, nell'interesse del bambino penso che proprio diventi difficile se non ci son scambi di comunicazioni, di condivisione, di metodi (.) educativi, diventa difficile::: è ovvio. Però ((sospiro)) a volte::: capita anche questo. Insomma:::, abbiamo vari esempi, varie tipologie di approcci al nido e c'è anche questo, insomma. Ne abbiamo parlato più volte perché (.) è un po' frustrante lavorare in questo senso. Però capita. (.) lo ho bambini di 3 anni che arrivano, loro li mettono dentro, tu cerchi di fare, però quando poi vedi che non c'è proprio neanche il minimo di comunicazione, perché non fanno proprio neanche il minimo sforzo, proprio, non gli interessa; la frequenza è talmente rada e altalenante::: e non gli interessa fare un discorso, (.) né continuativo, né di approfondimento di quest'opportunità che può dare il nido (...) Di fronte a quello penso che anche noi ci dobbiamo fermare. (.) Non è bello, ((sorride)), però (.) anche noi cosa fai? Cioè non è che puoi (.) entrare più di tanto anche nel privato di una persona, perché poi (...) se uno intende vivere in un certo modo (.) la struttura e la scuola in questo modo (.) ad un certo punto lo devi anche accettare

277.Mh. *Prima facevi riferimento, se ho ben capito, a difficoltà di comunicazione con le famiglie straniere ((rivolgendosi al gruppo)) questa è una difficoltà ricorrente che incontrare con queste famiglie? (.) E rispetto ai modi di porsi che dicevi (...) di non entrare, non fermarsi (...) vi sembra che arrivino con delle aspettative diverse, o forse anche proprio con delle concezioni//*

278.Ed. 04: forse a volte non ne hanno neanche (.), nel senso che forse non sono neanche abituati aa:: a una struttura//

279.Ed. 05: mh

280.Ed. 04: //a un (...) a una struttura che comunque ha un suo retaggio storico, un suo percorso::://

281. mh, mh

282.Ed. 04: //e:::h, (.) come può essere l'asilo nido da noi, (.) in Italia, e soprattutto come penso da noi//

283. qui

284.Ed. 04: //in una realtà come quella di Parma. (...) Quindi è ovvio che se invece vieni da un paesino dell'Africa, (.) e arrivi qui, (.) e per te il bambino:::, non so, viene cresciuto in un gruppo parentale esteso, ma non esistono strutture alle quali appoggiarti, (.) eh, con che approccio vieni? Non lo sai. Secondo me hai davanti un'incognita::: e a volte può soddisfarti, a volte::: diventa complessa da capire. Se poi c'è la difficoltà della lingua, questa difficoltà è amplificata, insomma. Mmh, non so che aspettative a volte hanno: se ci siano, se non ci siano e::: e se a volte vengono soddisfatte, perché// e a volte il discorso era di confrontarsi sulle (...) penso che sia il discorso che ormai ci facciamo per la maggiore (.), di confrontarci su quelle che sono le aspettative da entrambe le parti (.) e trovare un terreno comune sulle quali lavorare, perché comunque ormai sono sempre più (.) diverse e diversificate (.) le richieste e le aspettative e non sempre l'asilo nido, a volte, forse non abbiamo gli strumenti neanche per fronteggiarle. Quindi gli stimoli che ci vengono da fuori sono sicuramente tanti, quindi dobbiamo trovare un percorso nuovo e sicuramente diverso, sicuramente (.) se vogliamo comunque attenerci a quello che, ormai, è lo standard di vita:: di questa situazione, (.) e comunque anche di quella che è la vita del mondo ((sorride leggermente)) reale; perché, voglio dire, la nostra (.) è una società multi-culturale, multi-etnica, quindi (...) comunque, voglio dire, in qualche modo dobbiamo trovare dei territori nuovi e dei terreni nuovi su cui lavorare e verso cui::: (.) lavorare, perché se non non// Cioè non ci si può fossilizzare con dei metodi già pre-costituiti, insomma, (.) dev'essere, devono essere in divenire, se vogliamo lavorare bene noi e se vogliamo (.) soddisfare anche l'utente che ci si avvicina, insomma. Io penso che ci sia bisogno di un lavoro di questo tipo, più che mai

285.Ed. 08: una delle difficoltà con gli stranieri (.), al di là veramente della lingua, perché ci sono veramente dei genitori (...) che non capiscono neanche, proprio (.) tu ci provi, ma (...) non c'è niente da fare. Però è anche (.) riuscire a capire (...) mmh, dunque, (.) loro la vivono anche in maniera diversa, no?! (.) lo, genitore, porto al nido la bambina//

286. mh, mh

287.Ed. 08 //ho delle aspettative, no?!

288. mh, mh

289.Ed. 08: in genere, (.) no?! (...) Loro la vivono in maniera diversa, cioè <io ti lascio mio figlio> (...) va bene, apro la porta e te lo metto dentro, te lo infilo proprio, non ti chiedo neanche niente, non ti saluto, non mi fermo, non (...) e invece noi (.) siamo noi magari che tendiamo più a// aspetta, non so come spiegarmi, (...) cioè loro sono abituati (.) nel paesino dal quale vengono, no?! ecco, tutti quanti guardano il bambino (.) perché il bambino è un po' (.) "figlio di tutti"//

290.Grupo: mh, mh

291.Ed. 08: //quindi nel momento in cui loro arrivano qua (.) e lo mettono in un nido e ti dicono//

- 292.Ed. 03: danno per scontato
- 293.Ed. 08: //eh, danno per scontato che comunque tu lo guardi (.), perché (.) sono abituati così (.), cosa che (.) noi no, cioè (.) io mi guardo tuo figlio, tu ti guardi il tuo, (.) però è anche un (...) <l'ho messo qui>, anche quando tu chiedi <no, ma (...)> [loro ti rispondono] <eh, perché sennò non trovo lavoro> (.) E lì poi vanno, cioè non hanno in realtà (...) lì la loro unica aspettativa è (.) di primo impatto, così, la loro prima aspettativa (.) è: <te l'ho messo qui perché la mia prima aspettativa è trovarmi un lavoro (...) e allora, se il bambino non è all'asilo, (.) non riesco a trovarmi un lavoro>
294. *Mh*
- 295.Ed. 08: ecco. (.) Però la difficoltà, anche, che abbiamo, è anche di capire (...) come sono queste persone, perché hanno anche delle culture (...) diverse, noi ci aspettiamo (.) che loro si comportino a volte (...) "come noi" ((facendo il gesto delle virgolette)), non voglio//
296. *sì, sì, ho capito, non intendi stigmatizzare, ma//*
- 297.Ed. 08: esatto. [Quindi noi li paragoniamo a noi], ma no (.), invece. Loro son completamente diversi (.) e allora la difficoltà è capire (.) allora (...) i filippini come la pensano, i moldavi come la pensano
298. *((annuendo)) mh, mh, mh*
- 299.Ed. 08: non so se mi son spiegata cosa intendo, ma (...) Ecco, (.) allora a volte tu anche hai delle difficoltà perché dici: <ma come? Dov'è? (.) Sei entrata, (...) dov'è la mamma? (...) Sei venuta con la tata?> il giorno dopo (.) tu rimani lì così (...) e solamente quando capisci che (.) fa parte del loro essere così (...), allora già (.) capisci un po' di più come sta funzionando, perché a volte rimani lì che dici: <ma come è possibile, no?!> quindi la difficoltà (...), personalmente anche che trovo, è di non capire come potermi anche relazionare anche all'inizio, no?! con queste famiglie (...) e::: (.) perché c'è stato, anche, un papà ((sorride)) nella nostra sezione ((sorridente si volta verso Ed. 05 e rivolgendosi a lei)) ti ricordi quel giorno? (.) che tu hai cercato di dirgli <guarda: è andato tutto bene (...)> che ti ha detto: <hai altro da dirmi?> Cioè come dire//
- 300.Ed. 05: ah sì? (.) Veramente? Non me lo ricordo ((sorride))
301. *((sorride))*
302. Gruppo: *((sorride))*
- 303.Ed. 08: //<Mi hai stufato> (...) Cioè veramente, no?! Cioè tu cerchi anche di raccontare un po' com'è andata la giornata, di riportargli dei piccoli pezzi, (.) e allora nel mio piccolo pezzo intanto ti dico: <guarda, è andata bene (...), guarda ha giocato::: con (...) è entrata in relazione di più con Giovanni piuttosto che con Marco e che cosa> (...) e c'è stato questo papà, di colore, (...) e mi ricordo che ha guardato la Fede e le ha detto: <hai altro da dirmi?>
- 304.Ed. 05: *((ridendo)) non mi ricordo proprio*
- 305.Ed. 08: cioè, come dire <non mi interessa, guarda io ho qui mia figlia, son venuto a prenderla, (.) vado> (.) E mi ricordo che ((trattiene il respiro, con la mano appoggiata al petto, come se stesse dicendo "il gelo")) abbiamo detto [tra noi colleghe]: <allora (.) la prossima volta cosa devo fare? (...) Devo raccontare? (...) o non ti devo raccontare?> (.) quindi (.) la difficoltà è proprio questa
- 306.Ed. 05: ti presto il motorino che così fai prima *((sorride))*
- 307.Ed. 07: magari anche aspettare, (.) che faccia lui il primo passo *((sorride))*
308. *mh*
- 309.Ed. 08: e:::h, sì//
- 310.Ed. 07:eh, forse *((sorride))*
- 311.Ed. 08: eh, però lì per lì, magari ti viene neanche spontaneo, no?! perché il genitore quando entra (.) non aspetta altro che (...) in linea di massima tu gli racconti com'è andata::, cos'ha fatto, cosa non ha fatto, no?! Quando [i genitori] ti dicono: <vorrei essere lì per sapere, no?!>, allora tu cerchi di riportargli tutto quello che puoi, questo ti dice così (.) e (...) e veramente (...), per esempio una cosa che io ho notato molto, (.) che:::, nella relazione no?! con le famiglie (...) con le famiglie di colore, noi avendo un'operatrice di colore, (.) vedo che i genitori che parlano francese (.) si fermano di più adesso, in sezione. ((Rivolgendosi a Ed. 05)) L'hai notato anche tu?
- 312.Ed. 05: *((annuendo)) Eh!*
- 313.Ed. 02: ah
- 314.Ed. 08: si fermano (.) e chiacchierano. (...) Cioè, proprio (...) Allora io, (.) che un po' il francese me lo ricordo//
315. *chiacchierano (...), scusa, tra di loro?*
- 316.Ed. 05: sì. In francese
- 317.Ed. 08: chiacchierano tra di loro, sì. (.) Però io sento anche l'operatrice che gli riporta//
- 318.Ed. 05: quello che è successo
- 319.Ed. 08: //riporta quello che ha fatto (.) il figlio, no?! perché un po' capendo così, no?! dopo me lo dice lei [l'operatrice] <guarda, gli ho detto che>, no?! (.) però ho proprio notato anche questo fatto che

- anche di trovare una persona (.), all'interno della loro sezione, (.) che è del loro Paese, ma comunque che parli la loro lingua (.) si fermano di più
320. *Mh*
- 321.Ed. 08: ma davvero, questa è una cosa che ho notato rispetto a (...) sia (...) soprattutto nella riconsegna (.) e questo:: può facilitare anche noi nella relazione, perché è un momento in cui [puoi dire] <si, è vero, è successa questa cosa, poi magari tu che l'hai vissuta di più puoi anche approfondire, o puoi anche chiedere un aiuto (...), proprio a dire <mi aiuti a dirle questa cosa? O anche a spiegarle> (.) Perché, per esempio, a me è successo l'anno scorso::, parlando con una mamma (...) e le ho detto: <beh, ma sai, è stata tranquilla>, no?! E il giorno dopo questa mamma è tornata (.) e mi ha detto: <beh, insomma, io non son stata mica contenta perché tu mi hai detto che era tranquilla (...) ma (...)>, allora io le ho detto: <No, ma (...)>, cioè le ho detto: <buona>. <A::h>, chissà lei, mi fa: <o:h, avevo capito (...)> tutt'altra cosa. Perché io mi sono espressa in italiano, perché, onestamente non mi è venuto di dirle in inglese, no?! Ma gli ho detto proprio <eh, tranquilla>, no?! Dopo ho capito (...) Ecco (.) la difficoltà nella relazione con le famiglie straniere è anche quella di trovare le parole giuste (.) da dire. Allora in inglese sono sicura che faccio uno strafalcione (.), allora lo dico in italiano e a volte non riesci neanche a comunicare quello che vorresti comunicare (.), perché devi usare delle parole (.) semplici che loro riescano a capire
- 322.Ed. 05: mh
- 323.Ed. 08: ecco, io da (...) nella relazione (...) Ho fatto un giro mostruoso, ti ho detto miliardi di cose ((sorride))
- 324.*beh, altrimenti non capivamo, invece gli esempi ci servono*
- 325.Ed. 08: ((sorride)) mamma mia, ho detto tutto quello che volevo dire (...) ((sorride)) Comunque c'è una difficoltà, nella relazione con gli stranieri, (.) anche proprio per la loro modalità di approccio, per la loro cultura (.) E noi siamo (.) all'oscuro di queste cose (...) avremmo bisogno (.) di avere (...) tipo di far dei corsi di formazione, di avere (...) delle basi, qualcosa, per poter capire di più. (.) Io, per esempio, sono molto amica con una famiglia di colore, che viene dal Togo, (.) e:::h, e spesso e volentieri mi fermo e gli dico <raccontami. (.) Raccontami (.), perché (.) ne ho bisogno>, così loro (.) un po' ti raccontan della loro terra, (.) e a loro piace (.) e un po' così io imparo un po' di più. (...) Poi magari (.) varia da zona a zona, no?!
- 326.Ed. 07: sì, sì
- 327.Ed. 08: perché dopo varia anche da tribù a tribù (...) no?! mi raccontavano, (.) e quindi (...) poi è sempre (...) però, in linea di massima, ho una piccola base dove potermi appoggiare per poter entrare meglio in relazione con te. (.) Perché rischi di fare dei pestoni, no?! e allora lì, dopo, devi recuperare il rapporto (.) e allora qui torniamo alla fiducia
328. *la fiducia, mh*
- 329.Ed. 08: no?! e allora qui devo instaurare di nuovo un rapporto con te, perché nel momento in cui perdi la fiducia (...), poi dopo devi lavorare bene, eh?! per recuperarla (.) Quindi, ecco, (.) secondo me manca un po' la base (.), adesso che::: Parma è diventata così multi-culturale, (.) soprattutto quest'asilo che ha un'utenza abbastanza (.) cospicua
330. *hanno tante provenienze le famiglie dei vostri bambini? Cioè tanti Paesi di provenienza?*
- 331.Ed. 08: sì, sì
- 332.Ed. 07: Ganesi, Nigeriani, Albanesi (...)
- 333.Ed. 04: io ho anche molti Moldavi in sezione
- 334.03: Moldavi, Albanesi
- 335.Ed. 04: sì, delle Filippine (...) E' che, appunto, ci sono tipologie diverse. Io a volte mi sono ritrovata a fare dei colloqui facendo presente alcuni aspetti che vedevo (.), che non venivano minimamente contemplati, sto pensando ad un colloquio con un papà africano che si lamentava del graffio avuto dal figlio (.) un bambino che ha delle difficoltà notevoli a rapportarsi con gli altri (...) e viene all'asilo con difficoltà, e viene vissuto con difficoltà perché (.) è un bambino che non ha orari per mangiare, per dormire, che non è abituato a stare seduto quando mangia (...) e (...) non ha (.) diciamo quelle che noi consideriamo delle regole, delle routine quotidiane non le ha, e quindi l'approccio col nido diventa inevitabilmente più difficoltoso, eh, e::: (.) spinge, lui non gioca: spinge, lancia gli oggetti (.) e quando si vuol rapportare con gli altri bambini ha delle evidenti difficoltà, il suo unico approccio è spingerli, anche quando vuol cambiar gioco non sa come fare (...) diventa (.) gli altri lo vivono anche come una forma aggressiva (.) e si rivoltano, (.) perché poi si fa anche male, senza volere (.) e si rivoltano; (.) per cui io quando ho fatto il colloquio con il padre mi son ritrovata (...) lui era anche un po' seccato perché [il figlio] era stato graffiato, mi sono trovata con lui che, almeno inizialmente era un po' arrabbiato, e io che cercavo di, di, come dire di trovare un territorio comune sul quale parlare, al di là della difficoltà linguistica che sicuramente c'era (...) però (.) avevamo proprio due parametri, come si diceva prima, talmente diversi (...) io ad un certo punto mi sono ritrovata a dire: <mah, magari (...) di suggerirgli

anche con lui, a casa, di adottare alcune regole, di (.) insegnargli alcune modalità per tenerlo anche più tranquillo, perché la mamma mi diceva che ha anche delle difficoltà così, e mi sono ritrovata a dirgli < sì, magari provate anche a leggere qualche libro con lui>, e poi mi son resa conto che la mamma è analfabeta ((sorridente)) e allora, ecco, per dire (...) Quello che io chiedo (...) come può venire recepito? Cioè, in realtà < come può venire (.) utilizzato da loro e come può essere trasposto ad altri livelli, insomma, perché è ovvio che abbiamo due parametri, (.) cioè quelle che per me son delle routine che nella vita del nido mi garantiscono lo svolgimento anche tranquillo di una giornata, per loro diventa qualche cosa di incomprensibile, perché non esiste mangiare seduto, non esiste (...) ancora la mamma tutti i giorni chiede: < ma ha dormito oggi?>, (.) perché non ci può credere che noi ad una certa ora lo mettiamo a letto e poco dopo lui dorme (...) perché a casa dorme quando ha sonno, (.) mangia in piedi, correndogli dietro col piatto, cioè (...) Ecco, allora (.) se i livelli sono questi diversi, cioè (.) diventa difficile trovare:: un punto comune per (...) per costruire qualche cosa per questo bambino, perché comunque avrà un approccio (...) e questo è il primo inizio di una forma di (.) “istituzionalizzazione” che poi procederà (.) con la scuola che poi procederà, (.) in cui ci saranno per forza quelle che sono considerate delle regole, delle necessità (...) e mi chiedo tutte queste persone che vengono e vivono queste cose con difficoltà e non riescono proprio nemmeno a capirle, io mi chiedo: < mah (.) è giusta la mia richiesta? (.) Qual è la loro?> ecco, poi diventa difficile confrontarsi anche su questi temi (...) così, banali, anche, che però poi sono quelli che costituiscono comunque (.) delle basi per nostro lavoro, insomma. (.) Alla fine ho trovato dei fili:: di condivisione, anche dal punto di vista umano (...) sono riuscita a fare questo colloquio (.), il papà è andato via molto contento e rassicurato. (.) Le premesse ci sono state, però, però non sono cose che (.) hanno una soluzione//

336. *immediata*

337.Ed. 04: immediata, sì

338. *mi vien da dire (...) anche i parametri di lettura di uno stesso segnale o di uno stesso comportamento cambiano*

339.Ed. 04: esatto

340. *pensando anche all'esempio di prima di Ed. 08, questa cosa del “tranquillo”, no?! (.) fin quanto è una difficoltà legata ad un'incomprensione lessicale, terminologica, (.) e quanto, magari invece la tranquillità può essere letta in maniera differente in un altro contesto*

341.Ed. 08: mh

342.Ed. 04: mh

343. *la stessa parola tranquillità può essere vista come una cosa positiva, ma magari anche come un “campanello d'allarme”, laddove le priorità e le chiavi di lettura son diverse. Qual è il comportamento considerato “normale”? (...) Allora forse diventa difficile riuscire a trovare anche (.) un alfabeto comune diciamo*

344.Ed. 04. Sì, sì, sì, difatti io quando pensavo a questo caso dicevo a questo papà, per esempio: < sa?! questo bambino (...) corre e lancia> e lui mi diceva: < sì, anche a casa (.) corre e lancia, lancia e corre, corre, corre> < Sì, però- io dicevo- qua ne abbiamo 22 e siamo in due educatori (.) in un contesto come questo un bambino che corre e lancia, lancia e corre tutto il giorno e basta ((sorridente))//

345.Gruppo: ((sorridente))

346.Ed. 04: //contenerlo diventa anche un pochino più difficile, magari cerchiamo di fargli imparare anche delle altre cose, così almeno (...) Se a casa già lo vivi tu con difficoltà come mi riporti (...) cioè (.) diventa difficile far capire che questa cosa forse, magari ((sorridente)) ecco, si può cercare di, di convogliare tutta questa energia in un'altra maniera e lei [la madre] me lo diceva ridendo, un po' disperata, ma ridendo. Cioè diventa difficile fare appunto capire che (.) forse esistono altre modalità (.) con le quali si possono poi intervenire (...) perché molti ti dicono anche < picchialo, picchialo, a casa io picchio>, (.) eh, anche lì dici: < no, noi all'asilo non possiamo. ((Sorridente e usando un tono ironico)) Vorremmo talvolta, ma non possiamo> ((sorridente))

347.Gruppo: ((risa))

348.Ed. 04: però diventa, capisci, alle volte diventa anche molto difficile perché certi ti dicono proprio: < ah, noi a casa (...) lo picchio, lo picchio, non capisce niente lo picchio> e anche questo diventa difficilissimo, perché se tu a casa per ottenere qualcosa e farti capire (.) urli (.), appunto qualcuno dice: < io gli urlo, gli urlo>, sì, ma qua sono 20, dovrei sempre alzare di più il mio tono di voce per raggiungere lui (.) e farmi capire da lui e questo è un percorso senza fine (...) non sai dove va a finire

349. *certo*

350.Ed. 04: bisogna cercare di recuperare, un po', però non è facile (...), proprio perché ci sono tipologie e scelte educative talmente diverse che sono//

351.Ed. 05: io vorrei aggiungere una cosa, (.) che secondo me c'è una difficoltà doppia//

352. *mh*

- 353.Ed. 05: //perché noi (.) condividendo (.) la cultura di base con le famiglie italiane (.) riusciamo poi a cogliere le individualità (...). Con le famiglie straniere pensiamo (.) <Eh, ma io non so (.) come i Moldavi:: (.) si rapportano a//> ma all'interno della categoria, come hai detto tu prima//
354. *mh*
- 355.Ed. 05: //pensi sia semplice (.) credi che possa diventare più semplice nel momento in cui conosci (...) la categoria Africani cosa pensa, la categoria Moldavi cosa pensa. (...) Ma poi bisogna fare il passo oltre, cioè partendo dalle basi della cultura (...) questa famiglia che cosa pensa? Cioè perché poi ci sono degli elementi comuni, ma poi ci sono dei tratti distintivi
356. *degli elementi distintivi*
- 357.Ed. 04: poi bisogna vedere che cosa intendi con "categorie" (...) perché non è che si può dire gli Africani, i Moldavi sono categorie
- 358.Ed. 05: quindi//
- 359.Ed. 04: bisogna anche riconoscere il vissuto della famiglia africana, della famiglia moldava, per poter andare oltre.
- 360.Ed. 05: perché poi diventa anche (.), cioè quello che si diceva prima rispetto al pregiudizio, (.) non, beh, non in senso:://
361. *negativo?*
- 362.Ed. 05: //non in senso negativo (...) qualche linea-guida te la devi dare, (...) nel momento in cui entri in rapporto con una famiglia inizi a farti delle idee, (.) appunto, quelle famose aspettative che ti possono guidare. Quindi (.) cerchi di capire che questa famiglia è un pochino più facile che si preoccupi quando dai un certo tipo di comunicazione, allora quando dici certe cose (.), le dici in un certo modo, stai più attento, (.) o dici <questa famiglia è più interessata a:: un aspetto (.), e allora calchi più su quell'aspetto per (.) trovare un'intesa, e (...) ho perso il filo
363. *stavi dicendo appunto che ci sono tante, diverse tipologie di famiglie, e quindi anche per cogliere queste differenze e per rapportarsi con ognuna//*
- 364.Ed. 05: sì. Eh, (.) no, volevo dire un'altra cosa, ma mi verrà in mente
- 365.Ed. 04: a me per esempio, noi abbiamo una famiglia moldava, all'incontro di sezione proprio parlavamo con alcuni genitori di provare a trovare una tipologia comune rispetto ad alcune cose, di darsi alcuni obiettivi, di condividere almeno alcune regole (...) e mi ricordo una famiglia moldava che ci ha detto: <no, ma voi siete troppo permissivi, da noi (.), al nostro Paese, basta un'occhiata. (.) I figli sono così e potete anche poi (...), poi, appunto, li potete anche picchiare. (.) Perché da noi funziona così>. (.) Dice: <sai nel nostro Paese (...) con il comunismo e tutto, insomma siamo//
- 366.Ed. 05: col comunismo ((sorridente))
367. Gruppo: ((ride))
- 368.Ed. 07: ((sorridente, con tono ironico)) educazione siberiana
- 369.Ed. 04: educazione siberiana. (.) Ti metto la pistola davanti all'icona//
- 370.Ed. 05: che poi nella nostra esperienza non è così, perché//
- 371.Ed. 04: che poi in verità sono bambini//
- 372.Ed. 05: in verità (.) sì
- 373.Ed. 04: //che appunto, sono bambini// ad esempio anche la bambina non ti ascolta neanche se le gridi, se le urla, poi alla bambina//
- 374.Ed. 07: secondo me molto dipende anche dal vissuto della famiglia.
- 375.Ed. 04: //quindi in realtà (.) c'è un'incongruenza rispetto a quello che lui stesso mi dice (.), però ce l'ha proprio detto: <al mio Paese le regole (...) si va giù pesanti>
- 376.Ed. 03: mio papà non c'ha neanche bisogno di dirmele alcune cose ((sorridente))
- 377.Ed. 04: però guardate che a casa, la famiglia è una cosa e l'asilo è un'altra ancora//
- 378.Ed. 03: sì, sì
- 379.Ed. 04: //anche questo è difficile da recepire. (.) Però poi in realtà non è che proprio funzioni così anche per i loro figli ((sorridente)) e quindi//
380. *e quindi, anche nello scambio su queste questioni educative, ci sono degli elementi che per voi sono proprio dei "paletti", no?! degli ingredienti fondamentali, che non possono mancare, e degli elementi che invece si possono giocare anche con un certo margine di flessibilità e di libertà nell'educazione? (.) e, anche proprio rispetto a questi elementi, (.) avete la possibilità di confrontarvi con i genitori?*
- 381.Ed. 04: mah, io penso che sarebbe necessario fare prima un altro passo, quello di confrontarci tra noi, come s'era detto [in un precedente collettivo?] (.) se questi "paletti", queste regole, o queste routine (...) cioè l'impostazione del nido, com'è strutturato, (.) se, tutt'oggi, è una struttura//
382. *che tiene?!*
- 383.Ed. 04: sì, se può essere una tipologia proponibile (...) o se dev'essere invece (...), se (...) eh deve, in qualche modo:: aprirsi a qualche cosa di diverso. (.) Secondo me è un discorso che va affrontato, comunque, perché::, perché è richiesta. (.) Io mi sto infatti ponendo dei dubbi, dico: <mah, il modello

- che proponiamo (...) è un modello:: fattibile, al giorno d'oggi?> perché vedo che le richieste sono talmente diverse, e diventa talmente sempre più difficile (...) imporle, proprio ((sorridente)) anche brutalmente, imporle, proprio (.) ai bambini, (.) e penso perché non gli è poi comunque insegnato dalle famiglie. Siccome in famiglia non lo vivono, diventa difficile poi all'asilo, perché all'asilo diventa comunque un'imposizione in questo modo. (.) E allora mi chiedo (...) come (...) l'interrogativo adesso è un altro, è: <E' giusto? Come ci dobbiamo porre?>, cioè <Il modello educativo che per anni noi abbiamo utilizzato (...) è un modello ancora valido? Attuabile?>
- 384.Ed. 08: E' quello che volevo poi dire anch'io che ho detto centinaia di cose (...) è (.) sì, è il modello, infatti, questo qua. (.) La Ed. 04 ha detto bene ((sorridente)).
385. *mh, il modello*
- 386.Ed. 04: e questa è una risposta che già (.) non mi so dare ((sorridente)), perché la situazione reale mi fa veramente mettere in dubbio in molte cose. (.) Non lo so. Veramente non lo so (...) diventa, davvero, il lavoro quotidiano, diventa dovere:: esser sempre così (...) positiva nei confronti dei bambini, che diventa veramente faticoso dover lavorare, ma veramente faticoso, cioè (...) io non voglio passare la mia vita futura a fare il carabiniere, cioè. E:: ((sorridente)) tra l'altro non mi viene bene, per cui (...) Cioè, proprio, non è in questo modo che vorrei lavorare. (...) Vorrei riuscire a capire e:::, però forse io non ho gli strumenti per farlo (.) una cosa sulla quale forse ci dobbiamo confrontare, per riuscire a trovare dei metodi di lavoro (...) che siano forse più flessibili o forse più rispondenti alle necessità attuali della società d'oggi proprio
387. *mh*
- 388.Ed. 03: e, e la difficoltà, secondo me, del trovare il nuovo modello è che dobbiamo conciliare le (.) le aspettative della famiglia, ma anche le loro modalità e la loro cultura, con le nostre necessità, perché (.) è vero, tu ti trovi meglio ad educare il tuo bambino lasciando che mangi quando vuole, dove vuole, eccetera, (.) però noi abbiamo delle regole, noi ne abbiamo tanti di bambini, non possiamo (.) lasciare che proprio (.) tuo figlio faccia quello che vuole (...) e dobbiamo anche cercare di inserirlo in un gruppo (.) ed è questa la difficoltà. (.) Perché (...) nel gruppo dobbiamo inserirlo, però le famiglie vorrebbero educarlo in un altro modo
- 389.Ed. 04: diciamo che da noi esiste un modello unico (...) non lo so se è giusto questo (...) certo che non possiamo fare un modello "ad personam" ((sorridente))
- 390.Grupo: ((sorridente))
- 391.Ed. 04: è vero che tutto funziona così adesso, però insomma ((sorridente))
392. ((sorridente)). *Nei colloqui che abbiamo fatto vi siete focalizzate molto su quei momenti, appunto, di passaggio dell'accoglienza e del ricongiungim//o dell'ingresso e dell'uscita? Come li chiamate voi (...) forse riconsegna e accoglienza*
- 393.Grupo: sì, ingresso e ricongiungimento, o riconsegna
394. *benissimo, sì, perché poi in ogni realtà (...). Ecco: (.) qui, ad esempio, (.) in questi momenti, quali sono gli aspetti in cui si declina quel che dite? (.) Queste differenze, questi aspetti che vi stanno facendo interrogare (...) li cogliete anche in differenti modi di interazione dei genitori, con voi e con i bambini*
- 395.Ed. 03: da parte delle famiglie?
396. *sì*
- 397.Ed. 03: beh, sì, ma penso che sia normale che ci sia, cioè c'è quella famiglia che si ferma più volentieri a fare quattro chiacchiere, piuttosto che il genitore che viene (.) lo prende senza che tu neanche te ne sei accorta, meno male che ti sei girato.
- 398.Ed. 08: sì, la differenza sta anche (...) che i bambini (.), spesso e volentieri (...) io parlo degli africani (...) hanno delle tate, che vengono, a volte li portano anche i bambini, quindi, alle volte non hai neanche il rapporto con i genitori//
- 399.Ed. 07: non solo una tata, a volte anche 5 o 6 ((sorridente))
- 400.Ed. 08: sì, le tate nel senso che (.) ogni bambino può avere anche un sacco di tate (.), proprio per questo discorso che (.) tutto il Paese guarda al bambino, per cui (.) loro si aiutano molto (.) e quindi hai anche, cioè ti prendono, ti guardano, ti dicono <ciao> e vanno (.) vedono che è vivo, (.) che è tutto (...) ((si toccando le diverse parti del corpo)) che i pezzettini sono tutti incollati al loro posto ((sorridente))
401. *mh*
- 402.Ed. 04: no, se ha il graffio no
- 403.Ed. 08: e, eh, la difficoltà la vivi in quel contesto lì, vedi la differenza (...) soprattutto quando ci sono queste tate qui che (...) non (...) non si interessano, cioè (.) lo prendono e vanno. E:::, e poi, guarda, eh, una cosa che ho notato è che invece le tate moldave ((abbassa la voce e mi fa cenno di spegnere il registratore)) eh ((sorridente)) quelle si intromettono, si intromettono, si intromettono
- 404.Grupo: ((sorrisi))

- 405.Ed. 08: eh, cioè, guarda, della serie: <la bambina parla francese perché la mamma è francese, voi le dovete parlar francese> (...) Cioè: (.) non me l'ha chiesto neanche la mamma (...), me lo chiedi tu?! (.) Proprio per farti un esempio//
406. *sì, sì*
- 407.Ed. 08: //sciocco, no?! (...) Però, per esempio adesso, quando le ho consegnato la bambina, (.) mi ha detto: <eh, sai, gliel'ho detto io di (.) portare la torta anche se il compleanno era ieri e non oggi, (.) perché deve festeggiare> (...) No, faccio per dire, sono esempi stupidi, no?!
408. *no, non sono stupidi, anzi*
- 409.Ed. 08: ecco, per dire, i bambini africani hanno queste tate che li vengono a prendere, (.) li prendono, chiudono la porta e vanno, (.) queste qui, invece, si (...) intromettono molto, vogliono sapere (.) <ma perché non hai fatto così, ma perché non ha fatto cosà> (...) Magari tu rispondi, (.) però, a me spesso vien da dire: <domani mattina quando viene il papà//
410. *ne parlo a lui*
- 411.Ed. 08://glielo spiego meglio, no?!> (.) che poi (.) mi devo relazionare direttamente con te perché sei tu che fai il passaggio (.), però, io::: mi vorrei relazionare direttamente con la famiglia (.), ecco. Quindi: già lì c'è una differenza, (.) è poi la differenza c'è comunque anche quando viene il genitore, perché comunque anche, veramente, il genitore (...) dipende. Gli Italiani (.) sono molto più (...) chiedono di più, si fermano anche in sezione, alcuni (.) proprio veramente (.) si fermano in sezione, alcuni proprio (.) si fermano lì, si accampano lì (mette le braccia conserte)//
- 412.Ed. 05: ((sorridente))
- 413.Ed. 08: //anche al mattino, eh?! Si accampano e ogni tanto gli devi dire: <guarda (...) salutala e vai, perché sai, ti stai fermando un po' troppo, dopo rispetto (...) diventa un po:::', comunque, complicato>. Parliamo di una sezione mista dove quest'anno c'erano molti bambini piccoli, eh?! quindi ti parlo di una realtà che viviam noi//
414. *quotidianamente*
- 415.Ed. 08: quotidianamente, ecco, poi (...) le altre sezioni non lo so
- 416.Gruppo: mormori:::, ((cenni di assenso))
- 417.Ed. 08: però, io:::, la vedo questa differenza tra le famiglie italiane (.) e le famiglie (...) che vengono dagli altri Paesi.
- 418.Ed. 03: forse anche per la questione della lingua, (.) cioè [è come se dicessero] <è inutile che sto qua 10 minuti, tanto (...) ho capito 2 parole, se ha mangiato: sì bene, ha fatto la nanna: sì, bene (.), bon. Io non//>
- 419.Ed. 08: ma forse::: (.) torniamo anche al discorso delle aspettative, no?! che chiedevi ((rivolgendosi a Silvia)), cioè <io vengo da (.) un Paese straniero, devo integrarmi in qualche maniera, metto lì il bambino perché sennò non trovo lavoro (...)> Gli Italiani:::, secondo me la vivono in maniera diversa perché (.) c'è l'aspettativa forse anche, diversa, perché//
- 420.Ed. 03: dipende anche perché//
- 421.Ed. 07: dipende anche da (...) come si diceva prima
- 422.Ed. 04: sì, dipende anche dal clima (...) Io per esempio mi ricordo una mamma che è venuta qua e mi diceva: <voi qua avete troppa burocrazia, troppe balle>, una mamma moldava, <al mio paese tutte queste balle non ci sono> ((sorridente))
- 423.Ed. 07: ((sorridente)) [proseguendo idealmente il discorso di quella mamma] <non si può evitare?>
- 424.Ed. 04: no, veramente. Lei voleva evitare, probabilmente, tutta una serie di passaggi che trovava::: (.) inutili, di carattere burocratico, che però da noi sono:::, sono (.) inevitabili perché sono quelli che garantiscono, anche comunque (.) una certa legalità (.) ((sorridente))
- 425.Gruppo: ((sorrisi))
- 426.Ed. 04: //e che anche tutto venga svolto correttamente. Insomma lei fa: <no, son tutte balle>. (...) Però penso che il discorso sia diverso, che vada allargato, al di là delle famiglie straniere anche alla diversità delle, delle, di come si è trasformata anche la famiglia italiana, al percorso che ha fatto anche la famiglia italiana. Io vedo anche rispetto a quando ho iniziato a lavorare a adesso (.), può essere anche banale generalizzare così (.), però, effettivamente, c'è una maggior conoscenza anche da parte delle famiglie giovani (.), e sono aumentate le richieste e sono aumentate però anche (...) le aspettative, ma anche c'è però un'apprensività che è::: diventata eccessiva, cioè//
- 427.Gruppo: ((annuiscono))
- 428.Ed. 04: il distacco viene vissuto con molta più difficoltà, c'è tutta una serie di insicurezze, come se tutto il percorso di conoscenza, di cultura, il lavoro che è stato fatto (...), in realtà (.), rispetto ad alcuni temi non abbia poi portato a qualche cosa di veramente positivo ((sorridente leggermente)), ma venga vissuto più come una (...) come dire: <io ne so (.), per cui pretendo e voglio (...), però non sono strutturato per assorbire tutta una serie di questioni, perché:::, (.) io vedo molte mamme::: (...) capisco, molto

- apprensive, molto insicure:::, e::: sempre bisognose di conferme, se il bambino ti chiama mamma per sbaglio tragedia <ah, ha chiamato te mamma>, dici <no, ma insomma, non preoccuparti> (...) oppure che vivono malissimo il distacco, l'inserimento, che va beh, c'è sempre stato, però (...) mi stupisce di veder delle giovani donne che han studiato, formate e tutto e poi su questi aspetti (...) lo vedi che sono assolutamente disarmate (.), non hanno strumenti, hanno più difficoltà, forse, di una contadina che (...) si avvicina con serenità e tranquillità (.) a un evento simile, riesce forse a farsene una ragione o ad avere degli strumenti per fronteggiarlo, invece che una signora::: (.) che comunque, ti dici, ha studiato, ha viaggiato, ha (...), insomma, dovrebbe avere almeno (...) un minimo di apertura verso determinati aspetti della vita, e (.), invece, vedi che su alcune cose ci sono ancora delle difficoltà veramente forti, insomma e forse più adesso di una volta
429. e i bambini, secondo voi, in tutto questo? (...) Vediamo qui da quello che dite una modalità più "diretta", tra vigolette, più veloce di arrivo e di uscita, e modalità anche più (...) più lunghe e forse anche più (...) difficoltose, mi sembra di capire (...) I bambini, da quel che potete vedere//
((Sembra bussino alla porta: c'è un'interruzione))
430. //i bambini, dicevo, (.) quali sono le condizioni nelle quali stanno meglio?
431. Ed. 05: i bambini? ((con un tono un po' stupito))
432. sì, i bambini. (...) Abbiam parlato dei genitori (.) e i bambini?
433. Ed. 05: stanno meglio, i bambini, quando son tranquilli i genitori, comunque
434. quindi (.) a prescindere dalla modalità di distacco// No, scusa, ti ho interrotto, scusa. Stavi finendo
435. Ed. 05: sì, cioè (...) ne abbiám parlato anche l'altra volta [in collettivo?] (...) nel momento in cui riusciamo a far sta bene i genitori (.) anche i bambini:::. Quando un genitore sta male, quando vivi male la relazione con il genitore (.) per esempio quando non riesci ad entrare in relazione con il genitore, il bambino all'asilo sta male, che il genitore sia Italiano, che il genitore sia//
436. sì, sì, sì. No, ma//
437. Ed. 05 //eh, acculturato o ignorante, ricco o povero::: (.) se non si fida di te, se non hai instaurato una buona comunicazione, una buona relazione (...) il bambino percepisce che il genitore lo sta portando (.), ma (.) pensa che andrà a star male. E il bambino non è tranquillo. Si gioca proprio lì, infatti le ultime volte che ne abbiám parlato è stato proprio [un dirsi] <il nostro lavoro è quello di cercare di (...) stabilire buoni rapporti, buone relazioni con i genitori, quindi trovare nuovi modi per riuscirci (...) perché è lì che ci giochiamo il benessere del bambino (.) a prescindere dalle esperienze che possiamo offrire al bambino
438. mh
439. Ed. 05: perché (...), come si diceva prima, no?! (.) perché sente il// ma (...) a parte le cose che sente dire, (.) è proprio (...) quello che sente che il genitore sta vivendo. (.) Eh, (.) quando sente la difficoltà di separazione, al mattino, quando arrivano è// se (...) Noi quello che cerchiamo di trasmettere ai genitori è (.) quando diciamo: <vai pure> (.) se quando trasmetti al bambino::: la sensazione che stai andando, ma che ti senti in colpa, che sei preoccupato, (.) i bambini fanno più fatica a salutare; quando invece i genitori sono più tranquilli (.), son più tranquilli anche loro. Perché comunque poi sono lo specchio dell'emozione dei genitori, i bambini lo percepiscono
440. quindi questa cosa della "flessibilità del modello", di cui dicevate prima, è una cosa che si deve giocare in questo senso? Osservare le diverse modalità e (...) come uno degli elementi fondamentali
441. Ed. 05: sì, ecco, io una delle cose (...), adesso mi è venuto in mente quello che stavo dicendo prima (...), che si collegava a quello che abbiám detto sul modello, su (...), appunto, tu ti dai delle linee-guida, quindi categorizzi il genitore::: Italiano, Africano:::, o::: tranquillo e fiducioso, o preoccupato e ansioso:::, (.) per cercare di capire come comportarti, ma (...) secondo me il fulcro (.) è quello di riuscire (...) a non andar troppo oltre; cioè a non crearti troppe aspettative, non crearti troppe "linee-guida", ma nell'essere in grado di (...) giorno dopo giorno, evento dopo evento, smontare il castello che ti sei costruito per farne un altro//
442. mh, mh
443. Ed. 05: //smontare l'aspettativa che hai (.) per averne un'altra
444. certo
445. Ed. 05: //smontare il modello che hai per averne un altro (.), cioè, io non credo che serva un modello//
446. un solo modello
447. Ed. 05: //a questo punto. (...) Non nella divisione italiani-stranieri, ma un solo modello, appunto, perché ci son tante esigenze diverse (.) e noi (...) la nostra fatica più grande, secondo me, la nostra difficoltà più grande è essere in grado di metterci in gioco ogni volta e ogni volta non vuol dire ogni anno
448. sì. Ogni giorno
449. Ed. 05: ogni volta vuol dire ogni giorno. Perché//
450. Ed. 07: cioè intervenire (.) sulle situazioni è quello che stai dicendo tu?

- 451.Ed. 05: su:::, anche:::, su quello che::: guida il tuo pensiero. Noi ((rivolta all'educatrice 08)) adesso per esempio ci siamo trovate a fare quello che è il progetto (...) Tutti gli anni noi dobbiamo fare un progetto, scrivere un progetto (.) e il progetto è: <quest'anno lavoriamo sulla pittura (.) e proponiamo questa attività>. (...) Noi ci siamo trovati in una situazione, quest'anno, troppo in bilico per fare un progetto del genere; perché non possiamo progettare se non abbiamo una base di partenza tranquilla, serena e solida. (.) E quindi abbiamo deciso che il nostro progetto sarà (...) "costruire una base di partenza" (...) a (...) febbraio! Cioè la base di partenza dovresti già averla costruita (.), non ce l'abbiamo! (.) E (...) la fatica è stata accettare questo pezzo qua, accettare che (...) siamo a febbraio ed è come se fossimo a novembre (.) e fa lo stesso! (.) Accettare il fatto che non abbiamo lavorato per niente, ma siamo partiti da così tanto indietro//
452. *indietro (...)?*
- 453.Ed. 07: che poi//
- 454.Ed. 05: cioè, indietro, che poi (.) ecco: non dobbiamo più considerare indietro l'avanti
455. *sì, quindi, stai dicendo <abbiamo comunque fatto un pezzo di lavoro>*
- 456.Ed. 05: dobbiamo valutare giorno per giorno a che punto siamo::: (.) e dove possiamo andare. Non rispetto a "ma di solito"
457. *mh*
- 458.Ed. 05: perché (.) poi ti vien da dire ((si rivolge a Ed. 08)) <Sembra di essere a settembre>
- 459.Ed. 08: ((annuendo)) sì, sì
- 460.Ed. 05: perché tutte le volte lo diciamo: (.) sembra di essere a settembre (...) per vari motivi:::, perché i bambini son piccoli, perché ci sono inserimenti ancora in corso, perché ci sono ancora quelle dinamiche che di solito sono in gioco durante gli inserimenti, che di solito durano fino a novembre (...) adesso non più. (.) Entrano in gioco tutte
461. *mh*
- 462.Ed. 05: e la difficoltà è di riuscire a sorpassare questo scoglio! (.) Non <eh, sembra di essere a settembre>, [ma] <oggi (.) è così!>, non <eh, ma l'anno scorso, (.) eh, ma 10 anni fa, eh ma gli Italiani//>, <No! (.) Oggi è così, oggi questo è così, oggi con questa mamma sono (...) ho fatto questo pezzettino, ho conquistato questo pezzo, e domani posso andare avanti, oppure (.) <Oggi con questa::: mamma::: (.) è successa una cosa per cui è crollato tutto, devo ricominciare!>. (.) Ma//
463. *quindi riconoscere quello che c'è adesso, quello che vedo oggi*
- 464.Ed. 05: cioè la dinamicità che si diceva ((indica la parola "dinamicità")) (.) è anche saper dire: <Non mi serve un modello. Mi serve saper essere// Secondo me:::, io credo che la tranquillità vada conquistata (...) dentro di noi. Cioè quello (.) noi dicevamo: <il modello ti dava sicurezza, no?!> e quindi tu sai che si fa così, (.) e fai così e sei tranquillo perché sai che è quello il modo giusto per farlo (.) Io credo che la sicurezza vada conquistata internamente, cioè: sono sicura di me stessa, so (.) che posso far fronte. Come diceva prima la ((nome dell'educatrice 04)): <Non pensavo di aver queste risorse>
465. *mh, mh*
- 466.Ed. 05: ma è un percorso interno di dire: <Ce la faccio> (.), mi fido di me::: e quindi, so che c'è questo genitore e quindi sarà preoccupato per un graffio, ci sarà questa difficoltà perché non so come dirglielo, non capisce l'italiano, io non so l'inglese (...) non ce la faccio, come faccio a dirglielo? (...) A volte magari non (.) fa lo stesso, (.) non serve dirglielo
467. *mh*
- 468.Ed. 07: cioè accettare queste piccole cose e capire che puoi fidarti di te stessa, puoi fidarti dei tuoi colleghi
469. *Colleghi*
- 470.Ed. 05: e ce la puoi fare!
471. *Beh. (...) Mi sembra che con queste parole potremmo chiudere la discussione ((sorride))*
472. Gruppo: ((sorridono)) sì, sì
473. *Va bene. Grazie. Vi ringrazio molto*
- 474.Ed. 08: Grazie a te, Silvia
- 475.A.P.: Grazie. Poi ci farai avere la videoregistrazione, vero? ((sorride))
- 476.((sorrisi))

ALLEGATO 2 - TRACCIA DELL'INTERVISTA INDIVIDUALE SEMISTRUTTURATA

- APERTURA

Durante gli incontri precedenti avevamo parlato di diversi aspetti relativi al tema della relazione con le famiglie. In particolare era emerso come un aspetto e al contempo un momento "importante" quello dell'accoglienza e del ricongiungimento. Ti ritrovi? Magari vuoi aggiungere qualcosa?

Oggi, come ci eravamo già dette vorrei che provassimo insieme a prendere proprio due esempi, due episodi- uno critico e uno positivo- riferiti all'ingresso o all'uscita, per provare a ricostruirlo. Lo sforzo che ti chiederò è quello di cercare il più possibile di tornare proprio con la mente all'episodio, immaginando un po' di "portare lì" anche me. Adesso, quindi ti farò delle domande, abbiamo tutto il tempo che vogliamo. Se ci sono delle cose che mi vuoi chiedere o a cui invece non ti senti di rispondere, non c'è assolutamente problema, interrompimi pure. Va bene?

- UN "CASO CRITICO"

Pensa alla sezione nella quale stai lavorando, ed in particolare concentrati sull'arco degli ultimi 2-3 mesi, in modo da riferirti ad un'esperienza della quale hai un ricordo più "fresco".

Domanda A: Prova a tornare con la mente ad un EPISODIO, di ingresso o di uscita, che hai vissuto come critico. (Dove per critico lascio a te la definizione)

Domanda A 2: Riesci a descrivermi la scena, per me che non c'ero?
Qual era la situazione? Chi c'era? Cos'è successo?

Domanda B: Nel quadro della scena che hai appena descritto, qual è stato il MOMENTO che hai avvertito come maggiormente critico?

Domanda C1: Proviamo a ricostruire la tua reazione. Cos'hai fatto? Come ti sei comportata?

Domanda C 2: Che cos'hai pensato mentre vivevi questo momento?

Domanda C 3: Che cos'hai provato? Come ti sei sentita?

Domanda C 4: Come credi si sia sentito il bambino?

Domanda C 5: Come credi si sia sentito il genitore?

Domanda D: E ORA che ci stai ripensando a distanza di tempo, che cosa pensi? Come la rivedi?

Domanda E: Ti si sono presentati casi analoghi?

Ti sono venute in mente delle "alternative" per evitare quel senso di difficoltà/di criticità che hai descritto in questo episodio?

Domanda F: Per quale motivo credi che ti sia venuta in mente proprio questa situazione?)

- UN "CASO POSITIVO"

Domanda G: Prova ora a tornare con la mente ad un EPISODIO, di ingresso o di uscita, positivo (dove per positivo, anche qui, lascio a te la definizione)

Domanda G 2: Proviamo a descrivere la scena.
Qual era la situazione? Chi c'era? Cos'è successo?

Domanda H: Nel quadro della scena che hai appena descritto, qual è stato il MOMENTO che hai avvertito come maggiormente positivo?

Domanda I 1: Proviamo a ricostruire la tua reazione. Cos'hai fatto? Come ti sei comportata?

Domanda I 2: Che cos'hai pensato mentre vivevi questo momento?

Domanda I 3: Che cos'hai provato? Come ti sei sentita?

Domanda I 4: Come credi si sia sentito il bambino?

Domanda I 5: Come credi si sia sentito il genitore?

Domanda L: E ORA che ci stai ripensando a distanza di tempo, che cosa pensi? Come la rivedi?

Domanda M: Ci sono, in quest'esperienza che mi hai descritto come positiva, degli elementi che credi di aver "trattenuto", magari ri-giocandoli in altre situazioni?

Domanda N: Per quale motivo credi che ti sia venuta in mente proprio questa situazione?

- CONCLUSIONE

Domanda conclusiva: Quali impressioni, considerazioni, punti di difficoltà hai incontrato nel rispondere alle domande

ALLEGATO 3 – L'esempio di un'intervista individuale

02.03.2011

Nido La Trottola- Via Costituente, 4- Parma

Intervista Individuale

Educatrice 02

Informazioni generali	
Setting	Sala riunioni- Nido
Partecipanti	Educatrice 02- Sezione piccoli (12-24 mesi)
Durata focus group	60 minuti, circa (13.30-14.30)
Conduttore	Silvia Cescato
Registrazione	1 Audio-recorder (posizionato al centro del tavolo)
Trascrivente	Silvia Cescato

Convenzioni di trascrizione

// interruzione. Se posta all'inizio di una battuta indica la continuazione, il prosieguo della battuta precedentemente interrotta

sottolineato parola pronunciata con enfasi

(.) pausa breve

(...) pausa più lunga

((3 Sec.)) pausa più lunga di 3 secc. Il numero indica la lunghezza della pausa

((sorridente)) aspetti non verbali

[cioè, ...] chiarimenti del trascrittore

() parola non udibile/riconoscibile

A::::: desinenza "trascinata", prolungata nel parlato

<bcsdfffbgfvf> Un contenuto riportato in forma di discorso diretto

CARATTERE CORSIVO: TURNO DI PAROLA DEL CONDUTTORE.

Trascrizione integrale dell'intervista

1. Allora, Marta, (.) buongiorno. (...) Intanto grazie per esserti prestata per prima a quest'intervista ((sorridente))
2. ((sorridente)) Ma sì, un po' di coraggio, no?!
3. Certo. (.) Poi, insomma, ci siamo anche un po' conosciute durante gli incontri precedenti (...) Ecco, proprio da lì infatti volevo partire. (.) Mh, (...) se ti ricordi abbiamo parlato di diversi aspetti relativi al tema della relazione con le famiglie//
4. Sì, sì ((sorridente))
5. //e in particolare era emerso come un aspetto, e:: al contempo anche un momento "importante" diciamo, quello dell'ingresso del mattino e dell'uscita al pomeriggio
6. Sì, assolutamente
7. Ecco (...) visto che oggi, come ci eravamo già dette vorrei che provassimo insieme a prendere proprio due esempi, due episodi riferiti all'ingresso o all'uscita::, (.) prima magari vuoi aggiungere qualcosa a questo proposito?

8. sì. (.) Mah: dunque, l'accoglienza e il ricongiungimento sono due momenti piuttosto delicati e intimi, (.) in quanto, comunque, (.) il genitore arriva all'asilo con il suo bambino, eh nel caso dell'accoglienza (.) te lo, (.) diciamo lascia in carico (.) e subentra comunque quella fiducia che il genitore deve avere nei tuoi confronti e d'altra parte, anche tu educatore, ti ritrovi in una situazione proprio di (...) accoglienza nel vero senso della parola, (.) nel senso che anche tu, educatore, (.) anche proprio dal punto di vista dei gesti, della::, della predisposizione cerchi di essere il più accogliente possibile, per fare in modo che anche questo distacco tra il genitore e il bambino avvenga nel modo, nel modo più (...) eh tranquillo e sereno possibile. (...) Eh, in egual modo anche il ricongiungimento è un momento (...) spesso delicato, in quanto non è sempre eh "rosa e fiori": diciamo, che il bambino vede il genitore e gli corre incontro, (.) a volte si (...) eh, eh ri-propongono anche delle dinamiche un po' (...) conflittuali tra virgolette, in quanto il bambino è arrabbiato per essere stato lasciato all'asilo, (.) oppure (.) impegnato in un'attività che vuole terminare:: e quindi (.) quindi anche lì l'abilità di un educatore è quella di cercare anche di mediare un attimo (.) i tempi, e:: i modi, e::: tra eh, tra genitore e bambino, (.) però sempre (...) tutelando poi il benessere del gruppo, della sezione completo, ecco. (...) Sì, (...) lo::: diciamo che soprattutto adesso sto prendendo in// prendendo in considerazione la nostra sezione, in questo momento, chiaramente, nel senso che ogni esperienza, ogni sezione, ogni anno cambia. (...) E (...) il nostro (.) non dico problema, però le nostre difficoltà maggiori si verificano all'accoglienza, piuttosto che al ricongiungimento, nel senso che al ricongiungimento, bene o male, sono sempre ricongiungimenti e riconsegne (...) eh (.) facili, tra virgolette, nel senso che i genitori (.) prendono i bambini, i bambini sono abbastanza (.) felici nel rivederli, o comunque non si presentano delle dinamiche (.) particolari nel senso che l'educatore non deve mediare più di tanto. (.) All'accoglienza la situazione è buona, anche all'accoglienza, però per esempio c'è la situazione che il bambino arriva già stanco, perché ha dormito male, oppure è un po' noiosino perché ha fatto dei capricci, ha litigato con il papà o la mamma durante il tragitto (...) insomma (...) può capitare (...) quindi sta poi all'educatore in quel momento lì (.) risolvere, tra virgolette, il (...) quello che si è scatenato prima, al di fuori della sezione e cercare di (.) ri-comporre la situazione in maniera più tranquilla e serena possibile, per cercare di agevolare il saluto e il distacco, ecco. (.) Quindi può essere, per esempio, che (...) non so, si cerca di (...) fargli far la pace, oppure appunto: <Dai, dai un bacione alla mamma, non essere arrabbiato, salutala che poi va a lavorare, non la vedi per un po'> (.) e::, oppure, <guarda che la mamma va via triste>, ecco. Cose di questo tipo. Eh, oppure, non lo so, attraverso oggetti che portano da casa, si cerca di (...) eh, di (.) riportare il buon umore, ecco, quindi: <dai, andiamo a leggere il libro che hai portato>, oppure: <andiamo a salutare il papà o la mamma dalla finestra>, cose così ecco
9. Mh, mh, mh. Quindi di riallacciare un po'//
10. sì, esatto. Sì. Sì, sì, sì

11. **Domanda A:** Ho capito. (...) Senti: (.) pensando adesso a quest'anno (.), al gruppo-sezione con il quale stai lavorando//
12. Sì
13. //e facendo riferimento in particolare agli ultimi 2-3 mesi (...) riesci ad individuare un episodio, di accoglienza o ricongiungimento, (.) critico (...) o percepito come tale?
14. Sì, quindi, sempre facendo riferimento ai momenti del ricongiungimento e dell'accoglienza?
15. sì. Sì, esatto, o di accoglienza o di ricongiungimento

16. Allora il primissimo che mi viene in mente, perché poi è successo 'sta mattina e anche ieri, quindi (...) insomma è il più "fresco", non che sia un caso:: diciamo eclatante, però (...) lì per lì (...) cioè sui due piedi mi viene in mente questo//
17. *benissimo, sì (.), come ti dicevo, quello di cui ha un ricordo più vivido, per poterlo descrivere. (.) stavo chiedendoti quanto tempo fa è accaduto (...)'stamattina, mi hai detto*
18. Sì, proprio questa mattina
19. **Domanda A 2:** *Va bene. (...) Ecco: (.) pensando a questa mattina (...), riesci a descrivermi la scena, cos'è accaduto?*
20. Sì, guarda, il caso che mi viene in mente, perché è successo questa mattina, ma anche ieri (...) è il caso di una mamma (.) con il suo bambino, (...) è un maschietto, che (.) ultimamente è abbastanza:: turbolento, agitato insomma, (.) se vogliamo così dire, nel senso che (...) molto:: fisico, molto (.) vivace, molto (...) fa fatica (...) non tanto a rispettare le regole perché quello insomma, in una sezione di piccoli (.) è un lato un po' comune a tutti, ma a recepire proprio quello che gli viene detto (.): non so, per esempio, il fatto di chiamarlo per nome e non si gira, piuttosto che spiegargli una cosa e (.) e ride, ma proprio nel senso che (...) è in un mondo:: un po' proprio "tutto suo", ecco, diciamo ((*sorride leggermente*)) almeno quello che (...) che traspare, insomma, poi, (...) tutto è un po' relativo, diciamo. (.) E, niente, è successo che (...) già era successo tempo indietro che questo bambino tutte le mattine arrivava con un giochino, o:: più che un giochino con un oggetto, (.) che la mamma (.) chiaramente voleva indietro perché (.) all'epoca erano un mazzo di chiavi di casa, (...) quindi questa mamma arrivava con il bambino in braccio e il bambino teneva le chiavi in mano (.) probabilmente gliele aveva date per (.) distrarlo, e comunque tenerlo buono, ecco, diciamo. (...) Al momento del distacco c'era questo problema, perché (.) mentre la mamma ti passava il bambino, chiaramente, cercava di riprendersi le chiavi, (.) quindi il bambino cominciava a piangere, la mamma non sapeva più come fare, andava un po' in panico, (.) al che toccava sempre te, educatrice, cercare una soluzione (.) che non sempre riuscivi a trovare, perché una volta che il bambino innescava il pianto e:: (.) diciamo il capriccio (.) c'era poi, c'erano poi pochi modi, insomma, per placarlo. ((3 secc)) Ritornando ad oggi, (...) il bambino è entrato in sezione tenendo in mano l'ombrello. Un ombrellino, insomma, anche abbastanza ingombrante, anche con una macchina anche attaccata al manico, mmh, insomma un oggetto diciamo anche abbastanza (.) pericoloso che (.) una mamma sarebbe meglio non facesse entrare in sezione all'asilo nido ecco. (.) Per di più, insomma, (.) sei comunque in un ambiente chiuso, non piove (...) insomma, bisognerebbe comunque cercare di (.) spiegare anche queste cose anche se sono piccolini. (.) E anche lì (.) anche oggi si è riproposta la stessa scena (.) con la mamma (...) si vedeva che era anche in imbarazzo, gli diceva: <tu mi dai l'ombrello, io ti do il librino>, perché aveva portato anche un libro, però il bambino si era diciamo impuntato su questo ombrello e lo voleva, poi insomma, tra vari "tira e molla" la mamma ha passato il bambino alla tata:: e::://mi posso prolungare un attimo?
21. *sì, sì, sì, certo, anzi*
22. ecco, e questo mette un po' in difficoltà. (.) Mette un po' in difficoltà anche perché comunque ti portano (...) sembra che ti portino un bambino comunque (.) già arrabbiato comunque, per una cosa che (...) non eh (...) diciamo non è inerente a quello che accade in sezione, comunque. E' una cosa loro che vivono al di fuori, di cui poi tu (...) devi cercare, con la tua abilità, più o meno (.) di slegare, o comunque di risolvere. (.) Questo è il punto. (...) A maggior ragione quando si tratta di cose così, cioè io dico: un ombrello sembra proprio il caso di non farselo portare, ecco. Però sembra proprio che piuttosto che sentirli piangere (.) e avere (...) diciamo (...) di dare comunque loro [ai bambini] frustrazione, va bene. Tanto poi ci pensano le tate (...) insomma (.) bene o male subentriamo noi, ecco
23. *Mh, mh, mh. (...) Senti (.), ma proviamo a tornare proprio sulla descrizione di questa mattina (.), se riusciamo un po' a ricostruire la scena (...) c'erano già anche altri bambini in sezione?*
24. sì, c'erano già anche altri bambini. Pochi (.) saran stati 2 o 3 ecco, perché era proprio presto, però c'erano già
25. *Scusa e (...) Quando hai detto: <la mamma ha passato il bambino alla tata> (.) la tata saresti stata tu in quel caso, cioè 'stamattina?*
26. sì. Sì, sì, sì. Tra l'altro un mio bambino, un bambino che ho inserito io, per cui insomma//
27. *e ora quanto tempo ha questo bambino?*
28. adesso fa i 3 anni, quindi è l'ultimo anno, comunque, perché poi andrà alla materna a settembre. (...) Un bimbo che è al suo secondo anno//
29. *quindi anche la famiglia già la conoscevi?*
30. sì, sì, sì sì.

31. **Domanda B:** Ok. (...) Allora, (.) proviamo a fermarci su questa mattina (...), nel quadro della situazione che mi hai descritto qual è stato il momento che hai avvertito come maggiormente critico?
32. Beh, il momento in cui l'ho visto arrivare in quel modo: con l'ombrello in mano, la mamma non riusciva a toglierlo e lui che piangeva e urlava in quel modo. (.) Perché comunque (...) è la nostra (.) il nostro obiettivo (...) principale è che ci sia un ambiente sereno e un distacco, anche, sereno. (.) Però purtroppo quando si presentano queste situazioni si fa veramente fatica
33. **Domanda C1:** Ok. Pensando a questo momento, (.) proviamo (.) ecco, a ricostruire la tua reazione(.) tu in quel momento che cos'hai fatto? Il bambino aveva l'ombrello, la mamma non riusciva a sottrarglielo, e//
34. sì, allora, diciamo che (.) il bambino aveva ancora l'ombrello, la mamma cercava di dirgli che non poteva tenerlo, io mi sono avvicinata chiedendogli che cosa stava succedendo, (.) e:: la mamma me l'ha pass// mentre io prendevo il bambino, la mamma gli ha sottratto, diciamo, l'ombrello e gli ha passato il libro. (...) lo:: ho cercato un po' di aspettare e vedere come si risolveva la cosa tra loro, cercando anche di lanciare delle occhiate alla mamma, (.) comunicando così insomma, non verbalmente. (...) Dopo che mi sono avvicinata e la mamma me l'ha passato [il bambino]
35. passato (...) in braccio?
36. sì, mentre gli diceva: <dai guarda il librin> (...), me lo ha passato tra le braccia, io l'ho preso, ma il bambino era talmente ancora carico che non l'aveva neanche//
37. //considerato?
38. //considerato, esatto. (.) Non l'ha preso ma (...) poi, ecco, diciamo che poi io ho cominciato a dire: <Dai, ((nome del bambino)), ma//> ((interruzione: una persona entra nella stanza)) E::: ecco ho detto: <dai, che (...) gli ho cercato di spiegare: dai che oggi non piove, l'ombrello poi lo usi questo pomeriggio quando vai a casa, guarda invece che bel libro::>, anche la mamma allora ha detto: <sì, guarda che ci sono tutti i cagnolini> Allora io ho detto: <dai che leggiamo il libro dei cagnolini al Luna Park>, insomma, e così facendo poi la mamma ha lasciato il libro a me, è uscita (.) ha salutato uscendo e (...) e il bambino poi, insomma, si è placato, si è calmato, ha incominciato a guardare il suo libro sorridente, insomma è tornato come (.) doveva essere (.) quindi in realtà poi è bastato poco (.) però, insomma, è la fatica (.) di (...) eh, (.) di dover subentrare e risolvere, ecco. Come se (...) dovesse essere una cosa (.) scontata che (...) ci siamo noi lì per (...) probabilmente (.) è così. (.) Nel senso che (.) ti accorgi che delle volte son// [noi educatrici] veniamo intese proprio così. Così (.) come un aiuto veramente non indifferente in questi casi.
39. *Mh. (...) scusa, (.) prima mi dicevi una cosa che mi sembrava interessante e che volevo capire meglio (...) Mi stavi descrivendo la tua scelta di agire lanciando delle occhiate alla mamma//*
40. Sì
41. //Cioè mi dicevi: <ho comunicato a gesti, con lo sguardo, non verbalmente> (...) Riesci a descrivermi in base a che cosa hai pensato fosse meglio il canale "non verbale"?
42. sì. Mmm (...) diciamo che quello del verbalizzare alla mamma (...) "chiaro-chiaro" (.) me lo lascio come ultima spiaggia. (.) Nel senso che anche nelle riunioni che facciamo (.) viene sempre un po' fuori questa cosa, che sono poi le regoline (...) come la cassetta dei giochi che noi teniamo sugli armadietti, (.) e non portarli in sezione. (...) Però, insomma, anche lì (.) capita. Capita (...) e allora lì bisogna bloccarli perché (...) mi si creano dei conflitti, all'interno della sezione, tra i bambini, che (.) se ne potrebbe fare a meno, ecco. Già comunque la situazione in sezione non è delle più (.) pacifiche, (.) un po' come (.) in tutte le sezioni, ecco, qua soprattutto in questo punto dell'anno abbiamo un po' di problemi, quindi insomma (.) è un aiuto reciproco. (.) Però, insomma, tornando a quello che mi chiedevi (...) il fatto di (.) eh verbalizzarglielo pur dando un po' per scontato, ecco, diciamo che sono cose che noi durante le riunioni (.) diciamo, sottolineiamo di avere un po' di accortezze. (...) Quando me l'ha portato stamattina (...) insomma (...) ho lanciato qualche segnale. Se poi la storia andrà avanti (...) dovrò, insomma, con i modi opportuni (.) spiegarla, chiarirla che (.) ci mette un po' in difficoltà questo:: (...) questo comportamento, ecco.
43. **Domanda C 2:** *Mh, mh. (...) ecco, scusa questa piccola digressione (...) tornando a focalizzarci su quel momento (...), riesci a ricordarti quello che hai pensato?*
44. Eh, (.) allora io ((sospira)) (.) se devo essere sincera ho pensato: <ci ri-siamo>
45. *Quindi nel momento in cui li hai visti arrivare in quel modo hai pensato: <ci risiamo>*

46. Esatto, anche perché (.) essendo poi che una situazione molto simile già si era verificata ieri. Diciamo che [quando i genitori] sembra che ti portino un bambino già arrabbiato, magari per una cosa loro, non inerente a quello che accade in sezione, creano un senso di fatica nell'educatore, che si sente chiamato a dover risolvere [...] ricomporre la situazione nella maniera più tranquilla e serena possibile. (...) Cioè, pe dirti anche ieri era anche un po' tardi: c'era anche la mia collega, eravam tutte e due (...) vedendo il bambino che entrava con l'ombrello secondo me ieri la mamma si è accorta che eravam tutte e due con l'espressione come dire ((*sorride leggermente*)) <No, anche l'ombrello!, cioè> (...) Quindi quando vedo::, vedo passare per il corridoio questo bimbo, già urlante, con l'ombrello passare per il corridoio in braccio alla mamma, (.) lei [=la madre] mi guarda (.) con evidente imbarazzo (...) e// Ho pensato: "ancora?"
47. **Domanda C 3:** *in quel momento che cosa hai provato, come ti sei sentita?*
48. ((*leggero sospiro*)) un po' di rabbia, diciamo:: l'ho provata. (.) Di fastidio. (.) Come dire, tutte le mattine diciamo, o molto spesso (.) <farlo arrivare e farlo entrare da arrabbiato è necessario?> (.) eh, ragionavo appunto su questo e mi chiedevo se è proprio necessario e (...) forse sì, mi vien da dire. (.) Forse c'è proprio bisogno di questo
49. <Forse c'è bisogno di questo> (.), *scusa se ti interrompo,(.) lo pensi adesso, cioè a "mente fredda, o//*
50. Sì, forse però in realtà in parte l'ho pensato anche in quel momento, nel senso che (...) è come se essendo che è una cosa che si ripete forse i due pensieri si sovrappongono anche a volte
51. *e dicevi, appunto <forse c'è bisogno di questo> (...) riesci a spiegare un po' meglio, cioè <C'è bisogno:: (...)> per la dinamica che si è instaurata tra di loro [= madre e bambino], per //*
52. tra di loro e adesso mi viene in mente che non c'è solo questo caso, ce ne sarebbero tanti altri, ma proprio ecco, si ripete questa cosa del <adesso c'è la tata e allora con la tata:: c'è lei che cii eh, ci placa, ci risolve, ci aiuta>, altrimenti sembra che (.) se vuoi l'ombrello ti do l'ombrello, se vuoi le chiavi della macchina ti do le chiavi della macchina, (.) se vuoi un oggetto pericoloso::, nel limite del possibile te lo do (.) perché comunque la frustrazione non la vogliono. Non la vogliono far (...) saltar fuori e non vogliono neanche, secondo me, (...) è brutto da dire, però non vogliono neanche questi bambini che al momento del <no> (.) piangono e fanno i capricci. (.) Non tollerano il momento del capriccio e del pianto. (...) Molti, non tutti, però (...) molti ce ne sono insomma, così, quindi// sono capricci, capito?! Cioè fossero:: realmente delle difficoltà del bambino a venire all'asilo perché (...) per tutti i motivi che ci possono essere dietro, (.) allora sei più disposta a dire <cerco di entrare e di ri-appacificarli>, (.) che può essere il bambino arrabbiato perché può essere nata la sorellina, oppure a casa (...) tanti, tanti motivi (...) e allora lì (...) ok. (...) Così proprio per un capriccio che (.) vedi che il genitore non riesce proprio a negare una cosa per (...) per una cosa sua perché tanto poi lui va (.) e se anche [il bambino] piange, te lo lascia piangendo (...) il suo pensiero è: <se la sbrigheranno poi loro>, ecco. E quindi poi è questo, la differenza sta anche poi in questo: (.) vedi chi è, chi è (.) veramente in difficoltà e chi invece "ti fa proprio un po' dentro" ed è (.) più per comodo ecco e non per necessità
53. **Domanda C 4:** *E tornando a questo momento (...) il bambino, secondo te, che cosa stava provando?*
54. Mah, secondo me, è proprio il suo modo di fare. Sono capricci che fa con la mamma, perché sa di poterlo fare. (.) Anche perché lo fa sempre, (.) Cioè, secondo me non puoi neanche pre// Sì, te la prendi perché dici (.)< insomma, capirai che son capricci: basta>. Invece la mamma si ostina a dire: <eh, ha un caratterino, un caratterino>. Appunto perché ha un caratterino, forse sarebbe (.) giusto intradarlo sulla via meno (...) dannosa, (.) ecco (...) sia per il bambino, ma anche per chi convive con questo bambino, anche perché anche nella gestione della famiglia non dev'esser fatta una gestione di questo tipo (...) perché secondo me assecondare, (.) poi se lo assecondi (.) son capricci su capricci, (.) poi questo ha 2 anni (.) insomma, se andiamo avanti così! (...) Poi queste situazioni un po' si ripetono
55. **Domanda C 5:** *Rimaniamo sulla mamma (.): in quel momento, che cosa credi che stesse provando? Come credi si sia sentita?*
56. Eh, secondo me era imbarazzata. Diciamo che sembra sempre un po' in imbarazzo (.) Sì, proprio:: (...) un po' imbarazzata perché, ecco, non ti fa proprio piacere accogliere un bambino così (...) eh (...) però (...) non so, a volte mi dà l'idea proprio così, pur non essendo (...) di non essere più una ragazzina (...) di avere una sorta di ingenuità, (...) eh, (.) nei confronti del bambino, sai, tutta molto (...) mm non so neanche io come definire (...) non è un giudizio il mio (...) è più un giudizio (.) "a pelle" che può venir fuori. (...) Un po' (...) mmh, fragilina, ecco, come mamma. (...) Non si impone, (...) tende molto ad assecondare il bambino. (...) Ci ha raccontato anche degli episodi anche di casa che (...) (.) tende molto

anche ad assecondare questo bambino (.) e che anche lì (...) sì (.) penso che abbia provato un po' di imbarazzo, più che altro: (...) e: (.) sì (.) sicuramente anche un po' di dispiacere vedendo il bambino che (...) insomma// Non ha la tenuta (...) Poi comunque lo sa che il bambino comunque "ci fa dentro", fa un po' di capricci, quindi// Però vedi che comunque è una cosa che si ripropone (.) quindi non ci sta lavorando, secondo me, più di tanto lei, proprio come (...) nel suo spazio privato. Hai capito?

57. **Domanda D:** *Mh. (...) adesso che ci ripensi a distanza di tempo (...) che cosa pensi, e che cosa stai provando nel raccontare questo episodio, ed in particolare il momento in cui li ha visti arrivare e hai pensato <Ci ri-siamo>*

58. mah, sempre ripensando a quello che è successo stamattina ((*sorride*)) (.) effettivamente se ci ripenso dico (...) ((*sorride*)): <mah, insomma, (...) non è possibile!> (...) cioè:::, cioè è proprio un limite suo che ha (.) di gestione forse, è anche una mamma che ha anche un'età un po' avanzata, e il papà anche, insomma (...) quindi, adesso non è per fare una discriminazione, ma anche come gestione del bambino, un po' (.) vedi anche le differenze tra magari la (.) la coppia un po' comunque più giovane::, un po' più (...) "terra a terra", che trova poco tempo da lasciare ai capricci, che taglia anche i capricci (...) e quelli invece che ci vanno dietro, ecco, sono genitori molto molto assecondanti e che:: poi di conseguenza i figli, i bimbi li li ri-vedi ecco, di conseguenza proprio (.) vedi queste dinamiche ecco

59. **Domanda E:** *E (...) ritornando al caso che mi hai descritto (.) ti si son ripresentati altri episodi analoghi?*

60. O::oh, sì. ((*sorride*)) Come sezione, ma poi appunto anche come aspetto comune, fa un po' parte della struttura, ecco, anche quando ci confrontiamo con le altre sezioni, questo rendersi conto che (.) eh, un buon 90% (...) adesso te la stendo un po' così alla sezione, comunque (...) eh, un buon 90% (.) sono bambini che non hanno regole (.) non hanno regole, non sono abituati assolutamente ai "no", fanno quello che, che vogliono (.) e te (.) averli sott'occhio tutto il giorno, (.) ti rendi veramente conto di quanto sia così (.) perché (...) è vero che sono tanti, è vero che sono piccoli (...), piccoli però (...) insomma (.) non quel piccolo da non (...) capire, o non avere determinate competenze. Capiscono, hanno delle competenze, però proprio non ci stanno. Non ci stanno. (...) E boh, a volte capita di vedere anche fuori le "piazze" che fanno ai genitori, ai nonni, (.) e capisci veramente che (...) è un po' per quello, ecco. Non può essere solo carattere, l'aspetto caratteriale. (.) non è solo quello. E' proprio questione di gestione, di regole, di (...) un po' tutto questo che non hanno

61. *Ti si dovesse ripresentare questa situazione? (...) Pensi, o hai pensato a qualche aspetto, qualche "strategia" (...) che potrebbe essere utile?*

62. Mah, guarda, io ripensandoci, poi appunto (.) quando è arrivata la mia collega più tardi ne abbiamo discusso, nel senso che io le ho detto che anche oggi si è ri-proposta la cosa (...) effettivamente (...), parlandone anche insieme (...) no, penso che la strategia messa in atto (...) stamattina, ieri, tempo fa con le chiavi (.) sia poi una strategia che (.) bene o male (...) aiuta (.) e per quanto possa aiutare (...) è quella che (...) va meglio un po' per tutti, ecco. Nel senso che non mi sono messa a questionare con la mamma dicendole: <guarda che gli oggetti è meglio non portarli all'asilo o che>, nel senso (.) ho cercato di lanciare dei segnali, che possono essere occhiate o appunto (...) non verbalmente, ma, appunto mimica, gesti, insomma (...) tante cose che l'avrà notato che (.) mettono in difficoltà (.) la tata e quindi di conseguenza anche il gruppo di bambini che già son presenti (...) e quindi nello stesso tempo ho cercato di mediare un po' da parte mia. (.) Quindi (...) pur essendo arrabbiata (.) per questa situazione che mi si propone continuamente (...) eh (...) ho cercato di trasmettere un messaggio positivo, comunque, (.) soprattutto per il bambino (...) <dai vieni, leggiamo un libro>, o <non essere arrabbiato che l'ombrellino te lo mette fuori la mamma, poi lo prendi su>, insomma (...) Poi, sai, (...) sapere se effettivamente è il modo giusto, sbagliato (...) è difficile, insomma, forse non esiste neanche un modo giusto o sbagliato//

63. //in assoluto

64. capisci? (.) agisci molto di pancia, molto di (...) istinto (...) e, e proprio ti ci devi trovare nelle situazioni, agisci un po' di (.) improvvisazione. (...) Penso che comunque, anche col senno di poi, (.) eh sia una strategia da poter ripetere perché comunque ben o male, comunque poi il bimbo s'è tranquillizzato (...) era allegro, s'è andato a sedere al tavolo con un amichetto per guardare il libro (...) è rimasto::, insomma (.) tranquillo ((*sorride*)) per quanto tranquillo possa essere, ma insomma, (.) queste poi sono altre cose

65. *Con questa mamma voi avete avuto modo già di parlare di queste cose?!*

66. sì, nelle riunioni diciamo queste cose, anche perché sono situazioni che si ripetono, appunto, non è il caso isolato (...) si può estendere a tanti, eh?! Come dicevo prima

[interruzione, un'educatrice entra nella stanza per prendere del materiale]

67. **Domanda F:** *mh, mh. Dicevi appunto che è una situazione anche abbastanza frequente (...). Quindi (.) perché pensi che ti sia venuto in mente proprio questo che mi hai descritto, (.) come episodio più critico?*

68. sì, beh, anzitutto perché si vive in maniera ricorrente, (.) con questa mamma e questo bambino, questo tipo di ingresso (.) e perché tutti i giorni è un ripetersi (.) su queste dinamiche::, su questi aspettii, queste, se vuoi, arrabbiate nostre, (.) per una cosa che ci prendiamo a cuore e (...) adesso proprio parlando "terra a terra", anche lavorativamente parlando (...) è una (...) è sneruante (.) il fatto di lavorare (.) tutti i giorni (.) ogni ora del tuo giorno in questo, cioè in queste cose e non vedere comunque (.) neanche il minimo del progresso (.) Perché poi comunque (.) quel pochino che fai qua, poi a casa viene completamente (.) cancellato (...) o, se non cancellato, comunque non portato avanti (...) Adesso (...) te la sto (.) amplificando ((*sorride*)) ai livelli//

69. sì, sì, sì

70. // poi, per fortuna, non è sempre così, ecco. C'è anche (...) però, insomma!

71. **Domanda G:** *E::, (.) Senti, ti chiedo adesso un altro piccolo sforzo (...) si tratta di pensare ad un episodio (.), sempre accaduto abbastanza di recente (.) di ingresso o di uscita che (.) hai vissuto come positivo (...) Dove per positivo lascio a te la definizione*

72. ((*annuisce con gli occhi rivolti verso l'alto, come se stesse pensando*)) Mh, ((3 secc)) no è che col negativo è sempre più facile ((*sorride*)), mi vengono sempre in mente un sacco di esempi negativi ((*sorride*)). (...) Positivo (...), mah (.) ti posso raccontare una cosa che (...) sì, insomma, non è una cosa:: "commovente" diciamo, però insomma (...) parlo sempre di un'accoglienza e::h positiva, (.) di quella che si può intendere un'accoglienza positiva, serena, no?!

73. sì, sì

74. ecco: (.) si tratta di questo bimbo (...) anche lui inserito da me, (.) anche lui uno dei più grandi, (.) quindi frequenta per l'ultimo anno (.) anche lui frequentava l'anno scorso i lattanti, quindi è già il suo secondo anno (.) e, e::, ((nome del bambino)) anche lui grandi competenze, bel carattere, nel senso che, diciamo, il classico (...) "bimbo bravo" (...) adesso parla anche tanto, quindi insomma, (...) di quei bambini che, tra virgolette "ti godi", perché: (.) ti ascoltano, ti aiutano: (...) eh si prendono cura, diciamo "in carico" magari dei più piccoli, e (...) nel bene e nel male, perché poi magari son quelli che ti vengono a far la spia ((*sorride leggermente*)) e (...) <perché, perché, perché, tata perché e cosa fai? (...) e come mai? Posso farlo anch'io?> li hai sempre lì, ecco. E son quelli che ti rimangono (...) dentro (.) non che gli altri, per l'amor del cielo, anzi (...) però sono quei bambini che "ti rimangono dentro" nel senso che (.) spiccano ecco. (...) E::: niente la sua accoglienza: è un esempio positivo nel senso che lui tutte le mattine, indipendentemente che venga col papà o con la mamm//prevalentemente è più propenso a venire col papà (.) per questioni loro::, insomma organizzative (.) Però anche quando viene la mamma non ci sono grosse differenze, comunque

75. **Domanda G 2:** *scusa, ti interrompo (...) pensando magari ad uno di questi ingressi, magari quello accaduto più di recente (.) riesci a descrivermi un po' la situazione, l'accaduto?*

76. Sì, guarda, in generale (...) non so anche questa mattina (.) ((nome del bambino)) bussa::, bussa lui con il papà dietro, per dire (...), entra in sezione quindi il papà rimane diciamo sulla porta, (.) ((nome del bambino)) entra da solo (.) Arriva tutte le mattine con il ciuccio in bocca (.): é:: la sua coccola, diciamo, pur essendo grande (.), però si sono abituati (.) loro (.) cioè proprio sembra un patto (.) un patto tra di loro che quando ((nome del bambino)) entra in sezione si toglie il ciuccio da solo e lo va a posare da solo sul mobile, il nostro "mobile-pappa" delle tate. (.) E c'è il papà che da dietro gli dice, per dire: <dai ((nome del bambino)) hai messo giù il ciuccio?> e ((nome del bambino)) dice: <sì, ok, allora (...) ciao papà>, così. (.) E dopodichè spesso e volentieri posa il ciuccio, va ad abbracciare il papà::, (.) saluta (.) e::, e (.) va alla finestra perché il papà solitamente parcheggia proprio davanti alla nostra finestra, quindi va lì, così chiama tutti gli amici ((*sorride*)) infatti il papà è diventato un po' il "papà di tutti", anche perché si vede che ha questo carisma, anche questo modo di fare così molto dolce con i

- bambini, (.) e:: tutti l'hanno preso molto:: (.) diciamo in simpatia, quindi tutti lo accolgono:: e tutti i bambini vanno alla finestra a salutare il papà di ((nome del bambino)) che parte in macchina.
77. **Domanda H:** Ecco, in questo "quadro", diciamo, (.) se dovessi isolare il momento che avverti come maggiormente positivo?
78. Beh, sicuramente come entra, come va a salutare il papà, dopo:: che è venuto a darti il ciuccio:::, cioè (.) proprio la dinamica. (...) diciamo che appunto questo ingresso è una soddisfazione, (.) rispetto ai casi in cui fatichi: (.) è proprio:: il rovescio della medaglia
79. **Domanda I:** Provando a pensare a questa mattina (.), quando hai visto questo bambino entrare così, (.) quindi nel momento che mi hai detto per te è stato più positivo, (...) che cos'hai fatto?
80. Eh, niente, (...) è praticamente "zero-sbattimento" una situazione così (...) nel senso che fanno tutto loro [genitore e bambino]. (.) lo ho salutato, ho detto: <ciao, ben arrivato> e poi ho dato una carezza [al bambino] quando è venuto a salutarmi e abbiamo salutato il papà, anzi ho detto agli altri bambini: <dai che salutiamo il papà di ((nome del bambino))>
81. **Domanda I 2:** Riesci a descrivermi che cos'hai pensato mentre vivevi quel momento?
82. Eh (.) è soddisfacente. Insomma hai quell'attimino che dici: <dai!> ((sorridente)) <Va bene> ((sorridente)) E poi dopo pensi che comunque (...) un pochettino, forse, anche noi (...) cioè c'entriamo (.) ecco in questo benessere, (.) poi sicuramente è anche il loro rapporto personale, la relazione, una cosa che (...) "fatta bene" ecco, insomma (.) lo riscontri anche come cosa che (...) anche solo vedendo la mamma e il papà eh?! senza il bambino::, respiri proprio:: (.) serenità
83. **Domanda I 3:** Quindi (.) ecco, se ti dovessi rifare la domanda che ti ho fatto prima a proposito dell'episodio critico: <che cos'hai provato in quel momento?> (...) beh, un po' me l'hai già detto (...)
84. sì. (.) Sì, (...) eh, un benessere. In quel momento, (...) oggi, ma anche in generale, (...) sono contenta (.) sono contenta perché (...) insomma magari poco prima ti è arrivato quello disperato o comunque col capriccio e dici (...) un po' ti ri-solleva ((sorridente)) ecco, vedere anche questo e quindi comunque (.) è il rovescio della med//diciamo l'altra parte, ecco. (...) Faticii da una parte (.), c'è un momento un po' critico, però comunque poi hai anche, diciamo, soddisfazione: (.) è una soddisfazione anche quella
85. **Domanda I 4:** come credi si senta questo bambino nel momento in cui, (...) come descrivevi prima (.), entra in questo modo?
86. Beh, indubbiamente è tranquillo, sereno, (.) lo vedo::: (...) sì, soprattutto sicuro, sì sicuro perché lo vedi da come entra (.): è come se ormai sa che quello è il suo inizio, quelli sono i suoi riti
87. **Domanda I 5:** Pensando invece al papà (.) come credi che si senta?
88. Beh, il papà si vede che è tranquillo (.) comunque rimane sulla porta, però lo segue, anche il rito del ciuccio. (...) E poi comunque ci tiene al saluto, anche degli altri bambini. (...) Sicuramente anche il loro rapporto [genitori-bambino], (...) è una relazione:: (.) "fatta bene": (.) lo riscontri anche solo vedendo la mamma e il papà, senza il bambino: respiri proprio:: (.) serenità
89. **Domanda L:** Serenità, mh. (.) In parte mi hai in parte anticipato prima, dicendo: <poi dopo pensi//> (.) ecco (.) ora che ci stai ripensando a distanza di tempo a questo tipo di situazione (.) che cosa ti viene da dire?
90. Eh, mi viene in mente che [come educatrice] è giusto anche mettersi in mezzo (.) perchè comunque c'entri anche tu perchè comunque (...) sei lì (...) certo poco, ma comunque qualcosa conti, ecco, non//
91. "mettersi in mezzo", scusa, in che senso? (...) ti riferisci al bambino che viene da te//?
92. sì, perché viene prima dalla tata (...) sì, viene prima a darmi il ciuccio ((sorridente)), cioè la sua prima azione in sezione è quella di togliersi il ciuccio e di venire darmelo (.) e poi dice: <adesso saluto ((nome del padre))> ((sorridente)), perché lo chiama per nome il papà, e poi il papà gli dice: <dai, salutami che

- vado, ((nome del bambino))> allora va lì, gli dà il bacio (...) e poi quasi tutti vanno alla finestra. Non sempre sempre, però diciamo che è diventato quasi un rito. (.) A meno che non ci sia qualche altro (.) punto, diciamo centro di interesse che devia, che coglie un po' la loro attenzione, che diventa il loro centro di interesse, (.) altrimenti vanno poi a salutarlo, sì, sì, sì
93. *e quindi sembra che ci sia un coinvolgimento anche (...) generale, più generale, no?!*
94. sì: il bello è proprio quello. (...) Sì, ecco (.) Forse (.) diciamo che anche proprio quello lì il bello: (.) che i bimbi quando vedono entrare il papà di ((nome del bambino)) vanno verso la porta e (.) e poi sono (...) "incantati" da questo papà che (.), che probabilmente sì, (.) dà proprio l'idea della, della simpatia, della dolcezza ((*sorride leggermente*)) E quindi penso che anche i bambini la colgano. Poi soprattutto da parte degli uomini, por//diciamo (...) "più predisposti" per essere anche in simpatia (.) ai bambini. Quindi diciamo vedi questa (...) Mah, perché con gli altri non lo fanno (.), quindi ha proprio questa calamita. (...) E comunque ecco il bello è proprio che dall'accoglienza singola, (.) che dovrebbe essere comunque un momento (...) eh singolo (...) o comunque eh di (.) di relazione "a tre", no?! tata-bambini e (.) e genitore (...) E poi invece (...) c'è tutto diciamo il resto della sezio// il resto, (.) comunque un buon gruppo
95. **Domanda M:** *E, pensandoci ora, (.) per quale motivo credi che ti sia venuta in mente proprio questa come situazione positiva?*
96. Ecco (.) credo che questa sia un'accoglienza che, che (.) diciamo:: (.) indipendentemente da, da noi che richiede "zero-fatica" nel senso (...) non sto dicendo per quello, (.) per noi o per me (...), ma proprio perché ti, ti dà quel senso di (...) eh di serenità e di (...) di stare bene. (...) Vedi proprio quel bambino che sta bene:: (.) e di conseguenza anche il papà o la mamma che vanno via sereni e tranquilli, ecco//
97. *Mh, mh, mh*
98. //e di conseguenza anche le tate (...) son tranquille e serene. (.) Quando si, quando ti sii (.) propongono quelle accoglienze qua:: (.) sono// stai bene lì per lì anche tu, ecco. Perché comunque (.) se uno vede una cosa bella (...) il piacere:: viene fuori. C'è
99. **Domanda N:** *certo. (...) Quindi se dovessi ripensare:: (.) ci sono degli elementi di questa situazione che potrebbero essere "ri-giocati"?*
100. Beh, poi ogni situazione è 'a sé, (.) però diciamo che quando si vengono a creare queste situazioni (.) diciamo che ti aiuta molto lo sfruttare questa dinamica che si viene a creare, anche questo (.) coinvolgimento del gruppo, (.) questa (.) serenità che trasmette anche il genitore agli altri bambini
101. **Domanda 5:** *Mh. Mh. Ok. Grazie. (...) Abbiamo finito, anche perché mi sa che tu ora devi tornare in sezione. (.) Se vuoi aggiungere qualcosa, anche sull'intervista (...), se qualche domanda ti ha creato difficoltà, o (...)*
102. eh, (...) no. Devo dire un po' spiazzante perché appunto, (.) magari quando (...) si va a parlare proprio (...) casi particolari (...) eh (...) lì per lì uno dice: <Oh Dio (...)>, ma perché siamo talmente martellati, perché veramente ne abbiamo talmente tanti comunque di episodi, di tutto quello che capita in una giornata, che//
103. *isolarne uno (.)*
104. //isolarne uno fai fatica, perché fa parte ormai della nostra (...) quotidianità no?! e quindi (...) sì, forse è proprio (...) diciamo (...) negativamente è diventata forse un'abitudine (...) un po'. (.) Il fatto di avere certe:: situazioni o che, quindi (.) a volte (.) è brutto, però non ci dai peso più di tanto. Mi ricordo che appena avevo cominciato questo lavoro (...) ogni cosa (.) la coglievo, immediatamente e dicevo: <caspi! Però> (...) Non mi scandalizzavo, però, adesso effettivamente penso però sia normale, (.) dopo un po' di anni ti diventa tutto (...) un po' più abitudinario, ecco. (...) E quindi estrarne uno, isolarlo, sì, effettivamente (.) ce ne hai tanti che (...) potremmo scrivere dei libri ((*sorride*)). E:::h, però no, difficoltà no. (.) Forse effettivamente fermarsi proprio e riflettere e riuscire ad estrapolare e (.) e rivedersi un po' anche dall'esterno, perché a volte si fanno le cose anche (...) non dico (.) [in modo] meccanico, però (.) vivendo a stretto contatto con il bambino (...) con le routine eccetera (.),

diventiamo un po' noi una routine (*sorride leggermente*) e quindi (...) non sempre riesci a fermarti e dire: <aspetta, ricontrolliamo il tutto> e invece (.) questo momento ti dà l'opportunità veramente di (.) di metterti in discussione, di "tirare le somme" e di soffermarti e riflettere su quello che fai quotidianamente

105. *Eh, eh. (.) Grazie, ti ringrazio molto*

106. grazie a te.

RINGRAZIAMENTI

Questa tesi non sarebbe stata possibile senza il contributo di molte persone, ognuna a suo modo fondamentali per avermi consentito, nel loro supporto, di giungere sin qui.

Il primo ringraziamento va certamente al mio supervisore, la Dottoressa Chiara Bove. Grazie per la sua puntualità, la pazienza e la costanza nel seguirmi. Grazie per il continuo stimolo intellettuale, che mi ha sempre invitato a migliorarmi, per tutti i momenti di confronto, dai quali uscivo sempre arricchita, per avermi insegnato il significato e il valore della “ricerca sul campo” e nei servizi. Grazie per il supporto e l’incoraggiamento, che mi hanno incentivato anche nei momenti più difficili.

Tutto ciò ha consentito che questo lavoro si trasformasse realmente in un “percorso in crescita”, dalla forma abbozzata di crisalide, fino al percorso compiuto.

Un grazie sincero alla Professoressa Susanna Mantovani, che mi ha permesso di conoscere e di crescere nel “suo” gruppo di lavoro. Da quest’esperienza posso dire di aver imparato l’importanza del rigore, del confronto, del dialogo, elementi che fanno crescere e rigenerare dal profondo la ricerca.

Un grazie particolare va alla Dottoressa Piera Braga, che mi ha dato fiducia, anche quando ancora non mi conosceva, accettando di coinvolgermi “dietro le quinte” nella sua ricerca, sedendo fianco a fianco in un prezioso “apprendistato formativo”. Grazie per tutta la disponibilità che mi ha offerto, per il sostegno e il confronto intellettuale con cui mi ha accompagnato lungo il percorso di lavoro.

Desidero ringraziare la Dottoressa Francesca Zaninelli e Giulia Pastori, da cui ho sempre ricevuto possibilità di dialogo aperto, coraggio e stimolo a proseguire in questo percorso.

È con gratitudine, infine, che il mio pensiero va ai professionisti che hanno accettato la sfida di coinvolgersi in questo percorso di ricerca. Grazie al coordinatore, alla coordinatrice, alle educatrici del Nido La Trottole, che hanno accolto da subito con grande disponibilità non solo il progetto di ricerca, ma la mia stessa presenza all’interno del servizio. Grazie per aver messo a disposizione il “sapere pratico” e per essersi sempre messe in discussione con grande apertura. Grazie anche alle mamme, ai papà e ai bambini del Nido, che hanno accettato di collaborare alla realizzazione di questo lavoro, facendosi riprendere e dandomi così modo di imparare molto dall’osservazione della straordinaria complessità, ma anche delle straordinarie competenze interattive in gioco ogni giorno nelle inter-azioni che hanno luogo durante *i momenti di transizione* (da cui ha preso il titolo anche la mia tesi).